المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (15)، العدد (3)، محرم 1441هـ / أيلول 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

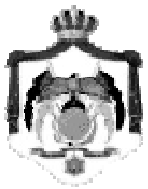
اربد - الأردن

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 (3)، محرم 1441هـ / أيلول 2019 م

المجلة الأردنية في
العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (15)، العدد (3)، محرم 1441هـ / أيلول 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 (3)، محرم 1441هـ / أيلول 2019 م

البحوث باللغة العربية

- **دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بتاخر نمو المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة: دراسة حالة** — 259
  معمر الهوارنة
- **مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة وفقا لمبادئ منحى التعلم الثلاثي لدى معلمي العلوم في سلطنة عمان وتاثيره في الأداء التدريسي لهم** — 275
  فاطمة الحجرية وعبد الله أمبوسعيدي
- **اشتمال كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي في الأردن على عادات العقل وفقًا لمشروع 2061** — 293
  يوسف القشي وعبد الله خطايبة
- **تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء الخبرات العربية والعالمية** — 309
  عبد الغني الحاوري
- **برنامج تَطور مهني قائم على نموذج تدريسي مقترح لتنمية المُمارسات التاملية لدى معلمات الفيزياء في المملكة العربية السعودية** — 325
  أفراح باعبد الله و فهد الشايع
- **أثر برنامج تدريسي مستند إلى استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على قلق القراءة ودافعيتها لدى طالبات الصف الثامن في اللغة الإنجليزية** — 341
  معاوية أبوغزال ونانديه عطروز
- **القيمة التنبؤية للتفاؤل في التدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر): دراسة مقارنة** — 359
  عاطف الشربيني وأسماء العطية

البحوث باللغة الإنجليزية

- **أثر تدريب المعلمين في ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية الثانوية لتدريس اللغة التواصلية (CLT) في بنغلاديش** — 377
  مهدي رحمان وروكيبا أحمد

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 3، 2019، 259-273

دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة: دراسة حالة

معمر الهوارنة*

تاريخ تسلم البحث 2018/6/27 تاريخ قبوله 2019/4/7

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى إجراء دراسة فردية لأربع حالات متميّزة؛ وذلك لإلقاء المزيد من الضوء على بعض المتغيرات المرتبطة بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة، وتحليل بعض النصوص اللغوية لتحديد بعض الملامح النوعية لكلام أطفال هذه المرحلة. وقد طبق اختبار المكون المورفولوجي للغة على (100) طفل وطفلة، ممن تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات من أطفال روضة الألسن، بعد ذلك تم اختيار أربعة أطفال؛ الطفلين الأول والثاني اللذين حصلا على أعلى درجة في اختبار المكون المورفولوجي للغة، والطفلين الثالث والرابع اللذين حصلا على أدنى درجة في اختبار المكون المورفولوجي للغة، وإجراء دراسة الحالة عليهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض درجة الذكاء لدى الأطفال المصابين بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة، وارتفاع المخاوف لدى الأطفال المصابين بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة، وانخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة لدى الأطفال المصابين بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة، وعدم وجود اختلاف في نمو المكون المورفولوجي للغة وفقًا لاختلاف الجنس "ذكورًا وإناثًا. كما تتميز لغة الطفل المصاب بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة " بالإجابات المقتضبة غير المفصلة، ووجود وقفات صمت عند بداية الكلام، وقصر طول الجملة، وقلة عدد المفردات، وعدم وجود الكفاءة التواصلية، وقلة استخدام الأسماء، ومعدّل بطيء في سرعة الكلام.

(الكلمات المفتاحية: اللغة، نمو المكون المورفولوجي، الذكاء، المخاوف، أطفال الروضة)

مقدمة: تُعدَ اللغة أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد. ومن المتفق عليه الآن أن الإنسان وحده – دون غيره في المملكة الحيوانية- هو الذي يستخدم الأصوات المنطوقة في نظام محدد لتحقيق التواصل مع أبناء جنسه.

كما تُعدَ اللغة بالنسبة للطفل وسيلته الفعالة في التواصل الفكري والاجتماعي والثقافي مع الآخرين، فعن طريقها يستطيع التعبير عن ميوله وحاجاته ورغباته في إطار حركة تفاعله مع الآخرين (Al-Hawarneh, 2016).

ويشكل المكون المورفولوجي للغة جزءاً رئيسًا يظهر في قدرة الطفل على إحداث التغييرات اللازمة في بنية الكلمة كتحديد زمن الفعل أو التذكير والتأنيث...أو إضافة مورفيمات حرة كأسماء الإشارة أو الضمائر المتصلة لإنتاج لغة متقنة تتفق مع المعايير اللغوية السائدة، وتساعده في التفاعل اللغوي الصحيح فيما بعد. والمكون المورفولوجي عبارة عن مجموعة من القواعد التي تحكم مجموعة أجزاء الكلمات التي تشكل العناصر الأساسية للمعاني وبناء الكلمات. فبداية الكلام وما يضاف إلى آخره يغير معاني كلمات محددة، والقواعد التي تحكم وتضبط بنية الكلمات أسهمت في فهم معاني الكلمات (Witt, Elliott, Daly, Gresham & Krame, 1998).

A Study on Some Variables Which are Related to the Delay of the Morphological Component Development of the Kindergarten Kids' Language: A Case Study

Moammar Alhawarneh, Damascus University, Syria.

Abstract: This study aims to conduct an individual study for four distinctive cases for highlighting some variables which are related to the delay of the morphological component development of the kindergarten kids' language, In addition to analyzing some linguistic texts to show some high-profile features of the kids' speech of this level. The researcher has applied the test of the morphological component of the language on (100) children – male and female- aged between (5-6) years old of the kindergarten kids of Al-Alson School. After that, four kids were chosen- the first and the second who got the highest degrees of the test of the morphological component for the language, and the third and the fourth who got the lowest degrees of the test – and the study was applied on them. The result of the study shows a weakness in the level of intelligence of the affected children in the delay of the morphological component of the language, and the increasing fear of the affected children of the delay of the morphological component of the language, and the decreae of the cultural, social and economic level of the family of the affected children of the delay of the morphological component of the language. Also, there is no difference in the morphological component development of the language according to the difference of sex ' male or female', and the language of the affected children of the delay of the morphological component of the language is distinguished with the short-spoken and not detailed replies, existence of silent stops at the beginning of the speech, the shortness of the length of the sentences, the scarcity of vocabularies, Lack of communicative efficiency, scarcity of the using of nouns and a slow average in the speed of speech.

(**Keywords:** Language, Morphological Component Development, Intelligence, Fears, Kindergarten)

ويدرس المكون المورفولوجي عملية البناء الداخلي للكلمات، وهو أصغر وحدات لغوية ذات معنى، والكلمة هي: أصغر وحدة يمكن أن تعطي معنى بمفردها (Shaffer, 1989).

* جامعة دمشق، سوريا.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وتتطور لغة الطفل بشكل سريع خلال السنوات الأولى من العمر، حيث يتقن الأطفال الكثير من المهارات اللغوية مع بلوغهم عمر (4-6) سنوات. وينطوي التطور اللغوي عند الطفل على مهارتي الاستقبال/الفهم، والتعبير/الانتاج. علماً أنّه يوجد تباين بين طفل وآخر. كما يظهر خلال مرحلة الطفولة المبكرة نمواً سريعاً في جوانب لغوية أخرى كطول الجملة والتركيب اللغوي، والقدرة على إحداث التغييرات اللازمة للكلمة تبعاً لدلالتها (Al-Atum, 2004).

ومع أنّ نمط النمو اللغوي يكون واحدًا لجميع الأطفال بدرجة كبيرة، إلا أنّ هناك فروقًا واضحة في معدل النمو، وحجم، ونوع المفردات، ودقة النطق في كل مستوى من مستويات الأعمار. ومن أهم العوامل المؤثرة في ذلك: الحالة الصحية للطفل، ودرجة ذكائه، ومكانته الاقتصادية الاجتماعية، والعلاقات العائلية، وجنس الطفل (Bahard, 1994).

والمكون المورفولوجي (Morphological Component) للغة: هو المستوى الذي يبحث في قوانين صرف الأسماء والأفعال ووصفها، مثل جمع الاسم وتثنيته، أو تأنيث الفعل، وكيفية استخدام الضمائر المنفصلة، وأسماء المكان والزمان، وأسماء الإشارة، وأحرف الجر، وزمن الفعل، والضمائر المتصلة (Brid, Bishop & Freeman, 2009).

وعلم الصرف هو ذلك الفرع من علم اللُغة الذي يدرس تركيب المفردات اللغوية وكيفية بنائها وأنواعها المختلفة. أي أنّ علم الصرف يوضح العلاقة البنيوية بين المفردات (Farea, 2000).

ويتعلق هذا المستوى بالتغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمات من الناحية الصرفية، ويتخصص بدراسة الصيغ اللغوية وبناء الكلمة وطرق تشكيلها، من اشتقاق ونحت وتركيب، وما يطرأ عليها من تغيرات. ويدرس وظائف هذه الصيغ ويصنفها إلى أجناس " كالفعل، والاسم، والأداة أو التذكير والتأنيث أو الإفراد والتثنية والجمع "، ويدرس أيضًا التغيرات الصرفية الناشئة عن تجاوز الأصوات، وما يتصل بالصيغ باعتبارها كلمات (Madckour, 1986).

ومن المعروف أن عملية اكتساب الطفل للغة تتم بطريقتين: إحداهما صريحة والأخرى ضمنية، فالطريقة الصريحة تتم بصورة مباشرة ومقصودة من خلال تعلّم اللغة وقواعدها، وهذا يتم في المرحلة الابتدائية تقريبًا، أمّا الطريقة الضمنية فتتمّ بصورة غير مباشرة وغير مقصودة، وتكون من خلال تفاعل الطفل مع من حوله سواء داخل نطاق الأسرة أم خارجها؟ من خلال دور الحضانة ورياض الأطفال (Bu Ali, 2007).

ويُعدّ المكون المورفولوجي جزءاً أساسيًا من مكونات اللغة، وهو ذلك المكون الذي يتعلق بالتغييرات التي تدخل على مصادر الكلمات لتحديد أشياء كالزمن، أو الموضع، أو الضمير. ويعرف المورفيم (Morpheme) بأنه أصغر وحدة متميزة في الصرف، ويصنف إلى:

- وحدات صرفية " مورفيمات " حرة، والتي تذكر ككلمات منفصلة.
- وحدات صرفية مقيدة، لا يمكن أن تذكر ككلمات منفصلة، وتستخدم كسوابق ولواحق للكلمات (Al-Hawarneh, 2010).

ويُعرف المورفيم بأنّه أصغر وحدة ذات معنى، وإنّ فكرة المورفيم هي فكرة توزيعيّة، قائمة على تحديد العناصر اللُغويّة طبقاً لوظائفها النّحويّة والصرفيّة والدّلاليّة (Sdorow & Rickabaugh, 2002)، ففي اللُغة العربيّة، مثلاً نستطيع أن ندرك من قولنا (ضرب، ضربت، يضرب، يضربون، اضرب، اضربي، ضارب، ضاربة، ضاربون، ضوارب، ضاربات...إلخ). إنّ هذه الكلمات متصلة بعنصر مشترك بينها جميعاً هو الجذر (ض ر ب)، كما نستطيع أن نُميّز عناصر أخرى تحدّد الكلمة إذا ما كانت اسماً أم فعلاً أو حرفاً، وكذلك الطّبقة اللُغوية التي تنتمي إليها من حيث النّوع (مذكر أو مؤنث)، أو من حيث العدد (مفرد أو مثنى أو جمع) ومن حيث الشخص (متكلّم أو مخاطب أو غائب). وهذه العناصر عبارة عن مورفيمات، فالمورفيم الذي يحدّد أنّ الفعل (ضرب) مُسند إلى المتكلّم هو المقطع (ن) (نضرب). وفي (يضرب) نجد المورفيم عبارة عن مقطع أيضًا يقع في أوّل الكلمة أي سابقة (Prifex) (ي). وهو يحدّد أيضاً أنّ الفعل مسنَد إلى المفرد الغائب، كما يدلُ على زمن وقوع الفعل في الحال أو المستقبل وذلك نحو (نضرب أو أضرب أو تضرب). كما نجد في كلمة يضربون المورفيم (ون) أنّ الضّرب واقع من جماعة الذّكور، وهو لاحقة (Suffex). كما أنّ النون مورفيم دال على علاقة هذا الفعل بغيره من العناصر الدّاخلة في التّركيب، والواو أيضًا مورفيم آخر يدلُ على الفاعلين، هذا بالنسبة للأفعال، أما بالنّسبة للأسماء فإنها أيضًا تتكوّن من الجُذر نفسه، حيث تشتق أسماء تحدد اسميّتها مورفيمات معيّنة. ففي كلمة (ضارب) نجد أنّ الألف وكسرة الرّاء مورفيم يتكوّن منه اسم الفاعل من الثُلاثي، أما التّنوين فهو عنصر صوتي يلحق آخر الاسم ليدلّ على التنكير في مقابل الضّارب الذي يدلُ المورفيم (أل) على أنّه معرفة، أما (ضاربتين) فتحوي على مورفيمين هما فتحة التاء والمقطع (ين)، كما أنّ (ضارب وضاربة) من حيث العدد هما مفرد يقابلهما (ضاربان وضاربتان) بزيادة ألف ونون في الأوّل وتاء وألف ونون في الثّاني (Cristial, 2010).

وعليه، فإن الوحدات الصرفيّة أو المورفيمات (Morpheme): هي الوحدات الأساسيّة المُستخدَمَة في تحويل الدّلالات إلى علامات نحويّة، والتي بدورها قد تكون كلمة. وهذه بدورها تنقسم إلى "فعل، اسم، ضمير، صفة، ظرف، أداة، حرف..إلخ"، ولكلّ واحدة منها وظيفة نحويّة خاصة. وقد تكون جزءاً من كلمة مثل " الواو، النون، الياء والنون الدّالّة على جمع

المذكّر السّالم، أو الألف والتّاء الدّالّة على جمع المؤنّث السّالم...إلخ (Nadeau & Rothi, 2004).

لذلك يشار إلى" المورفيم " في مجال الألسنية أو علم دراسة اللُغة الشّفهيّة، على أنّه وحدة التّحليل، ذلك أنّه يُستعمل كوحدة أساسية لدراسة اللُغة. ويتشكّل من الوحدات الصُغرى المكوّنة من تتابع الفونيمات المحتوية على دلالّة خاصة. إذ يحتوي المورفيم ككل إشارة لغويّة على دالّ ومدلول، واختيار معيّن يقوم به المتكلّم. فعدد مورفيمات الكلام يوازي عدد الاختيارات التي يمكن القيام بها. ففي جملة (المعلّمان ذهبا إلى المدينة) يمكن تمييز المورفيمات التّالية (أل - معلّم - علامة المُثنّى - ذهب - الضّمير – إلى- ال - مدينة). فهذه الجملة تحتوي إذاً على ثمانية مورفيمات. وقد يكون المورفيم حركة توضع على جذر الكلمة فتغير المعنى مثال (شُبّاك – شِباك) (Al ghazal, 2005).

لذلك يرى الباحث أنّ الأنماط الصرفيّة (النّوع، العدد، الشّخص، التّعريف والتنكير..إلخ) لها معان صرفيّة تسعى جميع اللُغات إلى التّعبير عنها بوساطة المورفيمات المختلفة، والنُظم الصرفيّة للغات تهتم بإبراز الفروق بين الصّيغ المختلفة ومعانيها المنوطة بها؛ فهي تفرق بين الاسم والفعل، وبين المفرد والجّمع، وبين المذكّر والمؤنّث، وبين المعرفة والنكرة..إلخ وهكذا. وباختصار، فإنّ موضوع علم اللسانيات هو هذه الحركة الدّيناميّة المستمرّة التي تولد الصوت (الفونيم) والكلمة (المورفيم) ثمّ التركيب.

للمورفيم أنواع عديدة أهمُها:

1- قد يكون عنصرًا صوتيًا، وهذا العنصر الصّوتي قد يكون صوتاً واحدًا كالضمّة أو الحركة عمومًا، أو حرف العلّة والتنوين، أو مقطعًا (مورفيم المقطع الواحد) مثل (ما، من، عن) أو عدة مقاطع نحو (الهمزة، السين، التاء) الدّالّة على الصّيرورة.

2- أن يكون المورفيم من طبيعة العناصر الصوتيّة المعبّرة عن (المعنى أو التصوُر أو الماهيّة) أو من ترتيبها.

3- القسم الثّالث من (المورفيم) ذاته وهو الموضع الذي يحتله من الجملة كل عنصر من العناصر الدّالّة على المعنى.

ويرى أكثر المحدثين النّحويين أنّ المورفيمات على نوعين (المورفيم الحرّ والمورفيم المقيّد). وفيما يأتي شرح مفصل عن تلك الأقسام: المورفيم الحُرّ (Free Morpheme)**:** أو المستقلّ، هو الذي يمكن أن يوجد بمفرده كوحدة مستقلّة في اللُغة، ويمكن استعماله بحريّة كوحدة مستقلّة في اللُغة مثل (رجل، نام، كبير، إلى، فوق...إلخ). ويعرّف بأنّه تعريف الشكل الذي يمكن أن يكون قولاً كاملاً يسمّى حرّاً والذي ليس حرّاً يسمى مقيداً. على هذا فالأشكال (كتاب، الرجل) من الأشكال الحرّة. أما (ون) من (مؤمنون) أو (ات) من (مؤمنات)، فهي تنطوي ضمن الأشكال المقيّدة. أطلق عليها اسم الكلمة الحرّة وهي التي تحمل المعنى الأساسي. وسميت بهذا الاسم لأنّها يمكن أن تستعمل منفردة. ونجد بعض اللُغويين المحدثين يفضلون استعمال المصطلح (formant) للمورفيم الحُرّ، مخصّصين المصطلح مورفيم للنوع المتصل فقط، أو الذي يمكن أن يوصف بأنّه يدلُ على فكرة إضافيّة (Cristial, 2010).

ويعادل المورفيم الحر على وجه التقريب ما يعرف بالأصل أو الجذر (Stem or Root)، بينما يقابل المورفيم المتصل ما يعرف بالنهاية التصريفيّة أو التغيير الدّاخلي، ومثال المورفيم الحُرّ كلمة (ولد) وهي عبارة عن مورفيم حرّ مركّب من عدد معيّن من الفونيمات بعضها صوامت، وهذه الفونيمات مرتّبة ترتيباً محدداً، وهذا الترتيب هو جزء من معنى الكلمة لأنّ أي تغيُر في التّرتيب أو إحلال فونيم محل فونيم آخر يؤدي إلى تغيُر المعنى كأن نقول (دلو) أو (ولد) (Kosslyn & Rosenberg, 2005).

أما المورفيم المقيّد (Bound Morpheme**)** فهو الذي لا يمكن استخدامه منفردًا، بل يجب أن يتصل بمورفيم حُرّ أو مُقيّد آخر. وأمثلة هذا النوع الألف والنون للدّلالة على معنى المُثنّى كما في كلمة (مدرسان)، والواو والنون للدّلالة على معنى الجّمع والتّذكير كما في كلمة (مدرسون)، والتّاء المربوطة للدّلالة على معنى التّأنيث كما في كلمة (صغيرة)، والألف والتّاء للدّلالة على معنى التّأنيث والجّمع كما في كلمة (مُدرسات)..إلخ وغيرها كثير في اللّغة العربيّة. وهناك من أسبغ على المورفيم المُقيّد اسم الوحدات الصرفيّة (المقيّدة)، وهي الوحدات الصرفيّة التي لا تستطيع الوقوف وحدها لُغويّاً، بل يجب أن تلتصق بوحدات صرفيّة أخرى حُرّة أو مُقيّدة، وهي لواحق (Sufixes) أو سوابق (Prefixes)، فاللواحق هي الوحدات الصرفيّة التي توضع بعد المورفيم الحُرّ، فتفيد معنىً إضافياً كالتّثنية مثال: (ولد وحدة صرفيّة حُرّة + ان تفيد في وحدة صرفية التّثنية = ولدان)، وتتميّز الوحدات الصرفيّة الموسومة بأنّها أكثر تعقيداً من النّاحية الصرفيّة من الوحدات غير الموسومة، وغالباً ما يكون التّعقيد على هيئة إضافة وحدة صرفيّة مقيدة إلى وحدة صرفيّة حُرّة (Al ghazal, 2005).

فالجملة "الأب سعيد" هي تجميع بسيط من التصاريف الحرة، وإذا تغيرت الجملة لتصبح "الآباء غير سعداء" تظهر تصريفات كثيرة؛ فبإضافة الألف والهمزة تغير الأب من مفرد إلى جمع، وبالتالي تغير المعنى، وبالمثل بإضافة كلمة "غير" تغير معنى كلمة سعيد (Quassim, 2005).

كما قسّمَت المورفيمات المقيّدة إلى نوعين رئيسين هما: المورفيم الاشتقاقي: هو الذي يدخل في الاشتقاق، ومن ذلك ما يطرأ على الفعل المجرّد في اللّغة العربيّة من إضافات وتغيُرات لينتج منها ما تسمى بالأفعال المزيدة مثل (قاتَل من قتل) (انفجر من فجر) (علّم من علم)، ومثل ذلك أيضًا ما يطرأ على الجذر من تغيّرات وزيادات لكي تكوّن عدداً من الأسماء المشتقّة مثل (المصدر، اسم المرة، اسم الهيئة، اسمي الزمان والمكان، صيغ المبالغة..إلخ).

والنوع الثاني من المورفيمات المقيدة فهو المورفيم التّصريفي: وهو ما يطرأ على الأفعال والأسماء والصّفات حسب موقعها في الجملة (الألف والنون، الواو والنّون، التّاء المربوطة، الألف والتاء)، وهذه كلّها تدخل في باب التّصريف، أي أنّها متّصلة اتّصالاً وثيقاً بعلم الصّرف والنّحو، ثم أخذوا يستنبطون القواعد التي تَحكم طرق اتّصال هذه المورفيمات المختلفة بعضها ببعض ومعنى كلّ منها، وخاصة تلك التي لا يمكن استخراجها من المعجم، والتي تسمّى بالوحدات الصرفيّة الاشتقاقية.

والمورفيم له صيغ متنوّعة وهي ما تسمّى الومورفات (Allomorphs) وهي التي تُستعمَل في ظروف مختلفة لتُعطي المعني المعيّن. ويتّضح ذلك بمقارنة نهاية الجمع في الإنكليزية:

Book ➔ Books; Class ➔ Classes; Child ➔ Children

حيث يتبين أنّ كلّ كلمة تنتهي بنهاية مختلفة لأداء وظيفة واحدة وهي الدّلالة على الجَمع، فكلّ هذه النّهايات الومورفات لمورفيم واحد يدلُّ على الجمع. وعلى ذلك فعلماء اللُّغة جعلوا مصطلح المورفيم هو الأساس في التّحليل الصرفي، وعلم الصّرف يقوم بدراسة الصيغ سواء أكانت اشتقاقيّة أم تصريفيّة (Brid, Bishop & Freeman, 2009).

وثمة تصنيف آخر للمورفيمات قد يكون أقرب إلى طبيعة الأوزان في اللُّغة العربيّة واللُّغات السّاميّة الأخرى، وهو تصنيف المورفيمات إلى وحدات صرفيّة تتابعيّة، ووحدات صرفيّة غير تتابعيّة، والوحدة الصّرفيّة التتابعيّة (Sequential Morpheme) هي الوحدة الصرفيّة التي تتتابع مكوناتها الصوتية من الصوامت والحركات دون فاصل كالضمائر المتصلة بالفعل. أما الوحدة الصّرفيّة غير التّتابعيّة (Non Sequential Morpheme) فهي الوحدة الصّرفيّة التي تأتي مكوناتها الصّوتيّة من الصّوامت والحركات على نحو غير متّصل، أي أنّ الوحدات الصّوتيّة المُكوِّنة لها تتخلّلها وحدات صوتيّة لوحدة صرفيّة أخرى مثل كلمة (كاتب)، فهي تتكوّن من وحدتين صرفيّتين غير متتابعتين، تتكون الأولى من الجذر (ك + ت + ب)، وهي وحدة صرفيّة غير تتابعيّة لأنّ هذه الصّوامت دون حركات لا تكون تتابعاً متصلاً في أيّة كلمة، وتتكوّن الوحدة الصرفيّة غير التتابعيّة الثّانية في كلمة (كِتَاب) من (الفتحة الطويلة + الكسرة)، وهي كذلك وحدة صرفيّة غير تتابعيّة لأنّ أصواتها لا تكون تتابعًا مُتّصلاً في أيّة كلمة، وبذلك تعَد الحروف الأصول في البنية الصوتيّة للعربيّة وحدات صرفيّة غير تتابعيّة، وتعدّ الأوزان في اللّغات السّاميّة أيضًا وحدات صرفيّة غير تتابعيّة (Alwaer, 2000).

ومهما كان تصنيف المورفيمات في اللُّغة فإن وظيفتها تنحصر بثلاث مُهمّات رئيسة هي:

التّعريف أو التّحديد (Identification)، والتّصنيف (Classifica-tion) ، والتّوزيع (Distribution).

ومعنى هذا أنّ إضافة مورفيم إلى مورفيم آخر، أو نزعه منه، أو مقابلة مورفيم بآخر، كلّ ذلك يؤدّي إلى:

1- تحديد هذه المورفيمات في أيّة لغة وتصنيفها، فليس المقصود بالتّحديد والتّصنيف معنى الحَصر العدديّ الدّقيق للمورفيمات؛ لأنّ ذلك قد يشمل جميع المفردات في هذه اللُّغة، أي يشمل معجم هذه اللُّغة، بالإضافة إلى الأدوات الأخرى مثل حروف الجرّ، وأدوات النّصب والجَزم، كما في اللُّغة العربيّة.

2- تحديد الأنواع العامّة للمورفيمات من حيث الوصول إلى طبيعة المورفيمات في هذه اللُّغة أو تلك، وهذا يؤدي إلى: تحديد بنية المورفيم أو صورته الصّوتيّة. كما يؤدي إلى تحديد معنى هذه البنية سواء أكانت وظيفيّة أم دلاليّة؟

3- التوزيع الذي يقوم على فكرة الإبدال أو الإحلال (Substitution) والذي يتمّ فيه استبدال وحدة لغويّة محل وحدة لغويّة أخرى في بيئة لغويّة أكبر، مثل فونيم في مورفيم، أو مورفيم في جُملة مثال ذلك (Al ghazal, 2005):

- استبدال (ق) في المورفيم (قام) بـ(ن) في (نام).

- إحلال (رجل) محل (فرس) مثل جُملَة (رأيت فرسًا).

وعلى صعيد الجهد البحثي، فقد أجريت دراسات متعددة تناولت لغة الطفل، حيث هدفت دراسة روبن (Rubin, 1987) إلى تقييم المعرفة المورفولوجية لطلاب الحضانة والصف الأول وعلاقتها بالقدرة المبكرة على التهجئة. تم اختيار أطفال من أربع صفوف من مرحلة الروضة وأربع صفوف من الصف الأول، وتم اختيار (128) طفلاً 59 طفل روضة و 69 طفلاً من الصف الأول. وتمثلت أداة الدراسة باختبار التهجئة التجريبي لتقدير تمثيل الأطفال للمورفيمات الإعرابية والأساسية في مراحل مبكرة من خبرتهم باللغة الكتابية واختبار تحليل المورفيم التجريبي، وقد صمّم لتقييم القدرة على تحليل الكلمة المحكية إلى مورفيماتها الأساسية داخل كل كلمة. كشفت نتائج هذه الدراسة عن تفاعل دال إحصائيًا بين المعرفة المورفولوجية والمستوى الدراسي، وأقرت أنّ القدرة على تمثيل الأحرف الصامتة الأخيرة في اللغة المكتوبة مرتبطة بشكل واضح بالمعرفة المورفولوجية في اللغة المحكية وارتباطها بالمستوى التعليمي، وإنّ الأطفال لا يتأثرون بالبنية الصوتية للكلمة في حذف الأحرف الصامتة الأخيرة أثناء تهجئتهم، ووجد أنّ نسبة الخطأ في الكلمات المنتهية بمجموعة الأحرف الصوتية الأنفية واللا أنفية كانت متشابهة. وعلى نقيض ذلك كان هناك تأثير للبنية المورفيمية، حيث حذف الأطفال الأحرف الصامتة الأخيرة من (4%) فقط من كلماتهم ذات المورفيم الواحد، وحذفوا (11%) من الأحرف الصامتة في الكلمات المؤلفة من مورفيمين.

أما دراسة جوانيس وفرانكلن وباتريسا ومارك (Joanesse, Franklin, Patricia & Mark, 2000) فقد هدفت إلى الكشف عن ضعف القدرة على فهم الكلام وكيفية ارتباط هذا الضعف بنواحي المعرفة اللغوية: المعرفة الصوتية، والمعرفة المورفولوجية. وضمت عينة الدراسة (61(طفلاً من ذوي العسر القرائي بعمر (7) سنوات و(10) أشهر و (52) طفل من العاديين بالعمر نفسه. واستخدم الباحث اختبارات تطبق في خمس جلسات لكلا المجموعتين وتتضمن: مهمات القراءة من اختبار تمييز الكلمة لوود كوك- المعدل، مهمة الإدراك الصوتي، مهمة الصرف الإعرابي، مهمة بنية الكلمة، المفردات، القدرة على فهم الكلام، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مجموعة عسيري القراءة أخفض من مجموعة العاديين بشكل ملحوظ في كلّ المهمات، وأنّ لدى عسيري الكلام عجزًا واضحًا في الإدراك الكلامي مقارنة بالعاديين، ووجد ضعف أقلّ حدة في المجالين الصوتي والمورفولوجي مقارنة بالعاديين.

وهدفت دراسة كلاوتير (Cloutier, 2002) إلى وصف المهارات الإنتاجية للمورفولوجيا لدى الأطفال الذين لديهم اضطرابات حادة في المستوى الصوتي، فيما يتعلق بإدراك الطفل للفونيمات وتقبل المعرفة المورفولوجية. وتكونت العينة من (10) أطفال بعمر(4) سنوات وكانوا من المتحدثين باللغة الإنكليزية، حيث قسّموا إلى مجموعتين: الأولى (2) إناث، و(3) ذكور. أما المجموعة الثانية وهي مجموعة تعاني من اضطرابات في الكلام والحديث، فقد كانت (5) أطفال بعمر (4) سنوات (3 إناث، و 2) ذكور. واستخدم الباحث اختبار الإدراك الصوتي، اختبار تقبل الصرف، اختبار إنتاج الحديث، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: وجود علاقة دالة بين إدراك طفل ما قبل المدرسة للفونيمات، ووعيه المورفولوجي، ومهارات الإنتاج المورفولوجية وبين تأخر الحديث لديه. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أنّ معظم الأطفال الذين يعانون من تشوش في النظام الصوتي لديهم يعانون كذلك من عجز في المجال المورفولوجي ومن أخطاء في الكلام.

وهدفت دراسة تشانغ وكاثرين وغنر وأندريا (Chang, Cathrine, Wagner & Andrea, 2005) إلى التعرف على العوامل المؤثرة على معرفة المفردات، والربط بين الإدراك المورفولوجي وتعلم القراءة والكتابة، وتمييز وجهين للإدراك المورفولوجي: مطابقة المورفيم، إدراك البنية المورفولوجية. وتكونت عينة الدراسة من (115) طفلاً من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم بين (5 سنوات وشهرين إلى 7 سنوات)، وهم المجموعة الأولى و (10) طلاب من الصف الثاني من عمر (7 سنوات وشهرين حتى 9 سنوات وثلاثة أشهر) وهم المجموعة الثانية. كما كان جميع المشتركين من متحدثي اللغة الإنكليزية المحلية. وقد تم استخدام اختبار مفردة صورة الكلمة الواحدة التعبيري- المعدل (Gardner, 2000)، واختبار مطابقة حروف الكلمة الفرعي من اختبار جونسون للتحصيل، وتمّ استخدام اختبار هجوم الكلمة الفرعي من اختبار وود كوك- جونسون للتحصيل، واختبار الإدغام الفرعي للمعالجة الصوتية (واغنز وتورغيس واراشوت)، واختبار مطابقة المورفيم، واختبار إدراك البيئة المورفولوجية لبحث إدراك الأطفال المورفولوجي، واختبار التكرار اللاكلمي، وهو اختبار مؤلف من كلمات لا معنى لها مركبة تصاعديًا من حيث طول الكلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ أداء الطلاب في الصف الثاني كان أفضل وأسرع في اختبارات التسمية السريعة من طلاب الروضة على كل المقاييس. كما أظهر الأطفال في كل الأعمار اختلافًا قليلًا في مهمة إدراك البنية المورفولوجية، ولكن كانت نتائج الصف الثاني (12) من (13)، مما يشير إلى أنّهم قد وصلوا إلى سقف هذه المهمة. وكذلك ظهر ترابط بين مطابقة الكلمة ونطق الكلمة بين أطفال الروضة، لكن بشكل أضعف من الترابط بين المهمتين لدى طلاب الصف الثاني. وكان حجم المهمات المورفولوجية أعلى في المفردات منها في مهمات القراءة لدى كلتا المجموعتين.

وهدفت دراسة ليستير والما وهولم (Lyster, Alma & Hulme, 2016) إلى تقييم الأثر طويل المدى لتدريب الوعي المورفولوجي المقدّم في مرحلة ما قبل المدرسة في القدرة على القراءة، وتكونت العينة من (115) طفلاً في عمر (5- 6)، سنوات توزعت كالتالي: (30) كمجموعة ضابطة و (22) تلقّوا تدريبًا على الوعي الفونولوجي، (63) تلقّوا تدريبًا على الوعي المورفولوجي. وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج تدريب الوعي الفونولوجي، واختبار الوعي المورفولوجي. أظهرت نتائج الدراسة أنّ أطفال المجموعة التجريبية التي تم تقديم التدريب المورفولوجي لها قد حققت درجات مرتفعة في الفهم القرائي مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة. بينما لم توجد فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية التي تم تقديم تدريب فونولوجي لها مقارنة بالمجموعة الضابطة.

يلاحظ من خلال مطالعة نتائج الدراسات السابقة والجوانب التي تناولتها أن هناك تباينًا واضحًا بين هذه الدراسات، سواء من حيث الأهداف، أم من حيث المتغيرات التي تناولتها. فمن حيث الأهداف، ركزت بعض الدراسات في أهدافها على تقييم المعرفة المورفولوجية لدى أطفال ما قبل المدرسة كدراسة روبن (Rubin, 1987) ودراسة جوانيس وآخرون (Joanesse, et al, 2000)، بينما قامت بعض الدراسات الأخرى بدراسة علاقة بعض المتغيرات بالمكون المورفولوجي لدى أطفال الرياض كدراسة تشانغ وآخرون (Chang, et al. 2005) فيما تبنت دراسة ليستر وآخرون (Lyster, et al, 2016) التدريب المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة، ومدى تأثيره على تحسين الفهم القرائي. أمّا من حيث العينة، فتشترك غالبية الدراسات السابقة المذكورة باختيار العينة في المرحلة العمرية ما بين (4- 6) سنوات، وقد تفاوتت من حيث حجم العينة حيث كان عدد الأطفال في دراسة كلاوتير (Cloutier, 2002) عشرة أطفال، في حين طبقت دراسة روبن (Rubin, 1987) على (128) طفلاً وطفلة.

ومن حيث الأدوات، فقد تركزت في معظمها على اختبارات مصممة للتهجئة والإدراك المورفولوجي وقياس المستوى المورفولوجي. ومن حيث النتائج، فقد توصلت دراسة روبن (Rubin, 1987) إلى تفاعل بين المعرفة المورفولوجية والمستوى الدراسي. وتوصلت دراسة جوانيس وآخرون (Joanesse, et al, 2000) إلى أنّ لدى عسيري الكلام عجزًا واضحًا في الإدراك الكلامي مقارنة بالعاديين، ووجد ضعف أقل حدة في المجالين الصوتي والمورفولوجي مقارنة بالعاديين. وأشارت دراسة **كلاوتير** (Cloutier, 2002) إلى وجود علاقة دالة بين إدراك طفل ما قبل المدرسة للفونيمات، ووعيه المورفولوجي، ومهارات الإنتاج المورفولوجية تأخر الحديث لديه، كما أظهر الأطفال في كل الأعمار اختلافاً قليلاً في مهمة إدراك البنية المورفولوجية (Chang, et al, 2005)**.** وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اختيار المتغيرات المرتبطة بالمكون المورفولوجي، واشتركت معها في اختيار العينة المتمثلة بأطفال مرحلة رياض الأطفال.

وهكذا يمكن القول: أن الدراسة الحالية تسعى للقيام بخطوة أبعد بالنسبة لما انتهت إليه البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال، ولعل الدافع الذي جعل الباحث يتناول هذا الموضوع يكمن في أهميته من ناحية، وندرة البحوث والدراسات العربية التي تناولته من ناحية أخرى، ولسد النقص في هذا المجال. وتعنى الدراسة الحالية في معرفة بعض المتغيرات المرتبطة بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة، ومن هذه المتغيرات (الذكاء، والمخاوف، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة، والجنس)، هذا ما يسعى الباحث للتحقق منه في الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

هناك العديد من الدراسات التي أكدت ضرورة اكتساب الطفل المفاهيم اللغوية، تمهيدًا لعملية مهمة وحيوية في حياته، ألا وهي تعلم اللغة بكل مكوناتها. وقد اهتمت معظم هذه الدراسات باللغة بشكل عام، إلا أنها لم تتطرق إلى مكون بعينه من مكونات اللغة ولا سيّما في هذه المرحلة العمرية، ومن الأهمية بمكان دراسة المكون المورفولوجي، وتحديد العوامل المرتبطة به.

وقد أشارت دراسة أبل وثوماس (Aple & Thomas, 2009) إلى أنّ الإدراك المورفولوجي يؤدي إلى نمو القدرة على الربط بين الكلمة ومشتقاتها، بالإضافة إلى نمو القدرة على قراءة الكلمات والهجاء ونمو الحصيلة اللغوية الاستقبالية. كما أشارت دراسة باسكيواريللا وآخرون (Pasquarella, et al. 2011) إلى أنّ الإدراك المورفولوجي يؤدي دورًا مهمًا في زيادة الحصيلة اللغوية والاشتقاق، والفهم القرائي ونمو القدرة على القراءة والكتابة.

كما لفت انتباه الباحث التباين والاختلاف في أداء أطفال الروضة في المكون المورفولوجي للغة مثل عدم استخدام الضمائر الشخصية استخدامًا صحيحًا، والأخطاء الواضحة في استخدام أزمنة الفعل، وكذلك مهارة تذكير الفعل وتأنيثه، والمثنى والجمع... وبالرغم من إتقان بعض الأطفال لهذه المهارات بشكل واضح، إلا أنّ بعضهم الآخر كان يرتكب هذه الأخطاء بشكل متكرر.

ونظراً لأهمية اللغة في حياة الإنسان بشكل عام والمكون المورفولوجي للغة بشكل خاص في جميع النواحي الفكرية والاجتماعية والنفسية والأكاديمية للطفل في هذه المرحلة، ولتلافي الآثار المترتبة على عدم إتقان الطفل لهذا المكون من اللغة كتعرضه لسخرية الآخرين، التي قد تؤدي إلى الانسحاب الاجتماعي، أو تدني التحصيل الدراسي وتأثره سلبًا، وبخاصة المهارات المتعلقة بالقراءة والفهم القرائي والكتابة والتعبير الكتابي، كان لابدّ من تسليط الضوء على المكون المورفولوجي والبحث في تأثير بعض العوامل على أداء الطفل في مهارات المكون المورفولوجي للغة. ولمساعدة المعنيين من والدين أو معلمين أو اختصاصي النطق واللغة في وضع البرامج والخطط المناسبة، بهدف تنمية المكون المورفولوجي للغة. إضافة إلى ما تقدمه الدراسة في هذا المجال من نتائج تفيد الباحثين والمهتمين، سعيًا لتوسيع البحث بهذا الاتجاه، وخاصة أنّ المكتبة العربية تفتقر إلى مثل هذه النوعية من الدراسات. وبناءً على كلّ ما سبق، صاغ الباحث مشكلة الدراسة على النحو الآتي: ما هي بعض المتغيرات المرتبطة بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة؟

وتتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما العلاقة بين تأخر نمو المكون المورفولوجي للغة ودرجة الذكاء لدى أطفال الروضة؟

2- ما العلاقة بين تأخر نمو المكون المورفولوجي للغة والمخاوف لدى أطفال الروضة؟

3- ما العلاقة بين تأخر نمو المكون المورفولوجي للغة والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي لأسرة أطفال الروضة؟

4- ما العلاقة بين تأخر نمو المكون المورفولوجي للغة والجنس (ذكور، إناث) لدى أطفال الروضة؟

5- هل يمكن أن ينبئنا تحليل ومقارنة عينات كلاميّة لطفلين متفوقين في المكون المورفولوجي للغة، وطفلين متأخرين في المكون المورفولوجي للغة، وتحليل النصوص اللغوية لهم للوقوف على بعض الملامح النوعية لكلام أطفال هذه المرحلة؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية للتأكيد على ضرورة الكشف عن مهارات المكون المورفولوجي لدى أطفال الروضة، ومعرفة العلاقة بين اكتساب هذا المكون وبعض المتغيرات، ومن ثمّ تسليط الضوء

على ضرورة البحث الشامل عن بعض العوامل الأخرى وعلاقتها بالمكون المورفولوجي للغة، إضافة إلى أهمية المرحلة العمرية المدروسة والمتمثلة بمرحلة أطفال الروضة.

وتتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في إعداد وتطبيق اختبار لقياس المكون المورفولوجي للغة، لتمكين المعلمين والمربين وأولياء الأمور من معرفة مهارات الطفل المورفولوجية، وتشخيص العيوب والمشكلات في حال وجودها، مما قد يسهم في وضع البرامج والخطط والأنشطة المناسبة لتنمية المكون المورفولوجي للغة وتطويره لدى الأطفال وبشكل خاص لدى أطفال الروضة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى إجراء دراسة فردية لأربع حالات متميزة؛ وذلك لإلقاء المزيد من الضوء على بعض المتغيرات المرتبطة بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة، ومن هذه المتغيرات (الذكاء، والمخاوف، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة، والجنس)، بالإضافة إلى تحليل بعض النصوص اللغوية للوقوف على بعض الملامح النوعية لكلام أطفال هذه المرحلة، هذا ما يسعى الباحث للتحقق منه في هذه الدراسة.

التعريفات الإجرائية

- **المكون المورفولوجي للغة (Morphological Component)**: المستوى الذي يبحث في قوانين صرف الأسماء والأفعال ووصفها. ويتضح تأخر نمو المكون المورفولوجي للغة في انخفاض الدرجة التي يحصل عليها الطفل في الاختبار المصمم لقياس المكون المورفولوجي للغة المستخدم في الدراسة الحالية.
- **الذكاء (Intelligence)**: يعرف على أنه قدرة الطفل على تكوين مفاهيم عقلية وإدراكات صحيحة، تظهر في رسمه لصورة الرجل وما يتضمنه الرجل من تفاصيل. ويتضح الذكاء في حصول الطفل على درجة مرتفعة على اختبار رسم الرجل المستخدم في الدراسة الحالية.
- **المخاوف (Fears)**: خوف مبالغ فيه من موضوعات أو أشياء، لا تبعث على الخوف " موضوعات " أو أشياء عادية أو مألوفة، وتتضح هذه المخاوف في الدرجة التي يحصل عليها الطفل في أدائه على مقياس المخاوف المستخدم في الدراسة الحالية.
- **المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة (The Cultural Social Economic Level of the Family)**

هو ما تملكه الأسرة من حيث الإمكانيات المادية، والدخل الشهري، والأجهزة، والأثاث، والوسائل الترفيهية، وجملة النشاطات التي يقوم بها الوالدان، والمستوى التعليمي الذي وصل إليه الوالدان، والذي يؤهلهما لاستخدام واقتناء الأدوات الثقافية في المنزل، وما يقومان به من ممارسات ثقافية موجهة نحو الأبناء، ويتحدد المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة بالدرجة التي يحصل عليها الوالدان جراء أدائهما على مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة المستخدم في الدراسة الحالية.

- **مرحلة أطفال الروضة: (Kindergarten Children Stage)**: يطلق على مرحلة ما قبل المدرسة اسم مرحلة الطفولة المبكرة وتضم أطفالاً تتراوح أعمارهم بين (3-6) سنوات. ويقصد به إجرائيًا الطفل الذي يتراوح عمره بين (5-6) سنوات وملتحق بالروضة.

حدود الدراسة

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات. كما تم تطبيق أدوات الدراسة في روضة الألسن بمحافظة درعا في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2017-2018). تقتصر الدراسة على تعرف المتغيرات المرتبطة بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة.

الطريقة

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي نظرًا لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تسعى إلى معرفة بعض المتغيرات المرتبطة بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تمثّل المجتمع الأصلي بـ (140) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين (4- 6) سنوات، من إحدى رياض الأطفال "روضة الألسن". أما عينة الدراسة فقد ضمت جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات، وبلغ عددهم (100) طفلًا. وبعد تطبيق الاختبار المورفولوجي، تم اختيار طفل وطفلة حصلا على أعلى درجة في الاختبار، وطفل وطفلة آخرين حصلا على أقل درجة في الاختبار. وتمت دراسة المتغيرات المستهدفة على الأطفال الأربعة، من خلال الاختبارات المناسبة.

أدوات الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية الأدوات الآتية:

أ- اختبار رسم الرجل (جودانف-هاريس) لقياس درجة الذكاء.

ب- اختبار المكون المورفولوجي للغة " إعداد الباحث "

تمَّ تصميم اختبار تحديد المكون المورفولوجي للُغة ليناسب الأَطفال والتَّلاميذ من عمر بين (5- 6) سنوات. وتكوَّن الاختبار من (34) بندًا، موزَّعة بالتَّساوي على اختبَارين فرعيين كما يأتي:

الاختبار الأول: اختبار تحديد المستوى (المورفولوجي) للُغة في تحصيل المورفيمات الحرّة، ويتكوّن من (17) بندًا موزّعة على (4) مجالات فرعيّة كما يلي:

- استخدام أسماء الإشارة: يضمُّ ثلاثة بنود تقيس الحصيلة اللُّغَويّة للمفحوص لتقييم معرفته بأَسماء الإشارة.
- أَسماء المكان: يضمُّ أربعة بنود تقيس الحصيلة اللُّغويّة للمفحوص لمدى معرفته بأَسماء المكان.
- أحرف الجرّ: يضمُّ البنود أربعة بنود تقيس الحصيلةَ اللُّغويّة للمفحوص لمدى معرفته بأحرف الجرِ.
- الضمائر المنفصلة: يضمُّ ستة بنود تقيس الحصيلة اللُّغَويّة للمفحوص لمدى معرفته بالضَّمائر المنفصلة.

الاختبار الثاني: اختبار تحديد المستوى (المورفولوجي) للُغة في تحصيل المورفيمات المقيَّدة، ويتكَوّن من (17) بنداً موزّعة على (4) مجالات فرعية كما يلي:

- التذكير والتّأنيث: يضم بندين يقيسا الحصيلة اللُّغَويّة للمفحوص لمدى معرفته باستخدام التذكير والتأنيث.
- التّثنية والجمع: يضمّ أربعة بنود تقيس الحصيلة اللُّغويّة للمفحوص لمدى معرفته بالتّثنية والجمع.
- زمن الفعل: يضمّ خمسة بنود تقيس الحصيلة اللُّغويّة للمفحوص لمدى معرفته بزمن الفعل.
- الضمائر المتّصلة: يضمّ سة بنود تقيس الحصيلة اللُّغويّة للمفحوص لتحديد وتقييم معرفته بالضمائر المتّصلة.

وعلى اعتبار أنّ الاختبار عموماً يضمّ (34) بندًا، فإنّ الدّرجة الكليّة على الاختبار هي (34) درجة، حيث تأخذ (1) درجة للإجابة الصّحيحة أو (صفر) درجة للإجابة غير الصحيحة وفق مفتاح التصحيح.

ومدّة تطبيق كلّ اختبار لا تتجاوز (25 دقيقة)، وبذلك يصبح الزّمن المخصّص لتطبيق كامل بنود الاختبار (50 دقيقة) كحدّ أَقصى. كما يتضَمّن الاختبار كرّاسة تطبيق تتضمّن تعليمات التّطبيق الموجّهة للفاحص، وتعليمات التّطبيق الموجّهة للمفحوص. بالإضافة إلى كرّاسة الصور، ومفتاح التصحيح الذي يتضمّن حقولاً للإجابات الصّحيحة المحتملة، وحقولاً للإجابات غير الصحيحة المحتملَة. بالإضافة إلى جداول خاصّة لتفريغ الدّرجات الخام، وجداول الدّرجات المعياريّة التي تقارن أَداء المفحوص مع المتوسّطات والانحرافات المعياريّة التي تبيّن التّقدير الوصفيّ للأداء. كما تتضمّن كرّاسة التّطبيق البيانات الديموغرافيّة الخاصّة بالمفحوص وهي: (اسم الطّفل، اسم الروضة، الجنس، عمر الطّفل، تاريخ تطبيق الاختبار).

الخصائص السيكومترية لاختبار المكون المورفولوجي للغة

أولاً: صدق الاختبار

صدق المحتوى Content Validity

تمّ عرض اختبار المكون المورفولوجي للغة في صورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والتخاطب، وفي ضوء آراء السّادة المحكّمين تمّ تعديل بعض البنود.

الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية)

قام الباحث بحساب الصدق التمييزي للاختبار، عن طريق مقارنة درجات الربيع الأعلى بدرجات الربيع الأدنى، وبحساب دلالة الفروق بين المتوسطين، وتم استخدام اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney Test) للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول (1): صدق اختبار المكون المورفولوجي للغة بطريقة المقارنة الطرفية

اختبار المكون المورفولوجي للغة	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الربيع الأدنى	25	13 .00	325 .00	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	الربيع الأعلى	25	38.00	950.00		

يتّضح من نتائج الجدول (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الربيع الأعلى ومتوسطات درجات الربيع الأدنى عند مستوى دلالة (0.01)، أي أن الاختبار يتمتع بالصدق، ويميز تمييزًا اكلنيكيًا بطريقة المقارنة الطرفية.

ثانياً: ثبات الاختبار

- طريقة إعادة الاختبار (Test – Retest):

تمّ تطبيق الاختبار على عينة التقنين المكونة من (100) طفل وطفلةً ممن تراوحت أعمارهم بين (5-6) سنوات، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى على المجموعة نفسها، بفاصل زمني قدره أسبوعان، وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني نحصل على معامل ثبات درجات الاختبار بطريقة "بيرسون". والجدول رقم (2) يوضح معاملات الارتباط بطريقة إعادة الاختبار.

جدول (2): ثبات اختبار المكون المورفولوجي للغة بطريقة إعادة الاختبار

الاختبار	ن	ر	مستوى الدلالة
المكون المورفولوجي للغة	100	0.94**	0.01

ويتّضح من نتائج الجدول (2) أنّ معاملات الارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ ممّا يعدّ مؤشرًا جيدًا على أن الاختبار على قدر مناسب ومرتفع من الثبات.

طريقة التجزئة النصفية (Split Half) وطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha):

تم حسب ثبات الاختبار بطريقتي التجزئة النصفية كرونباخ ألفا كما في الجدول (3).

جدول (3): ثبات اختبار المكون المورفولوجي للغة بطريقة التجزئة النصفية وبطريقة كرونباخ ألفا

الاختبار	معامل جتمان للتجزئة النصفية	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
المكون المورفولوجي للغة	0.90	0.83	0.01

ويتضح من نتائج الجدول (3) أن اختبار المكون المورفولوجي للغة يتمتع بمعاملات ثبات جيدة.

ج- مقياس المخاوف – إعداد (الباحث)

يتكون مقياس المخاوف لدى الأطفال من (46) عبارة، وهذا يعطي المقياس قدرة كبيرة للكشف عن المخاوف لدى الأطفال.

أما بالنسبة لعملية تصحيح المقياس، يعطى الطفل درجة عند الإجابة (بنعم)، ولا يعطى أي درجة عند الإجابة (بلا). وهذا يعني أنه كلّما ارتفعت درجة الطفل على مقياس المخاوف ارتفعت عنده المخاوف. تمّ حساب صدق مقياس المخاوف لدى الأطفال بأكثر من طريقة، هي كما يأتي:

1- صدق المحتوى

تمّ عرض مقياس المخاوف لدى الأطفال في صورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكّمين والمتخصصين في مجال علم النفس والتربية، بغرض تحديد مدى دقة عبارات المقياس في قياس المخاوف لدى الأطفال، ومدى وضوح العبارات من حيث الصّياغة، وفي ضوء آراء السّادة المحكّمين، تمّ تعديل بعض البنود.

2- الصّدق التّلازمي

تمّ حساب صدق مقياس المخاوف لدى الأطفال من خلال ارتباطه بمحك خارجي؛ حيث طبق المقياس الحالي للمخاوف على (100) طفل من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (5- 6) سنوات. كما طبق مقياس المخاوف (إعداد شقير) على العينة نفسها. وكانت معاملات الارتباط بين المقياسين (0.86). وهذا يعدّ مؤشّرًا جيّدًا لثبات المقياس.

3- الصدق التمييزي

من خلال الرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة، تبين أن الإناث ترتفع لديهنّ المخاوف أكثر من الذكور، لهذا تمّ حساب الفروق بين متوسطات درجات الأطفال "الذكور" ومتوسطات درجات الأطفال (الإناث)، وكانت كالآتي:

جدول (4): صدق مقياس المخاوف لدى الأطفال بطريقة المقارنة بين متوسطات الذكور والإناث

الجنس	ن	م	ع	ت	د.ح	مستوى الدلالة
الذكور	48	10.56	4.40	-8.17	98	0.01
الإناث	52	19.61	6.39			

يتّضح من نتائج الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال "الذكور والإناث" في درجاتهم على مقياس المخاوف، حيث كانت قيمة "ت" (8.17-) ودالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) لصالح الإناث؛ ممّا يشير إلى أنّ المقياس يتمتّع بدرجة مرتفعة على القدرة التمييزية.

ثبات المقياس / طريقة إعادة الاختبار (Test – Retest)

كانت معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (0.87)، ممّا يعدّ مؤشرًا جيدًا على أنّ الاختبار على قدر مناسب ومرتفع من الثبات.

د- مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة (إعداد الباحث)

يهدف المقياس الى قياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة؛ لما لهذا المستوى من تأثير واضح في كثيرٍ من المتغيرات النفسيّة والتربويّة والاجتماعيّة عمومًا، وعلى الاضطرابات اللغوية خصوصًا.

يتكون هذا المقياس من (55) سؤالاً، (26) سؤالاً لقياس المستوى الثقافي، و(29) سؤالاً لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي. وتتمّ الإجابة عن الأسئلة التي تقيس المستوى

الاقتصادي الاجتماعي بطريقة الاختيار المتعدد، ماعدا السؤالين الأول والثاني، فتتمّ الإجابة عنهما بطريقة التكملة. أمّا الأسئلة التي تقيس المستوى الثقافي، فتتمّ الإجابة عنها بطريقة (دائمًا، أحيانًا، نادرًا) ماعدا السؤال الأول الخاص بالمستوى التعليمي للوالدين، فتتم الإجابة عنه بطريقة الاختيار من متعدّد.

صدق المقياس

صدق المحتوى

تم عرض مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة في صورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكّمين والمتخصصين في مجال علم النفس والتربية؛ بغرض تحديد مدى دقة عبارات المقياس في التعبير عن المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة، ومدى وضوح العبارات من حيث الصياغة، وبعد استطلاع آراء السّادة المحكّمين تمّ تعديل بعض العبارات.

ثبات المقياس

تم استخدام أكثر من طريقة لحساب ثبات المقياس:

1- طريقة إعادة الاختبار (Test–Retest)

تمّ تطبيق المقياس على (60) أسرة من الأسر السورية، ثمّ إعادة التطبيق مرة أخرى على المجموعة نفسها بفاصل زمني قدره أسبوعان. وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بطريقة (بيرسون). والجدول رقم (5) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول(5): ثبات مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي بطريقة إعادة الاختبار

أبعاد المقياس	ر	مستوى الدلالة
المستوى الثقافي	0.94**	0.01
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	0.89**	0.01
المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي	0.92**	0.01

يتّضح من نتائج الجدول (5) أنّ معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند (0.01)؛ مما يعد مؤشرًا جيدًا على أن المقياس بأبعاده على قدر مرتفع من الثبات بطريقة إعادة الاختبار.

2- طريقة الاتساق الداخلي

تمّ القيام بحساب الاتساق الداخلي لمقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة على مجموعة من أسر أطفال عينة التقنين، وكانت مكونة من (60) أسرةً؛ إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسر على كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (6)، يوضح نتائج ثبات مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة بطريقة الاتساق الداخلي.

جدول (6): ثبات مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة بطريقة الاتساق الداخلي

أبعاد المقياس	المستوى الثقافي	المستوى الاقتصادي الاجتماعي	المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي
المستوى الثقافي	1	0.54**	0.90**
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	0.54**	1	0.85**
المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي	0.90**	0.85**	1

يلاحظ من نتائج الجدول (6) ارتفاع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكلّ مستوى من مستويات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ودالة إحصائيًا وهذا مؤشر جيد لثبات مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة بطريقة الاتساق الداخلي.

هـ- استمارة دراسة الحالة عن الطفل (إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد هذه الاستمارة بهدف جمع بيانات أولية تفصيلية عن الطفل تخدم أهداف الدراسة الحالية. وتتكوّن الاستمارة من عدد من البنود تحتوي على بيانات شخصية تفصيلية عن الطفل، وتشمل الجانب "النمائي، والصحي، والانفعالي، والاجتماعي، والإثراء البيئي".

صدق المحتوى

تمّ عرض استمارة دراسة الحالة عن الطفل في صورتها المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكّمين والمتخصّصين في مجال علم النفس والتربية، وفي ضوء آراء السّادة المحكّمين تمّ تعديل بعض البنود والعبارات.

ثبات المقياس

طريقة إعادة الاختبار (Test – Retest)

تمّ تطبيق المقياس على (60) أسرة من الأسر السورية، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى على المجموعة نفسها بفاصل زمني قدره أسبوعان. وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بطريقة (بيرسون). والجدول رقم (7) يوضح معاملات الارتباط.

جدول (7): ثبات استمارة دراسة الحالة عن الطفل بطريقة إعادة الاختبار

استمارة	ر	مستوى الدلالة
دراسة الحالة عن الطفل	0.93**	0.01

ويتضح من نتائج الجدول (7) أن معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ ممّا يعدّ مؤشّرًا جيّدًا على أنّ استمارة دراسة الحالة على قدر مرتفع من الثبات بطريقة إعادة الاختبار.

ولقد طبقّت جميع أدوات الدراسة بطريقة فردية، واستغرقت عملية تطبيق الأدوات ما يقارب من شهر، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي (2017- 2018) من قبل الباحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أمكن لهذه الدراسة أن تتوصل إلى النتائج الآتية:

(1): نتائج الاختبارات المعيارية

هذه الاختبارات أثبتت فاعليتها، وهي تقدم بيانات للمعدلات الطبيعية في صورة درجات تابعة لمقياس معين، حيث كانت نتائج الاختبارات المعياريّة المطبقة على الطفلين الأول والثاني وعلى الطفلين الثالث والرابع موضحة في جدول رقم (8).

جدول (8): نتائج الاختبارات المطبقة على الأطفال

الاختبارات	درجات الطفل الأول	درجات الطفل الثاني	درجات الطفل الثالث	درجات الطفل الرابع
المكون المورفولوجي للغة	31	28	7	5
الذكاء	128	125	98	95
المخاوف	2	4	23	18
المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي	168	163	64	52
جنس الطفل	ذكر	أنثى	أنثى	ذكر

يلاحظ على نتائج الجدول رقم (8) ارتفاع درجات الطفلين الأول والثاني في اختبار المكون المورفولوجي للغة، وانخفاض درجات الطفلين الثالث والرابع. وهذا يعني ارتفاع درجات الطفلين الأول والثاني في المكون المورفولوجي للغة، وتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة بوضوح لدى الطفلين الثالث والرابع. ويمكن توضيح ذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول "ما العلاقة بين تأخر نمو المكون المورفولوجي للغة ودرجة الذكاء لدى أطفال الروضة؟"

يلاحظ من خلال الاطّلاع على نتائج الجدول رقم (8) ارتفاع درجة ذكاء الطفلين الأول والثاني، وانخفاض درجة ذكاء الطفلين الثالث والرابع. وهذا يعني أنه كلما ارتفع الذكاء ازداد نمو المكون المورفولوجي للغة لدى الأطفال. وهذا يؤكد وجود علاقة بين نمو المكون المورفولوجي للغة ودرجة الذكاء لدى أطفال الروضة.

وتفسر هذه العلاقة بأنّ المكوّن المورفولوجي للغة أحد أهمّ مكونات اللغة بشكلٍ عام، وقد أكدّت الدراسات العلاقة الموجبة بين درجة الذكاء واكتساب اللغة لدى الأطفال كدراسة (Walker, 1994) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين عامل الذكاء المرتفع وقدرة الطفل على ترتيب المفردات اللغوية، ودراسة روز ومارسيا (Rose & Marcia, 1995) التي انتهت إلى وجود علاقة ترابط بين الذكاء وتعلّم اللّغة لدى الأطفال.

الإجابة عن السؤال الثاني "ما العلاقة بين تأخر نمو المكون المورفولوجي للغة والمخاوف لدى أطفال الروضة؟"

يلاحظ من خلال الاطّلاع على نتائج الجدول رقم (8) انخفاض المخاوف عند الطفلين الأول والثاني، وارتفاعها عند الطفلين الثالث والرابع؛ وهذا يعني أنه كلّما ارتفعت المخاوف لدى الأطفال ازداد تأخّر المكوّن المورفولوجي للّغة لدى الأطفال. وهذا يشير إلى وجود علاقة سالبة بين المكوّن المورفولوجي للّغة والمخاوف لدى أطفال الروضة.

فالحالة النفسية للطفل تؤثّر تأثيرًا كبيرًا على أدائه العقلي بصفة عامّة وأدائه اللّغوي بصفة خاصة. فالطفل القلق الخائف لا يستطيع التعبير بوضوح عن الشيء المطلوب منه، بينما يأتي الأداء اللغوي للطفل غير القلق أكثر طلاقة وأبعد ما يكون عن الاضطراب (Al-Hawarneh, 2010).

الإجابة عن السؤال الثالث "ما العلاقة بين تأخر نمو المكون المورفولوجي للغة والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي لأسرة أطفال الروضة؟"

يلاحظ من خلال الاطّلاع على نتائج الجدول رقم (8) ارتفاع المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي لأسرتي الطفل الأول والطفل الثاني، وانخفاض المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي لأسرتي الطفل الثالث والطفل الرابع. وهذا يعني أنه كلّما ارتفع المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي لأسرة أطفال ازداد نمو

المكون المورفولوجي للغة لدى الأطفال. وهذا يؤكّد وجود علاقة موجبة بين المكون المورفولوجي للغة والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي لأسرة أطفال لدى أطفال الروضة. وهذا ما أشارت إليه نتيجة دراسة ليانج وسوغاوارا (Liang & Sugawara, 2009) التي كشفت وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي للوالدين ودفء المعاملة الوالدية ونمو اللّغة.

الإجابة عن السؤال الرابع: "ما العلاقة بين تأخر نمو المكون المورفولوجي للغة والجنس لدى أطفال الروضة؟".

يلاحظ من خلال الاطلاع على نتائج الجدول رقم (8) أن جنس الطفل الأول ذكر، وجنس الطفل الثاني أنثى، بينما جنس الطفل الثالث أنثى، وجنس الطفل الرابع ذكر؛ وهذا يعزّز عدم وجود اختلاف في تأخر نمو المكون المورفولوجي للغة وفقاً لاختلاف الجنس " ذكور وإناث". وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كريستوفر وآخرون (Christopher, et al, 1998) حيث أشارت الدراسة إلى عدم وجود اختلاف بين الذكور والإناث في النمو اللّغوي.

(2): نتائج الاختبارات غير المعيارية

مناقشة دراسة الحالة "التحليل الكيفي"

تشبه هذه الفئة حقيبة تحتوي على الإجراءات، التي ليس لها قاعدة، ولكن لها شرعية كافية لتقويم الأوجه العديدة من نظام اللّغة. وميّزة هذه الاختبارات أنّها تتكّيف مع الطفل، بدلاً من أن يتكّيف الطفل معها. وتقع الاختبارات غير المعيارية تحت أربع فئات: تحليل عينة كلام تلقائي، والأداء الترغيبي، وتقويم الفهم والإدراك، والتقليد الترغيبي. وقد استخدم في دراسة الحالة تحليل عينة الكلام؛ من خلال مقابلة شبه مقننة؛ حيث قام الباحث بتسجيل محادثة صوتية، دارت بينه وبين الأطفال الأربعة، واستغرقت أربع ساعات تقريباً، لكل طفل حوالي (60) دقيقة.

الإجابة عن السؤال الخامس: "هل يمكن أن ينبّئنا تحليل ومقارنة عينات كلامية لطفلين متفوقين في نمو المكون المورفولوجي وطفلين متأخرين في نمو المكون المورفولوجي، وتحليل النصوص اللغوية لهم لمعرفة بعض الملامح النوعية لكلام أطفال هذه المرحلة؟"

الإجابة عن السؤال الخامس تظهر في نتائج الحوار الآتي:

الطفل الأول والطفل الثاني

يلاحظ من خلال تحليل عينة كلام الحالتين الأولى والثانية ما يأتي:

أ- تتميّز لغة الطفل الأول والثاني بذكر التفاصيل والأحداث.

ب- تتّسم لغة الطفل الأول والثاني بالاستطراد والزيادة والوضوح في النطق والكلام.

ج- ظهور مؤشرات الكفاءة التواصلية في كلام الطفل الأول والثاني؛ فالطفل الأول والطفل الثاني حريصان على الحفاظ على التواصل مع الباحث. كما تتمثّل في رغبتهما في لفت انتباه الباحث.

د- تتميّز لغة الطفل الأول والثاني بكثرة المفردات.

هـ- تتسم لغة الطفل الأول والثاني بطول الجملة.

و- تتسم لغة الطفل الأول والثاني بكثرة استخدامهما للأسماء، وتكرار بعضها.

الطفل الثالث والطفل الرابع

يلاحظ من خلال تحليل عيّنة كلام الحالتين الثالثة والرابعة، ما يأتي:

أ- تتميّز لغة الطفل الثالث والطفل الرابع بالإجابات المقتضبة غير المفصّلة.

ب- تتميّز لغة الطفل الثالث والطفل الرابع بقلّة عدد المفردات " قلّة الحصيلة اللغوية ".

ج- تتّسم لغة الطفل الثالث والطفل الرابع بقصر طول الجملة مع وجود وقفات صمت عند بداية الكلام.

د- عدم وجود الكفاءة التواصليّة في كلام الطفل الثالث والطفل الرابع، ونستدل على ذلك من خلال الصّمت أو تكرار كلمة " لا أعرف ".

هـ- وجود إجابات غير وظيفيّة في حديث الطفل الثالث والطفل الرابع؛ وهذا يعني عدم قدرتهما على استخدام اللغة المناسبة في الموقف المناسب.

يلاحظ من خلال العرض السابق للحالات الأربع وجود تفوّق واضح بين الطفلين (الأول- الثاني) على الطفلين (الثالث– والرابع) في اللّغة اللفظية؛ من حيث (عدد المفردات- طول الجملة– التفاصيل- الاستطراد والزيادة والسرعة في الكلام- الكفاءة التواصلية)، وهذه التفوّق لصالح الطفل الأول والثاني.

(3): التاريخ الشخصي والعائلي

قام الباحث بتطبيق استمارة دراسة الحالة على والدتي الطفلين الأول والثاني وعلى والدتي الطفلين الثالث والرابع؛ من أجل الحصول على بيانات أوليّة وتفصيليّة عن حياة الطفل وأسرته، وجاءت نتائج تطبيق استمارة دراسة الحالة على النحو الآتي:

يلاحظ من خلال دراسة التاريخ الشخصي والعائلي للحالات الأربع "الطفل الأول، والطفل الثاني والطفل الثالث، والطفل الرابع" ما يأتي:

- يتميّز تعليم والد الطفل الأول بالحصول على شهادة دراسات عليا ووالدته شهادة جامعية، وتميز تعليم والد الطفل الثاني بالحصول على شهادة جامعية ووالدته شهادة جامعية، بينما اتسم تعليم والدي الطفل الثالث بحصول الأب على شهادة التعليم الثانوي ووالدته شهادة التعليم الابتدائي، اقتصر تعليم والدي الطفل الرابع على شهادة التعليم الإعدادي للأب وشهادة التعليم الابتدائي للأم؛ وهذا يشير إلى تأثير المستوى التعليمي والثقافي للوالدين على نمو المكون المورفولوجي للغة لدى الأطفال.

- اهتمام أسرة الطفل الأول وأسرة الطفل الثاني بقضاء وقت فراغهما وتسليتهما في اللعب مع الطفل بالألعاب المجسّمة وقراءة القصص ومشاهدة التليفزيون وزيارة الحدائق والنادي، بينما لم نلاحظ هذا الاهتمام في أسرة الطفل الثالث والطفل الرابع. وهذا يدل على أنّ الرعاية والاهتمام وتلبية حاجات الطفل يساعد على اكتساب اللغة الصحيحة والسليمة.

- تفوّق الطفل الأول والطفل الثاني على الطفل الثالث والطفل الرابع في معظم المراحل النمائية "التعرف على الأهل، وحدوث الجلوس، وظهور الأسنان، والمناغاة، ومشي الطفل، والتحكم في البول والبراز، ونطق أول كلمة، وعدد المفردات، وطول الجملة".

- الحالة الصحية للطفل الأول والطفل الثاني أفضل من الحالة الصحية للطفل الثالث والطفل الرابع؛ حيث عانى الطفل الثالث والطفل الرابع من كثرة الأمراض، فكلّما كان الطفل أكثر حيويّة ونشاطاً وأكثر سلامة في النمو الجسمي والصحة العامة، كان أكثر قدرة على الإلمام بما يدور حوله، فالنشاط والإيجابية يساعدان على نمو اللغة، على العكس من الطفل الذي كانت صحته متدهورة ونشاطه محدودًا. كما أنّ الأطفال الأصحاء لديهم دافع أقوى مما لدى المعتلين صحيًا، لأن يكونوا أعضاء في الجماعة، التي تتطلب منهم التواصل مع أعضائها باستخدام اللغة.

- يتمتّع الطفل الأول والطفل الثاني بحالة غير انفعالية، بينما يتمتع الطفل الثالث والطفل الرابع بحالة انفعالية؛ حيث ظهر عليهما " الخوف، والتوتر، والقلق، والعصبية، والتهور، والاندفاع، ورغبات مكبوتة، وعدم الاستجابة للآخرين"، فالاضطرابات الانفعالية تؤثر تأثيرًا سيئًا على نمو المكون المورفولوجي للغة لدى الأطفال.

- الخبرات المدرسية للطفل الأول والطفل الثاني متقاربة نوعًا ما مع الخبرات المدرسية للطفل الثالث والطفل الرابع.

- تتّسم الحالة الاجتماعية لأسرة الطفل الأول والطفل الثاني بعلاقة طيبة بين الوالدين والطفل، والجو الهادئ والمريح في المنزل، بينما اتّسمت الحالة الاجتماعية للطفل الثالث والطفل الرابع بالقسوة مع الطفل وضربه، ووجود خلافات ومشاكل أسرية بسبب الظروف المادية.

- اتّسمت بيئة الطفل الأول والطفل الثاني بالإثراء البيئي، وكثرة المثيرات الحسية والمادية، بينما اتسمت بيئة الطفل الثالث والطفل الرابع بالحرمان البيئي.

- اتسمت المعاملة الوالدية للطفل الأول والطفل الثاني بالاهتمام، والتسامح، وعدم الإهمال، وعدم التشدد، بينما اتّسمت المعاملة الوالدية للطفل الثالث والطفل الرابع بعدم الاهتمام، وعدم التسامح، والتشدّد، والإهمال؛ فالمعاملة الوالدية للأطفال تؤثّر على الاستقبال والتعبير اللفظي، فالوالدان لديهم القدرة على تشكيل وتهيئة الطفل لاكتساب النطق بشكل صحيح وسليم. كما أنّ اتجاهات الآباء نحو أطفالهم تسهم في تطبيعهم لغوياً، وما تتّسم به هذه الاتجاهات من ديمقراطية أو استبداد أو تسيبية ذات تأثير كبير على اكتساب النطق السليم لدى الأطفال.

ولابدّ من الإشارة إلى أنّ دراسة الحالة اقتصرت على أربعة أطفال فقط؛ وهذا ليس بنهاية المطاف؛ بل يجب إجراء العديد من الدراسات والبحوث في مجال المكون المورفولوجي للّغة؛ لإلقاء المزيد من الضوء على العوامل المؤثرة في نموّ المكوّن المورفولوجي للّغة لدى الأطفال.

التوصيات

في ضوء ما توصلّت إليه الدراسة من نتائج، انتهت إلى مجموعة من التوصيات وهي كما يأتي:

- إجراء المزيد من البحوث والدراسات لمعرفة العوامل المؤثّرة في اكتساب المكوّن المورفولوجي للّغة.
- إجراء الدراسات لوضع برامج تدريبية إثرائية مناسبة في رياض الأطفال لتحسين المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة.
- اهتمام الأسرة بالنمو العقلي والمعرفي للطفل لما له من آثار إيجابية على المكون المورفولوجي، ومن ثم النمو اللغوي بشكل عام.
- تشجيع الأطفال على ممارسة هواياتهم وأنشطتهم المفضّلة والاهتمام ببرامج الأنشطة الترفيهية التي حرمتهم البيئة الاجتماعية منها، وتنظيم جدول لحصص الألعاب الرياضية المنظمة والألعاب الهادفة، وإجراء الحوار الموجه لتحسين المكون المورفولوجي.
- توعية الأهل بوسائل التنشئة الاجتماعية الصحيحة لما لها من أثر في النمو اللغوي بشكل عام ولنمو المكون المورفولوجي بشكل خاص.
- الاهتمام بالنمو الانفعالي للطفل، وعدم إظهار مخاوف الكبار أمام الأطفال، وتوفير بيئة نفسية متوازنة وذلك ينعكس إيجابياً على مهاراته اللغوية ولا سيّما في إتقان المكون المورفولوجي للغة.

- الانتباه لوجود تأخر في اكتساب المكون المورفولوجي للغة بشكل واضح، والاستعانة باختصاصي اللغة والكلام حتى يتمّ معالجة المشكلة.
- تزويد الأهل والمربين والمعلمين بمراحل النمو اللغوي للطفل وخاصة اكتساب المكون المورفولوجي للغة.

References

Al ghazal, S. (2005). *In the Arabian movement system*. Tunisia: The Tunisian University Annuals.

Al-Hawarneh, M. (2010). C*hildren language acquisition. Damascus:* The Syria Public organization for books.

Al-Hawarneh, M. (2010). C*hildren language and communication disorder*. *The phenomenon and the cure*. Damascus, Ministry of Culture: The Syria Public Organization for Books.

Al-Hawarneh, M. (2010). *Language psychology*. Damascus: Damascus University Publication. Ministry of Education.

Al-Atum, A. (2004). *Cognitive psychology: Theory and application.* Amman: Almasira Publication Press.

Alwaer, M.(2000). *A speech in the Arabic language.* Ministry of Education, Baghdad, Iraq Republic.

Apel, K. & Thomas, S. (2009). Morphological awareness skills of fourth grade American students. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 40(3). 312- 324.

Bahard, S. (1994). *Development psychology*. Cairo: Al Madani Press.

Bride, J., Bishop, D. & Freeman, F. (2009). Phonological awareness literacy development in children with expressive phonological Impairments, *Journal of Speech and Hearing Research*, (38), (446- 462).

Chang, M.; Cathrine, R.; Wagner, K. & Andrea, M. (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisitions in English, *Applied Psycholinguistics*, (26), 415-435.

Christopher, J.; Stephen, B.; jasonl. A. & Theodore, B. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 –to 5– year – old children, *Journal of Educational Psychology*, 90(2); 294 – 311.

Cloutier, G. (2002). *Phonemic perception, receptive morphology and productive morphology skills of speech delayed preschoolers*, The University of Calgary.

Cristial, D. (2010) *linguistics definition*,1st ed, Alexandria: the Egyptian Book Organization Publications.

Farea, J.; Hamdan, A.; Musa, A.; Mohammad (2000). *An introduction in modern linguistics*. Amman: Dar Wael.

Joanesse, M.; Franklin, R. M.; Patricia K. & Mark, S. (2000). Language deficits in Dyslexic children: Speech perception, phonology and morphology, *J. Exp. Child Psychol*., 77(1).30-60.

Kosslyn, S. & Rosenberg, R. (2003). *Fundamentals of psychology: The brain, the person, the world*, Boston: Allyn And Bacon.

Liang, S. & Sugawara, A. (2009). Family size, birth order, socioeconomic status, ethnicity, prent child relationship, and pre school children, *language Development. Early–Child Development & Care*. 124, 69-79.

Lyster, S.; Alma, L.; A. & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long- term improvements in reading comprehension. *US National Library of Medicine National Institutes of Health*. 29. 1269- 1288.

Madckour, A. (1986). *Old and modern linguistics*. Cairo: Althqafa, Press.

Nadeau, S. & Rothi, L. (2004). *Cognitive and behavioral rehabilitation.* NY: Guilford Press.

Pasquarella, A.; Chen, X.; Lam, K.; Luo, Y. & Ramirez, G. (2011). Cross-language transfer of morphological awareness in Chinese- English bilinguals. *Journal of Research in Reading*. 34(1), 23- 42.

Quassim, O. & Mohammad, A. (2005) *language and communication for children*. Alexandria: Alexandria Book Centre.

Rosenbusch, M. H. (1995). *Second language leanring in young children*, Retrospective Theses and Dissertations. Spanish Iowa state university.

Rubin, H. (1987). *The development of morphological knowledge in relation to early spelling ability*. Haskins Laboratories Status Report on Speech Research. New Haven, CT: Haskins Laboratories. SR-89/90.

Sdorow, L. M.; Rickabaugh, C. A. (2002). *Psychology*, NY: McGraw Hill.

Shaffer, D. (1989). D*evelopment psychology: Childhood and adolescence*. NY: Brooks/Cole Publishing Company, International Thomson.

Walker. D. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. C*hild Development*. 65, (2), 606 – 621.

Witt, J.; Elliott, S.; Daly, E.; Gresham. F.& Kramer, J. (1998). *Assessment of at-risk and special needs children*. University of Michigan, McGraw-Hill.

مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة وفقا لمبادئ منحى التعلم الثلاثي لدى معلمي العلوم في سلطنة عمان وتأثيره في الأداء التدريسي لهم

فاطمة الحجرية* و عبد الله أمبوسعيدي**

تاريخ تسلم البحث 2018/10/30 تاريخ قبوله 2019/4/7

ملخص: هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة وفقا لمبادئ منحى التعلم الثلاثي لدى معلمي العلوم في سلطنة عمان، وتأثير هذا المستوى على الأداء التدريسي لهم. تكون مجتمع الدراسة من (111) معلمًا ومعلمة لمادة العلوم ملتحقين ببرنامج للتنمية المهنية عنوانه (خبراء العلوم) يقدمه المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في سلطنة عمان. وقد شملت عينة الدراسة (43) معلمًا ومعلمة لمادة العلوم، طلب من كل واحد منهم إعداد تقرير دراسة حالة يحدد فيه مشكلة مهنية تواجهه، والأساليب التربوية التي اتبعها للتوصل لحلها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد تم تصميم استمارة لتحليل محتوى التقارير التي قدمها المعلمون، مكونة من (18) عبارة، مقسمة وفقا لمبادئ التصميم المعيارية لمنحى التعلم الثلاثي. أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة لدى عينة الدراسة بلغ 1,89 بنسبة مئوية قدرها 63% وهو مستوى يقع في الفئة "متوسط". وتصدر مبدأ "تحفيز التطوير والإبداع" المرتبة الأولى في تحقق مؤشرات الإنتاجية التشاركية للمعرفة، يليه مبدأ " التكامل بين أشكال المعرفة". كما بينت النتائج أن مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة يؤثر في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وقادر على تمييز معلمي العلوم مرتفعي الأداء التدريسي عن نظرائهم من متدني الأداء التدريسي. كما أوضحت نتائج الدراسة أن ارتفاع مستوى "إثارة الوعي بالمشكلة ومسبباتها" يشير غالبا إلى ارتفاع الأداء التدريسي لمعلم العلوم.

(الكلمات المفتاحية: الإنتاجية التشاركية للمعرفة، مبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي، معلمو العلوم، الأداء التدريسي)

مقدمة: تتسم المجتمعات الحديثة التي توصف بأنها مجتمعات المعرفة، بوفرة المعلومات، وسهولة الوصول إليها، وتطور التقنيات الإلكترونية بأنواعها. وأصبحت التقنيات بأنواعها تشغل حيزًا كبيرا في حياة البشر، بل أصبحت جزءًا لا يتجزأ من مكونات المجتمع الحديث. وهو ما أحدث انقلابا على الأفكار التقليدية في التعلم واكتساب المعرفة. ويمكن تلخيص بعض الأفكار الجذرية التي تقف خلف هذا التحول في أمرين، أولهما: الإعلاء من شأن العمل المجتمعي التشاركي في التعلم واكتساب المعرفة؛ وذلك لأن التقدم المعرفي لم يحدث بفعل الإنجازات الفردية فقط، وإنما هو نتيجة عمل مجتمع متكامل. ومن هنا برز التأكيد على أهمية العمل الجماعي، والتعاون، والتشارك في بناء المعرفة باعتبارها قيمًا ومهارات ينبغي على الأنظمة التعليمية إكسابها للمتعلمين. أما التغير الآخر، فهو التوجه نحو المعرفة بالشيء وليس مجرد المعرفة عنه؛ ذلك أن تزايد المحتوى المعرفي جعل مجرد المعرفة الشكلية ليست ذات جدوى، ما لم توظف تلك المعرفة عمليا، أو يتم العمل الذهني عليها لتطويرها أو التعديل فيها.

The level of Collaborative Knowledge Creation According to the Principles of the Trialogical Learning Approach and its Impact on the Teaching Performance in Oman

Fatemah Al-Hajari, *Ministry of Education, Sultanate of Oman.*
Abdullah Ambusaidi, *Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.*

Abstract: The purpose of this study is to determine the level of collaborative knowledge creation among Omani science teachers, and the impact of this level on their teaching performance. The study community consisted of (111) teachers enrolled in a professional development program entitled "Science Experts" presented by Specialist Center for Professional Training of Teachers. The study sample included (43) teachers; each of them wrote a case study report, in which they identified a problem, and the professional practices they have followed to solve those problems. The study used analysis descriptive research method. Artifacts analysis rubric was designed to analyze the content of the teachers' case studies' reports, consisting of (18) items, divided according to the designing principles of the trialogical learning approach. The results of the study showed that the average level of collaborative knowledge creation in the study sample was (1.89) with percentage of (63%), which is classified as "medium". The principle of "Emphasizing development and creativity on shared objects through transformations and reflection" achieved the most indicators of collaborative knowledge creation, followed by the fifth principle "Promoting cross-fertilization of various knowledge practices and artifacts across communities and institutions". In addition, the results also showed that the level of collaborative knowledge creation among Omani science teachers influences their performance in teaching science, and it can be used to distinguish between high- and low- teaching performance in teaching science. The results of the study showed that the high level of "raising awareness of the problem and its causes" indicates high teaching performance rate of science teachers.

(Keywords: Collaborative Knowledge Creation, Design Principles of Trialogical Learning Approach, Science Teachers, Teaching Performance**)**

* وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
** جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

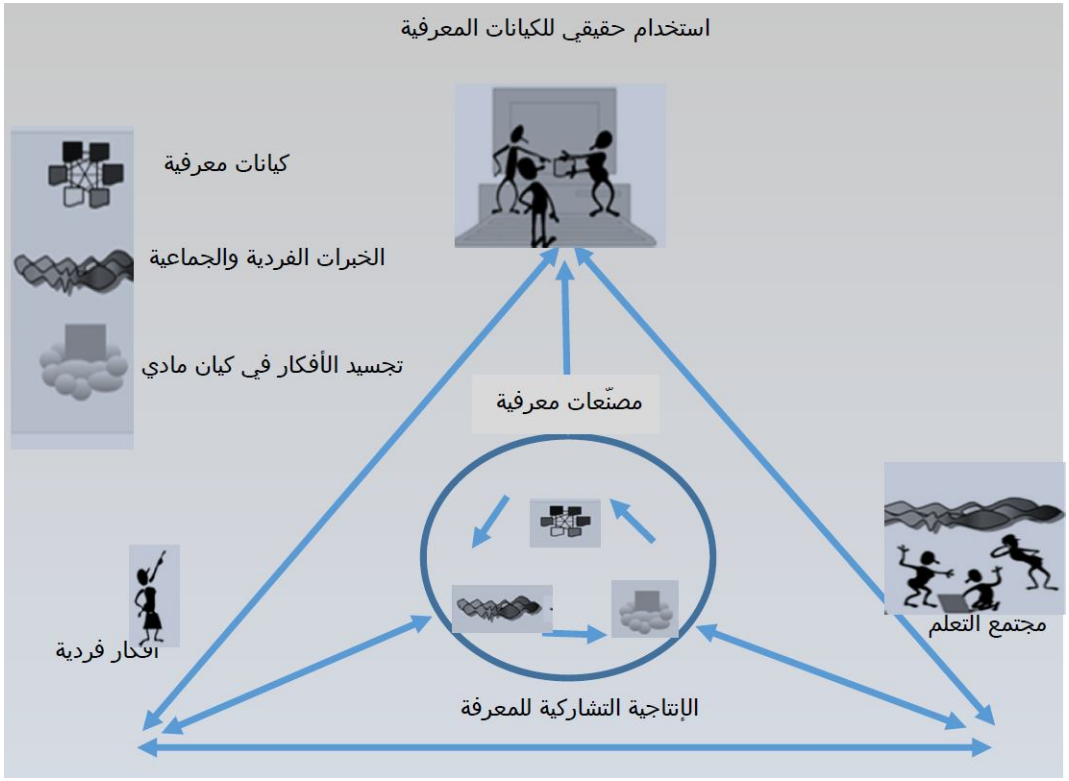
وهو ما يتحتم معه التأكيد على أهمية تعلم الطلبة من خلال صناعة الأشياء وتصميم الكيانات، هذا مع التأكيد على آليات الإبداع، وتوظيف التقنيات (Paavola, Engestrom and Hakkarainen, 2012).

وقد أدرك التربويون أن عمليات التعلم الفعّال تشابه في جوهرها العمليات التي نتج بموجبها التقدم العلمي والتقني في مختلف التخصصات (Scardamalia and Bereiter, 2006)، ومن هنا تم العمل على تطوير مجتمعات التعلم النظامية كالمدارس والجامعات وأنواع برامج التنمية المهنية، بالاستفادة من نظريات إنتاجية المعرفة المستخدمة في المجتمعات المهنية عالية التعقيد كمجتمعات العلماء والباحثين، أو تلك التي تستخدم في إدارة الشركات الصناعية الكبرى (Paavola and Hakkarainen, 2005; Scardamalia and Bereiter, 2006; Bereiter and Scardamalia, 2010).

واستمد بافولا وهاكرينن (Paavola & Hakkarainen, 2005) مفهوم التعلم المنتج للمعرفة (Knowledge Creation) من مقال كتبته سافرد أوضحت فيه أن الفكر التربوي يسوده نوعان من التوجهات نحو عملية التعلم؛ الأول: مفهوم التعلم باعتباره "تحصيل أو اكتساب للمعرفة" وهو المنحى الفردي، ويعنى بنقل المعرفة الموجودة إلى الطلبة (Sfard, 1998)، ووفقا لهذا التوجه تكون مسئولية التعلم مسئولية فردية تقع على عاتق المعلم، لذا توجه عناية التعليم نحو نقل المعرفة. وما يؤخذ على هذا المنحى قلة اهتمامه بدور البيئة المحيطة (Paavola & Hakkarainen, 2005). ما التوجه الآخر فينظر للتعلم باعتباره عملية مشاركة للمعرفة بين مجموعة أفراد أو منحى (حواري)، وفيه يتعلم الفرد عن طريق التفاعل مع الآخرين، والمشاركة في خبرات ثقافية متنوعة. وبحسب هذا التوجه تكون غاية التعلم تحويل الفرد إلى عضو في مجتمع، يتم إكسابه المهارات التي يتواصل بها مع أعضاء المجتمع، بما يجعله قادرا على التأثير في ذلك المجتمع، والتأثر به (Sfard, 1998). وفي هذا المنحى يكون التركيز على الأنشطة والتفاعل في عملية التعلم وليس على المخرجات (كالمعرفة التي هي المخرج في المنحى السابق). ويعد بافولا وهاكرينن تجاهل المنحى الحواري لمخرجات التعلم قصورا يستدعي البحث عن توجه جديد في التعلم، أطلقا عليه: التعلم المنتج للمعرفة (Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004; Paavola et al, 2012; Tan & Tan, 2014) ويذهب التعلم المنتج للمعرفة إلى أبعد من البناء الداخلي للمعرفة لدى الأفراد، نحو بناء خارجي للأشياء والكيانات المعرفية.

وقد أفرزت العقود الثلاثة الأخيرة عددا من نماذج إنتاجية المعرفة (Tan, So & Yeo, 2014)، وهي نماذج تم توظيفها في دراسة إنتاجية المعرفة في الفصول الدراسية، وبيئات التعلم الافتراضية، وفي دراسة وتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين، ومن هذه النماذج؛ نموذج إنتاجية المعرفة التنظيمية (Organizational Knowledge Creation Theory)، وهو النموذج الذي وضعه عالم الإدارة الياباني نوناكا، ونموذج التعلم المتسع (Expansive Learning) الذي طوره أنجستروم. ويستخدم النموذجان الأول والثاني لتحقيق إنتاجية المعرفة في مواقع العمل، والمجتمعات المهنية العلمية؛ من مثل المختبرات ومراكز الأبحاث ومختلف المؤسسات والشركات. أما النموذج الثالث فهو نموذج بناء المعرفة (Knowledge Building) وقد تشارك في التنظير له كل من: سكاردميليا (Scardamalia) وبيريت (Bereite)، وتم تصميمه لجعل الطلبة يمارسون إنتاج المعرفة في مدارسهم كما يمارسها العلماء، والمتخصصون في مواقع عملهم، لذا فهو مخصص ليتم تطبيقه في المدارس والكليات (Tan & Tan, 2014). أما الأخير فيطلق عليه منحى التعلم الثلاثي (Trialogical Learning Approach) ويقوم على محاولة الاستفادة من نماذج إنتاجية المعرفة التي تم ذكرها سابقا، وربطها مع الدراسات التي ظهرت في مجال علم التعلم (Learning Science)، وتم تطوير هذا المنحى بهدف دراسة أنماط التعلم في البيئات الافتراضية (Paavola & Hakkarainen, 2005) وهو النموذج الذي ستعتمده الدراسة الحالية.

يتكون منحى التعلم الثلاثي من ثلاثة أركان، تجمع بين نماذج التعلم الثلاثة (Paavola & Hakkarainen, 2005)، وهي الفرد، ومجتمع التعلم، والكيانات والأشياء المادية. وينطلق التعلم من الفرد (منحى فردي للتعلم) بما يحمله من معتقدات، وما يطرحه من أفكار أمام زملائه المتعلمين (منحى حواري) في مجموعة التعلم، ليتشارك معهم أداء أنشطة تعاونية، مستفيدين من تنوع خبراتهم، واختلاف أساليب تفكيرهم، بهدف تطوير كيانات معرفية (Knowledge Objects) (منحى تعلم منتج للمعرفة). وتشمل الكيانات المعرفية مشاريع ومنتجات مبتكرة، في صورة وثائق ونماذج، وتصاميم ومجسمات..إلخ (Lakkala, Ilomaki, Paavola, Kosonen & Muukkonen, 2012). ويوضح الشكل (1) الأركان الثلاثة لمنحى التعلم الثلاثي، حيث يمثل الضلع الأول من المثلث، الموضوعات (الأفكار ومقترحات التطوير) التي تبدأ من المتعلم (الفرد)، أما الضلع الثاني فيمثل (مجتمع التعلم)، وفيه يتبادل الأفراد أفكارهم ومقترحاتهم لبناء (موضوع واحد) يتم العمل عليه جماعيا، وهو ما يمثل الضلع الثالث الذي يضم الموارد والأدوات التي يستخدمها الأفراد في مجتمع التعلم، بهدف تجسيد أفكارهم وخبراتهم في إنتاج كيانات معرفية أو تطويرها. ويأخذ منحى التعلم الثلاثي اسمه من إضافة (Paavola & Hakkarainen, 2009) ركن ثالث لعملية التعلم، إضافة إلى الفرد، والمجتمع وهو الأشياء أو الكيانات المعرفية التي يتم الاشتغال عليها لتحقيق الإنتاجية التشاركية للمعرفة.

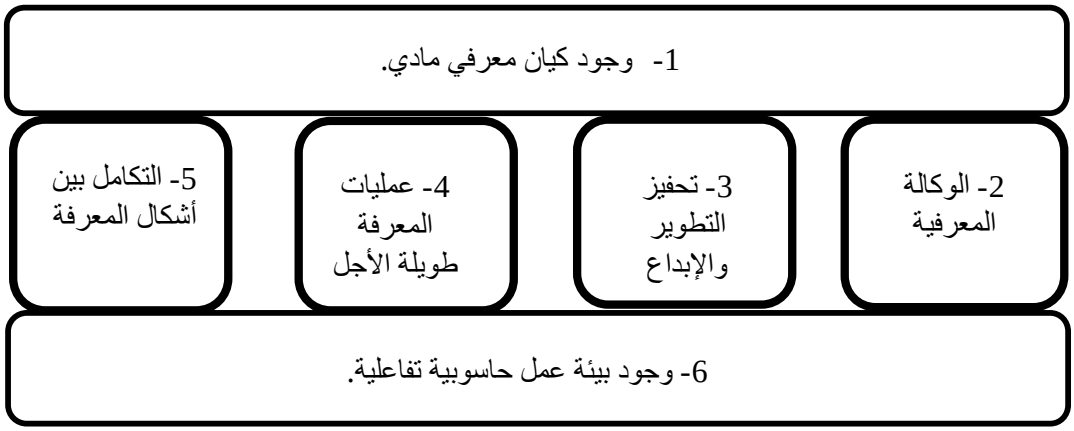


الشكل (1): آلية إنتاجية المعرفة في منحنى التعليم الثلاثي (Pavola & Hakkarain)

ويتضمن منحى التعلم الثلاثي ستة مبادئ للتصميم (Paavola & Hakkarainen, 2009; Paavola et al., 2012) وضعت بهدف تبيان تحقق الأركان الثلاثة في مواقف التعلم بأنواعها، وهو ما قد يستخدم في تصميم المقررات والبرامج التربوية، كما فعلت كارلجرين (Karlgren, 2012) حيث قامت بتصميم مقرر للتدريب العملي على الممارسة الطبية بالمحاكاة وفق مبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي بهدف تصميم ممارسات منتجة للمعرفة، ومن ثم تقييم مدى تحقق الإنتاجية التشاركية للمعرفة بين المتعلمين.

كما يمكن الاستفادة منه في تقويم مثل هذه المقررات والبرامج، ومدى اقترابها من تحقيق منحى التعلم الثلاثي، والإنتاجية التشاركية للمعرفة، كما فعل لاكالا وآخرون (Lakkala et al., 2012) حيث تم تحليل الأنشطة التعليمية المقدمة في مقررين دراسيين يقدمان في التعليم العالي في جامعتين في فلندا، ومدى تحقق مبادئ التعلم الثلاثي في تصميم وممارسات كل مقرر منهما. وقد نفذ المتعلمون كيانات معرفية حقيقية تمثلت في تصميم مواقع إلكترونية تفاعلية على شبكة الإنترنت، واعتبرت الأطروحات العلمية التي قدمها كل منهم للحصول على درجة الدكتوراه، من الكيانات المعرفية التي تم تحليلها. ولكن ما أخذ على المقررين هو وجود توزيع للمهام بين أفراد فرق العمل بحيث يقوم كل فرد بعمل فردي ولا يتشارك الأفكار مع بقية أفراد الفريق.

وتتكون مبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي من: تنظيم الأنشطة والفعاليات حول موضوعات/أشياء مشتركة، ودعم التكامل بين الوكالة الفردية والجماعية، وعمليات إنتاجية المعرفة طويلة الأجل، وتحفيز التطوير والإبداع، وتعزيز التكامل بين مختلف أشكال المعرفة، وتوفير أدوات مرنة لتطوير الكيانات والخبرات (Paavola & Hakkarainen, 2014). ويبين الشكل (2) مبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي، مقسمة وفقا للنموذج الذي طورته الدراسة، لاستقصاء تحقق الإنتاجية التشاركية للمعرفة. ويقوم النموذج على تقسيم مبادئ التصميم إلى قسمين؛ الأول: مبادئ التصميم المحكية وهما المبدأان الأول والسادس، ويحدد وجودهما وجود الإنتاجية التشاركية للمعرفة. والثاني: مبادئ التصميم المعيارية، وهي المبادئ؛ الثاني والثالث والرابع والخامس، وتحدد مستوى تحقق الإنتاجية التشاركية للمعرفة في الكيانات المعرفية.



الشكل (2): مبادئ التصميم للمنحى الثلاثي

ومن الدراسات التي استلهمت أدبيات منحى التعلم الثلاثي، دراسة كارباتي ودونر(Karpati & Dorner, 2012) التي هدفت لاستقصاء استخدام خطاب يبني المعرفة في رفع الوكالة المعرفية لدى المعلم، وتم ذلك بمناقشة عدد من القضايا التربوية عبر منتدى حواري متصل بمختبر بناء المعرفة (KP Lap) من مجموعة من معلمي اللغة الإنجليزية في المجر. استخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة. كما طبقت استبانة لاستطلاع آراء المعلمين. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مؤشرات على تطور الوكالة المعرفية لدى المشاركين في الدراسة، وعلى أن العامل الأكثر تأثيرًا في رضا المعلمين عن تجربة تعلمهم وتنميتهم المهنية هو التواصل المباشر فيما بينهم، ومع المدرب.

وقام دامسا وأندريسن (Daimsa & Anderiessen, 2012) بدراسة الوكالة المعرفية (Knowledge Agency) لدى مجموعة مكونة من معلمين اثنين ومعلمة واحدة يعملون في الفترة الصباحية ويدرسون مقررا مسائيا في كلية التربية بجامعة للعلوم التطبيقية في هولندا. استخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتم جمع بياناتها بواسطة أدوات شملت ملاحظات ميدانية، ومقابلات معمقة شبه مهيكلة، واستبانات مفتوحة النهاية، ووثائق مكتوبة. وكانت أبرز ما خرجت به الدراسة استمارة لدراسة الأنشطة المعززة للوكالة المعرفية للمعلمين، وتم تصنيفها في بعدين: بعد أنشطة المعرفة العقلية، وتتألف من إجراءات تشمل تطوير فهم مشترك، وتوليد مشترك للأفكار، وتنمية كيانات مشتركة، وإدارة الموارد المشتركة. وبعد يعزز الوكالة المعرفية بفعل أنشطة اعتيادية من مثل وضع أهداف وخطط عمل مشتركة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تطور الوكالة المعرفية لدى أفراد المجموعة أدى إلى نمو جوهري في وعي المعلمين المشاركين في الدراسة، وتغيرات نوعية حدثت في تعلمهم وسلوكهم التعاوني.

كما قام كانجاز وستيما-هاكاراينين وهاكاراينين (Kangas, & Hakkarainen, 2013 Seitamaa-Hakkarainen) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر دمج أنشطة تعلم طلبة مدرسة ابتدائية في السويد مع عمليات تصميم احترافية، وذلك بتوجيه مجموعات الطلبة للقيام بتصميم مصباح كهربائي يمكن استخدامه بشكل عملي بعد ذلك، مع الاستعانة بمصممين محترفين عند الضرورة. وتشير النتائج إلى أن تشارك مجموعات الطلبة في عمليات تصميم منتج مادي محدد، وسعت أفق الطلبة، وأعطتهم رؤى جديدة لآليات التصميم المهنية، إضافة إلى تعلمهم العميق لمفهوم الدوائر الكهربائية وكيفية عمل المصباح الكهربائي. وقد أسهم وجود المصممين المحترفين العاملين إلى جانب الطلبة في حصولهم على الدعم الذي يحتاجونه لحل مشاكل التصميم التي واجهوها.

وأجرت ميراجيا (Meragia, 2014) دراسة كمية لتقصي آراء الطلبة والمعلمين بشأن تصميم برمجيات يتم توظيفها في المجال الصحي، في أثناء دراسة مقرر في المعلوماتية الصحية. وشارك في الدراسة عشرة طلبة، ومعلم واحد. وتم جمع بيانات الدراسة من خلال استبانات إلكترونية، ومقابلات شبه مهيكلة. وأوضحت نتائج الدراسة تحقق مبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي بشكل مناسب، وخاصة المبدأين الأول والسادس.

وهدفت دراسة دامسا ولادفجسين (Damşa & Ludvigsen, 2016) إلى استقصاء العلاقة بين إنشاء كيانات معرفية وبين أنماط التفاعل داخل المجموعة، وكيفية تطوير الأفكار والمفاهيم في أثناء العمل على الكيان المعرفي. وتم تطبيق أدوات الدراسة على الطلبة المعلمين الملتحقين بمقرر في التنمية المهنية مدته 20 أسبوعًا تقدمه كلية العلوم التطبيقية في هولندا. وتم تصميم المقرر لتكتسب المعرفة وتطوير المهارات في أثناء العمل على مشاريع في بيئات عمل حقيقية. وتوزع المشاركون في الدراسة على ثلاث مجموعات، عملت كل مجموعة على إنجاز كيان معرفي مختلف في موضوعه. وكشفت الدراسة وجود علاقة موجبة بين نوعية تفاعل المشاركين في الدراسة وقدرتهم على إنشاء الكيانات المعرفية، والجودة التي تظهر عليها.

وقامت سانسون وبورتولاتي وبجلاس (Sansone, Bortolotti & Buglass, 2016) بتقييم برنامج أوروبي للتنمية المهنية للمعلمين، بتدريبهم على تطبيق منحى التعلم الثلاثي. وتم

استطلاع آراء المعلمين المشاركين في البرنامج، وتحليل الخطط التدريسية التي نفذوها في أثناء تطبيق هذا المنحى. وبينت النتائج أن البرنامج استطاع تأهيل المعلمين لتطبيق منحى التعلم الثلاثي، من خلال تعزيز مهاراتهم التدريسية، وقدرتهم على التعاون وتطبيق استراتيجياته، ومهارات استخدام التطبيقات الرقمية. ولكن أعرب المعلمون عن حاجتهم للتدريب على مهارات إدارة عمل المجموعات، وتقييم عملها المشترك.

ومن الدراسات التي طبقت هذا المنحى في دراسة التنمية المهنية للمعلمين دراسة إلموكي ولاكالا وتوم وماكونين (Ilomäki, Lakkala, Toom & Muukkonen, 2017) وفيها تم التحقق من كيفية تطبيق المعلمين المشاركين لمنحى التعلم الثلاثي في ممارساتهم التربوية، والتحديات التي تواجههم في القيام بذلك، وتم استخدام منهج بحث مختلط لجمع البيانات وتحليلها. وأجريت الدراسة لمتابعة تطبيق مجموعة من المعلمين للخبرات التي اكتسبوها ضمن مشروع دولي للتنمية المهنية للمعلمين. وتم التطبيق في مدرسة ثانوية عليا في هلسنكي في فلندا، شملت عشر معلمات وثلاثة معلمين. وأظهرت النتائج تفاوت مستوى المعلمين في تطبيق منحى التعلم الثلاثي. كما أظهرت صعوبة تطبيق بعض مبادئ التعلم الثلاثي في سياق المدرسة الثانوية العليا؛ وخاصة تلك التي تنطوي على تكامل أشكال المعرفة مع المنظمات والثقافات الأخرى. ومن أجل تعلم الممارسات التربوية الجديدة، يحتاج المعلمون إلى تنظيم الوقت للتخطيط التعاوني، والتفكير التأملي، والتشارك في بعض المهمات. وستعمل الدراسة الحالية على تحليل كيانات معرفية تم إنشاؤها استجابة لمتطلبات برنامج تنمية مهنية يقدم لمعلمي العلوم في سلطنة عمان لاستخراج مستوى الإنتاجية التشاركية، وفقا لمبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي.

وتعد التنمية المهنية الوسيلة الأبرز للانتقال بالمعلم نحو مستويات أعلى من المهنية في الأداء وجودة المخرجات (Desimone & Stuckey, 2014; Borko, 2004)، وتهدف لتحسين الأداء التدريسي للمعلم، وتحفيز قدرته على التعلم المستمر، وصولا لتحسين تعلم الطلبة (Whitworth & Chiu, 2015). وأبرزت الدراسات التربوية أهمية الإنتاجية التشاركية للمعرفة وتبادل خطاب يبني المعرفة في التنمية المهنية للمعلم (Chana and Aalstb, 2006)، ذلك أنه يساعد المعلم على الانتقال من العمل الفردي إلى العمل في مجتمع مهني، والانتقال من المعرفة الضمنية للفرد إلى المعرفة الصريحة للمجتمع المهني (Wan, 2012). وهذا يتحقق من خلال إيجاد استراتيجيات واضحة للتعاون بين المعلمين أو التعامل مع المستجدات التقنية المستخدمة في الميدان التربوي (Lin, Lin & Huang, 2008)، ودفع المعلم لإنشاء كيانات معرفية، حيث بينت دراسة راسموسن ولودفجسن (Rasmussen & Ludvigsen, 2009) التي أجريت على أربع مؤسسات تقدم برامج تنمية مهنية للمعلمين في النرويج الأهمية البالغة لبناء الملفات الوثائقية للمعلمين في عملية بناء معرفتهم المهنية، ودفعها نحو مستوى جديد من العمق والتجذر. كما بينت دراسة دامسا ولودفيجسن (Damşa & Ludvigsen, 2016) أهمية إنشاء كيانات معرفية في تحقيق تعلم عميق لدى الطلبة المعلمين، والمعلمين المتلقين لبرامج تنمية مهنية.

وأنشأت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في العام الدراسي 2014/2013، لتقديم برامج تنمية مهنية حديثة للمعلمين، وغيرهم من الفئات ذات الصلة بالعمل التربوي من مديري مدارس ومشرفين تربويين. وهي برامج طويلة الأجل تستمر على مدار عامين دراسيين متواصلين، تلقى فيها المعلم المتدرب أنواعا من التعلم، أولها التعلم المباشر، الذي يتم خلال أربعة أسابيع موزعة بمعدل أسبوع واحد في الفصل الدراسي الواحد، والتعلم الإلكتروني، ويتم من خلال منصات يضع عليها المدرب مادة تدريبية يدرسها المتدرب ويناقشها مع زملائه في المجموعة عبر منتدى إلكتروني مخصص لهذا الغرض. أما النوع الثالث من التعلم في البرامج التدريبية للمركز فهو التعلم في بيئة العمل، وفيه يطبق المعلم المادة التدريبية التي قدمت له، إضافة إلى مبادراته الخاصة لتطوير ممارساته المهنية. ويطلب من المعلم توثيق تلك الممارسات المهنية فيما يسمى تقارير دراسة الحالة (Ministry of Education, 2014).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أبرزت الدراسات التي أجريت في مجال إنتاجية المعرفة، وعلى واقع الممارسة الفعلية للمعلمين وجود ظواهر سلبية تحدّ من تنميتهم المهنية، وتقلل فعالية برامج التنمية المهنية، حيث بينت دراسة شانا والستاب (Chana & Aalstb, 2006) وجود ميل لتكون هذه البرامج مجزأة إلى وحدات منفصلة، لا تدعم التكامل في المعرفة لدى المعلم. كما بينت الدراسة النوعية التي أجرتها روبرتسون-جرول (Robertson-Grewal, 2010) شحّ التعاون وتبادل المعرفة بين أربعة معلمين يعملون في مدارس عامة في أنتاريو بكندا، مع زملائهم في المدارس التي يعملون بها، على الرغم من تأكيدهم على أهمية التعاون وفائدته. وهو أمر يؤكد على أهمية اتخاذ إجراءات واضحة تعزز تداول المعرفة وانسيابها في المجتمعات المهنية للمعلمين، وبالتالي تحويلها إلى معرفة صريحة، يمكن نقدها وتصحيح مسارها، أو دعم عوامل القوة فيها. وسبق أن أوضحت دراسة الحجرية (Al-Hajria, 2009) وجود هذه المشكلة في برامج إعداد معلمي العلوم في سلطنة عمان، ممثلة في شيوع المعرفة التربوية الشخصية التي هي معرفة فردية ضمنية يكتسبها المعلم بفعل ممارسته التعليم، وتأثرها بالسمات الفردية للمعلم، وخبراته، ومعتقداته التدريسية، دون إجراء محاكمة عقلية لهذه المعرفة تعمل على تحويلها إلى معرفة صريحة، وهو ما يحدّ من تكوّن مجتمع تعلم مهني، يكفل استمرارية التطور المهني للمعلم.

وقد أوجدت الأساليب التدريبية المستحدثة التي ينفذها المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عمان ومنها برنامج "خبراء العلوم" عددا من المستجدات على التنمية المهنية للمعلم، ومن أبرز هذه المستجدات إلزام المشاركين في برامجه التدريبية كتابة تقارير دراسة حالة، وهي تقارير يعدها المعلم عن ممارسته المهنية، والتطور في أدائه التدريسي، وفق منهجية محددة وضعها المركز التخصصي.

إن كتابة المعلم تقرير دراسة الحالة بالمواصفات التي حددها برنامج التنمية المهنية، يمثل نوعا من إدماج معلم العلوم في أنشطة إنتاج معرفية تشاركية، ممثلة في إنشاء كيانات ومصنّعات معرفية، وهي حالة مستحدثة على واقع برامج التنمية المهنية في السلطنة. وفي أدبيات إنتاجية المعرفة يطلق على عملية تحويل المعرفة إلى كيانات مادية مكتوبة عملية الضم (Nonaka, Toyama & Konno, 2000)، وتعتبر محكا بالغ الأهمية في إحداث نقلة نوعية في مسيرته المهنية، تتمثل في التحول من حالة الممارسة الروتينية، التي تصنف بأنها معرفة ضمنية ذاتية، تعيد نفسها باستمرار دون تطور ملموس، إلى حالة المعرفة الصريحة، التي تخضع للتفكير النقدي والمحاكمة العقلية، وتكفل تحديد أوجه التفوق والقصور، بشكل واعٍ ومسئول. وتستدعي هذه الحالة المستحدثة من الإنتاجية التشاركية للمعرفة تسليط الضوء عليها، ودراسة تأثيرها في التنمية المهنية للمعلم.

وتعمل هذه الدراسة على تحديد مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة وفقا لمبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي لدى معلمي العلوم المشاركين في الدراسة من المسجلين في برنامج "خبراء العلوم" بالمركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، كما تظهر في تقارير دراسة الحالة التي يقومون بإنتاجها، وتأثير هذا المستوى على أدائهم التدريسي، وتحديد مبادئ منحى التعلم الثلاثي التي تميّز معلمي العلوم مرتفعي الأداء التدريسي عن نظرائهم من ذوي الأداء التدريسي المنخفض. وعليه ستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة وفقا لمبادئ منحى التعلم الثلاثي لدى معلمي العلوم؟

2- هل يؤثر مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة وفقا لمبادئ منحى التعلم الثلاثي في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم؟

3- ما مبادئ منحى التعلم الثلاثي التي تُميّز معلمي العلوم مرتفعي الأداء التدريسي عن المعلمين ذوي الأداء التدريسي المنخفض؟

أهمية الدراسة

تُعد دراسة الإنتاجية التشاركية للمعرفة مجالا رائدا وإضافة نوعية لدراسة التعلم المنتج للمعرفة على مستوى الدراسات العربية، وقد عملت الدراسة على تطوير نموذج تطبيقي لاستقصاء الإنتاجية التشاركية للمعرفة وفقا لمبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي، بما يحدد وجود الإنتاجية التشاركية للمعرفة ومستوى تحققها، ومن ثم استخدام مخرجات النموذج في دراسة جوانب متصلة بالتنمية المهنية لمعلم العلوم.

وتأمل الدراسة في جانبها التطبيقي أن تستخدم نتائجها في: توسيع نطاق تطبيق مبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي، بما يحسن من عملية تعلم المعلمين والطلبة على حد سواء، ويسهم في تصميم نماذج تعلم منتجة للمعرفة يتم تطبيقها على مستوى برامج التنمية المهنية، وإعداد المعلمين، ومواقف التعلم المختلفة. كما يستفاد من نتائج الدراسة الحالية في إعادة تعريف بعض الممارسات التعليمية السائدة باعتبارها ممارسات منتجة للمعرفة، والتعامل معها وفقا لذلك، مع الحرص على تطويرها بما يعزز الهوية المعرفية للمشاركين في الموقف التعليمي، ويعزز القيمة المضافة للكيانات المعرفية التي يتم إنتاجها. ويمكن الإفادة من الأدوات البحثية للدراسة لتقديم دراسات أخرى في مجال الإنتاجية التشاركية للمعرفة والتعلم المنتج للمعرفة.

التعريفات الإجرائية

- مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة (Collaborative Knowledge Creation Level): متوسط التقدير الذي يحصل عليه تقرير دراسة الحالة من متوسط كل مبدأ من مبادئ التصميم المعيارية المكونة لاستمارة تحليل محتوى تقرير دراسة الحالة، والموزعة في عبارات تقيس تحقق كل مبدأ على حدة.
- منحى التعلم الثلاثي (The Trialogical Learning Approach): نوع من التعلم يحدث من خلال تعاون المتعلمين في إنتاج كيانات معرفية (تقارير دراسات الحالة)، في سياق يتسم بتحقق مبادئ معينة لتصميم مواقف التعلم.
- مبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي: مجموعة من ستة مبادئ، تصف الملامح الرئيسية لمنحى التعلم الثلاثي، بما يسهل تطبيقه في الممارسات التربوية، أو تطوير تقنيات وتصميمات متوافقة معه. وهذه المبادئ هي: تنظيم الأنشطة والفعاليات حول موضوعات أو أشياء مشتركة، ودعم التكامل بين الوكالة الفردية والجماعية، وتعزيز عمليات إنتاجية المعرفة طويلة الأجل، وتحفيز التطوير والإبداع، وتعزيز التكامل بين أشكال المعرفة، وتوفير أدوات مرنة لتطوير الكيانات المعرفية.
- الأداء التدريسي لمعلم العلوم: سلسلة الإجراءات والتدابير والممارسات التي يقوم بها معلم العلوم قبل الحصة الصفية وأثنائها، وتشمل: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصف وضبطه، والسلوك الشخصي للمعلم، والعلاقة المتبادلة بينه وبين طلبته داخل الحجرة الصفية. وتم قياسه بحساب المتوسط الحسابي لبنود استمارة الزيارات الصفية الخاصة بمعلمي

العلوم، التي قام بتعبئتها المسئولون عن تقييم المعلم وهم المعلم الأول والمشرف التربوي للمادة، ومدير المدرسة ومساعده خلال العام الدراسي 2017/2016، وتم تحميلها على البوابة التعليمية لسلطنة عمان.

- الكيانات المعرفية: تقارير دراسة الحالة التي أنشأها معلم العلوم لتحقيق متطلبات برنامج التنمية المهنية المعروف ب"خبراء العلوم"، ويتكون تقرير دراسة الحالة من: 1-مقدمة توضح أهمية العلوم وتدريسها، وتحديد المشكلة وأسبابها، 2-الممارسات التدريسية، وفيها يعرض المعلم السياق المهني لعمله، والخطة الإجرائية التي قام بوضعها، والإجراءات التي اتخذها لحل المشكلة، 3-المتابعة والتقييم، وفيها يبين نتائج الإجراءات المنفذة وآثارها، ويرصد أهم المؤشرات الإحصائية التي توضح التقدم في علاج المشكلة، وتحليل النتائج وتفسيرها وذلك بربطها بنتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة. 4-التفكير النقدي، ويتضمن مناقشة انعكاس التقدم في نتائج الدراسة على ممارسات المعلم واتجاهاته، وتوثيق ذلك بأمثلة من ملف إنجاز المعلم، والمبادرات التي قدمها لخدمة تعليم العلوم في مدرسته (Ministry of Education [MOE], N.D).

حدود الدراسة

الحدود البشرية والزمانية: تم تطبيق الدراسة على عينة من معلمي العلوم المسجلين في الدفعة الثانية من برنامج "خبراء العلوم" الذي يقدمه المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عمان، بلغ عددهم (43) معلمًا ومعلمة، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2017.

الحدود الموضوعية: قياس مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة لدى معلمي العلوم وفقا لمبادئ منحى التعلم الثلاثي كما تظهر في الكيانات المعرفية (تقارير دراسة الحالة)، التي يقدمونها ضمن متطلبات التقويم في البرنامج التدريبي (خبراء العلوم).

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الذين تلقوا تدريبا ضمن برامج "خبراء العلوم" الذي يقدمه المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، في دفعته الثانية التي بدأ التحاقها بالمركز التخصصي للتدريب المهني في العام الدراسي 2017/2016، وتكونت من (111) معلمًا ومعلمة، وبلغت عينة الدراسة (43) معلمًا ومعلمة، منهم (29) معلمًا، و(14) معلمة تم اختيارهم بطريقة قصدية، من بين المجموعات التي تلقت تدريبها المباشر في المركز في الفترة من 1 أكتوبر 2017 إلى نهاية 31 ديسمبر 2017، وقاموا بتسليم تقارير دراسة الحالة خلال تلك الفترة. ويزيد عدد المعلمين المقيدين في المجموعات التي دخلت في عينة الدراسة على عدد المعلمات، وهو ما سبب التباين في أعداد المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة.

أدوات الدراسة

1- استمارة تحليل محتوى تقرير دراسة الحالة

استمارة صممها الباحثان بغرض حساب مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة كميا. تم تقسيم الاستمارة بحسب مبادئ التصميم المعيارية الأربعة لمنحى التعلم الثلاثي، وتحتوي المبادئ على عبارات، وتوصيف يحدد المستوى الكمي لتحقق كل عبارة. تم تصميم الاستمارة بالاستعانة بالأدبيات التربوية المتخصصة في مجال الإنتاجية التشاركية للمعرفة، وإنشاء الكيانات المعرفية، وقد تم الاستعانة بالفئات التي وضعتها دامسا وآخرون (Damşa, Kirschner, Andriessen, Erkens & Sin, 2010) لقياس مبدأ التكامل بين الوكالة الفردية والوكالة الجماعية. كما تم الرجوع إلى الاستبانة التي أعدها لاي (Lai, 2013) لقياس كل من مبدأي؛ عمليات إنتاجية المعرفة طويلة الأجل، والتكامل بين أشكال المعرفة، إضافة إلى الاستعانة بالاستمارة التي يستخدمها المدربون في المركز التخصصي(MOE, ND) لتقييم تقارير دراسة الحالة التي يقدمها معلمو العلوم المتدربون، وخاصة في مبدأ تحفيز التطوير والإبداع.

تتكون استمارة تحليل محتوى دراسة الحالة من (18) عبارة. تقيس كل عبارة جانبا من جوانب تحقق مبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي، كلا على حدة، وتشكل المبادئ في مجملها مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة لدى المعلم المتلقي للتدريب المهني. وتَراوحَ مدى الدرجات لكل عبارة من (1-3)، وتوزّعت درجات العبارة تبعاً للتقدير الذي يضعه المحلل لمدى تحقق المستوى في تقرير دراسة الحالة كما يلي:

- جيد، ولها ثلاث درجات.
- متوسط، ولها درجتان.
- ضعيف، ولها درجة واحدة.

تم حساب المتوسط الحسابي لكل مبدأ من مبادئ منحى التعلم الثلاثي من العبارات المكونة له، لاستخراج مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة لدى معلم العلوم. ولتصنيف النتائج الخاصة بتحقق كل عبارة، ومبدأ من مبادئ منحى التعلم الثلاثي، تمّ طرح الحد الأعلى للدرجة من الحد الأدنى، ثم قسمة الفرق بين الحدين على عدد المستويات المطلوبة للتفسير كما يأتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات}}،$$

ومن ثم تم حساب طول الفئة على النحو الآتي:

$$\frac{3-1}{3} = 0.67.$$

ولأغراض الدراسة الحالية، وتسهيلاً للتفسير فقد تم تحديد مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة على النحو الآتي:

المستوى	مدى الدرجات
منخفض	من 1,00 إلى 1.67
متوسط	من 1.68 إلى 2.34
مرتفع	2.35 إلى 3

وقد توزّعت عبارات الاستمارة على مبادئ التصميم المعيارية الأربعة للمنحى الثلاثي، كما يلي:

- التكامل بين الوكالة الفردية والجماعية: وعدد عباراته (3) عبارات.

- عمليات إنتاجية المعرفة طويلة الأجل: وعدد عباراته (2) عبارتان.

- تحفيز التطوير والإبداع: وعدد عباراته (3) عبارات.

- تعزيز التكامل بين مختلف أشكال المعرفة: وعدد عباراته (10) عبارات.

وتم التحقق من صدق محتوى استمارة التحليل بعرضها على عدد من المتخصصين بلغ عددهم (23) من الأكاديميين والخبراء في أدبيات إنتاجية المعرفة، والتنمية المهنية للمعلم، وذلك للتحقق من قدرتها على قياس مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة، والتعبير بشكل مناسب عن كل مبدأ من مبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي المعيارية.

كما اتخذت الدراسة إجراءات موثقة للقيام بعملية ترميز وتحليل استمارة تحليل محتوى تقارير دراسة الحالة. وشملت اختيار وحدة التحليل، واعتبر تقرير دراسة الحالة هو وحدة التحليل المستخدمة. أما عملية الترميز، فتمت على مرحلتين؛ المرحلة الأولى، وتم فيها الاستعانة بمدربين اثنين من المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، لهما الخبرة ذاتها تقريبا في التدريب في المركز، وقد تم اختيارهما للقيام بعملية الترميز لأنهما على ألفة بآلية وضع الدرجات الخاصة بتقارير دراسة الحالة. وعمل كل منهما بشكل مستقل، إضافة إلى الباحثة الأولى للقيام بعمليات ترميز لمجموعة مكونة من تقارير دراسة ثلاثة حالات مختلفة، وقد استفاد الباحثان من هذا التقييم في تحديد معايير عامة وإجرائية لوضع الدرجات في الاستمارة. أما في المرحلة الثانية، فقام الباحث الثاني في الدراسة الحالية بالتشارك مع باحثة أخرى، على خبرة في تدريب المعلمين، والتنمية المهنية، للقيام بعملية تحليل وترميز متوازية. وتم ذلك على خطوات؛ بدأت بإجراء مناقشة معمقة لجميع عبارات مبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي المعيارية، ومناقشة آلية وضع الدرجات بشكل مبدئي، بعد ذلك تم تطبيق الآلية المبدئية بشكل مستقل من الباحثة الأولى والباحثة الموازية المشاركة في عملية الترميز، وذلك على خمسة تقارير دراسة حالة، ومن ثم إجراء مناقشة أخرى أكثر تعمقا وتفصيلا. وللتحقق من التوافق بين الترميز الذي وضعه المحللان، تم استخدام معامل كوهين كابا Cohen's Kappa (*k*). كما تم استخدم اختبار هولستي للتحقق من صدق الترميز. ويمثل الجدول (1) نتيجة استخدامهما في عملية الترميز قبل الاتفاق وبعده.

جدول (1): معامل كوهين كابا للتوافق بين الحالات، واختبار هولستي للتحقق من صدق الترميز

المحلل	معامل كابا القبلي	معامل كابا البعدي	معامل هولستي القبلي	معامل هولستي البعدي
الأول × الثاني	0.21	0.70	0.28	0.84

يبين الجدول (1) وجود اتفاق عال بين المحللين بعد المناقشات المعمقة والتفصيلية لعبارات الاستمارة وتقدير وضع الدرجات، مما يعد مناسبا لأغراض الدراسة. كما تم التحقق من الثبات من خلال تطبيقها على عينة من تقارير دراسة الحالة التي تم إعدادها من مجموعة تدريبية أخرى ملتحقة بالمركز التخصصي، ولا تشارك في عينة الدراسة بلغ عددها ستة تقارير دراسة حالة. وقد تم التحقق من ثبات الاستمارة عن طريق حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.79).

2- استمارة زيارة اشرافية لمعلم مجال/ مادة

استمارة مكونة من (16) عبارة، ذات تدريج خماسي تقيس الأداء التدريسي للمعلم في موقف صفي واحد (وزارة التربية والتعليم، 2012)، وتم رصد استمارات الزيارات الإشرافية لمعلمي العلوم المشاركين في الدراسة، خلال العام الدراسي 2017/2016، وبلغ عدد الاستمارات التي تم تحليلها (263) استمارة، بمعدل حوالي ست زيارات صفية لكل معلم، تمت تعبئتها من مجموعة من المسؤولين عن تقييم معلم العلوم، وهم المشرف التربوي، ومدير المدرسة ومساعده.

الإجراءات

استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي، وهو منهج يتيح إجراء عمليات تقصي معمق وواسع النطاق للظاهرة التربوية، والربط بين المتغيرات المتصلة بها بما يتيح للباحث التعامل مع تلك الظاهرة، ويقدم فهما أشمل لها. ونظرا لأهمية استيعاب الكيان المعرفي للمعلم باعتباره جزءا من التنمية المهنية، فقد عملت الدراسة على استخدام تقنية تحليل المحتوى الكمي، وذلك بتصميم استمارة تحليل محتوى تقارير دراسة الحالة يتم من خلالها تحديد مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة لدى معلمي العلوم الملتحقين بالتدريب في برنامج "خبراء العلوم"، ومستوى تحقق كل مبدأ من مبادئ التصميم المعيارية لمنحى التعلم الثلاثي.

ومرت الدراسة بالخطوات الآتية لتحقيق أهدافها:

1- تقسيم مبادئ منحى التعلم الثلاثي إلى قسمين: القسم الأول: ويضم المبدأ الأول "تنظيم الأنشطة والفعاليات حول موضوعات أو أشياء مشتركة"، والمبدأ السادس "توفير أدوات مرنة لتطوير الكيانات والخبرات"، وأطلق عليها المبادئ المحكية، واستخدمت لتحديد إمكانية تطبيق استمارة تحليل محتوى تقارير دراسة الحالة من عدمه، حيث تم استبعاد معلمي العلوم المتدربين الذين لم يقوموا بتسليم تقارير دراسة الحالة في صورة ملف إلكتروني محوسب. أما القسم الثاني من المبادئ، فهي المبادئ المعيارية، وشملت المبدأ الثاني "دعم التكامل بين الوكالة الفردية والجماعية"، والمبدأ الثالث "تعزيز عمليات إنتاجية المعرفة طويلة الأجل"، والمبدأ الرابع "تحفيز التطوير والإبداع"، والمبدأ الخامس "تعزيز التكامل بين أشكال المعرفة"، واستخدمت هذه المبادئ لتقدير مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة لدى معلم العلوم المتدرب.

2- تطبيق استمارة تحليل المحتوى على دراسة الحالة التي قدمها كل معلم علوم مشارك في الدراسة، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018/2017 م.

3- جرى تصنيف معلمي العلوم المشاركين في الدراسة تبعا للمتوسط الحسابي لمستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة بحسب قيمة المئين 50. الذي ناظره متوسط حسابي 1.89، إلى مجموعتين؛ الأولى (مرتفعو الإنتاجية التشاركية للمعرفة) وهم الذين حصلوا على متوسط حسابي يساوي أو أعلى من 1.90، وبلغ عددهم (19) معلمًا ومعلمة. أما المجموعة الأخرى (منخفضو الإنتاجية التشاركية للمعرفة) وهم الذين حصلوا على متوسط حسابي يساوي أو أقل من 1.89 وبلغ عددهم (24) معلمًا ومعلمة.

4- بلغ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على التوالي لمستوى مرتفعي الإنتاجية التشاركية للمعرفة 2.30 و0.25 والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى منخفضي الإنتاجية التشاركية للمعرفة على التوالي 1.80 و0.30. وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين، 7.26 وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.001$)، مما يشير إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين (مرتفعي الإنتاجية التشاركية، ومنخفضي الإنتاجية التشاركية)، وإلى مشروعية التصنيف المتبع في الوقت ذاته.

5- جرى تصنيف معلمي العلوم المشاركين في الدراسة تبعا للمتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمعلم العلوم المستخرج من مجموع بنود استمارة الزيارة الإشرافية الصفية التي تم تحريرها لهم خلال العام الدراسي 2017/2016 إلى مجموعتين؛ الأولى (مرتفعي الأداء التدريسي) وهم الذين حصلوا على متوسط أعلى من المئين 50 الذي ناظره متوسط حسابي يساوي أو أعلى من 4.31، وقد بلغ عددهم (18) معلمًا ومعلمة، والدنيا (متدني الأداء التدريسي) وهم الذين حصلوا على متوسط حسابي يساوي أو أقل من 4.30 وبلغ عددهم (22).

6- بلغ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على التوالي لدرجات مرتفعي الأداء التدريسي 4.5 و0.14، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري على التوالي لدرجات منخفضي الأداء التدريسي 4.0 و0.26. وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين، 7.26 وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.001$)، مما يشير إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين (مرتفعي الأداء التدريسي، ومنخفضي الأداء التدريسي)، وإلى مشروعية التصنيف المتبع في الوقت ذاته.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول وتحديد مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة لدى معلمي العلوم الملتحقين ببرنامج "خبراء العلوم" في المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في سلطنة عمان، تم تحليل البيانات المأخوذة من استمارة تحليل محتوى تقارير دراسة الحالة المعدة لهذا الغرض، باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب مبادئ وعبارات الاستمارة، والمستوى الذي تنتمي إليه، ويبين الجدول (2) النتائج التي تم استخراجها.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب ومستوى مبادئ وعبارات استمارة تحليل المحتوى

م	مبادئ وعبارات الاستمارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
	تحفيز التطوير والإبداع	2,04	0.50	1	متوسط
	أشكال المعرفة	1,91	0.50	2	متوسط
	المعرفة طويلة الأجل	1,86	0.58	3	متوسط
	الوكالة المعرفية	1,73	0.54	4	متوسط
	مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة	1,89	0.46	-	متوسط

م	مبادئ وعبارات الاستمارة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
	عبارات استمارة تحليل محتوى تقارير دراسة الحالة					
1	الوكالة المعرفية	إثارة الوعي	1.74	0.70	15	متوسط
2		إيجاد فهم مشترك	1.76	0.62	14	متوسط
3		توليد عمل تشاركي	1.69	0.75	17	متوسط
4	المعرفة طويلة الأجل	واقعية المشكلة	1.86	0.75	8	متوسط
5		حلول مستدامة	1.86	0.75	8	متوسط
6	تحفيز التطوير والإبداع	تقييم الممارسة	2.05	0.76	4	متوسط
7		التفكير النقدي	2.19	0.72	2	متوسط
8		تطبيق حلول مبتكرة	1.88	0.59	11	متوسط
9	أشكال المعرفة	معلومات ذات صلة	2.05	0.76	4	متوسط
10		مصطلحات الدراسة	1.55	0.63	18	منخفض
11		مصادر المعلومات	1.86	0.75	8	متوسط
12		صناعة أنماط جديدة	1.74	0.59	15	متوسط
13		تحديد هدف الدراسة	2.21	0.72	1	متوسط
14		أدلة وجود المشكلة	1.81	0.86	12	متوسط
15		منهجية الدراسة	2.10	0.58	3	متوسط
16		أدوات القياس	2.05	0.66	4	متوسط
17		تحليل البيانات	1.79	0.75	13	متوسط
18		تفسير النتائج	1.93	0.87	7	متوسط

يبين الجدول (2) أن مبدأ "تحفيز التطوير والإبداع" حصل على أعلى متوسط حسابي بلغ قدره 2.04 وبمستوى متوسط، يليه مبدأ "التكامل بين أشكال المعرفة" بمستوى متوسط في حين حصل مبدأ "التكامل بين الوكالة الفردية والجماعية" على أقل متوسط حسابي، وهو أيضا يقع في فئة متوسط. كما بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمقياس 1.89 وهو ما يعادل نسبة 63%، وهي قيمة تشير إلى تحقق يقع بمستوى متوسط، وهو مستوى مناسب يمكن قبوله، مع الحاجة إلى مزيد من الجهد للوصول لتحقق مرتفع لمبادئ منحى التعلم الثلاثي، ومن ثم الإنتاجية التشاركية للمعرفة لدى معلمي العلوم في سلطنة عمان، وهذا يتفق مع دراسة إلموكي وآخرون (Ilomäki et al., 2017) التي أظهرت مستوى متوسطا في تحقيق مبادئ منحى التعلم الثلاثي لدى معلمين مسجلين في برنامج للتنمية المهنية، وخاصة مبادئ التكامل بين أشكال المعرفة، والتكامل بين الوكالة الفردية والجماعية. كما يتوافق مع ما أظهرته دراسة دامسا ولودفيكسن(Damşa & Ludvigsen, 2016) من تفاوت مستوى الكيانات المعرفية التي قدمتها المجموعات في الدراسة.

وحصلت العبارة رقم (7) على الترتيب الثاني، والعبارة رقم (6) على الترتيب الرابع، وتأتي العبارتان ضمن مبدأ "تحفيز التطوير والإبداع" الذي حصل على المركز الأول في مستوى التحقق من بين مبادئ منحى التعلم الثلاثي. وارتفاع مستوى "التفكير النقدي" و"تقييم الممارسة المهنية" جاء نتيجة الدور الذي أداه برنامج (خبراء العلوم) في التدريب على هاتين المهارتين، وذلك بتزويد المتدربين باستمارات خاصة للتأمل في مجريات الحصة، وتقويمها ذاتيا، ووضع خطة التنمية المهنية الخاصة به بناء على هذا التقويم. إضافة إلى وضع البرنامج معايير محددة لتقييم ممارسة المعلم للتأمل والتفكر في عمله التدريسي. ويتوجب أن يتضمن تقرير دراسة الحالة في عبارة "التفكير النقدي" كما ورد في (MOE, ND, 1):

"مناقشة لانعكاس التقدم في نتائج الدراسة وأثرها على تطوير الممارسات المهنية، ومناقشة تغيير الاتجاهات فيما يخص تخطيط الدروس وتنفيذها، وإظهار فهم أعمق للممارسات التدريسية مع أمثلة لملف الإنجاز، والدروس المستفادة، والتوصيات، والإجراءات المستقبلية، ص1".

وهي إجراءات عمل أغلب معلمي العلوم المشاركين في الدراسة على التوسع فيها، وذلك بإيضاح جوانب التطور لديهم، والتغير في اتجاهاتهم، وسرد مبادرات تربوية نفذوها في مدارسهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مجموعة دراسات نجوين (Nguyen, 2009)، وروتجرس (Ruettgers, 2013) ووادیل (Waddell, 2015) التي اتفقت على أن برامج التنمية المهنية الحديثة تكسب المعلمين القدرة على التفكير النقدي. وبينت دراسة إلموكي وآخرون (Ilomäki, et al., 2017) أهمية برامج التنمية المهنية في تعزيز تحقق مبدأ "تحفيز التطوير والإبداع"، وكان لوضع معايير واضحة ومحددة لبنود تقارير دراسة الحالة دور في تحقق هذا المبدأ، من مبادئ التعلم الثلاثي، وهو إجراء تم الإشارة إليه في دراسة كانجاز وآخرون (Kangas et al., 2013) التي تم توجيه الطلبة فيها نحو إنشاء كيان معرفي محدد، وكذلك وجهت هايس (Hayes, 2014) المتدربين في دراستها نحو بناء خططا محددة المواصفات.

وحصل مبدأ "التكامل بين أشكال المعرفة" على الترتيب الثاني وجاءت العبارة (13) "تحديد هدف الدراسة وسؤالها" في المركز الأول في تحقق الإنتاجية التشاركية للمعرفة، وجاءت العبارة (15) "الاستقصاء وفق منهجية علمية واضحة" على الترتيب الثالث، وفي تفسير هذا التقدم، نجد أن العبارة (13) تم قياسها بوجود سؤال بحثي به متغير مستقل تتم معالجته بطريقة واضحة، ومتغير تابع قابل للقياس، مع توضيح اتجاه العلاقة بين المتغيرين، وبالرجوع لتقارير دراسات الحالة، نجد أن الموضوعات التي تناولتها اتخذت صورا نمطية شائعة في اختيار متغيرات الدراسة، وبتحليل بسيط للموضوعات المطروحة، نجد أن غالبيتها (35 تقريرا) درست "التعليم التعاوني" أو "عمل المجموعات" كمتغير مستقل في الدراسة (وهي في غالبيتها استراتيجيات تدريسية تم تدريب المعلمين على استخدامها في أثناء التدريب المباشر). وتوزع المتغير التابع بين مفهومين اثنين هما؛ التحصيل الدراسي (24) تقريرًا، والدافعية (16) تقريرًا، لذا جاءت صياغة سؤال الدراسة صحيحة في أغلب دراسات الحالة التي قدمها المتدربون. في حين فشلت خمسة تقارير فقط في تحديد هدف الدراسة وصياغة عنوان صحيح لها. ويأتي التركيز على متغيرات محددة على خلاف الدراسات التي يبادر المعلمون بتقديمها للمشاركة في ملتقيات تنظم لهذا الغرض، التي تتنوع موضوعاتها والمجالات التي تناولها الحسيني والغتامي والحجري والبوسعيدي (Al-Husseini, Al-Ghattami, Al-Hajri, & Al-Busaidi, 2018). أما العبارة (15) التي تقاس بالتزام التقرير منهجية دراسة الحالة وفقا للتسلسل الذي اقترحه البرنامج التدريبي، وقد التزم بها أغلبية المشاركين في الدراسة، وقدموا تقارير على درجة مناسبة من التسلسل والوضوح. وهذا يتفق مع ما أبرزته دراسة الحسيني وآخرون (Al-Husseini et al., 2018) من وجود فئة من المعلمين في السلطنة لديهم قدرات واسعة على الكتابة العلمية، في مجالات تربوية متنوعة.

ومن جهة أخرى، فقد حصلت العبارة (10) التي تنتمي بدورها لمبدأ "التكامل بين أشكال المعرفة" على الترتيب الأخير في مؤشرات تحقق الإنتاجية التشاركية للمعرفة، وهي عبارة تقاس بتعريف جميع المصطلحات الواردة في عنوان الدراسة بطريقة صحيحة ودقيقة، ورغم بساطة تحقيق هذا المؤشر، إلا أن عدم التأكيد عليه ضمن متطلبات البرنامج التدريبي جعل العبارة تحصل على هذه الرتبة المتدنية. وجاءت العبارة (12) -التي تقع في ذات المبدأ- في المرتبة قبل الأخيرة، وتوصف العبارة بأنها استخدام أشكال ورسوم بيانية لعرض المعلومات والبيانات، والقدرة على التعبير عن الأفكار والخبرات المهنية بطريقة موضوعية ولغة واضحة، فقد حصلت أيضًا على مرتبة منخفضة. وهذا يتفق مع دراسة دامسا ولودفيكسن (Damşa & Ludvigsen, 2016) التي حقق المتدربون خلالها مستويات متدنية من القدرة على توضيح المفاهيم الأساسية للدراسة وتعميق المعرفة والتوسع فيها. وترى إلموكي وزملاؤها (Ilomäki, et al, 2017) صعوبة في تحقيق مبدأ التكامل بين أشكال المعرفة في بيئة الغرفة المدرسية، وذلك بسبب الطبيعة التجريدية للموضوعات المدرسية، التي تقدم لطلبة المدارس.

أما الانخفاض النسبي في تحقق مبدأ "التكامل بين الوكالة الفردية والجماعية" فهو ظاهرة أشارت إليها مجموعة من الدراسات الحديثة على الممارسات المهنية للمعلمين كما في دراسة ربرتسون-جرول (Robertson-Grewal, 2010) التي أوضحت ميل المعلمين للعمل بشكل فردي، وعدم سعيهم للتعاون فيما بينهم لحل المشكلات التي تواجههم في التدريس، وهي ذات النتيجة التي أوضحتها دراسة روديجز (Ruettgers, 2013) بأن برامج التنمية المهنية الحديثة لا تزال غير قادرة على تطوير مهارات المعلمين في التعاون وتشارك الوعي بالمشكلات التي تواجههم.

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة "هل يؤثر مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة وفقا لمنحى التعلم الثلاثي لدى معلمي العلوم في الأداء التدريسي لهم؟ تم تقسيم مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة لدى معلمي العلوم إلى مجموعتين، المجموعة الأولى هم المجموعة التي تميزت تقارير دراسة الحالة لديها بمستوى مرتفع من الإنتاجية التشاركية للمعرفة، والمجموعة الثانية لم تحقق تقارير دراسة الحالة هذا المستوى، وفيما يلي أعداد المعلمين، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري في كل مجموعة.

جدول (3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم مقسما بحسب مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة

مستوى الأداء التدريسي	مرتفعو الإنتاجية (ن = 19)		منخفضو الإنتاجية (ن = 22)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	4.36	0.286	4.15	0.331

يبن الجدول (3) ارتفاعا ملحوظا لمتوسط مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم الذين استطاعوا تحقيق مستوى أعلى من الإنتاجية التشاركية للمعرفة. وللتحقق من دلالة هذه الفروق الظاهرة بين مجموعتي معلمي العلوم في مستوى أدائهم التدريسي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك بعد التحقق من التوزيع الاعتدالي للعينة، واستقلالية المجموعات، وتجانسها. ويبين الجدول (4) نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول (4): تحليل التباين الأحادي لمعرفة تأثير مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة على الأداء التدريسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.445	1	0.445	4.59	*0.038
داخل المجموعات	3.78	39	0.097		

*دال احصائيا عند مستوى 0.05

يبين الجدول (4) وجود دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطين الحسابيين لفئتي معلمي العلوم في الأداء التدريسي، لصالح المعلمين ذوي المستوى الأعلى من الإنتاجية التشاركية، وهو ما يبين أن ارتفاع مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة يزيد من الأداء التدريسي لمعلم العلوم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دامسا ولودفيكسن (Damşa & Ludvigsen, 2016) التي أكدت العلاقة بين إنشاء الكيانات المعرفية، وقدرتها على تطوير أداء المعلم. كما تتفق مع دراسة شانا والستب (Chana & Aalstb, 2006) التي بينت ارتفاع الأداء التدريسي بفعل ممارسة المعلم لأنشطة الإنتاجية التشاركية للمعرفة، وتعزز ما أوضحته دراسة ساندرز (Saunders, 2014) من أهمية وجود أنشطة معززة للإنتاجية التشاركية للمعرفية في برامج التنمية المهنية لرفع الأداء التدريسي للمعلم.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة " ما مبادئ منحى التعلم الثلاثي التي تُميّز معلمي العلوم مرتفعي الأداء التدريسي عن المعلمين ذوي الأداء التدريسي المنخفض؟ تم تقسيم مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم إلى مجموعتين؛ مجموعة الأداء التدريسي المرتفع، وهم المعلمون الذين حصلوا على متوسط أكبر من المئين الثاني ويبلغ 4.30 في استمارات الزيارات الصفية، ومجموعة الأداء التدريسي المنخفض، وهم الذين حصلوا على متوسط يساوي أو أقل من 4.30. وفي سبيل تحديد مبادئ منحى التعلم الثلاثي التي تميز معلمي العلوم مرتفعي الأداء التدريسي عن أقرانهم من ذوي الأداء التدريسي المنخفض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي معلمي العلوم في مبادئ وعبارات استمارة تحليل تقارير دراسات الحالة، كما يبينها الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والفرق بينها والانحرافات المعيارية مقسمة بحسب مستويي الأداء التدريسي

	عبارات مبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي	مرتفعو الأداء		منخفضو الأداء		فرق المتوسط الحسابي للمجموعتين
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
1	إثارة الوعي	2.05	0.71	1.40	0.60	0.65
2	إيجاد فهم مشترك	1.95	0.62	1.65	0.59	0.30
3	توليد عمل تشاركي	1.84	0.83	1.65	0.67	0.19
4	واقعية المشكلة	2.11	0.66	1.60	0.72	0.51
5	حلول مستدامة	2.05	0.78	1.75	0.73	0.30
6	تقييم الممارسة	2.16	0.83	1.90	0.67	0.26
7	التفكير النقدي	2.37	0.68	2.00	0.79	0.37
8	تطبيق حلول مبتكرة	2.05	0.41	1.65	0.59	0.40
9	معلومات ذات صلة	2.26	0.65	1.85	0.59	0.41

	عبارات مبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي	مرتفعو الأداء		منخفضو الأداء		فرق المتوسط الحسابي للمجموعتين
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
10	مصطلحات الدراسة	1.53	0.70	1.65	0.79	0.12-
11	مصادر المعلومات	2.00	0.75	1.75	0.61	0.25
12	صناعة أنماط جديدة	1.95	0.41	1.50	0.76	0.45
13	تحديد هدف الدراسة	2.42	0.90	2.05	0.61	0.37
14	أدلة وجود المشكلة	1.84	0.46	1.75	0.76	0.09
15	منهجية الدراسة	2.11	0.56	2.05	0.85	0.06
16	أدوات القياس	2.26	0.74	1.85	0.67	0.41
17	تحليل البيانات	1.89	0.74	1.65	0.75	0.24
18	تفسير النتائج	2.16	0.90	1.75	0.79	0.41

يبين الجدول (5) أن العبارة رقم (1) " إثارة الوعي بالمشكلة، ومسبباتها" حصلت على أعلى فرق في المتوسط الحسابي بين مجموعتي معلمي العلوم، وبلغ قدره 0.65، تلتها العبارة رقم (4) "واقعية المشكلة، وطرق معالجتها" بفرق بلغ 0.51، وحصلت عبارة (12) "صناعة أنماط جديدة من المعرفة" على الترتيب الثالث في الفرق بين متوسطي مجموعتي معلمي العلوم. كما يشير الجدول إلى ارتفاع واضح في المتوسطات الحسابية لجميع العبارات التي تمثل مبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي، لصالح مجموعة معلمي العلوم مرتفعي الأداء التدريسي، ماعد العبارة رقم (10) "التعريف بمصطلحات الدراسة".

وللتحقق مما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية في مبادئ منحى التعلم الثلاثي تميز مجموعتي معلمي العلوم في أدائهم التدريسي، تم استخراج نتائج التحليل التمييزي لاستمارة تحليل محتوى مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة. ويبين الجدول (6) ملخصا لنتائج التحليل التمييزي لعبارات استمارة تحليل محتوى تقارير دراسة الحالة التي كانت قيمة (ف) لها دالة إحصائيًا.

جدول (6): قيمة وليكس لمبدا، وقيمة "ف" والدلالة الإحصائية لنتائج التحليل التمييزي

المبدأ	العبارة	قيمة وليكس لمبدا	قيمة "ف"	الدلالة الاحصائية
الوكالة المعرفية	إثارة الوعي	0.791	9.75	0.001
التكامل بين أشكال المعرفة	أنماط جديدة من المعرفة	0.836	7.25	0.01
تحفيز التطوير والابداع	الاستقلالية والمبادرة	0.879	5.08	0.03
المعرفة طويلة الأجل	واقعية المشكلة ومعالجتها	0.882	4.95	0.03
التكامل بين أشكال المعرفة	معلومات علمية ذات صلة	0.895	4.32	0.05
	استخدام أدوات قياس مناسبة	0.895	4.32	0.05

يبين الجدول (6) أن ست عبارات من استمارة التحليل ال(18) كانت قيمة (ف) لها ذات دلالة إحصائية، وهي عبارات توزعت بين مبادئ التصميم الأربعة المعيارية لمنحى التعلم الثلاثي، حيث تنتمي ثلاث عبارات إلى مبدأ (تعزيز التكامل بين أشكال المعرفة)، وهي "اختيار معلومات علمية ذات صلة"، و"صناعة أنماط جديدة من المعرفة"، و"القدرة على استخدام أدوات قياس تلائم المتغير التابع للدراسة". ومن بين مؤشرات الإنتاجية التشاركية للمعرفة التي تميز معلمي العلوم مرتفعي الأداء التدريسي عبارة " الاستقلالية في تعرّف المشكلة، والمبادرة لتطبيق حلول مبتكرة لمعالجتها." التي تنتمي إلى مبدأ "تحفيز التطوير والإبداع". ومن المؤشرات أيضا عبارة "واقعية المشكلة، وطرق معالجتها" التي تنتمي إلى مبدأ "عمليات إنتاجية المعرفة طويلة الأجل". غير أن العبارة التي حصلت على أعلى قيمة ل "ف" هي "القدرة على إثارة الوعي بالمشكلة" وهي تنتمي إلى مبدأ " التكامل بين الوكالة الفردية والجماعية".

ولتوفير معلومات أكثر تحديدا عن مبادئ تصميم منحى التعلم الثلاثي التي يمكنها التنبؤ بالأداء التدريسي المرتفع لدى معلمي العلوم، تم إجراء التحليل التمييزي متعدد المراحل (Stepwise Discriminant Analysis). ويعرض الجدول(7) نتائج هذا التحليل.

جدول (7): نتائج اختبار التحليل التمييزي متعدد المراحل

رقم العبارة	العبارة الداخلة في التنبؤ	قيمة وليكس لمبدا	مستوى الدلالة
1	القدرة على إثارة الوعي بالمشكلة ومسبباتها	0.77	0.002

يبين الجدول (7) أن عبارة "القدرة على إثارة الوعي بالمشكلة ومسبباتها" ضمن مبدأ "التكامل بين الوكالة الفردية والجماعية" يمكن استخدامها للتنبؤ بالأداء التدريسي المرتفع لمعلمي العلوم. وتم توصيف هذه العبارة في استمارة تحليل محتوى تقارير دراسة الحالة التي تم إعدادها من الباحثين كما يلي:

"يتعرف مواضع القصور في ممارساته المهنية بدقة، وما نتج عن هذا القصور من مشكلات في أدائه المهني، مرفقا ذلك باتباع سبل موضوعية لتحديد مواضع القصور تلك مثل "تصوير الحصة بالفيديو، أو تحليل استمارات الزيارات الصفية التي تم تنفيذها من مشرفون تربويون وإداريون ومعلمون زملاء، أو تحليل استمارات استطلاع آراء الطلبة".

إلا أن قلة من المعلمين قاموا باتباع هذه الإجراءات، واكتفى الأكثرية بإلقاء اللوم على التعليم التقليدي بشكل عام، دون أن يحمل نفسه مسئولية خاصة، بل إن نسبة لا بأس بها من المعلمين بلغت 14% حملّت الطلبة أو الظروف الخارجية مسئولية انخفاض التحصيل الدراسي، أو تراجع مستوى الدافعية نحو التعلم. ويمكن تفسير قدرة عبارة "إثارة الوعي بالمشكلة" على التنبؤ بالأداء التدريسي للمعلم بما أوضحه باندورا (Bandura, 1982) عن الفعالية الذاتية للإنسان، التي أرجع فيها نشأة الفعالية الذاتية لدى الإنسان إلى مستوى الوكالة البشرية لديه، وقدرته على تكوين وعي بالمسئولية التي يتحملها عن حدوث المشكلة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هايس (Hayes, 2014) التي بينت أهمية خلق الوعي في إنجاز المتدربين للكيانات المعرفية التي عملوا عليها، كما تتفق مع ما ورد في دراسة دامسا وآخرون (Damşa et al, 2010) التي أكدت فيها الصلة بين مستوى الوعي بالمشكلة وبين مستوى وعمق المعالجة المعرفية التي يتضمنها الكيان المعرفي الذي يتم إنتاجه.

لقد أوضحت تقارير دراسة الحالة التي قدمها معلمو العلوم المشاركون في برنامج "خبراء العلوم" الأثر الإيجابي للبرنامج على تطوير مهارات الكتابة العلمية، وهو ما أثر بدوره في الأداء التدريسي للمعلم. وعملت ممارسة الإنتاجية التشاركية للمعرفة على تغيير وجهة نظر الممارسين لها في العملية التعلمية، وذلك بتطوير قدراتهم على المراجعة والتأمل في ممارساته العملية، وإخضاعها للمراجعة والنقد، ومقارنتها بالأدبيات التربوية، والدراسات السابقة، وهي ممارسات تعزز قدرة معلم العلوم على المحاكمة العقلية لممارسته المهنية. وهذه الممارسات في مجملها ممارسات مستحدثة في برامج التنمية المهنية في سلطنة عمان، بالمقارنة مع ما سبق وأظهرته دراسة الحجرية (AL-Hajria, 2009). كما عملت ممارسة الإنتاجية التشاركية للمعرفة على تطوير القدرة على التكامل بين أنواع المعرفة، وذلك بتوجيه المعلم نحو وصف ممارساته المهنية، وسرد خبراته بما عمل على تحويل المعرفة الضمنية لديه إلى معرفة صريحة مكتوبة، وطور من مهارات الكتابة العلمية، بما رفع من قدرته على البحث، والتعلم الذاتي وتطوير المعرفة التي يحتاج إلى تطبيقها في بيئة عمله، وهو ما يعمل على توفر تنمية مهنية مستدامة لديه (Al-Husseini et al.,2018).

إلا أن تطوير قدرة المعلمين على إثارة الوعي بالمشكلة، وإدراكهم الواعي للمسئولية التي يتحملها كل منهم بشكل شخصي عن وجود المشكلة، وبالتالي المساهمة في حلها، وهو العامل الذي ميز المعلم المجيد في أدائه التدريسي، لا يزال محدودا. ويحتاج البرنامج التدريبي إلى إيجاد آليات تعزز الحس بالمسئولية المعرفية للمعلمين، وتعزز من تشاركهم مع زملائه في بناء مسئولية تشاركية عن تعليم العلوم في مدارسهم.

التوصيات

خلصت الدراسة الحالية إلى العديد من التوصيات، منها:

أولا: توصيات للقائمين على برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم في المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

1- الحرص على تحقق مؤشرات مبادئ تصميم المنحى الثلاثي بشكل عام لدى معلمي العلوم.

2- خلق بيئة تعليمية يتم فيها المناقشة الجماعية لتقارير دراسة الحالة التي أعدها المعلمون، ليتاح لكل منهم الاستفادة من خبرات بعضهم البعض، والتعرف على أفضل ممارساتهم المهنية.

3- تكليف المعلمين الملتحقين بالتدريب بإنتاج أعمال جماعية تشاركية مع زملاء لهم في مدارسهم التي يدرسون فيها.

4- تعزيز التكامل بين الوكالة الفردية والجماعية، وخاصة تعزيز قدرة معلم العلوم على خلق الوعي بمسببات المشكلة المهنية، ومسئوليته الفردية كمعلم عن التعامل معها وحلها، ومسئوليته التشاركية مع زملائه المعلمين في إيجاد الحلول المناسبة لتجاوزها.

ثانيا: توصيات للمسئولين عن تعليم العلوم.

1- تشجيع معلم العلوم على ممارسة التأمل في عمله التربوي والكتابة العلمية عنها، وخاصة توظيف منهجية دراسة الحالة، ووضع نظام لمكافأة من يقوم بذلك.

2- دعم قيام معلمي العلوم بالتقييم الذاتي لممارستهم المهنية، وتعزيز ذلك التقييم بمؤشرات موضوعية.

3- توجيه معلمي العلوم نحو ممارسة التفكير النقدي، على غرار ما يفعله المركز التخصصي وذلك بتشجيع القراءات التربوية، والاطلاع

على الدراسات التربوية الحديثة كطريقة تعزز أداءهم التدريسي وتكفل استمرارية تطورهم المهني.

وأخيرًا تقترح الدراسة الحالية إجراء دراسات أخرى تربط مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة وفقا لمنحى التعلم الثلاثي لدى معلمي العلوم بكل من معتقداتهم المهنية، والتحصيل الدراسي لطلبتهم. كما تقترح إجراء دراسات طولية تتبع الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الذين يشاركون في عملية إنتاجية تشاركية للمعرفة خلال فترة تدريبية في المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين على مدى سنوات بعد تخرجهم من البرنامج التدريبي.

References

Al-Hajria, F. (2009).*The practice reality of educational knowledge creation and use processes by female science students' teachers in the college of education in Sultan Qaboos University: A case study.* M.A.Thesis, Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman.

Al-Husseini, S.; Al-Ghattami, S.; Al-Hajri, R., & Al-Busaidi, Y. (2018). The areas of teacher research in the Sultanate of Oman and the reality of benefiting from them. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 3 (12), 415-483.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37* (2), 122-147.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher, 8* (33), 3-15.

Chana, C. & Aalstb, J. (2006). Teacher development through computer - supported knowledge building: Experience from Hong Kong and Canadian teachers. *Teaching Education, 17(1),* 7-26**.**

Damşa, C.; Kirschner, P.; Andriessen, J.; Erkens, G., & Sins, P. (2010). Shared epistemic agency: An empirical study of an emergent construct. *Journal of the Learning Sciences, 19*, 143–186.

Damşa, C., & Ludvigsen, S. (2016). Learning through interaction and co-construction of knowledge objects in teacher education. Learning, *Culture and Social Interaction*, 11, 1–18.

Desimone, L. & Stuckey, D. (2014). Sustaining professional development. In: L.Martin, S., Kragler, D., Quatroche, & K. Bauserman (Eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices*, (pp. 467-482). NY: Guilford Publications.

Hayes, S. (2014). *A mixed methods study of shared epistemic agency in team projects in an online baccalaureate nursing course* (Order No. 3667396). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1642439900). Retrieved from https://ezproxysrv.squ.edu.om:2254/docview/1642439900?accountid=27575.

Ilomäki, L.; Lakkala, M.; Toom, A., & Muukkonen, H. (2017). Teacher Learning within a Multinational Project in an Upper Secondary School. *Education Research International*. Retrieved in: October 3, 2018. From: http://ezproxysrv.squ.edu.om:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=124175532&site=eds-live&scope=site.

Kangas, K., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2013). Design expert's participation in elementary students' collaborative design process. *International Journal of Technology and Design Education, 23*, 161–178.

Karlgren, K. (2012). Trialogical design principles as inspiration for designing knowledge practices for medical simulation training. In: A. Moen, A. I. Mørch, S. Paavola (Eds.), *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, concepts,* (pp. 163–184). Rotterdam: Sense Publishers.

Karpati, A., & Dorner, H. (2012). Developing epistemic agencies of teacher trainees: Using the mentored innovation model. In: A. Moen, A. I. Mørch, S. Paavola (Eds.), *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, concepts,* (pp. 163–184). Rotterdam: Sense Publishers.

Lai, O. (2013*). Conceptualization of an R&D based learning-to-innovate model for science education* (Order No. 3577841). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1473919676). Retrieved from https://ezproxysrv.squ.edu.om:2254/docview/1473919676?accountid=27575.

Lakkala, M.; Ilomaki, L.; Paavola, S., Kosonen, K. & Muukkonen, H. (2012). Using trialogical design principles to assess pedagogical practices in two higher education courses. In Moen, A., & Mørch, M. & Paavola, S. (Eds.), *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, concepts*, (pp. 141–162). Rotterdam: Sense Publishers.

Lakkala, M., Toom, A., Ilomäki, L., & Muukkkonen, H. (2015). Re-designing university courses to support collaborative knowledge creation practices. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(5), 521–536.

Meragia, E. (2014). *Promoting knowledge work practices in health informatics education: Exploring students' and teachers' views and expectation*. M.A. Theses, Stockholm University, Stockholm, Sweden.

Ministry of Education (2014). *The specialised centre for professional training of teachers: Data of the center, 2nd ed.* Muscat, Sultanate of Oman.

Ministry of Education (N.D). *Standards for correction of case studies.* Ministry of Education, Muscat, Sultanate of Oman.

Nguyen, H. (2009). *Effects of discussion constraints, discourse maps, and interactive intercultural elaboration in online discussions on students' knowledge construction, critical thinking, and intercultural sensitivity.*Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1037349444). Retrieved from: https:// ezproxysrv.squ.edu.om:2110/docview/1037349 444?accountid=27575

Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33, 5-34.

Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor: An emergent epistemological approach to learning, *Science and Education*, 14, 535-557.

Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2014). Trialogical Approach for Knowledge Creation. In S. Tan, H. So, H. & Yeo, J. (Eds.). *Knowledge creation in education,* (PP. 53-73). Singapore: Springer.

Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2009). From meaning making to joint construction of knowledge practices and artefacts: A trialogical approach to CSCL. In C. O'Malley, D. Suthers, P. Reimann, & A. Dimitracopoulou (Eds.), *Computer supported collaborative learning practices: CSCL2009 conference proceedings* (pp. 83–92). Rhodes: International Society of the Learning Sciences (ISLS).study of a four-year systemic change initiative. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (4), 166-184. Retrieved from: http://dx.doi.org /10.14221 /ajte.2014v39n4.10.

Paavola, S.; Engeström, R. & Hakkarainen, K. (2012). The trialogical approach as a new form of mediation. In A. Moen, A.I. Mørch, & S. Paavola (Eds). *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, concepts* (pp. 1-14) . Rotterdam: Sense Publishers.

Paavola, S.; Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research,* 4 *(74)*, 557-576.

Rasmussen, I. & Ludvigsen, S. (2009). The hedgehog and the fox: A discussion of the approaches to the analysis of ICT reforms in teacher education of Larry Cuban and Yrjö Engeström. *Mind, Culture, and Activity*, 1 (16), 83-104

Rawaqatu, G., Mahmud, Y., & Al- Shibli, A. (2005). Evaluation of teaching performance of newly graduated teachers from colleges of education for teachers in the Sultanate of Oman. *University of Damascus Journal, 2 (*21), 131-158.

Robertson-Grewal, K. (2010). *Dynamism of collaborati-on: Examining four teachers' experience of implementing inclusion using nonaka's theory of knowledge creation.* Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (869728163). Retrieved from: https://ezproxysrv.squ.edu.om:2110 /docview/ 869728163?accountid=27575.

Ruettgers, M. (2013). *A content analysis to investigate the evidence of 21st century knowledge and skills within elementary teacher education programs in the united states*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1330392529). Retrieved from: https://ezproxysrv .squ.edu.om: 2110/docview/1330392529?accountid=27575.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.

Saunders, R. (2014). Effectiveness of research-based teacher professional development: A mixed method Lin, F., Lin, S., & Huang, T. (2008). Knowledge sharing and creation in a teachers' professional virtual community. *Computers & Education*, *50*(3), 742-756. http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2006 .07.009.

Sansone, N., Bortolotti, I., & Buglass, S. (2016). The trialogical learning approach in practices: Reflections from pedagogical cases. *QWERTY 11*, (2), 99-120.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher (27)*, 4–13.

Tan, S. & Tan, Y. (2014). Perspectives of knowledge creation and implications for education. In Tan, S., So, H., & Yeo, J. (Eds). *Knowledge creation in education*, (pp. 11- 31). Singapore: Springer.

Wan, W. (2012). *Policy Implementation and Teacher Cognition: ICT in Education in Hong Kong Secondary Schools*. Ph.D. Dissertation, the Chinese University of Hong Kong. Retrieved in: October 5, 2018 from https://www.learntechlib.org/p/129715/.

Waddell, K. (2015). *A design-based research study examining the impact of collaboration technology tools in mediating collaboration*. Retrieved from: https://ezproxysrv.squ.edu.om:2110/docview/1 733219610?accountid=27575.

Whitworth, B., & Chiu, J.. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal of Science Teacher Education*, *26*, 121-137.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 3، 2019، 293-307

اشتمال كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي في الأردن على عادات العقل وفقًا لمشروع 2061

يوسف القشي* و عبد الله خطايبة**

تاريخ تسلم البحث 2018/12/26 تاريخ قبوله 2019/2/10

ملخص: هدفت الدراسة الكشف عن درجة اشتمال كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي في الأردن على عادات العقل وفقًا لمشروع (2061)، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ بناء أداة تحليل لعادات العقل الخمس الرئيسة التي انبثقت عن مشروع (2061) التابع للجمعية الأمريكية لتقدّم العلوم (American Association for the Advancement of Science: AAAS)، وهي: القيم والاتجاهات، الحساب والتقدير، التحكم اليدوي والملاحظة، مهارات الاتصال والتواصل، ومهارات الاستجابة الناقدة. وقد تمّ التحقق من صدق وثبات الأداة، واستخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية في المعالجة الإحصائية، وتمّ الاتفاق على اعتبار الفقرة وحدة للتحليل. بلغ عدد الفقرات المحللة (988) فقرة. أظهرت النتائج عدم توازن في تضمين عادات العقل في كتاب العلوم الحياتية، حيث وردت عادة العقل "مهارات الاتصال والتواصل" بنسبة كبيرة (61%) مقارنةً بالعادات الأخرى، ثم عادة "القيم والاتجاهات" بنسبة متوسطة (26%)، ثم عادة "التحكم اليدوي والملاحظة" بنسبة قليلة (11%)، ثم عادة "مهارات الاستجابة الناقدة" بنسبة قليلة جدًا (2%)، وعدم اهتمام الكتاب بعادة "الحساب والتقدير" (0%).

(**الكلمات المفتاحية**: عادات العقل، مشروع 2061، كتاب العلوم الحياتية، تحليل محتوى).

مقدمة: تسعى المؤسسات التربوية بشكل مستمر إلى تطوير منظومة التعليم والتعلم بحيث تواكب مستجدات العصر المتلاحقة وتحدياته ومتغيراته، وتحرص تلك المؤسسات على أن تشمل عملية التطوير كافة أطراف العملية التعليمية التعلمية كالمناهج والمعلمين والطلبة، والاهتمام بالمهارات المتجددة واكتسابها وإتقانها وممارستها فعليًا خلال المواقف الحياتية اليومية، وهذا يتطلب تطوير المناهج بشكل عام وتطوير الكتاب المدرسي بشكل خاص، كونه الوعاء الجامع لأفكار الإنسان وإبداعاته الثقافية، حيث يستمد أهميته من الوظائف الرئيسة التي يُقدمها لأطراف العملية التربوية في أنشطة التعليم والتعلم.

وعلى الرغم من تعدد وسائل اكتساب المعرفة، وتعدد أساليب عرضها وتقديمها باستخدام تقنيات التعليم الحديثة، يبقى الكتاب المدرسي أداة مهمة من أدوات التعلم (Al-Omari, 2011). وفي هذا الصدد، أكدت الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (American Association for the Advancement of Science: AAAS) في مشروع (2061) أن الكتب تمثل العمود الفقري للتعلم في غرفة الصف، وأوصت بمراجعتها وتطويرها وتحسينها باستمرار (AAAS, 1993).

The Inclusion of Habits of Mind in Biology Textbook for 9th Grade in Jordan of According to Project 2061

Yousef AL-Qashi, *Ministry of Education, Jordan.*
Abdullah Khataibeh, *Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: This study aimed at detecting the degree to which the biology textbook for 9th grade in Jordan included the habits of mind, according to project 2061. To achieve this aim, a tool was developed for the analysis of the five main habits of mind that emerged from the AAAS Project (2061): values and attitudes, computation and estimation, manipulation and observation, communication skills, and critical response skills. The researchers used frequencies and percentages in statistical processing, the paragraph was used as a unit of analysis. The number of paragraphs analyzed was (988). The results showed an imbalance in the inclusion of habits of mind in the biology textbook: The "communication skills" responded by a large percentage (61%) compared to other habits, "values and attitudes" by an average percentage (26%), "manipulation and observation" by a small percentage (11%), "critical response skills" by very little percentage (2%), and the textbook does not include the habit of "calculation and appreciation" (0%). It was recommended that authors should have an emphasis on the equiponderant inclusion of habits of mind in science textbooks.

(**Keywords**: Habits of Mind, Project 2061, Biology Textbook, Content Analysis).

والكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة مساعدة للطلبة على التعلم، وإنما هو أساس التعليم وجوهره؛ لأنه يبين للطلبة حدود المعرفة التي سيدرسونها. كما أنه وسيلة للتعلم الذاتي، ويستخدمه المعلم مصدرًا للمعلومات المنظمة ومساعدًا له في التخطيط. كما أنه يتضمن مفردات المنهاج (Hijazi, 1995).

ويؤكد العبد الله ومحمود (Al-Abdullah & Mahmoud, 1994) أن الكتاب المدرسي يُعدّ جزءًا رئيسًا من المنهاج، بل إنّه أداة المنهاج ودوره الفاعل في العملية التربوية، ويشكل لبنة أساسية في عملية التعليم والتعلم، لأن أهداف الوحدات ومحتوى الكتاب والوسائل السمعية البصرية المتضمنة، إضافة إلى النشاطات وطرق التقويم في الكتاب المدرسي من الأركان الأساسية في بناء المناهج والخطط التعليمية.

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

ويشير دينج (Deng) إلى أن كتاب العلوم بشكل خاص هو وسيلة هامة من وسائل التعلم ونقل الثقافة العلمية، حيث يقدم للطالب أشكال المعرفة العلمية المختلفة، ويحدد المهارات العلمية والاتجاهات والميول العلمية التي يُؤمل من الطالب اكتسابها (Khataibeh, Elemat, Sharifin, Anakra & Bani Essa, 2011). حيث تُعد كتب العلوم مكونًا وداعمًا رئيسًا لعمليتي التعليم والتعلم في مادة العلوم. وتحتوي هذه الكتب على كمية كبيرة من المعلومات التي تُدرس للطلبة في المراحل الدراسية المختلفة (Chiappetta, Sethna & Fillman, 1991a).

ويرى شيباتا وسيثنا وفلمان (Chiappetta, Sethna & Fillman, 1991b) أن كتب العلوم يجب أن تساعد على تسهيل دراسة مادة العلوم وجعلها مناسبة لفهم الطلبة دون التأثير على المادة العلمية المطروحة، ودون أن تفقد المادة العلمية معناها، وأن تعرض العلم على شكل يبين الاهتمام باكتشاف ووصف الظواهر الطبيعية. ويجب أن يتم عرض العلم على أنه أكثر من معرفة عن العالم الذي نعيش فيه، وكذلك الاهتمام بعرض المظاهر التاريخية والإنسانية في المجتمع.

وتعد مناهج العلوم ذات أهمية كبرى وتؤدي دورًا رئيسًا في التقدم والازدهار في شتى المجالات التي تهم الأفراد والمجتمعات، حيث إن ازدهار أي أمة من الأمم وتطورها وتقدمها يقوم بالدرجة الأولى على نظامها التعليمي، ولا غرابة أن نجد كل بلد من البلدان يتولى من حين لآخر إجراء تحديثات وإصلاحات لنظامه التعليمي التربوي، فقد بُذلت جهود كبيرة لتطوير هذه المناهج وتحسينها وإصلاح التعليم والتعلم فيها بدءاً من أهدافها، ومرورًا بمحتواها وأساليب تدريسها والوسائل التعليمية المناسبة لها، وانتهاءً بتقييمها وتقييم مخرجاتها التعليمية المختلفة (Zaiton, 2010).

ويذكر رواشدة (Rwashdeh, 2000) كيف نالت مناهج العلوم حظها الوافر من عمليات الإصلاح والتطوير؛ ففي الستينات من القرن الماضي، أعيد تنظيم مناهج العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان الاهتمام حينها منصبًا على بنية المعرفة العلمية من خلال بناء مناهج علوم تؤكد على فهم وإدراك بنية الأنظمة العلمية من خلال التركيز على الطريقة العلمية بتوظيف الاستقصاء والاكتشاف وحل المشكلة التي تمارس فيها عمليات العلم المختلفة بأنماط تفكير تحليل وحدسي وشكلي. ومع تزايد النقد الموجه لمناهج الستينات لفشلها في جذب اهتمام معظم الطلبة لدراسة العلوم، بدأ العديد من المتخصصين في التربية العلمية في بداية السبعينات من القرن الماضي ومنهم بيلا (Pella) وهيرد (Hurd) بطرح الغرض الرئيس الذي يجب أن يوجه تدريس العلوم في المدرسة، ألا وهو الثقافة العلمية (Scientific Literacy). وفي عام (1982) تبنّت الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية (National Science Teacher Association: NSTA) الثقافة العلمية كهدف لتعليم العلوم والتكنولوجيا في الثمانينات، وجاءت الدعوة حينها لتنظيم مناهج العلوم حول القضايا الاجتماعية والإنسانية والأخلاقية والتكنولوجية والعلمية.

ويُضيف العمري (Al-Omari, 2011) أنه استمرت حركة تطوير مناهج العلوم؛ ففي عام (1985) واستنادًا إلى تقرير أمة في خطر (Nation at Risk) الذي صدر عام (1983) وبعض الدراسات وأهمها التقويم الوطني للتقدم التربوي (National Assessment of Educational Progress: NAEP) بدأت الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (American Association for the Advancement of Science: AAAS) بتنفيذ مشروع (2061) الذي ركز على الثقافة العلمية كمضمون، حيث صدر عن مشروع (2061) تقرير في عام (1989) تحت عنوان "العلم لكل الأميركيين" (Science For All Americans: SFAA) الذي هدف إلى إكساب الأفراد مستوى مناسبًا من الثقافة العلمية في جميع مجالات العلوم، كما صدر عن المشروع كتاب تُرجمت فيه أهداف الثقافة العلمية إلى أهداف تعليمية للصفوف من رياض الأطفال إلى الثاني عشر(K-12).

واستمرت الجهود الإصلاحية، وظهرت المعايير الوطنية للتربية العلمية (National Research Council: NRC) في عام (1996) امتدادًا لروح المشروع (2061)، حيث أكدت جميعها على تنمية الثقافة العلمية، وطبيعة العلم، والمسعى العلمي، وقدرات الاستقصاء العلمي، والتصميم التكنولوجي، ومهارات حل المشكلة، والتفكير الناقد، والقدرة على اتخاذ القرارات في المنظور الشخصي والمهني والاجتماعي، وتعرف المخاطر، والتكيف مع التغير في العلم وتطبيقاته، وزيادة ثقة المجتمع بقيمة المعرفة والأفكار، والعلم والتكنولوجيا وعلاقتهما المتبادلة المتداخلة مع المجتمع والبيئة والمحافظة عليها والحدّ من تدهورها (Zaiton, 2010).

وفي هذا الإطار، فقد سعى الأردن إلى تطوير نظامه التعليمي ليواكب ما يشهده العالم من تطوير تقني ومعلوماتي هائل؛ لذا فقد أولت وزارة التربية والتعليم الأردنية العناية بالطلبة في جميع المراحل التعليمية الأساسية منها والثانوية، وقد رافق هذا الاهتمام بناء قاعدة متينة تدعم هذه التوجهات من خلال تدريب المعلمين وتمكينهم، وتطوير في المناهج وحوسبتها، وتوسع هائل في بناء المدارس ورفدها بالمختبرات العلمية والتكنولوجية. بالإضافة إلى إنشاء وتطوير بنية تحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الأردنية كافة (Al-Zouidi, 2012).

فقد مرت المناهج الأردنية بشكل عام، ومناهج العلوم بشكل خاص، بمحطات تطويرية متتابعة امتدت إلى وقتنا الحاضر، حيث عُقد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في أيلول من عام (1987)، واستنادًا لتوصيات المؤتمر وُضعت الخطوط العريضة لمنهاج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي، ومن أهمها ضرورة عرض المادة العلمية في الكتاب بحيث تُثير التفكير الاستقصائي عند الطلبة. ثم عُقد مؤتمر التطوير التربوي الثاني في عام (1999)، وكان من توصياته إعادة النظر في مناهج العلوم المختلفة بغية

استيعاب الثورة المعلوماتية والتعامل معها باقتدار (Ministry of Education, 2005). وفي الآونة الأخيرة اعتمد الأردن المعرفة محورًا لمرحلة تطوير جديدة، وقد بدأ بتطوير نظامه التربوي عام (2003) من خلال مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (Educational Reform for the Knowledge Economy: EREfKE). وقد كان هذا المشروع شاملًا لجميع عناصر النظام التربوي (National Center for Human Resources Development, 2011).

ويُشير إلتنج وروبرتس (Elting & Roberts) إلى أن صورة العلم التي تُقدم في الصفوف المدرسية تحدد غالبًا بالحقائق والمفاهيم العلمية التي تحتويها الكتب المدرسية، ولأن كتب العلوم المدرسية لها دور بارز في مناهج العلوم، فإن تحليل وتقييم الكتب المدرسية بدقة من التربويين العلميين ضرورة تربوية (Khataibeh et al., 2011)، حيث يعتبر ستيملر (Stemler, 2001) عملية تحليل وتقويم الكتب المدرسية عملية مهمة جدًا للوقوف على مواطن الضعف لإجراء التعديلات المناسبة وعلى مواطن القوة لتعزيزها.

ويؤكد زيتون (Zaiton, 2010) أن تحليل المحتوى كأداة وطريقة بحث من أكثر الأدوات والأساليب استخدامًا في تحليل المناهج والكتب المدرسية وأدلتها، وذلك لتبيان توجهات واتجاهات المناهج وتشخيصها، وتحديد خصائصها بمنهجية علمية منظمة وليس استنادًا إلى انطباعات ذاتية أو معالجات عشوائية، بهدف تشخيص المناهج، وتقييمها، وتطويرها، وتحسينها، وتقديم التوصيات والمقترحات والإجراءات لتطويرها لتواكب توجهات العصر ومتطلباته وتحدياته.

ويُعرف تحليل المحتوى بأنه أسلوب علمي منظم، يصف المضمون الظاهر لمادة الاتصال ويدرسها دراسة كمية دقيقة توضح العلاقة بين العناصر الظاهرة لتلك المادة. ولكي يحقق الباحث ذلك عليه أن يضع خطة علمية واضحة تستوفي جميع عناصر الموضوع وتقوم على دراسة الظواهر إحصاءً واستقراءً وربطًا واستنتاجًا وتفسيرًا (Ta'ima, 2004).

ويعرّف ستيملر (Stemler, 2001) تحليل المحتوى بأنه تقنية منهجية منظّمة قابلة للتكرار تستخدم من أجل تقليص العديد من كلمات النص إلى فئات ذات محتوى أقلّ استنادًا إلى قواعد واضحة للترميز، وتعرّفه نيندورف (Neuendorf, 2017) بأنه تحليل منظّم وموضوعي وكمي لخصائص الرسالة.

وفي نهاية العقد الأخير من القرن العشرين، ظهر اتجاه جديد في الفكر التربوي يدعو المربين إلى التركيز على تحقيق عدد من النواتج التعلمية، وخاصةً تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، والاستفادة من نواتج أبحاث الدماغ في عملية التدريس. وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على ضرورة تنمية عدد من الاستراتيجيات التي تنمي التفكير بأبعاده المختلفة، والتي يصنفها البعض ضمن مفهوم عادات العقل "Habits of Mind" (Abu Al-Samen & Al-Wehr, 2015).

وتعد عادات العقل من المتغيرات المهمة ذات العلاقة بالأداء الأكاديمي لدى الطلبة في مختلف مراحل التعليم، حيث تناولت الدراسات التربوية المختلفة أهمية تعليمها، وتقويتها، والتفكير فيها، وقياسها وتقويمها. وقد دعت حركات إصلاح المناهج لأن تكون عادات العقل مثل أي عادة يمتلكها الإنسان (الأكل، الشرب، النوم،....). والعادة في اللغة (Arabic Language Complex, 1989) هي كلُّ ما اعتيد حتى صار يُفعل من غير جهد، وصار من المعتاد والمألوف، وسلوك يتكرر على نهج واحد.

ويذكر هوريسمان (Horisman) أن عادات العقل هي عملية تطورية متتابعة تؤدي في النهاية إلى الإنتاج والابتكار، فنموها يشبه الحبل الذي تنسج في كل يوم خيطًا من خيوطه، ليصبح من الصعوبة قطعه (Nofal, 2006).

وقد عرّف محيسن وزيتون (Mheisen & Zaiton, 2016) مفهوم عادات العقل بأنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكّن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات الذكية، بناءً على المثيرات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما، أو قضية، أو تطبيق سلوك بفاعلية والمداومة على هذا المنهج.

ويعدّ آرثر كوستا وبينا كاليك من أوائل من تناولوا موضوع عادات العقل عام (1982)، حيث عرفاها بأنها نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما وعندما تكون الإجابة أو الحل غير موجود في البنى المعرفية للفرد (Costa & Kallick, 2009).

وحدّد كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2003b) ست عشرة عادة عقلية قابلة للتعلم والتدريب هي: المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، الخلق والابتكار، الاستجابة بدهشة ورهبة، الإقدام على مخاطرة مسؤولة، إيجاد الدعابة، التفكير التبادلي، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر.

وقد ظهر الاهتمام بعادات العقل من خلال عدد من المشاريع التربوية التى اعتمدتها أساسًا للتطوير التربوي، ومن هذه المشروعات مشروع الثقافة العلمية أو تعليم العلوم لكل الأمريكيين (مشروع 2061) والذي تبنته الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (American Association for the Advancement of Science: AAAS) والتي تعد أكبر دار نشر ومؤسسة علمية عامة للعلوم التطبيقية، فتعمل جسر تواصل بين العلماء وصناع

القرار وعامة الناس للنهوض والارتقاء بتعليم العلوم (Nofal, 2010).

وتقوم الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم بتنفيذ وظيفتها الأساسية المتمثلة في فهم العامة للعلوم وتعزيز التعليم من خلال مشروع (2061)، حيث حدد المشروع عددًا من عادات العقل التى يركز على تنميتها تعليم العلوم، ومنها التكامل، والاجتهاد، وحب الاستطلاع، والانفتاح على الأفكار الجديدة، والتشكيك المبني على المعرفة، ومهارات الاستجابة الناقدة، والتخيل، والعدالة (Mheisen & Zaiton, 2016)، وهي من العادات التي تمّ رصد العديد منها بالفعل في الدراسة الحالية ومنها حب الاستطلاع، والانفتاح على الأفكار الجديدة، والتشكيك المبني على المعرفة ومهارات الاستجابة الناقدة.

ومن منظور المشروع (2061)، فإن التوصيات المقدمة عن عادات العقل هي بمثابة توجهات تجديدية إصلاحية في مناهج العلوم وتدريسها، وبالتالي التركيز على مهارات التفكير لدى الطلبة كهدف وغاية، جنبًا إلى جنب في تنمية الثقافة العلمية. هذا وتتضمن عادات العقل المكونات الخمسة الآتية (Zaiton, 2010):

1- القيم والاتجاهات (Values and Attitudes): وتشمل معرفة القيم المتأصلة والملازمة للعلوم والرياضيات والتكنولوجيا، وتعزيز القيم الاجتماعية (حب الاستطلاع - الفضول، الانفتاح على الأفكار الجديدة، والتشكك والتساؤل)، والقيمة الاجتماعية للعلوم والرياضيات والتكنولوجيا، والاتجاهات نحو تعلم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا.

2- الحساب والتقدير (Computation and Estimation): حيث يشمل الحساب: المهارات العددية الأساسية والمهارات الحسابية (الحسابات البسيطة، مهارات العدّ والحساب، العمليات الحسابية، النسب والعلاقات بينها، إجراء العمليات الحسابية باستخدام الآلات الحاسبة، التمييز بين الوحدات، التحويلات الرياضية، والتحقق من صحة الإجابات). أما التقدير فيُنظر إليه على أساس الجواب التقريبي الذي يكون مفيدًا كما هو الجواب الدقيق، ومن المهارات الخاصة بالتقدير: مهارات تقدير الأطوال والعرض والوقت، والمسافات، وقراءة الخرائط، والأحجام الحقيقية للأشياء.

3- التحكم اليدوي والملاحظة (Manipulation and Observation): حيث تشمل الاحتفاظ بدفتر لتسجيل الملاحظات، واستخدام الكمبيوتر في تخزين واسترجاع المعلومات، استخدام أدوات القياس، القدرة على تحديد الأرقام الواردة على المقاييس، التعامل مع المواد مثل الخشب والورق وغيرها، عمل محاليل للمواد، والإلمام ببعض المهارات اليدوية الأخرى.

4- مهارات الاتصال (Communication Skills): حيث تشمل القدرة على التعبير الشفوي، الألفة مع مفاهيم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، وضع تفسيرات للأشياء وبيان الأسباب، تنظيم المعرفة في جداول أو رسوم بيانية، توضيح العلاقات من خلال الرسم البياني وقراءتها، كتابة الخطوات والإجراءات، استخدام العلاقات الرياضية، والمشاركة في حلقات النقاش العلمي وندواتها.

5- مهارات الاستجابة الناقدة (Critical-Response Skills): حيث تشمل إدراك القضايا والمسائل التي تُطرح وفهمها، تمييز الشواهد والأدلة، وقبول ما يتسق مع المعرفة العلمية ورفض ما لا يتسق مع المنطق والعقلانية.

وبالرغم من أهمية اكتساب الطلبة للمعلومات، وتعميقها، واستخدامها بشكل ذي معنى، إلا أن اكتسابهم لعادات العقل يُعدّ هدفًا مهمًا لعملية التعلم؛ فهي تساعدهم على تعلم أية خبرة يحتاجونها في المستقبل، حيث يعتقد مارزانو وبيكيرنج وأرندندو وبلاكبورن وبرانت وموفت (Marzano, Beckerng, Arendondo, Blackburn, Brant & Moffett, 1998) أن عادات العقل تؤثر في كل شيء، والعادات الضعيفة تؤدي - عادة - إلى تعلم ضعيف، بغض النظر عن المستوى المهاري أو القدرات، وأن أفضل الطرق التي يمكن استخدامها في اكتساب الطلبة لعادات العقل هو تهيئة المواقف، والأنشطة التعليمية التي تتطلب منهم ممارسة مهارات التفكير المختلفة للتوصل إلى المعلومات الجديدة التي يمكن توظيفها، واستخدامها في مواقف ومشكلات حياتية.

ويشير كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2003a) إلى أن إهمال استخدام عادات العقل يسبب الكثير من القصور فى نتائج العملية التعليمية، فعادات العقل ليست امتلاك المعلومات بل هي معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها أيضًا، وهي نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة، وليس استذكارها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق.

وتتيح عادات العقل الفرصة أمام الفرد للإبداع، وذلك بتوليد الأفكار أو طرح الأسئلة والقضايا المرتبطة بجوانب حياته. ولا يكون الاهتمام منصبًا على تعدد الإجابات الصحيحة التي يعرفها الطلبة عندما يجري التدريس بعادات العقل فحسب، بل بالكيفية التي يتصرف بها الطالب عندما لا يعرف الإجابة، وذلك بملاحظة قدرته على إنتاج المعرفة أكثر من استرجاعها وتذكرها، لذلك ينبغي التركيز على أداء الطلبة وسلوكهم إزاء حل المشكلات التي تتحدى عقولهم وقدراتهم، إذ إنّ حل المشكلات بعدها يحتاج إلى استراتيجيات عقلية، وتبحر عميق، ومثابرة وإبداع وصنعة متقنة (Costa & Garmston, 1998).

ومن جانب آخر، أكدت أبو السمن (Abu Al-Samen, 2012) ضرورة الاهتمام بتنمية عادات العقل لدى الطلبة من مطوري المناهج، بحيث تتضمن المناهج استراتيجيات وأنشطة التعلم ومواقف ومشكلات حياتية واقعية موجهة نحو اكتساب عادات العقل، وخاصة في صفوف المراحل الأساسية العليا.

ومع بداية الألفية الثالثة، ازدادت أهمية تعليم عادات العقل، وتقويتها، ومناقشتها مع التلاميذ، والتفكير فيها، وتقويمها، وتقديم التعزيز اللازم للتلاميذ لتشجيعهم على التمسك بها، حتى تصبح جزءًا من ذاتهم وبنيتهم العقلية (Qotami, 2005).

وقد تمّ الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع عادات العقل من عدة زوايا، وذلك من خلال الرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة. فقد أجرى ويرسيما وليكليدر (Wiersema & Licklider, 2009) دراسة في جامعة آيوا في أمريكا هدفت إلى جعل التفكير والمعالجة العقلية لدى الطلبة عادة من عادات العقل الملازمة لهم خلال حياتهم اليومية، وتنمية تلك العادة من خلال تعريضهم لمواقف يومية تحتاج منهم التفكير والاستقصاء وحلّ المشكلات. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ اخضاع ثمانية (8) طلبة من الجنسين إلى برنامج قيادة مكثّف في طرق التفكير العميق. وبعد انتهاء البرنامج، تمّ تعريض الطلبة لمواقف حياتية بشكل يومي وملاحظتهم وإجراء مقابلات معهم لاستكشاف كيفية تدرجهم في عملية التفكير للوصول إلى حلول مقنعة ومبتكرة. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الثمانية أظهروا تميّزًا واضحًا وملحوظًا في كيفية التعامل مع الأسئلة المعقدة والمواقف الصعبة التي تتحدى طرق تفكيرهم. وكانت إجاباتهم تلقائية وتفكيرهم منطقيًا. وقد تطوّرت المعالجة العقلية لديهم وأصبحت كأنها عادة من عادات العقل.

وفي دراسة أجراها ديسكرايفر وليهي وكوهلير وولف (Deschryver, Leahy, Koehler & Wolf, 2013) في جامعة ولاية ميشغان الأمريكية هدفت إلى استكشاف أثر برنامج مبني على عادات العقل مقدّم للطلبة في الجامعة على تغيير بعض الاعتقادات والسلوكات لديهم. ولتحقيق هدف الدراسة، عكف الباحثون على تقديم نماذج من العلماء البارزين أسموها "الثورات الصغيرة في التعليم والتعلم" أمثال "أديسون" للطلبة، وتعريفهم بأنماط التفكير لديهم كمصممين ومبتكرين، وذلك من خلال التركيز على الأدوات المعرفية الإبداعية متعددة الاستخدامات، والتكنولوجيا المبتكرة، والممارسة التأملية وغيرها من عادات العقل المنتجة، بغية نقل الطلبة من العمل كمستهلكين للوسائل التعليمية إلى أفراد منتجين للخبرات التعليمية. وهذا لا يقتصر فقط على قيام الطلبة ببناء وسائل تعليمية جديدة، بل أيضًا الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا في التعليم والتعلم، وبالدعم المتواصل للطلبة فإنهم سينشئون رؤية أساسية لتفاعل التعليم والتكنولوجيا التي ستخدمهم في المستقبل، مما سيمكنهم من التكيف مع البيئات الرقمية الجديدة والناشئة. وأشارت النتائج إلى إسهام هذا البرنامج في تغيير بعض الإعتقادات والسلوكات لدى معظم الطلبة، وجعلهم أكثر قدرة على الخيال العلمي واستخدام الأدوات العقلية الإبداعية وعادات العقل المنتجة ضمن البيئة الجديدة للتعليم والتعلم والسعي إلى تطويرها المستمر.

وأجرى القضاة (Al-Qdah, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، ومعرفة ما إذا كانت عادات العقل تختلف تبعًا لمتغيرات المرحلة الدراسية، والمستوى التحصيلي، حيث تم استخدام أداتين: الأولى تقيس مستوى امتلاك الطلبة لعادات العقل، وُزعت إلى ثمانية أبعاد. والأداة الثانية تقيس دافعية الإنجاز مُوزعة على أربعة أبعاد. وتم تطبيق الأداتين على عينة عشوائية تضم (202) من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى امتلاك طلاب كلية التربية لعادات العقل جاء مرتفعًا، وجاءت ترتيب أبعاد عادات العقل بالنسبة لعينة الدراسة على النحو الآتي: القيادة، المثابرة، الذاتية، التساؤل وطرح المشكلات، الإبداع، السعي نحو الدقة، الاستجابة بدهشة، الحيوية. وظهرت فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح طلاب الدراسات العليا على المقياس الكلي والأبعاد الفرعية ما عدا بعدي الإبداع والحيوية. كما كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير مستوى تحصيل الطلاب على مقياس عادات العقل الكلي وأبعاده الفرعية ما عدا أبعاد القيادة، الإبداع، والحيوية ولصالح فئات التحصيل (ممتاز)، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مقياس عادات العقل ومجالاته من جهة ومقياس دافعية الإنجاز ومجالاته من جهة أخرى. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن كُلًّا من مقياس عادات العقل ومجالاته الآتية: القيادة، الإبداع، والحيوية قد ساهمت بشكل دال إحصائيًا في التنبؤ بدافعية الإنجاز.

ومن الدراسات ذات الصلة المباشرة بالدراسة الحالية دراسة أبو السمن والوهر (Abu Al-Samen & Al-Wehr, 2015)، التي هدفت إلى معرفة درجة تضمين عادات العقل في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. كما هدفت إلى البحث في درجة وعي مؤلفي كتب العلوم المعنية بعادات العقل. تكونت عينة الكتب الدراسية من أربعة كتب دراسية من مادة العلوم للمرحلة الأساسية العليا، تم انتقاؤها بشكل قصدي من بين ثمانية كتب، وبذلك شملت العينة كتابي الكيمياء والفيزياء للصف التاسع، وكتابي الأحياء وعلوم الأرض والبيئة للصف العاشر. أما عينة المؤلفين، فقد شملت ثمانية مؤلفين للكتب المنتقاة بشكل قصدي لإجراء المقابلات معهم. واستخدمت في الدراسة أداة للمقابلة ضمت (8) أسئلة، وأداة لتحليل الكتب المدرسية اعتمادًا على عادات العقل الخمس التي أوصى بها الاتحاد الأمريكي لتقدم العلوم، وهي: القيم والاتجاهات، والحسابات والتقدير، والمعالجة والملاحظة، ومهارات الاتصال، والاستجابة الناقدة. أظهرت النتائج أن عادة القيم والاتجاهات كانت متضمنة في جميع الكتب المدرسية، لكن التركيز كان على اتجاهات تعلم العلوم بشكل خاص، في حين أنه نادرًا ما تم تضمين عادة الحسابات والتقدير في جميع هذه الكتب، وكان هناك تركيز على عادة المعالجة والملاحظة في كتابي الفيزياء والكيمياء أكثر منه في كتابي الأحياء وعلوم الأرض والبيئة، وتم تضمين عادة الاتصال في

جميع كتب العلوم، لكن هذه الكتب جميعًا لم تركز على عادة التفكير الناقد. كما أشارت النتائج إلى أن (25%) من المؤلفين لديهم معرفة بعادات العقل، وأن (50%) منهم يعرفون أسماء العادات تحت مسمّى آخر، أما النسبة المتبقية (25%) فلا يعرفون العادات نهائيًا، وأن العادات المدرجة في الكتب التي أُلّفوها جاءت بالمصادفة، وليس عن إدراك وتخطيط مسبقين.

وأجرى الشقيفي (Al-Shogyfe, 2015) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى التعرف على ممارسة عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الكلية الجامعية في القنفذة، حيث تكوّنت العينة العشوائية من (60) طالبًا و(70) طالبة، وتم اعتماد مقياس عادات العقل لرودجرز وعدد فقراته (48) فقرة توزعت على ستة مجالات، ومقياس الذكاء الانفعالي لبار-أون Bar-on وعدد فقراته (57) فقرة. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة عادات العقل جاءت متوسطة في مقياس عادات العقل، وكبيرة في مقياس الذكاء الانفعالي، ووجود فروق في درجة ممارسة عادات العقل حسب متغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الثانية مقارنة بطلبة السنة الأولى، ووجود فروق في درجة ممارسة الذكاء الانفعالي حسب متغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الأولى مقارنة بطلبة السنة الرابعة، ووجود علاقة ارتباطية بين عادات العقل والذكاء الانفعالي ومستوى التحصيل لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة باختلاف الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، مما حدا بالباحث للتوصية بضرورة توظيف تلك الممارسات والعادات عند الطلبة لرفع تحصيلهم الدراسي.

وأجرت بربخ (Burbkh, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين عادات العقل ومظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في كل من عادات العقل والسلوك الإيجابي تُعزى إلى المستوى الدراسي، والتخصص، والجنس. تكونت عينة الدراسة العشوائية من (515) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الأزهر بغزة. واستخدمت الباحثة مقياس عادات العقل، واستبانة لقياس السلوك الإيجابي. وقد كشفت النتائج مستوى مرتفعًا لامتلاك طلبة جامعة الأزهر لكل من عادات العقل ومظاهر السلوك الإيجابي، ووجدت علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين جميع أبعاد عادات العقل والدرجة الكلية لمقياس السلوك الإيجابي والسلوك الإيجابي الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع عادات العقل تبعًا لمستوى تعليم الأب، لصالح تعليم الأب - دراسات عليا -، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد عادات العقل تبعًا لمتغير المعدل التراكمي، والكلية، والمستوى الدراسي، ومستوى تعليم الأم لأفراد العينة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بُعد السلوك الإيجابي الأكاديمي بين مجموعة الكلية (علوم)، ومجموعة الكلية (آداب) ولصالح الكليات العلمية. كما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للسلوك لصالح مجموعة المعدل التراكمي (60-69 %)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد السلوك الايجابي والدرجة الكلية للمقياس تبعًا لمتغير مستوى تعليم الأم لأفراد العينة.

وأجرى يونس وعلام (Younis & Allam, 2016) دراسة في جامعة الإسكندرية هدفت إلى التعرف على مستوى عادات العقل التي يمتلكها طلاب التربية الرياضية – السنة الرابعة. ولتحقيق هدف الدراسة، تم بناء استبانة تكوّنت من (16) فقرة، طُبقت على عينة عشوائية من (70) طالبًا. وأظهرت النتائج وجود تنوّع في مستوى عادات العقل التي يمتلكها الطلاب تراوحت بين (54.62 % وحتى 80.42 %). كما أظهرت النتائج وجود مستوى عالٍ في بعض عادات العقل ومن أهمها عادة "المثابرة" وعادة "الاستجابة بدهشة ورهبة"، ومستوى متوسط في بعض عادات العقل ومن أهمها عادة "طرح المشكلات" وعادة "التواصل بوضوح ودقة"، ووجود مستوى منخفض في بعض عادات العقل ومن أهمها عادة "جمع البيانات باستخدام جميع الحواس" وعادة "الإقدام على مخاطرة مسؤولة".

وأجرت عمرو (Amr, 2016) دراسة هدفت إلى تقصّي عادات العقل في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين ومدى امتلاك طلبة الصف العاشر لها، حيث قامت الباحثة بتحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا، المتمثلة في كتب العلوم للصف الخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع وكتاب الكيمياء والفيزياء والعلوم الحياتية للصف العاشر، وبناء مقياس لعادات العقل. طبق المقياس على عينة عنقودية قدرها (454) طالبًا وطالبة. أشارت النتائج إلى أن عدد مرات تكرار عادات العقل في كتب العلوم (969) مرة، موزعة على ست عشرة عادة، حيث احتلت عادة "جمع البيانات باستخدام جميع الحواس" أكثر عدد تكرار (324) مرة، وتليها عادة "التفكير بوضوح ودقة" بتكرار (214) مرة. أما عادة "التحكم في التهور" وعادة "التفكير بمرونة" كانت أقل عادات العقل توافرًا.

وأجرى السويلميين (Al-Suweilmen, 2016) دراسة هدفت إلى تقصّي أثر استراتيجية مبنية على تفعيل عادات العقل في تعديل المفاهيم البديلة في العلوم وتنمية مهارات العلم الأساسية لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدرسة الجبيهة الثانوية للبنين في عمّان. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا من طلبة الصف الثامن الأساسي، قُسموا عشوائيًا إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية دُرّست باستخدام الاستراتيجية المبنية على تفعيل عادات العقل، والثانية ضابطة دُرّست بالطريقة الاعتيادية، وتم تطبيق اختبار المفاهيم البديلة، واختبار مهارات العلم الأساسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم العلمية البديلة واختبار عمليات العلم الأساسية يعزى لطريقة التدريس، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.

كما أجرى العسّاف (Al-Assaf, 2017) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين عادات العقل والسلوك الإيجابي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة الجامعة في محافظة العاصمة عمان. تكونت عينة الدراسة من (60) معلمًا، ذكورًا وإناثًا، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: معلمو الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية الدنيا لديهم ميل ورغبة لاستخدام عادات العقل في التدريس، ما دفعهم للتحلّي بالسلوك الإيجابي، حيث كان هناك معاملات إرتباط موجبة بين مجالات استخدام عادات العقل في التدريس والمقياس ككل ومقياس مجالات السلوك الإيجابي (السلوك الشخصي الإيجابي والسلوك الأكاديمي الإيجابي) والمقياس ككل. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح المعلمين الذين لديهم أكثر من 10 سنوات من الخبرة. وكانت هناك دلالة إحصائية للاختلافات في مجالات استخدام عادات العقل في التدريس تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور في مستوى السيطرة الاندفاعية، والتفكير بمرونة، والإبداع، والإدراك والابتكار. كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس عادات العقل ومقياس السلوك الإيجابي وفقًا لمتغير الخبرة، ولصالح من لديهم أكثر من 10 سنوات من الخبرة، وفروق ذات دلالة إحصائية في مقياس مجالات السلوك الإيجابي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، يُلاحظ تناولها لعادات العقل من حيث: أهمية اكتساب وتنمية عادات العقل: (Steinkuehler & Duncan, 2008)؛ (Wiersema & Abu Al-Samen & Al-Wehr, 2015)؛ (Licklider, 2009)، وتأثير عادات العقل على التحصيل والسلوك الإيجابي والدافعية واتخاذ القرارات: (Deschryver et al., 2013)؛ (Al-Qdah, 2014)؛ (Al-Shogyfe, 2015)؛ (Burbkh, 2015)؛ (Al-Suweilmen, 2016) (Al-Assaf, 2017).

وعليه، يُلاحظ مدى أهمية امتلاك الأفراد لعادات العقل وتأثيرها على جوانب وسلوكات تربوية مختلفة، وقد ركزت تلك الدراسات على الجوانب المذكورة سابقًا بشكل خاص، وخرجت بنتائج متفاوتة، ولكنها كانت جميعها تؤكد أهمية عادات العقل واكتسابها وتنميتها وتأثيرها على التحصيل والسلوك الإيجابي والدافعية واتخاذ القرارت وغيرها. وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في مجال الإطار النظري، وكانت دراسة أبو السمن والوهر (Abu Al-Samen & Al-Wehr, 2015) الأقرب وذات الصلة المباشرة بالدراسة الحالية لتناولها تحليل محتوى كتب العلوم ومنها كتاب العلوم الحياتية للصف العاشر الأساسي في الأردن، ودراسة عمرو (Amr, 2016) التي تمّ الاستفادة منها من خلال الاطلاع على منهجية البحث وأداة تحليل المحتوى.

مما سبق، يتضح مدى الاهتمام بعادات العقل وضرورة تنميتها لدى الطلبة وإكسابهم إياها، ما يستدعي تضمينها في المناهج والكتب المدرسية وخصوصًا كتب العلوم، مما يتطلب إعادة النظر في تطوير وتحديث كتب العلوم بشكل مستمر للتأكد من تضمينها لعادات العقل بالشكل الكافي والمطلوب، لمسايرة التطور العلمي والتكنولوجي السريع، حيث لوحظ أن هناك قصورًا واضحًا وندرة في الدراسات السابقة التي تناولت تضمين عادات العقل في كتب العلوم ومنها كتب العلوم الحياتية. واقتصرت معظم الدراسات السابقة على الدراسات شبه التجريبية التي تناولت أثر عادات العقل وأهمية تنميتها واكتسابها لدى المعلم والمتعلم، ولم تكن هناك دراسات سابقة كافية تناولت الكتاب المدرسي وأهمية تضمينها عادات العقل، ومنها كتب العلوم بشكل عام، بالرغم من أن الكتاب المدرسي هو حلقة الوصل المهمة بين المعلم والمتعلم، وينبغي التأكد من اشتماله على عادات العقل من عدمه، فكانت الدراسة الحالية التي تناولت جانبًا جديدًا وهو تحليل محتوى كتاب العلوم الحياتية في ضوء عادات العقل.

وعليه، جاءت هذه الدراسة للبحث في درجة اشتمال كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي في الأردن على عادات العقل وفقًا لمشروع (2061).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتوافق عادات العقل مع نمط التوجهات والبرامج التربوية التي تقوم على فلسفة عامة قوامها تعليم وتعلم أوسع وأكثر شمولًا مدى الحياة، كما تؤكد الكثير من الدراسات على إيلاء موضوع عادات العقل مزيدًا من الاهتمام ومزيدًا من البحث العلمي، وتشجيع الطلبة على امتلاك عادات العقل المناسبة وضرورة ممارستها وتوظيفها في الحياة اليومية لحلّ المشكلات المتجددة واتخاذ القرارات الملائمة، ومن تلك الدراسات دراسة الشقيفي (Al-Shogyfe, 2015) التي أوصت بضرورة توظيف عادات العقل لرفع التحصيل الدراسي وضرورة إجراء دراسات مماثلة وعلى عينات أخرى، ودراسة العسّاف (Al-Assaf, 2017) التي دعت إلى ضرورة عقد ورش عملية ومساقات تدريبية لطلبة الجامعة حديثي التخرّج لاكسابهم وتنمية عادات العقل المناسبة والتي ستساعدهم خلال عملهم كمعلمين في المستقبل، ودراسة أبو السمن (Abu Al-Samen, 2012) التي أوصت فيها بناءً على نتائجها على ضرورة الاهتمام بتنمية عادات العقل لدى الطلبة من مطوري المناهج، بحيث تتضمن المناهج استراتيجيات وأنشطة التعلم ومواقف ومشكلات حياتية واقعية موجهة نحو اكتساب عادات العقل وخاصة في صفوف المراحل الأساسية العليا، ودراسة عمرو (Amr, 2016) التي أوصت بضرورة استمرار الاهتمام بعادات العقل ودمجها بالمنهاج.

وفي ضوء خبرة الباحثين في الميدان التعليمي، تولّد احساس لديهما بوجود قصور في إيلاء موضوع عادات العقل القدر الكافي من الاهتمام المطلوب، وذلك على صعيد المناهج وتضمينها لعادات العقل، بغية سدّ تلك الثغرات والبحث فيها والتقصّي عنها، وذلك لندرة الدراسات التي تطرقت إلى مدى تضمين كتب العلوم لعادات العقل.

وفي هذا الإطار، جاءت الدراسة الحالية للبحث في درجة اشتمال كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي على عادات العقل وفقًا لمشروع (2061). وبشكل أكثر تحديدًا، فإن الدراسة سعت للإجابة عن السؤالين التاليين:

1- ما عادات العقل الواجب تضمينها في كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي وفقًا لمشروع (2061)؟

2- ما درجة اشتمال كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي على عادات العقل وفقًا لمشروع (2061)؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من واقع التطوير التربوي والأهداف العامة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، والنتاجات العامة والخاصة للمناهج، وتوصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي (1987)، وتوصيات المؤتمر الوطني الثاني للتطوير التربوي (1999). كما أنها تأتي متزامنة مع التوجهات العالمية الحديثة حول أهمية تطوير المناهج الدراسية حسب توصيات العديد من المشاريع والدراسات ومنها: مشاريع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي ومشروع (2061)، ودراسة أبو السمن والوهر (Abu Al-Samen & Al-Wehr, 2015) ودراسة عمرو (Amr, 2016).

وتتمثل أهمية الدراسة في الجانب النظري في الكشف عن أبرز عادات العقل المتضمنة في كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي، وبالتالي الحكم من خلال نتائج الدراسة على مناسبة الكتاب ومواكبته للتوجهات العالمية والأهداف التربوية الحديثة والمتعلقة بعادات العقل، والتي ستنعكس بشكل إيجابي على المعلم والمتعلم لاكتساب وتنمية وتطوير تلك العادات لديهم لمواجهة مشاكل العصر الحديثة ولاتخاذ القرارات المناسبة بشأنها. أما الجانب العملي (التطبيقي) فإن نتائج الدراسة الحالية ربما تساعد في لفت نظر القائمين على تطوير المناهج والتدريب التربوي بأهمية عادات العقل وتضمينها المناهج وتدريب المعلمين عليها، والإسهام مستقبلًا في وضع تصور لبرامج إرشادية وتربوية تدريبية مستندة إلى عادات العقل، وقد توفّر الدراسة أداة بحثية لتحليل المحتوى - لرصد عادات العقل حسب مشروع (2061) - تتمتع بالخصائص السيكومترية يمكن استخدامها والاستفادة منها في تحليل كتب العلوم للمراحل المختلفة في دراسات مستقبلية.

حدود الدراسة ومحدداتها

نتائج الدراسة قابلة للتعميم في ضوء الحدود والمحددات التالية:

1- اقتصرت عينة الدراسة على كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي (الطبعة الأولى).

2- جرى تحليل محتوى كتاب العلوم الحياتية باستثناء أسئلة الفصل وأسئلة الوحدة والأشكال والصور والمعلومات الإثرائية (مثل: قضايا البحث، فكّر، فكّر رياضيًا، تأمّل، تطبيقات هندسية، الجداول والمخططات).

3- اقتصرت عملية تحليل المحتوى على عادات العقل الخمس التي انبثقت عن مشروع (2061) التابع للجمعية الأمريكية لتقدّم العلوم (AAAS) وهي: القيم والاتجاهات، والحساب والتقدير، والتحكم اليدوي والملاحظة، ومهارات الاتصال والتواصل، ومهارات الاستجابة الناقدة.

التعريفات الإجرائية

كتاب العلوم الحياتية: هو كتاب أقرته وزارة التربية والتعليم لتدريسه في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية (للصف التاسع الأساسي)، بناءً على قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2015/35)، بدءًا من العام الدراسي 2016/2015، وهو كتاب مقسم إلى جزأين الفصل الأول والفصل الثاني (الطبعة الأولى، 2015، وأعيدت طباعته، 2016-2018).

الصف التاسع الأساسي: هو أحد صفوف المرحلة الأساسية العليا في الأردن، والتي تمتدّ من الصف السابع الأساسي إلى العاشر الأساسي، وهو بداية دراسة الطلبة لمادة العلوم الحياتية في كتاب مستقل، ويكون متوسط أعمار الطلبة في هذه المرحلة (15) عامًا تقريبًا.

عادات العقل: عبارة عن تركيبة من الكثير من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول (Costa & Kallick, 2003a)، وفي هذه الدراسة تعني: العادات التي تبنتها الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) ضمن مشروع (2061) وعددها خمس عادات، هي: القيم والاتجاهات، والحساب والتقدير، والتحكم اليدوي والملاحظة، ومهارات الاتصال والتواصل، ومهارات الاستجابة الناقدة، وتمّ رصد عدد تكرارات ورودها في عينة الدراسة وفقًا للمؤشرات الفرعية (معايير التحليل) في الأداة المعدة لهذه الغاية.

مشروع (2061): هو حركة إصلاحية في مناهج العلوم وتدريسها، ويتضمن ما ينبغي للطالب معرفته عن العلوم والرياضيات والتكنولوجيا بهدف إكساب الطلبة المستوى المناسب من الثقافة العلمية في جميع مجالات العلوم (Mheisen & Zaiton, 2016)، وفي هذه الدراسة تم اعتماد عادات العقل

التي أشار إليها المشروع في محتواه، وهي: القيم والاتجاهات، والحساب والتقدير، والتحكم اليدوي والملاحظة، ومهارات الاتصال والتواصل، ومهارات الاستجابة الناقدة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي ومنهج تحليل المحتوى، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة القائمة على تحليل كتاب العلوم الحياتية لتحديد درجة اشتماله على عادات العقل.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي بجزأيه الأول والثاني (الطبعة الأولى)، والذي أقرته وزارة التربية والتعليم لتدريسه في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية (للصف التاسع الأساسي)، بناءً على قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2015/35)، بدءًا من العام الدراسي 2016/2015. ويُبيّن الجدول (1) توزيع كتاب العلوم الحياتية بجزأيه الأول والثاني حسب عدد الوحدات والفصول والصفحات في كل جزء.

جدول (1): توزيع كتاب العلوم الحياتية/الجزء الأول والجزء الثاني حسب عدد الوحدات والفصول والصفحات

معلومات عامة عن كتاب العلوم الحياتية	الصف التاسع الأساسي	
الجزء	الجزء الأول	الجزء الثاني
عدد الوحدات / عدد الفصول	3 / 5	1 / 7
عدد الصفحات	88	90

عينة الدراسة

كانت عينة الدراسة المجتمع نفسه وهو كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي بجزأيه الأول والثاني، وقد تم اعتماد الفقرة وحدة تحليل، وتحليل محتوى كل فقرة طبقًا لمعايير الأداة، حيث تمّ تجزئة المحتوى إلى وحدات (فقرات) قابلة للقياس والعدّ، على أن تكون تلك الفقرات مكتملة المعنى، شاملة، واضحة، مستقلة وملائمة وذات علاقة بأهداف الدراسة، مع استثناء أسئلة الفصل وأسئلة الوحدة والأشكال والصور والمعلومات الإثرائية (مثل: قضايا البحث، فكّر، فكّر رياضيًا، تأمّل، تطبيقات هندسية، الجداول والمخططات). ويُبيّن الجدول (2) توزيع عدد الصفحات التي تمّ تحليلها في الوحدات الدراسية، وعدد الفقرات التي تمّ حصرها في كل وحدة.

جدول (2): توزيع عدد الصفحات وعدد الفقرات التي تمّ حصرها وتحليلها في الوحدات الدراسية

	الجزء الأول								الجزء الثاني								المجموع الكلي
	الوحدة1	الوحدة2			الوحدة3			المجموع	الوحدة 4							المجموع	
	ف1	ف1	ف2	ف3	ف1				ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7		
عدد الصفحات	19	20	12	17	20			88	13	13	9	11	11	16	17	90	178
عدد الفقرات	80	135	98	99	134			546	45	75	54	47	70	86	65	442	988

أداة الدراسة

تمّ بناء أداة رصد عادات العقل من الباحثين من خلال ترجمة الفصل الثاني عشر (عادات العقل) من كتاب " Benchmarks for Science Literacy: Project 2061" والذي يُشير إلى أهم عادات العقل التي يجب تنميتها لدى الطلبة في الصف التاسع الأساسي، حيث تمّ الاستعانة بمترجم متخصص باللغة الإنجليزية لترجمة الفصل الثاني عشر، ومقارنة الترجمة مع النصّ الأصلي.

كما تمّ الاستعانة بدراسة أبو السمن والوهر (Abu Al-Samen & Al-Wehr, 2015) من خلال الاطلاع على أداة رصد عادات العقل الواردة فيها والتي بُنيت استنادًا لمشروع (2061) الذي أعدته الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) والاطلاع على جميع المؤشرات فيها، ولقد تمّ تطويرها والاستدلال ببعض المؤشرات الواردة فيها والتي تتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، وتضمنت الأداة بصورتها النهائية عادات العقل الخمس الرئيسة: القيم والاتجاهات، والحساب والتقدير، والتحكم اليدوي والملاحظة، ومهارات الاتصال والتواصل، ومهارات الاستجابة الناقدة.

صدق الأداة وثباتها

تحقق الباحثان من صدق الأداة عن طريق عرضها بصورتها الأولية على تسعة من المحكمين المتخصصين، للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية ومدى وضوح الفقرات ودرجة ملاءمتها لرصد عادات العقل، وقد كانت نسبة التوافق بين المحكمين (91%). وقد تمّ تعديل عدة فقرات بناءً على ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم.

وتمّ التحقق من ثبات الأداة باستخدام نوعين من الثبات؛ الثبات الداخلي (عبر الزمن) من خلال تحليل فصل واحد من الكتاب

مرتين يفصل بينهما أسبوعان، ثم تمّ حساب متوسط نسبة التوافق بين التحليلين ووجدت أنها تساوي (97%). وتمّ التحقق من الثبات الخارجي (عبر الأشخاص) من خلال تحليل الباحثين لفصل واحد من الكتاب (كل باحث قام بالتحليل على انفراد) باستخدام أداة التحليل التي تمّ إعدادها، ثم تمّ حساب معامل ثبات عملية التحليل باستخدام معادلة هولستي (Ta'ima, 2004):

$$C.R = 2M / N_1 + N_2$$

حيث: C.R: معامل الثبات

M: عدد الفقرات المتفق عليها خلال مرتي التحليل

$N_1 + N_2$: مجموع عدد الفقرات في مرتي التحليل

وقد كان معامل الثبات 0.92، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

الإجراءات

تمّ اعتماد الفقرة وحدة تحليل، وتحليل محتوى كل فقرة طبقًا لمعايير أداة التحليل (مؤشراتها الفرعية)، وضبط وحصر المصطلحات والكلمات والعبارات الوصفية والسمات المعبرة الواردة في الفقرة (وحدة التحليل) والتي لها علاقة بفئات عادات العقل الخمسة ومؤشراتها الفرعية، وترميز الفقرات المستهدفة للتحليل بأرقام متسلسلة، وكان عددها كما ورد في جدول (2)، ثمّ تفريغ عدد مرات تكرار كل عادة من العادات الواردة في الكتاب في جدول أعدّ لذلك.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما عادات العقل الواجب تضمينها في كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي وفقًا لمشروع (2061)"؟ ومناقشتها:

للإجابة عن ذلك، تم تحديد عادات العقل الرئيسة والفرعية الواجب تضمينها في كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي وفقًا لمشروع (2061) كما في الجدول (3).

جدول (3): عادات العقل الرئيسة والفرعية الواجب تضمينها في كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي وفقًا لمشروع (2061)

عادات العقل الرئيسة	عادات العقل الفرعية
القيم والاتجاهات	معرفة القيم المشتركة لعلماء العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات
	تعزيز القيم الاجتماعية
	التشكك والتساؤل
	القيمة الاجتماعية للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات
	الاتجاهات نحو تعلم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات
الحساب والتقدير	المهارات العددية الأساسية
	المهارات الحسابية
	التقدير
التحكم اليدوي والملاحظة	التعامل اليدوي مع الأدوات والمواد، والتعامل مع التكنولوجيا والجوانب الحياتية الأخرى
	الملاحظة المضبوطة والتعامل مع المعلومات
مهارات الاتصال والتواصل	المشاركة في حلقات النقاش العلمي
	الألفة مع مفاهيم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ومفرداتها
	استخدام العلاقات الرياضية وتنظيم المعرفة في جداول أو رسومات بيانية
مهارات الاستجابة الناقدة	إدراك القضايا والمسائل التي تطرح وفهمها وتمييز الشواهد والأدلة
	قبول ما يتسق مع المعرفة العلمية ورفض ما لا يتسق مع المنطق والعقلانية
	ادراك الخلل والمغالطات في القضايا الجدلية أو الحجج

يوضح الجدول (3) عادات العقل الرئيسة الواجب تضمينها في كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي، والتي توزعت على خمسة مجالات رئيسة، وتضمنت عادات عقل فرعية لكل مجال من تلك المجالات، حيث تشير تلك العادات إلى ما ينبغي للطالب معرفته عن العلوم والرياضيات والتكنولوجيا بهدف إكساب الطلبة المستوى المناسب من الثقافة العلمية في جميع مجالات العلوم، وذلك حسب ما جاء في مشروع (2061)، حيث تُعد تلك العادات من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتصل بالمشكلات والقضايا العلمية ومهارات التفكير العلمي اللازمة لإعداد الفرد للحياة اليومية، والتي

ينبغي للفرد اكتسابها وتنميتها وممارستها لاتخاذ القرارات المناسبة تجاه القضايا والمشكلات الحياتية التي تواجهه يوميًا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "ما درجة اشتمال كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي على عادات العقل وفقًا لمشروع (2061)"؟ ومناقشتها:

للإجابة عن ذلك، تمّ استخراج التكرارات والنسب المئوية ومجموع التكرارات لكل عادة من عادات العقل الخمسة الرئيسة، ويبين الجدول (4) نتائج تحليل كتاب العلوم الحياتية في ضوء عادات العقل الرئيسة.

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية لعادات العقل الرئيسة المتضمنة في كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي

عادات العقل الرئيسة	الجزء الأول		الجزء الثاني		مجموع التكرارات والنسب المئوية %
	التكرارات والنسب المئوية %		التكرارات والنسب المئوية %		
القيم والاتجاهات	التكرار	136	التكرار	118	254
	النسبة المئوية %	25 %	النسبة المئوية %	27 %	26 %
الحساب والتقدير	التكرار	1	التكرار	2	3
	النسبة المئوية %	0 %	النسبة المئوية %	0 %	0 %
التحكم اليدوي والملاحظة	التكرار	86	التكرار	26	112
	النسبة المئوية %	16 %	النسبة المئوية %	6 %	11 %
مهارات الاتصال والتواصل	التكرار	304	التكرار	296	600
	النسبة المئوية %	56 %	النسبة المئوية %	67 %	61 %
مهارات الاستجابة الناقدة	التكرار	19	التكرار	0	19
	النسبة المئوية %	3 %	النسبة المئوية %	0 %	2 %
المجموع	التكرار	546	التكرار	442	988
	النسبة المئوية %	100 %	النسبة المئوية %	100 %	100 %

يُلاحظ من الجدول (4) أن مجموع تكرارات عادة العقل الرئيسة "مهارات الاتصال والتواصل" في كتاب العلوم الحياتية بجزأيه الأول والثاني كان (600) مرة وبنسبة مئوية بلغت (61%)، وهي أعلى تكرارات من المجموع الكلي للتكرارات، وبذلك احتلت المرتبة الأولى بين عادات العقل الرئيسة الأخرى المتضمنة في كتاب العلوم الحياتية.

بينما بلغ مجموع تكرارات عادة العقل الرئيسة "القيم والاتجاهات" (254) مرة وبنسبة مئوية (26%)، وبذلك احتلت المرتبة الثانية بين عادات العقل الرئيسة.

واحتلت عادة العقل الرئيسة "التحكم اليدوي والملاحظة" المرتبة الثالثة بمجموع تكرارات (112) مرة وبنسبة مئوية (11%)، وكانت عادة العقل الرئيسة "مهارات الاستجابة الناقدة" في المرتبة الرابعة بمجموع عدد تكرارات (19) وبنسبة مئوية (2%)، واحتلت المرتبة الخامسة والأخيرة عادة العقل الرئيسة "الحساب والتقدير" بمجموع تكرارات (3فقط) وبنسبة مئوية (0%) مقارنةً بالمجموع الكلي لعدد التكرارات (988) لجميع الفقرات التي تمّ حصرها وتحليلها. مما يُشير إلى اهتمام كتاب العلوم الحياتية بشكل كبير وملفت للنظر بعادة العقل الرئيسة "مهارات الاتصال والتواصل"، واهتمام الكتاب بشكل متوسط بعادة العقل الرئيسة "القيم والاتجاهات"، وبشكل قليل بعادة العقل الرئيسة "التحكم اليدوي والملاحظة"، وبشكل قليل جدًا بعادة العقل الرئيسة "مهارات الاستجابة الناقدة"، وعدم اهتمام الكتاب بتضمين عادة العقل الرئيسة "الحساب والتقدير".

ولتوضيح تلك النتائج ودلالاتها، يبين الجدول (5) تحليل دقيق وتفصيلي لجميع عادات العقل الرئيسة وعادات العقل الفرعية.

جدول (5): التكرارات ومجموع التكرارات لعادات العقل الرئيسة وعادات العقل الفرعية المتضمنة في كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي

عادات العقل الرئيسة	عادات العقل الفرعية	الجزء الأول	الجزء الثاني	مجموع	مجموع التكرارات
		التكرارات	التكرارات	التكرارات	
القيم والاتجاهات	معرفة القيم المشتركة لعلماء العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات	43	47	90	254
	تعزيز القيم الاجتماعية	2	0	2	
	التشكك والتساؤل	23	23	46	
	القيمة الاجتماعية للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات	32	0	32	
	الاتجاهات نحو تعلم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات	36	48	84	
الحساب والتقدير	المهارات العددية الأساسية	1	2	3	3
	المهارات الحسابية	0	0	0	
	التقدير	0	0	0	
التحكم اليدوي والملاحظة	التعامل اليدوي مع الأدوات والمواد، والتعامل مع التكنولوجيا والجوانب الحياتية الأخرى	67	8	75	112
	الملاحظة المضبوطة والتعامل مع المعلومات	19	18	37	
مهارات الاتصال والتواصل	المشاركة في حلقات النقاش العلمي	22	1	23	600
	الألفة مع مفاهيم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ومفرداتها	217	222	439	
	استخدام العلاقات الرياضية وتنظيم المعرفة في جداول أو رسومات بيانية	65	73	138	
مهارات الاستجابة الناقدة	ادراك القضايا والمسائل التي تطرح وفهمها وتمييز الشواهد والأدلة	3	0	3	19
	قبول ما يتسق مع المعرفة العلمية ورفض ما لا يتسق مع المنطق والعقلانية	14	0	14	
	ادراك الخلل والمغالطات في القضايا الجدلية أو الحجج	2	0	2	
المجموع		546	442	988	

يكشف الجدول (5) تفاوتًا ملحوظًا من حيث الاهتمام بتضمين بعض عادات العقل الرئيسة دون الأخرى في كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي، وبشكل أكثر دقة فإن التركيز كان على عادات العقل الرئيسة "مهارات الاتصال والتواصل" و"القيم والاتجاهات".

وعند النظر إلى عادة العقل الرئيسة "مهارات الاتصال والتواصل"، فقد كان التركيز منصبًا على عادة العقل الفرعية منها "الألفة مع مفاهيم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ومفرداتها"، حيث كانت تكراراتها (439) مرة، كان نصيب المؤشر الفرعي "الربط بين المفاهيم والمعرفة السابقة بالمفاهيم والمعرفة الجديدة" لوحده (405) مرة، ومن الأمثلة عليها في الكتاب:

1- "درست الخلية في الفصل السابق، وتعرفت مكوناتها ووظائف هذه المكونات، وستتعرف خلال هذا الفصل على العمليات الحيوية المختلفة التي تقوم بها الخلية".

2- "لعلّك توصّلت إلى أن القصبة الهوائية تتفرع في الرئتين إلى شعبتين هوائيتين تتفرعان إلى شعيبات هوائية تنتهي بحويصلات هوائية محاطة بشعيرات دموية".

وقد يُعزى هذا إلى طبيعة علم الأحياء ومدى ارتباط المفاهيم ببعضها البعض وصعوبة الفصل بين المعارف القديمة والمعارف الحديثة في حياة الإنسان اليومية من جهة، وطبيعة العادة نفسها "مهارات الاتصال والتواصل" وسهولة تضمينها في كتاب العلوم الحياتية من جهة أخرى.

وأما عادة العقل الرئيسة "القيم والاتجاهات"، فقد كان التركيز منصبًا على عادة العقل الفرعية منها "معرفة القيم المشتركة لعلماء العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات" بمجموع تكرارات بلغ (90) مرة، ومجموع تكرارات بلغ (84) مرة في المؤشر الفرعي لها "اكتساب العادات الصحية السليمة"، ومن الأمثلة عليها في الكتاب:

1- "ويستطيع معظم الناس التعايش مع هذا المرض عن طريق إدخال تغييرات في نمط الحياة (حمية غذائية) أو تناول أدوية بعد استشارة الطبيب".

2- "كما أن اتباع السلوكات الغذائية الخاطئة مثل تناول "الوجبات السريعة" باستمرار يؤدي إلى ارتفاع نسبة الكوليسترول في الجسم".

وكان الأمر مطابقًا تقريبًا في عادة العقل الفرعية "الاتجاهات نحو تعلم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات" بمجموع تكرارات بلغ (84) مرة، ومجموع تكرارات بلغ (81) مرة في المؤشر الفرعي لها "تقدير التعلم القائم على البحث من خلال القيام بالأنشطة والتطبيقات العملية" (ملحق)، ومن الأمثلة عليها في الكتاب:

1- "تحضّر شرائح مبلّلة لخلايا حيوانية ونباتية".

2- "ولقياس معدّل نبض القلب نفّذ النشاط (4-1) الآتي".

وهذا يؤكد على اتصال علم الأحياء الوثيق بحياة الإنسان اليومية واهتمامه بعرض سير العلماء واكتشافاتهم وتجاربهم وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العلم لدى الطلبة، والتشجيع على اكتساب العادات السليمة من خلال عرض لأهم الأمراض وكيفية الوقاية منها، وهذا يعكس مدى اهتمام معدّي المناهج لهذا الجانب من التنمية والتوعية بأهمية العلم وتقدير العلماء من جانب، وأهمية وطبيعة عادة العقل "القيم والاتجاهات" بحدّ ذاتها وسهولة تضمينها في كتب العلوم وخاصةً كتاب العلوم الحياتية من جانب آخر.

كما كان هناك تركيز، ولكن بدرجة أقل على عادة العقل الرئيسة "التحكم اليدوي والملاحظة" بمجموع تكرارات (112) مرة، ومجموع تكرارات بلغ (75) مرة في العادة الفرعية "التعامل اليدوي مع الأدوات والمواد والتعامل مع التكنولوجيا والجوانب الحياتية الأخرى"، ومن الأمثلة عليها في الكتاب:

1- "باستخدام ملقط التشريح، انزع طبقة رقيقة من النسيج الداخلي لقطعة البصل".

2- "استخدم المشرط لقصّ العينة طوليًا من الوسط لتتعرف أجزاءها".

وُيعزى قلة تركيز الكتاب على تضمين عادة العقل "التحكم اليدوي والملاحظة" مقارنةً بعادات العقل الأخرى لقلة الأنشطة الواردة في كتاب العلوم الحياتية، واهتمام معدّي المناهج بالمنحى النظري على حساب المنحى العملي، بالرغم من أن العلوم الحياتية من العلوم الطبيعية التجريبية التي يجب أن تتضمن عددًا كافيًا من الأنشطة والتجارب العملية.

أما عادة العقل الرئيسة "الحساب والتقدير"، وعادة العقل الرئيسة "مهارات الاستجابة الناقدة"، فقد كان واضحًا قلة التركيز عليهما بشكل ملفت، وتدنٍ في الاهتمام بتلك العادتين. وقد يُعزى ذلك إلى أن "الحساب والتقدير" متعلقة بالرياضيات بشكل أساسي وذات ارتباط قليل مع العلوم الحياتية. أما "مهارات الاستجابة الناقدة" وتدني الاهتمام بها فقد يُعزى ذلك إلى تجنّب معدّي المناهج للمواضيع الشائكة والمثيرة للجدل وخاصة في العلوم الحياتية وتداخل تلك المواضيع مع الدين ومع الناحية الأخلاقية والفلسفية. وقد يُعزى ذلك إلى أسباب أخرى يجدر البحث عنها ودراستها، بالرغم من أن "مهارات الاستجابة الناقدة" من المهارات المهمة جدًا للطالب أن يكتسبها ويُمارسها ويعمل على تنميتها باستمرار.

وعليه، فإن هذا التفاوت الكبير في الاهتمام بتضمين بعض عادات العقل دون الأخرى يُثير الكثير من التساؤلات حول الأسباب الجوهرية لتجاهل بعض عادات العقل وقلة تضمينها كتاب العلوم الحياتية وانعدام تضمين بعضها الآخر تقريبًا، حيث إنّ اشتمال الكتاب على عادات العقل الرئيسة "القيم والاتجاهات" و"مهارات الاتصال والتواصل" كان كافيًا – حسب خبرة الباحثين في مجال التعليم – ومرضيًا نسبيًا فيما يتعلق بعادة العقل الرئيسة "التحكم اليدوي والملاحظة"، ولكنه كان متدنيًا جدًا وغير مبرر فيما يتعلق بعادات العقل الرئيسة "مهارات الإستجابة الناقدة" و"الحساب والتقدير"، فكانت النتيجة عدم التوازن الواضح في تضمين الكتاب لعادات العقل، والتي يجب اشتمال الكتاب عليها بشكل متكامل ومتوازن للربط بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بالقدر المطلوب حسب ما أشار إليه مشروع (2061).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع باقي الدراسات السابقة بتركيزها على عادات العقل وأهمية اكتسابها وتنميتها وضرورة إيلائها اهتمامًا أكبر، ولكنها تميّزت عن باقي الدراسات باستخدامها لتحليل محتوى كتاب العلوم الحياتية لمعرفة مدى توافر عادات العقل فيه. وبالرغم من أن الدراسة الحالية تمّ فيها تحليل كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي، بينما دراسة أبو السمن والوهر (Abu Al-Samen & Al-Wehr, 2015) تمّ فيها تحليل كتاب العلوم الحياتية للصف العاشر الأساسي، إلا أن نتائج الدراستين اتفقتا في عدم تضمين عادات العقل في كتاب العلوم الحياتية بشكل متوازن، والتركيز الكبير على بعض عادات العقل (القيم والاتجاهات، ومهارات الاتصال والتواصل) دون سواها. وقد يعزى هذا إلى ما أشارت إليه نتائج دراسة أبو السمن والوهر بوجود تفاوت في اهتمام مؤلفي كتب العلوم للصفين التاسع والعاشر في الأردن بعادات العقل التي يُنادي بها مربو العلوم على المستوى العالمي وضعف وعي المؤلفين بعادات العقل بشكل عام، مما يُفسر أن عملية إعداد منهاج العلوم الحياتية ما زال يُركز على بعض عادات العقل دون غيرها. وهذا ما أكدته أيضًا نتائج دراسة عمرو (Amr, 2016)، وهذا قد يُشير إلى عدم اطلاع مؤلفي الكتب ولجان الإشراف على التأليف وفقًا لعادات العقل.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي (1987) وتوصيات المؤتمر الوطني الثاني للتطوير التربوي (1999) بضرورة عرض المادة العلمية في الكتاب بحيث تُثير التفكير الاستقصائي عند الطلبة - وهي من بعض المهارات التي تندرج تحت عادات العقل - وإعادة النظر في مناهج العلوم المختلفة بغية استيعاب الثورة المعلوماتية والتعامل معها باقتدار، مما يقتضي الاهتمام بتحليل محتوى مناهج العلوم والتأكد من اشتمالها على المهارات اللازمة – ومنها عادات العقل – التي

تؤهل الطلبة لمواجهة تحديات العصر المتلاحقة بثقة راسخة وإرادة قوية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، يمكن التوصية بما يلي:

- ضرورة اهتمام القائمين على وضع المناهج ومؤلفي الكتب بتضمين كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي على عادات العقل وبشكل متوازن.
- عقد محاضرات ودورات وورش تدريبية لأصحاب القرار المعنيين بتصميم وتطوير مناهج العلوم بهدف تزويدهم بالمعرفة الضرورية بأهمية عادات العقل واكتسابها وممارستها وضرورة تضمينها مناهج العلوم بشكل عام.
- إجراء دراسات للكشف عن تضمين عادات العقل وتوازنها في كتب العلوم بشكل عام، وفي كتب الأحياء والكيمياء والفيزياء وعلوم الأرض بشكل خاص.

References

Abu Al-Samen, A. (2012). *The extent to which habits of mind are included in the science curricula of the upper elementary stage*. Unpublished Master's Thesis, Hashemite University, Zarqa, Jordan.

Abu Al-Samen, A. & Al-Wehr, M. (2015). The degree of inclusion of the habits of mind in the science textbooks for the upper elementary stage in Jordan. *Al-Najah University Journal for Humanities Research, 29*(10), 1903-1928.

Al-Abdullah, A. & Mahmoud, S. (1994). Criteria for selecting a university textbook at the faculty of science, Yarmouk University. *Journal of the Union of Arab Universities, 29*. 274 - 299.

Al-Assaf, J. (2017). Teaching habits of mind, their relationship to positive behavior of social studies teachers in lower basic stage in University District - The Capital (Amman). *Journal of Curriculum and Teaching,6*(2),30-51. doi:10.5430/jct.v6n2p30

Al-Omari, A. (2011). The relevance of science textbooks for the first three grades to achieve learning outcomes from the teachers point of view. *Journal of the Islamic University (Series of Humanities Studies), 19*(2), 659 - 685.

Al-Qdah, M. (2014). Habits of mind and its relation to the motivation of achievement among the students of the faculty of education, King Saud University. *Arab Journal for the Development of Excellence, 5*(8), 33 - 59.

Al-Shogyfe, M. (2015). Habits of mind and emotional intelligence and their relation to academic achievement among students of the University College in Qunfudah, Saudi Arabia. *Arab Journal for the Development of Excellence, 6*(11), 33 - 59.

Al-Suweilmen, M. (2016). The impact of strategy based on activating the habits of mind in modifying the alternative concepts in science and the development of basic science skills among students of the elementary stage. *Journal of Educational Sciences Studies, 43*(1), 483 - 496.

Al-Zouidi, M. (2012). The role of information and communication technology for the education development project towards knowledge economy (ERfKE) in developing the life skills of students in Jordanian public schools. *Arab Journal for the Development of Excellence*, (5), 83 - 107.

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Benchmarks for science literacy: Project 2061*. New York: Oxford University Press.

Amr, R. (2016). *Habits of mind in the textbooks of science for the elementary stage in Palestine, and the 10th grades students' acquisition*. Unpublished Master's Thesis, Al-Quds University, Jerusalem, Palestine.

Arabic Language Complex. (1989). *Intermediate lexicon*. Istanbul: Dar Al-Da'awa.

Burbkh, E. (2015). *Habits of mind and its relation to the positive behavior of the students of Al-Azhar University-Gaza*. Unpublished Master's Thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

Chiappetta, E.; Sentha, G. & Fillman, D. (1991a). A method to quantify major themes of scientific literacy in science textbooks. *Journal of Research in Science Teaching, 28*(8), 713-725.

Chiappetta, E.; Sentha, G. & Fillman, D. (1991b). A quantitative analysis of high school chemistry textbooks for scientific literacy themes. *Journal of Research in Science Teaching,28*(10), 939-951.

Costa, A. & Garmston, R. (1998). *Cognitive coaching: A strategy for reflective teaching*. Retrieved June 8, 2018 from http://bonnieblan. pbworks.com/w/file/fetch/84489823/CostaGarmstonCognitive%20Coaching%20p%2090-95%20(1).pdf. pp.91-96.

Costa, A. & Kallick, B. (2003a). *Exploring habits of mind* (Dhahran schools, translators). Riyadh: Dar Alketab for Publication and Distribution.

Costa, A. & Kallick, B. (2003b). *Assessing and reporting habits of mind* (Dhahran schools, translators). Riyadh: Dar Alketab for Publication and Distribution.

Costa, A. & Kallick, B. (2009). *Habits of mind across the curriculum, practical and creative strategies for teachers*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

DeSchryver, M.; Leahy, S.; Koehler, M. & Wolf, L. (2013). The habits of mind necessary to generate new ways of teaching in a career of constant change. *Tech Trends, 57*(3), 40-46.

Hijazi, M. (1995). *The appreciation of science teachers for the standards available in the textbooks of chemistry and earth sciences for the ninth grade in Jordan.* Unpublished Research, Educational Training Center. Amman: Ministry of Education.

Khataibeh, A.; Elemat, A.; Sharifin, E.; Anakra, H. & Bani Essa, G. (2011). Analysis of science textbooks for the fourth and fifth grades in Jordan in light of the components of scientific literacy. *Journal of the Arabian Gulf*, (123), 191 - 222.

Marzano, R.; Beckerng, D.; Arendondo, D.; Blackburn, J.; Brant, R. & Moffett, S. (1998). *Dimensions of learning-Teacher's guide* (Jaber Abdel Hamid, Safa El-Aseer & Nadia Sherif, translators). Cairo: Dar Kebaa for Printing, Publishing and Distribution.

Mheisen, M. & Zaiton, A. (2016). The level of acquisition of the elementary stage students in UNRWA schools for habits of mind in light of project 2061, and its relation to the variables of education level, sex and school achievement. *Studies in Educational Sciences, 43*(Appendix 5), 2005-2020.

Ministry of Education. (2005). *Science curricula and broad outlines in basic education* (1st ed.). Amman, Jordan.

National Center for Human Resources Development. (2011). *Comprehensive national assessment of knowledge economy skills*. Amman, Jordan.

Neuendorf, K. (2017). *The content analysis guidebook.* California: SAGE Publications Inc.

Nofal, M. (2006). Common habits of mind among elementary school students in UNRWA schools in Jordan. *Journal of Teacher and Student, 1*(3), 33 - 48.

Nofal, M. (2010). *Practical applications in the development of thinking using habits of mind.* Amman: Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Qotami, Y. (2005). *Thirty habits of mind*. Amman: DeBono for Printing, Publishing and Distribution.

Rawashdeh, I. (2000). The level of development of the seventh and eighth science curricula in Jordan according to teachers' assessment. *Umm Al Qura University Journal for Educational, Social and Human Sciences, 12*(2), 125-151.

Steinkuehler, C. & Duncan, S. (2008). Scientific habits of mind in virtual worlds. *Journal of Science Education & Technology, 17*(6), 530-543. doi: 10.1007/s10956-008-9120-8

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis: Practical assessment, research & evaluation. *A Peer-Reviewed Electronic Journal, 7*(17). Retrieved June 2, 2018 from http://PAREonline .net/getvn.asp?v=7&n=17.

Ta'ima, R. (2004). *Content analysis in the humanities sciences: Concept, foundations, and uses*. Cairo: Dar Al-Fekr Alarabi.

Wiersema, J. & Licklider, B. (2009). Intentional mental processing: Student thinking as a habit of mind. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 3*, 117-127.

Younis, A. & Allam, A. (2016). Habits of mind for the specialty teaching student's. *Journal of Applied Sports Science, 6*(1), 60-66.

Zaiton, A. (2010). *Contemporary trends in science curricula and teaching.* Amman: Dar Al Shorouk Publishing & Distribution.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 3، 2019، 309-323

تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء الخبرات العربية والعالمية

عبد الغني الحاوري*

تاريخ تسلم البحث 2018/12/28 تاريخ قبوله 2019/4/7

ملخص: هدف البحث الحالي إلى معرفة واقع الدور الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في إدارة الأزمات التربوية، والاطلاع على التجارب العربية والعالمية في إدارة الأزمات من خلال الاستفادة منها في بناء تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات بالوزارة. استخدم الباحث المنهج الوصفي وأعد استبانة وزعها على (268) من قيادات وموظفي وزارة التربية والتعليم ومكاتبها بالمحافظات. وتوصل البحث إلى أن واقع الدور الذي تقوم به الوزارة في إدارة الأزمات التربوية لم يكن عند المستوى المطلوب، وأنه لا يوجد بديوان عام الوزارة ولا مكاتبها وحدة لإدارة الأزمات تتكفل بمهمة التخطيط والإعداد والمتابعة والتنسيق. وما هو موجود ليس سوى لجنة تم تشكيلها من قبل الوزارة لإدارة الأزمات، ولذا فقد خرج البحث – مستفيدًا من التجارب العالمية والعربية – بتصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات التربوية بوزارة التربية والتعليم تتضمن تلك الوحدة: الرؤية والرسالة والأهداف والمهام والهيكل التنظيمي. وكذا مهام كل إدارة داخل الهيكل.

(**الكلمات المفتاحية**: الأزمة، إدارة الأزمات التربوية، الخبرات، وحدة الأزمات).

مقدمة: تمر على المجتمعات أشكالٌ عديدة من الأزمات وصورٌ مختلفة من الكوارث والحروب، التي تعد سمة من سمات الحياة، ومظهرًا من مظاهر التغير الذي يجري على سطح هذه الأرض. فمنذ أن خُلق الإنسان وهو يتعرض للعديد من التهديدات والأزمات والحروب التي لا تصيب الأفراد فقط وإنما المجتمع بمؤسساته وأنظمته المختلفة التي يسير عليها.

والمجتمع اليمني من المجتمعات التي لا يكاد يخلو في فتراته المختلفة من الأزمات أو الكوارث أو الحروب، فعلى مدى تاريخه، مرّ بالعديد من الكوارث الطبيعية مثل الزلازل أو السيول أو الأمراض المعدية. غير أن ما هو أشد من تلك الكوارث الطبيعية هي الحروب والصراعات التي تأكل الأخضر واليابس والتي يمتلئ التاريخ اليمني بها -كما هي أغلب المجتمعات العربية-، والتي لا يقتصر ضررها على البشر فقط، وإنما يتعدى ذلك إلى المؤسسات والنظم التي تسير حياته.

والمجتمعات الحية هي تلك المجتمعات التي لا تقف مكتوفة الأيادي، أو تتفرج على الأزمات وهي تفتك بحاضر أبنائها ومستقبل أجيالها، وإنما تعمد إلى رسم السياسات، وإعداد الاستراتيجيات والخطط والبرامج والأنشطة التي من شأنها التقليل - قدر الإمكان - من حدة تلك المشاكل والأزمات والتخفيف من الأضرار المتوقعة منها.

* جامعة صنعاء، اليمن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

A Perception of a Proposal to Establish a Crisis Management Unit in the Ministry of Education in the Republic of Yemen in the Light of Arab and International Experiences

AbdelGhani Al-Hawry, *Sana'a University, Al-Yaman* .

Abstract: The purpose of the research is to find out the reality of the role played by the Ministry of Education in the Republic of Yemen in the management of educational crises. and to identify the Arab and international experiences in crisis management, by using them in building a proposed scenario for establishing a crisis management unit in the Ministry. The recearcher used the descriptive method and distributed a questionaire on (268) of the leaders and employees of the Ministry of Education and its offices in the governorates. The research found that the reality of the role played by the ministry in the management of educational crises was not at the required level. The research, drawing on Arab and international experiences, came up with a proposal to establish an educational crisis management unit in the Ministry of Education to planning, following-up, and coordinating. What exists is only a committee formed by the ministry to manage crises. This unit includes: Vision, mission, goals, tasks and organizational structure; as well as the tasks of each administration within the structure.

(**Keywords**: Crisis, Crisis Management, Experiences, Crisis Unit).

وهناك العديد من الأساليب التي تستخدمها المجتمعات لمواجهة الأزمات؛ فمنها ما يكون وفق طرق تقليدية مثل: الهروب من الأزمة أو القفز عليها أو إنكارها أو تفريغها من محتواها، وغيرها من الأساليب التي لا تحل الأزمة بقدر ما تعقدها؛ وفي أحسن الأحوال تؤجل بروزها. بينما هناك أساليب حديثة في التعامل مع الأزمات لا تقفز على الأزمة أو تنكر وجودها أو تحاول الهروب منها، وإنما تعمل بثقة على مواجهتها والإعداد الجيد للتعامل الإيجابي معها، وهو الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى التخفيف من حدة تلك الأزمات.

ولا توجد مؤسسة سواءً كانت تعليمية أو غير تعليمة، صغيرة أو كبيرة إلا وتواجهها العديد من الأزمات والتحديات، والفرق بين هذه المؤسسات هو في طريقة تعاملها مع تلك الأزمات التي تواجها، ولذا فإن الأساليب العلمية في إدارة الأزمات تتمثل في: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والمتابعة، وتشكيل الفرق، والقيادة، ونظام الاتصال، ونظام المعلومات، واتخاذ القرار، والتقويم (AL-Yahya, 2006):

وفي ضوء ما تقدم وباستقراء الأدب السابق والدراسات ذات الصلة، يلاحظ تعدد تلك الدراسات التي تناولت موضوع الأزمات في محاولة منها لتقديم الحلول التي من شأنها التخفيف من الآثار المحتملة لها، فقد سعى نجاد (Nejad, 2016) إلى معرفة مدى إدراك موظفي شركة الخطوط الجوية اليمنية لأهمية التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات، وقد توصل إلى أن 25% من أفراد العينة لا يدركون أهمية التخطيط الاستراتيجي، و43% منهم لديهم وعي دقيق لذلك المفهوم، ولا تمتلك إدارة الشركة رؤية واضحة لتطوير نقاط القوة والتقليل من نقاط الضعف.

كما سعى محمد (Mohammed, 2016) إلى معرفة أثر التخطيط الاستراتيجي على إدارة الأزمات بجامعة العلوم والتكنولوجيا بصنعاء. وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لممارسة التخطيط الاستراتيجي والتحليل البيئي ورؤية ورسالة الجامعة، وكذا الأهداف الاستراتيجية على إدارة الأزمات، فالتخطيط الاستراتيجي يمكن الجامعة من إدارة وتجاوز الأزمات التي تواجهها.

بينما حاول علي (Ali, 2016) التعرف على مستوى إدارة الأزمات لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى إدارة الأزمات كان بمستوىً جيدً بشكل عام لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية.

وهدفت الزعبي (Zoubi, 2014) إلى التعرف على درجة توفر عناصر إدارة الأزمات في مديريات التربية والتعليم بمحافظة إربد من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، وأظهرت النتائج توفر عناصر إدارة الازمات في مديريات التربية والتعليم بمحافظة إربد بدرجةٌ مرتفعةٌ.

أما الزافي (AL-Zavi, 1432. H) فقد سعى إلى معرفة دور مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف في التعامل مع الأزمات. وتوصل إلى أن من أبرز الأدوار التي يقوم بها مديرو المدارس هي: بناء قاعدة معلومات جيدة، وتقدير الموقف بدقة، وعمل الإسعافات الأولية عند الضرورة، واتخاذ القرارات السريعة الفعالة أثناء الأزمة، وتحديد الأسباب التي أدت إلى حدوث الأزمة، واتخاذ الأسلوب العلمي في التخطيط، والاستفادة من تكنولوجيا العصر.

وفي السياق ذاته استهدف صقر (Saqr, 2009) الكشف عن أهم المهارات اللازمة لمديري مدارس وكالة الغوث بغزة لإدارة الأزمات، والتعرف على درجة تقديرهم لمهارات إدارة الأزمات، وتوصل إلى امتلاك مديري المدارس مهارات إدارة الأزمات بشكل كبير وفعال، وأن أهم تلك المهارات هي: مهارات مواجهة الأزمات، ومهارات الاستفادة من الأزمات بعد وقوعها، وكذا مهارات استشعار الأزمة، ومهارات استعادة النشاط، وأخيرًا مهارات الوقاية من الأزمات.

كما هدفت الغامدي (Ghamdi, 2007) في دراستها التعرف على أهم الأزمات الإدارية في المدارس الثانوية التي تواجه مشرفة الإدارة المدرسية أثناء ممارستها لعملها الإشرافي وأسبابه. وأظهرت النتائج أن من أكثر الأزمات الإدارية حدوثاً في المدارس الثانوية: الاعتداءات البدنية بين الطالبات على المعلمات، وطلب مجموعة من المعلمات إجازة في آن واحد، وتعرض المدرسة لحادث سرقة. أما أهم أسباب الأزمات فهي: قلة خبرة المرشدات المتخصصات في الإرشاد النفسي، وضعف البرامج التأهيلية قبل الخدمة للمعلمات، وعدم وجود مشرفات متخصصات في إدارة الازمات.

وأجرى آدمز وكريشيولز (Adms & Kristions 2006) دراسة لمعرفة مدى التخطيط لإدارة الأزمات بالولايات المتحدة الأمريكية، وتحليل خطط إدارة الأزمات في المدراس التي تعرضت للأزمات السابقة. وقد توصلا إلى أن المدراس التي تعرضت لأزمات في السابق تضع خططاً قابلة للتنفيذ، وأنه يمكن الاستفادة من تجربة تلك المدارس في وضع خطط مستقبلية لكيفية إدارة الأزمات.

كما استهدف اليحيى (AL-Yahya, 2006) التعرف على مدى ممارسة مديرات المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة للمنهجية العلمية في إدارة الازمات. وتوصلت الدراسة إلى أن المديرات يُمارسن عمليات إدارة الأزمات بدرجة متوسطة، وأن أكثر عمليات إدارة الأزمات هي: ممارسة القيادة في الأزمات، وأقلها ممارسة هي: تقويم الأزمات.

يظهر من خلال مراجعة الدراسات السابقة اهتمامها بالتخطيط سواءً في المدارس أو الجامعات أو الوزارات المختلفة، وهو ما يتفق مع هدف الدراسة الحالية، غير أن تلك الدراسات – وخاصة اليمنية- لم تهتم بوضع تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الازمات بوزارة التربية والتعليم، إذ إن الوزارة لا تمتلك ضمن هيكلها وحدة لإدارة الأزمات، فهناك الكثير من الأزمات التربوية التي تواجهها، وتقف عاجزة عن مواجهتها، أو أن مواجهتها تتم بطرق تقليدية، وهو الأمر الذي يتطلب معه إنشاء وحدة لإدارة الأزمات تكون مهمتها التخطيط لإدارة الأزمات قبل وأثناء وبعد حدوثها.

وتعد وزارة التربية والتعليم القيادة العليا للتعليم في اليمن بما يتبعها من مكاتب ومناطق تعليمية، ويمثل الاهتمام بها اهتمامًا بملايين الطلاب، وإن حدوث أي أزمة قد يؤدي إلى توقف العملية التعليمية أو تسرب الطلاب أو تضرر الكثير من الأنشطة الدراسية، الأمر الذي ينعكس على مستوى الطلاب وتحصيلهم العلمي والدراسي، وخاصة في مثل هذه الظروف التي تمر بها اليمن المتمثلة في الحرب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تكمن مشكلة البحث في وجود فاقد تربوي هائل نتيجة الحرب التي اندلعت في اليمن منذ مارس 2015 وحتى الآن. فالإحصاءات الرسمية تنذر بالخطر - إن لم نقل بالكارثة. فوزارة التخطيط والتعاون الدولي في صنعاء تكشف ارتفاع نسبة الأطفال خارج

المدرسة إلى 47% حوالي (2,9 مليون طفل) وذلك لأسباب أمنية واقتصادية أو بسبب النزوح الداخلي. كما أن حوالي (3584) مدرسة أغلقت أبوابها قبل نهاية العام الدراسي 2015، مما أعاق مواصلة التعليم لعدد (1,84) مليون طالب، وتأجيل استكمال العام الدراسي، وضياع شهرين دراسيين مع عدم الخضوع لاختبارات نهاية العام الدراسي. إضافة إلى ذلك، فقد تم تدمير (288) مدرسة تدميرًا جزئيًا، و(95) مدرسة تدميراً كليا، واحتلال (29) مدرسة بواسطة مجموعات مسلحة، واستخدام (317) مدرسة لإيواء النازحين داخلياً (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 2015).

ويضيف مركز الدراسات والإعلام التربوي أن الحرب أدت إلى قتل ما يزيد على (2000) معلم، ونزوح آلاف المعلمين إلى أماكن آمنة، وتهجير عشرات المعلمين من صعدة وعمران. إضافة إلى احتجاز مئات المعلمين والتربويين بما فيهم قيادات تربوية وإخفائهم قسرًا، وتسريح آلاف المعلمين من المدارس الحكومية والأهلية والخاصة جراء الحرب (مركز الدراسات والإعلام والتربوي، 2015).

كل ما تقدم يؤكد وجود خلل ما في إدارة العملية التعليمية التي من المفترض أن تتم بأسلوب علمي، وبمنهجية تقلل من حدة المشكلة، وتخفف من نسبة الهدر التربوي، وتخطط لإيجاد البدائل والحلول المناسبة للتعامل في مثل هذه الأوضاع الاستثنائية، والتي – بلا شك - لن تواجه كل الخسائر، ولن تحل كافة المشكلات وإنما ستقلل من الفاقد التربوي إلى أقصى حد ممكن.

ومن هنا فإن البحث يحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما واقع الدور الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في إدارة الأزمات التربوية؟
2- هل هناك فروق دالة إحصائيًا في استجابة العينة على استبانة واقع الممارسة الفعلية لإدارة الأزمات تعزى لمتغير المحافظة؟
3- ما التصور المقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات بوزارة التربية بالجمهورية اليمنية؟

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في أنه سيكشف أوجه القصور التي تعتري وزارة التربية والتعليم في إدارة الأزمات التربوية. كما سيفيد المعنيين والمهتمين بأمور التربية والتعليم بالآليات والطرق التي من خلالها مواجهة الأزمات التربوية بطرق علمية بعيدًا عن الطرق التقليدية. إضافة إلى إمكانية الاستفادة من نتائج هذا البحث في الحد من الفاقد التربوي الكبير الذي يحدث أثناء وقوع الأزمات التربوية وخاصة أزمات الحرب والصراعات المسلحة. هذا مع العلم بأن البحث الحالي يعد أول دراسة علمية يمنية يهتم بمعرفة الأساليب المتبعة في إدارة العملية التعليمية أثناء الأزمات والحروب.

مصطلحات البحث

إدارة الأزمات التعليمية

هي أسلوب إداري حديث يطبق في حال وقوع الأزمات، باستخدام الإجراءات العلمية المختلفة لتجنب السلبيات والاستفادة من الإيجابيات. ويعرف الباحث إدارة الأزمات التعلمية **إجرائيًا** بأنها: الأسلوب الإداري والمنهجية التي تتبعها وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في تعاملاتها مع الأزمات المختلفة التي تواجهها.

أما مراحل إدارة الأزمات فهي الآتية (Qutaish, 2009):

1. مرحلة اكتشاف إشارات الإنذار المبكر، وهي المرحلة التي يتم فيها اكتشاف مؤشرات حدوث الأزمة.
2. مرحلة الوقاية والاستعداد، وهي مرحلة تتضمن وضع الخطط وبرامج التدريب للحد من الآثار المتوقعة.
3. مرحلة احتواء الأضرار أو الحد منها، وهي مرحلة تهتم بكيفية التعامل مع الأزمة حسب طبيعتها وتداعياتها وسبل تقليص آثارها السلبية.
4. مرحلة استعادة النشاط، وهي مرحلة تأتي بعد الأزمة مباشرة، وتشمل جمع كافة البيانات عن الأزمة وتداعياتها والاحتياجات اللازمة لإعادة الأمور إلى وضعها الطبيعي.
5. مرحلة التعلم، وهي تشمل استنباط الدروس المستفادة من تلك الأزمة.

الطريقة

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من قيادات وموظفي وزارة التربية والتعليم ومكاتبها بالأمانة والمحافظات البالغ عددهم (11240) موظفًا وموظفة.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من عدد (268) موظفًا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين موظفي وزارة التربية والتعليم (ديوان عام الوزارة)، ومكاتب التربية بالأمانة ومحافظتي عمران وصنعاء. وقد تم اختيار هذه المكاتب نتيجة احتكاكها بشكل أكثر بالعديد من الأزمات التربوية الناتجة عن الحرب والنزوح والأضرار التي طالت عددًا من المدارس والمدرسين، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): توزيع عينة البحث وفقاً لمتغير المحافظة

المتغير	العدد	النسبة من الإجمالي
ديوان عام الوزارة	88	32.8
مكتب التربية بالأمانة	60	22.4
مكتب التربية بمحافظة صنعاء	46	17.2
مكتب التربية بمحافظة عمران	74	27.6
إجمالي	268	%100

يتضح من الجدول (1) أن عدد أفراد العينة هو (268) موظفاً، تم اختيارهم من ديوان عام الوزارة ومن مكاتبها بأمانة العاصمة، ومحافظة صنعاء، ومحافظة عمران.

أداة البحث

استخدم البحث الحالي الاستبانة التي وزعت على قيادات وموظفي ديوان عام وزارة التربية والتعليم، ومكاتبها التربوية بالأمانة ومحافظتي صنعاء وعمران، لمعرفة واقع الممارسة الفعلية لإدارة الأزمات من وزارة التربية والتعليم، متبعًا الخطوات الآتية:

أولاً: الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث.

ثانيًا: إعداد الأداة في صورتها الأولية، وقد تضمنت أربعة محاور، هي: (التخطيط، التدريب، مهارات القيادة والاتصال، التقويم والمتابعة).

ثالثًا: عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين بالتربية والاعلام وعلم النفس والإدارة التربوية لأخذ آرائهم وملاحظاتهم عن مدى ملاءمتها لقياس ما أعدت لقياسه، ومدى انتماء المحاور للأداة، وكذا انتماء الفقرات للمحاور.

رابعًا: استيعاب الملاحظات المقدمة من الخبراء والمتخصصين، ومن ثم الخروج بالأداة في صورتها النهائية. وقد تضمنت الاستبانة (36) فقرة موزعة على أربعة محاور هي نفس المحاور التي ذكرت سابقاً.

صدق الأداة

تم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء، ممن يمتلكون الخبرة الواسعة في مجال التربية والإعلام وعلم النفس والإدارة التربوية، وقد تم تعديل الأداة في ضوء ملاحظاتهم.

ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال استخراج معامل كرونباخ ألفا للاستبانة بمحاورها. والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): معامل الثبات كرونباخ الفا للاستبانة والمحاور

المحور	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ ألفا
التخطيط	9	0.90
التدريب	7	0.91
القيادة والاتصال	11	0.87
التقويم والمتابعة	9	0.89
الاستبانة ككل	36	0.92

يتضح من الجدول (2) أن معامل الثبات للاستبانة ككل هو 0.92، بينما معامل الثبات للمحاور تتراوح بين 0.87، و091. وهي نسبة ثبات عالية تكشف عن الموثوقية التي تتمتع بها الأداة، الأمر الذي يمكن الباحث من الاعتماد عليها والثقة في النتائج التي ستخرج بها.

الإجراءات

تم اختيار ديوان عام الوزارة. على اعتبار أن الديوان يمثل القيادة العليا للتربية. كما اُختيرت ثلاثة مكاتب للتربية هي: (الأمانة، محافظة صنعاء، محافظة عمران) نظرًا لاحتكاك هذه المكاتب بشكل مباشر بالأزمات التي تواجه العملية التعليمية، وخاصة أزمة الحرب التي أدت إلى نزوح العديد من السكان إلى الأمانة ومحافظة صنعاء. وقد طُلب إلى كل موظف الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وتم تحديد بدائل لكل فقرة وهذه البدائل هي (دائمًا، غالبًا، نادرًا، إطلاقًا) وقد أخذت هذه البدائل القيم الآتية بحسب الترتيب (1,2,3,4).

وقد تم تحديد الوسط المرجح وتقديره اللفظي على النحو الآتي:

قيم الوسط المرجح التقدير اللفظي

1-1.74 إطلاقًا

1.75-2.49 نادرًا

2.50-3.24 غالبًا

3.25 -4 دائمًا

وتم توزيع (400) استبانة، رجع منها (290) استمارة. وبعد إجراء الفحص والمراجعة للاستبانات تم استبعاد (22) منها لعدم اكتمال الإجابة عنها، أو لملاحظة عدم الجدية من المبحوثين. وبالتالي تبقت (268) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي SPSS.

المنهج

استخدم البحث المنهج الوصفي الذي يصف واقع إدارة الأزمات بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية من أجل تقديم الحلول والتصورات المقترحة لتجاوز ذلك الواقع.

النتائج ومناقشتها

بعد إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة عبر البرنامج الإحصائي SPSS تم التوصل للآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع الدور الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في إدارة الأزمات ومناقشتها؟

للإجابة عن السؤال، تم استخراج المتوسطات والانحرافات والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبيان مرتبة تنازلياً بحسب المتوسط

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
القيادة والاتصال	2.02	.654	**نادرًا**
التخطيط	1.98	.640	**نادرًا**
التقويم والمتابعة	1.92	.685	**نادرًا**
التدريب	1.86	.639	**نادرًا**
الاستبانة ككل	1.96	.596	**نادرًا**

يتضح من الجدول (3) أن واقع الدور الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم جاء بتقدير لفظي "نادرًا"، بمتوسط "1.96" وانحراف معياري ".596" وهذه النتيجة متوقعة؛ فوزارة التربية بكادرها الإداري الكبير في الديوان وفي مكاتب التربية بالمحافظات والمديريات والمراكز، بالإضافة إلى المدرسين والمشرفين والموجهين الذين يزيد عددهم على مئتي ألف، كل هذه الأعداد كان أداؤها في إدارة الأزمات ليس عند المستوى المطلوب، فأزمة الحرب كشفت تسربًا هائلًا في عدد الطلاب، وفاقدًا تربويًا كبيرًا.

والدليل على عدم اهتمام الوزارة بإدارة الأزمات أنه لا يوجد في ديوان عام الوزارة، ولا بمكتب التربية بالأمانة أو المحافظات الأخرى وحدة لإدارة الأزمات تتكفل بمهمة التخطيط والإعداد والتنسيق والمتابعة عند حدوث الأزمات، والموجود ليس إلا لجنة تم تشكيلها من الوزارة لإدارة الأزمات. وقد ذكرت هذه اللجنة أنها لم تقم بأي دور في إدارة الأزمات. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمد (Mohammed, 2016)، ودراسة اليحيي (AL-Yahya, 2016)، والزغبي (Zoubi, 2016).

وللمزيد من التوضيح على مستوى فقرات كل محور فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل محور كما يأتي:

1. النتائج المتعلقة بالمحور الأول (التخطيط)

جدول (4): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور التخطيط مرتبة تنازليا بحسب المتوسط

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	تحدد الوزارة الاحتياجات اللازمة للأماكن التي تأثرت بالأزمات.	2.17	.912	نادرًا
2	تزود وزارة التربية أعضاء الفرق بالتعليمات والأدلة الضرورية للتعامل مع الأزمات.	2.13	.903	نادرًا
3	تحرص الوزارة على جمع المعلومات الكافية والدقيقة ذات العلاقة بالأزمات.	2.11	.893	نادرًا
4	تطلع الوزارة على التجارب والخبرات العالمية والإقليمية ذات العلاقة للإفادة منها.	2.07	.886	نادرًا
5	يتم تشكيل فرق عديدة للتصدي للأزمات.	2.07	.831	نادرًا
6	تمتلك الوزارة خطة مسبقة للتعامل مع الأزمات.	1.98	.884	نادرًا
7	تقيم الوزارة برامج توعية للمواطنين حول الأزمات وكيفية التعامل معها.	1.96	.822	نادرًا
8	تهتم الوزارة باكتشاف مؤشرات حدوث الأزمات.	1.70	.817	إطلاقًا
9	تعتمد الوزارة إجراءات وقائية لمنع حدوث الأزمات.	1.68	.764	إطلاقًا
المحور ككل		1.98	.640	نادرًا

يتضح من الجدول (4) أن وزارة التربية والتعليم لا تقوم بإعداد الخطط المناسبة للتعامل مع الأزمات التربوية التي تواجهها، ولا تتخذ إجراءات وقائية لمنع حدوثها. أو تكتشف مؤشرات حدوثها، وقد جاءت نتيجة هذا المحور بشكل نادر بمتوسط (1.98)، وانحراف معياري (640,). وتكشف هذه النتيجة خللًا في إدارة التربية والتعليم. يعزوه الباحث إلى عدم وجود وحدة لإدارة الأزمات بالوزارة، فمن هي الإدارة التي ستتكفل بالتخطيط والإعداد واكتشاف مؤشرات الأزمات قبل حدوثها إن لم يكن بداخل الوزارة ومكاتبها وحدة متخصصة لإدارة الأزمات، حتى ولو تم تشكيل فريق أو لجان لإدارة الأزمات فإن هذا الإجراء لن ينجح، فكل عضو من أعضاء اللجنة مرتبط في الأساس بعمل ما في الوزارة، وبالتالي لن يقوم بالدور المطلوب منه عند تعيينه في إدارة الأزمات.

2- النتائج المتعلقة بالمحور الثاني (التدريب)

جدول (5): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور التدريب مرتبة تنازليا بحسب المتوسط

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	تعمل الوزارة على تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للفرق الخاصة بالأزمات.	2.03	.866	نادرًا
2	توفر الوزارة نظام للاتصال يسمح بتبادل المعلومات ذات العلاقة بالأزمات.	1.96	.810	نادرًا
3	تهتم الوزارة بالتدريب المستمر للعاملين في إدارة الأزمات.	1.92	.821	نادرًا
4	توفر الوزارة قاعدة بيانات متكاملة خاصة بإدارة الأزمات.	1.84	.892	نادرًا
5	تعمل الوزارة على تهيئة العاملين نفسياً للتعامل مع الأزمات.	1.79	.818	نادرًا
6	توفر الوزارة الإمكانات التقنية والمادية لمواجهة الأزمات.	1.77	.838	نادرًا
7	تخصص الوزارة ميزانية خاصة لمواجهة الأزمات.	1.75	.911	نادرًا
المحور ككل		1.86	.639	نادرًا

يتضح من الجدول (5) أن جميع فقرات هذا المحور بالإضافة إلى المحور بشكل عام جاءت بتقدير لفظي " نادرًا"، وهو ما يكشف ضعف اهتمام الوزارة بمسألة التدريب في مجال إدارة الأزمات التربوية. وهذا ما كشف عنه العديد من الموظفين أثناء حديثهم مع الباحث، إذ أكدوا أنهم لم يتلقوا أي دورة تدريبية حول إدارة الأزمات، وأن من تلقوا تدريبًا هم فقط المعنيون في لجنة إدارة الأزمات الذين تلقوا تدريبًا لمدة يومين فقط، ولم يتلقوا بعدها أي تدريب آخر. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة نجاد (Nejad, 2016)، ودراسة محمد (Mohammed, 2016) اللتين أكدتا على الأثر الإيجابي للتخطيط والتدريب على إدارة الأزمات.

3- النتائج المتعلقة بالمحور الثالث (القيادة والاتصال)

جدول (6): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور القيادة والاتصال مرتبة تنازليا بحسب المتوسط

م	الفقرة	المتوسط	الانحرافات المعيارية	التقدير اللفظي
1	تعمل قيادة الوزارة على تفعيل المشاركة المجتمعية والعمل التطوعي لمواجهة الأزمات.	2.32	.957	نادرًا
2	تشرف قيادة الوزارة على تنفيذ الإجراءات الخاصة بمواجهة الأزمات.	2.24	.971	نادرًا
3	تحث قيادة الوزارة الإدارات التابعة لها على التعاون والتنسيق فيما بينها لإدارة الأزمات.	2.20	.988	نادرًا
4	تتعاون الوزارة بشكل مستمر مع المؤسسات والجهات الحكومية وغير الحكومية ذات العلاقة بالأزمات.	2.15	.855	نادرًا
5	تعقد الوزارة اجتماعات ولقاءات دورية للتعامل مع الأزمات.	1.99	.901	نادرًا
6	تعمل قيادة الوزارة على تفويض الصلاحيات وتوزيع المسؤوليات على أعضاء الفرق الخاصة بالأزمات.	1.97	.773	نادرًا
7	تمتلك قيادة الوزارة المهارة في إدارة الموارد البشرية والمالية المخصصة لاحتواء الأزمة.	1.91	.863	نادرًا
8	تتمكن قيادة الوزارة من احتواء الضغوطات الناتجة عن الأزمات.	1.91	.746	نادرًا
9	تتواجد قيادة الوزارة في أماكن وقوع الأزمات لمتابعة الأحداث أولاً بأول.	1.90	.868	نادرًا
10	يتم اتخاذ القرارات بشكل تشاركي ديمقراطي.	1.82	.855	نادرًا
11	تحث قيادة الوزارة الإدارات التابعة لها على التعاون والتنسيق فيما بينها لإدارة الأزمات.	1.82	.856	نادرًا
المحور ككل		2.02	.654	نادرًا

يتضح من الجدول (6) أن جميع فقرات هذا المحور بالإضافة إلى المحور بشكل عام حصلت على تقدير لفظي " نادرًا ". وربما كانت النتيجة في المحورين السابقين منطقية نتيجة لانعدام وجود وحدة لإدارة الأزمات تخطط وتدرب على إدارة الأزمات، غير أن هذا المحور يتطلب فقط وجود قيادة فاعلة مهتمة وحريصة على تجاوز الأزمات حتى لو غابت وحدة إدارة الأزمات. فإذا كانت قيادة الوزارة لا تقوم بدورها كما ينبغي في إدارة الأزمات (مثل أزمة الحرب)، فكيف لها أن تدير الأزمات الأخرى التي تواجه الوزارة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة صقر (Saqr, 2009) التي أكدت على امتلاك القيادات التربوية لمجموعة من المهارات الخاصة بإدارة الأزمات. ويمكن تفسير ذلك بأن قيادة الوزارة ربما تفضل استخدام أساليب الهروب من الأزمات، وتتجنب مواجهتها إما لنقص خبراتها في مجال إدارة الأزمات أو لانشغالها بأمور وقضايا إدارية روتينية، ومن ثم تتجنب اتباع أساليب المواجهة والتحدي للأزمات التي تواجهها.

4- النتائج المتعلقة بالمحور الرابع (التقويم والمتابعة)

جدول (7): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور التقويم والمتابعة مرتبة تنازليًا

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	**تشجع الوزارة المبادرات الذاتية المقدمة لكيفية التعامل مع الأزمات.**	2.06	.912	نادرًا
2	تقوم الوزارة بتقييم الخطط السابقة الخاصة بالأزمات بغرض تطويرها وتحسينها.	1.98	.818	نادرًا
3	تهتم الوزارة بمعالجة الآثار المترتبة على الأزمات.	1.96	.815	نادرًا
4	تهتم الوزارة بإعادة النظر في طريقة تأهيل الفرق واختيار أعضائها.	1.94	.880	نادرًا
5	تنفذ الوزارة عمليات تقييم ومراجعة منظمة لأداء الفرق الخاصة بالأزمات.	1.93	.844	نادرًا
6	تراعي الوزارة أثناء التقييم النجاح أو القصور في إدارة الأزمات.	1.91	.845	نادرًا
7	تولي الوزارة اهتمام بمعالجة نتائج التقييم.	1.88	.812	نادرًا
8	تضع الوزارة معايير واضحة لتقييم أداء العاملين في إدارة الأزمات وتطلعهم عليها.	1.85	.831	نادرًا
9	تربط الوزارة حوافز ومكافآت العاملين في إدارة الأزمات بنتائج التقييم.	1.77	.864	نادرًا
	المحور ككل	1.92	.685	نادرًا

يتضح من الجدول (7) أن جميع فقرات هذا المحور بالإضافة إلى المحور بشكل عام جاءت بتقدير لفظي " نادرًا ". وهي نتيجة متوقعة تمامًا. فكما أن الوزارة لم تهتم بالتخطيط والإعداد والتنبؤ بحدوث الأزمات، ولم تقم بالتدريب للكوادر والفرق واللجان التي تشكلها لإدارة الأزمات، ولم يكن لدى القيادة اهتمام يذكر بمواجهة الأزمات أثناء حدوثها، والعمل على الحد –قدر الإمكان- من الآثار المترتبة عليها، فلن يكون لديها الاهتمام الكافي بالتقويم والمتابعة للاستفادة من تلك الأزمات، وأخذ الدروس والعبر لمواجهة الأزمات القادمة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني هل هناك فروق دالة إحصائيًا في استجابة العينة على استبانة واقع الممارسة الفعلية لإدارة الازمات تعزى لمتغير المحافظة؟ ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء تحليل التباين الأحادي ANOVA والجدول (8) يوضح نتائج ذلك.

جدول (8): نتائج تحليل التباين (ANOVA)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
ديوان عام الوزارة	بين المجموعات	5.376	2	2.688	6.837	.001دالة
	داخل المجموعات	104.178	265	.393		
	المجموع الكلي	109.554	267			
أمانة العاصمة	بين المجموعات	8.361	2	4.181	10.977	.000 دالة
	داخل المجموعات	100.930	265	.381		
	المجموع الكلي	109.291	267			
محافظة صنعاء	بين المجموعات	9.135	2	4.567	11.497	.000 دالة
	داخل المجموعات	105.271	265	.397		
	المجموع الكلي	114.406	267			
محافظة عمران	بين المجموعات	11.106	2	5.553	12.880	.000 دالة
	داخل المجموعات	114.247	265	.431		
	المجموع الكلي	125.353	267			
الاستبيان ككل	بين المجموعات	8.116	2	4.058	12.392	.000 دالة
	داخل المجموعات	86.779	265	.327		
	المجموع الكلي	94.894	267			

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير المحافظة في جميع محاور الاستبانة، وفي الاستبانة ككل، ولمعرفة اتجاه الفروق؛ تم استخدام اختبار شيفيه كما في الجدول (9).

جدول (9): اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات التي تعزى لمتغير المحافظة

المحور	المحافظة	المتوسط	الديوان	الأمانة	صنعاء	عمران
التخطيط	الديوان	2.16	_	_	_	_
	الأمانة	2.07	_	_	_	**-0.58***
	صنعاء	1.98	_	_	_	_
	عمران	1.97	_	**0.58***	_	_
التدريب	الديوان	2.03	_	_	_	**-0.43***
	الأمانة	1.79	_	_	_	_
	صنعاء	1.95	_	_	_	_
	عمران	2.12	**0.43***	_	_	_
القيادة والاتصال	الديوان	2.00	_	_	_	_
	الأمانة	1.85	_	_	**-0.53***	_
	صنعاء	1.99	_	**0.53***	_	_
	عمران	2.06	_	_	_	_
التقويم والمتابعة	الديوان	1.92	_	_	_	_
	الأمانة	2.03	_	_	_	**-0.77***
	صنعاء	1.81	_	_	_	_
	عمران	2.31	_	**0.77***	_	_
الاستبيان ككل	الديوان	2.07	_	_	_	_
	الأمانة	1.80	_	_	**-0.83***	**-0.35***
	صنعاء	2.15	_	**0.83***	_	_
	عمران	1.94	**0.35***	_	_	_

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة واقع الممارسة الفعلية لإدارة الازمات عند مقارنة موظفي كل من:

أ- محافظة عمران بأمانة العاصمة لصالح محافظة عمران على محور التخطيط.

ب - محافظة عمران مع ديوان عام الوزارة على محور التدريب ولصالح محافظة عمران.

ج - محافظة صنعاء مع الأمانة على محور القيادة والاتصال ولصالح محافظة صنعاء.

د- محافظة عمران بالأمانة على محور التقويم والمتابعة ولصالح محافظة عمران.

هـ محافظتي عمران وصنعاء بأمانة العاصمة على الاستبيان ككل، وقد جاءت الفروق لصالح محافظتي عمران وصنعاء.

ويمكن تفسير ذلك ربما لكون محافظة عمران تضررت بشكل أكبر من الحروب والصراعات السابقة والحالية، حيث تسببت تلك الحروب في إلحاق الضرر بالعديد من المدارس والمنشآت التربوية، الأمر الذي جعل المحافظة أكثر إدراكاً لواقع إدارة الأزمات التعليمية من بقية المحافظات. إضافة إلى ذلك، فمحافظة صنعاء لديها بعض المديريات والحدود الساخنة (التي يحدث فيها الآن حرب وصراعات مسلحة) مثل مديرية نهم ومديرية خولان ومديرية أرحب، وهو الأمر الذي يؤدي إلى جعل محافظة صنعاء أيضًا أكثر إدراكاً لأهمية ودور إدارة الأزمات من أمانة العاصمة.

أظهرت النتائج أن واقع الدور الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم في إدارة الأزمات ضعيف، وأن قيامها بأدوارها المتوقعة منها أثناء حدوث الأزمات جاء بشكل نادر على جميع محاور الاستبانة وعلى غالبية فقراته. وهو ما يؤكد ضعف كفاءة وفاعلية الوزارة أثناء حدوث الأزمات التربوية نتيجة لعدم استخدامها الأساليب العلمية في مواجهة الأزمات. المتمثلة في: التخطيط للأزمات قبل وأثناء وبعد حدوثها، وضعف التنسيق والمتابعة، وعدم الاهتمام بإجراء الدراسات والبحوث الخاصة بالأزمات، وندرة

التدريب والإعداد للفرق العاملة في الأزمات، وعدم توفر نظام للمعلومات والاتصال وغيرها من الأساليب.

وقد يرجع السبب في ذلك إلى نقص ثقافة إدارة الأزمات لدى قيادات الوزارة، وضعف القناعة بأهمية التخطيط والتقويم والتدريب في مواجهة الأزمات. وما يؤكد ذلك هو عدم وجود وحدة لإدارة الأزمات التربوية ضمن الهيكل الإداري للوزارة. فوجود وحدة لإدارة الأزمات بوزارة التربية والتعليم سيوفر الكثير من الجهود والأموال الذي تنفقها الوزارة على أعمال ومهام -غير مخططة - لمواجهة بعض الأزمات التي تمر بها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما التصور المقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية؟" ومناقشتها

بعد أن كشف البحث عن واقع إدارة الأزمات بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، وأن الوزارة ومكاتب التربية بالمحافظات ليس فيها وحدة لإدارة الأزمات ضمن الهيكل الإداري للوزارة أو المكاتب التابعة لها. وبعد أن اطلع الباحث على العديد من الخبرات والتجارب العربية والعالمية في إدارة الأزمات، خرج بتصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات معتمدًا في ذلك على المنهج البنائي لبناء ذلك التصور، حيث يعرف هذا المنهج بأنه " منهج يُتبع في إنشاء وتطوير برنامج أو هيكل معرفي جديد لم يكن معروفًا من قبل بالكيفية نفسها" (AL-Aqa & AL-Ostad, 2004).

وقد تم عرض التصور المقترح في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الإدارة والتربية وعلم الاجتماع لأخذ آرائهم وملاحظاتهم حول ذلك التصور، والعناصر التي يشتمل عليها. وقد تفضل السادة المحكمون بإعطاء العديد من الملاحظات القيمة التي قام الباحث باستيعابها وإعادة بناء التصور في ضوئها، بحيث أصبح التصور في صورته النهائية يشتمل على المحاور الآتية:

أولاً: الأسس والمنطلقات التي يقوم عليها

ثانياً: أهداف التصور

ثالثاً: مكونات التصور

رابعاً: آليات تحقيق التصور

خامساً: معوقات التطبيق وسبل التغلب عليها

أولاً: الأسس والمنطلقات التي يقوم عليها

يقف التصور على مجموعة من الأسس والمنطلقات التي في مقدمتها:

- هناك العديد من الأزمات والمشاكل التي تقف في طريق أي مؤسسة -سواءً كانت تعليمية أو غير تعليمية – وتتحدى قدراتها.
- طبيعة المجتمع اليمني والبيئة الاجتماعية التي تكثر فيها الصراعات والحروب، وتتعرض المؤسسات التعليمية للعديد من الاعتداءات.
- بالإضافة إلى ما تقدم، يقف التصور على مجموعة من الخبرات العربية والعالمية التي لاشك أنها تمثل موردًا مهمًا وأساسًا متينًا لبناء هذا التصور. وتتمثل أهم هذه الخبرات فيما يلي:

1: الخبرات العربية

تم الاطلاع على العديد من الخبرات والتجارب العربية مثل: الخبرة المصرية والسعودية كما يلي:

أ. الخبرة المصرية

هناك العديد من الجامعات المصرية التي اهتمت بإدارة الأزمات التي تواجهها. يتمثل ذلك الاهتمام في سعيها لإنشاء وحدات لإدارة الأزمات حرصًا منها على التقليل من الخسائر المتوقعة. فمثلاً " قامت جامعة 6 أكتوبر بإنشاء وحدة لإدارة الأزمات والكوارث. تتمثل رؤيتها في: إدارة فعالة تحقق تأمين واستقرار بيئة العمل بالجامعة ضد الأزمات والكوارث، أما رسالتها فتنص على: إنشاء نظام داخلي لإدارة الأزمات والكوارث التي تؤثر على العملية التعليمية بالجامعة بكافة جوانبها، وتنفيذ الخطط والبرامج لمواجهة الأزمات والكوارث، والحد من الأخطار والآثار السلبية الناتجة عنها. وقد اعتمدت الوحدة منهجًا للعمل، يقوم على تقسيم المهام وفقًا لثلاث مراحل أساسية هي: المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الأزمة، ويتم فيها نشر الوعي بالأزمات والكوارث، وإعداد الخطط، واتخاذ الإجراءات الوقائية، وتطوير آليات الرصد والإنذار المبكر. أما المرحلة الثانية فهي: مرحلة المواجهة والاستجابة والاحتواء، ويتم فيها التبليغ الفوري عن الحدث، وتنفيذ الخطط، وأعمال المواجهة والإغاثة، وتحقيق التواصل الجيد مع الطلاب. أما المرحلة الثالثة فهي: مرحلة التوازن ويتم فيها تحديد وتصنيف درجة تأثير الأزمة على الطلاب وعلى الجامعة، وحصر الخسائر البشرية والمادية، وتقديم التوصيات والمقترحات اللازمة، والتأهيل وإعادة البناء (Taha & Ahmed, N.D.).

وأنشأت كلية الطب البيطري بجامعة أسيوط وحدة لإدارة الأزمات تتمثل رؤيتها في: إنشاء نظام داخلي فعال لتوفير الأمن والسلامة. أما رسالتها فتنص على: إنشاء نظام داخلي فعال لإدارة الأزمات والكوارث وتوفير الأمن والسلامة سعياً إلى استقرار مجتمع الكلية الداخلي، وتهدف الوحدة إلى تأمين سلامة المبنى والأفراد والمعدات والأجهزة العملية، والوثائق والمستندات. وفي كلية الزراعة بجامعة دمياط، تم إنشاء وحدة لإدارة الأزمات تتمثل أهم المهام التي تقوم بها في تطوير آليات الإنذار، وعقد ورش العمل، وتدريب الموظفين والعاملين في الوحدة، وإعداد الخطط، واتخاذ بعض الإجراءات الوقائية، والوقوف على تطورات الأزمة، وتحديد الإجراءات المطلوبة، وعمليات الإخلاء وخدمات الطوارئ (Wens, N. D.).

أما في جامعة دمنهور كلية الآداب فتتمثل رؤية وحدة إدارة الأزمات في: تحقيق أعلى درجات الأمن والسلامة والحد من الخسائر التي يمكن حدوثها بما يكفل استقرار وتقدم بيئة العمل. أما رسالتها فتنص على: تحقيق التميز في مجال إدارة الأزمات من خلال توفير نظام داخلي فعال لإدارة الأزمات وذلك لضمان أمن وسلامة الأفراد والممتلكات قبل وأثناء وبعد الأزمة، وتهدف الوحدة إلى: تحديد أنواع الأزمات المتوقعة ووضع خطة المواجهة لكل نوع، واتخاذ إجراءات الوقاية والحماية، وزيادة الوعي بأهمية تطبيق إدارة الأزمات، وإعداد القيادات والكوادر المؤهلة لمواجهة الأزمات. وينبثق عن الوحدة عدة لجان هي: لجنة السلامة والصحة المهنية، لجنة الأمن الداخلي، لجنة التطوير والتوعية والإعلان، اللجنة الطبية " (Marjouna & Shadi, 2014).

ب. الخبرة السعودية

أنشأت جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية وحدة لإدارة الأزمات تتمثل مهامها الرئيسية في: جمع البيانات والمعلومات، وربط الوحدة بكل وسائل الاتصال الحديثة، وحصر الأزمات المحتملة ووضع وسائل الأمان الواجب تطبيقها، وتدريب الكوادر البشرية، وإعداد السيناريوهات اللازمة، وتكثيف دور الأجهزة الإعلامية للتوعية بالمخاطر والأزمات المختلفة وكيفية الوقاية منها. وتتكون الوحدة من الوحدات الآتية (Mazloum, 2012):

- وحدة المعلومات ودعم اتخاذ القرار: ويقع على عاتقها جمع البيانات والمعلومات، ووضع النظم العلمية لتوظيفها واستخدامها بالشكل المناسب.
- وحدة الخبراء والمستشارين: وهو فريق غير متفرغ يتم اختياره من بين أساتذة الجامعات ذات الخبرة العالية، وتكون مهمتها دراسة الخطط وإعداد السيناريوهات لإدارة الأزمات.
- وحدة الإعلام والعلاقات العامة، وتختص بإعداد المواد الإعلامية وعمل الدراسات عن اتجاهات الرأي العام، واستخلاص المؤشرات، وإعداد التقارير الصحفية، والتكفل بالتوعية والإرشاد.
- وحدة السكرتارية والاتصالات، وتعمل على تجهيز وإعداد وسائل الاتصال الحديثة، وتوفير بيانات عن القيادات المحلية والجهات ذات العلاقة.
- وحدة الشؤون المالية، وتقوم بعمل الدراسات المالية والاقتصادية اللازمة والتكاليف المحتملة للأزمات والكوارث في حالة حدوثها.

2: الخبرات العالمية

توجد بعض الخبرات والتجارب العالمية، التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها. ومن أهم تلك الخبرات الخبرة الأمريكية وكذا الأوروبية، ويمكن استعراضها كما يلي:

أ. الخبرة الأمريكية (Jia & Holly, 2010)

- تم إنشاء وحدة لإدارة الأزمات بجامعة فرجينيا تتمثل أبرز مهامها في: وضع الخطط اللازمة للاحتياجات المحتملة للطلاب، وفتح غرف متعددة الأغراض وتلقي خدمات الاستشارة، وتنظيم العديد من الأنشطة الجامعية والجلسات الإعلامية.
- وقد حددت الوحدة خمسة مجالات من خلالها تستطيع مواجهة الأزمات. وهذه المجالات تتمثل في: تطوير القيادات والكوادر العاملة في إدارة الأزمات، توفير التدريب على إدارة الأزمات، تسهيل الاتصال والتواصل بالجهات ذات العلاقة بالأزمات، تصميم البرامج والخطط الكفيلة بالحد من الآثار السلبية للأزمات، والترويج والتوعية بتلك الأزمات.
- بالإضافة إلى ذلك، فقد قامت الوحدة ببناء برنامج مثالي يشتمل على أربعة مكونات أساسية هي: التحضير أو التوقع لمجموعات واسعة من أنواع الأزمات، وإيجاد آليات لاكتشاف إشارات الإنذار المبكر التي تصاحب جميع الأزمات، وتشكيل فريق جيد ومتعدد التخصصات لإدارة الأزمات، وإدراج مجموعة كبيرة من ذوي العلاقة في خطط وسياسات وإجراءات إدارة الأزمات.

ب. الخبرة الأوروبية (Bahadi, Naim, & Ali, 2008)

- هناك العديد من التجارب والخبرات الأوروبية الرائدة في هذا المجال، ولعل من أبرز تلك التجارب والخبرات الخبرة الألمانية التي تؤكد أهمية الاعتراف بعدم التحصين من الأزمات، كون ذلك الاعتراف يعد الخطوة الأولى لتبني إجراءات منع الأزمات. وقد قامت العديد من الجامعات الألمانية بتشكيل فرق لإدارة الأزمات كجزء من أنظمة الأمن في الحرم الجامعي. وهذه الفرق تجتمع بشكل متكرر، وتتعلم من الأزمات التي تحدث. كما يتم إخضاع العاملين للتدريب المستمر، وتضع الخطط اللازمة لإدارة الأزمات.
- وفي نفس السياق، تؤكد الخبرة الألمانية أهمية التعاون والتنسيق بين الجهات ذات العلاقة لحماية البنى التحتية الحيوية، وضمان تدفق المعلومات، وإدارة الاتصالات والموارد، وإجراء البحوث العلمية والتقنية، وتحقيق التكامل الإداري في مجال السلامة المدنية الوقائية.
- أما في **إسبانيا** فتتولى إدارة الطوارئ إعداد الخطط لمواجهة الأزمات، ومحاكاة تلك الخطط، وتنفيذ تحليلات المخاطر، وبناء الهياكل وتدريب المواطنين المتطوعين، واقتراح البنى التحتية اللازمة لجهود التخفيف من الأزمة، والتنسيق وطلب المساعدة من المنظمات الدولية.
- وعموماً لدى البلدان الأوروبية أوجه تشابه فيما يتعلق بسياسات إدارة الطوارئ والأزمات، حيث يمتلك كل بلد خطة استجابة وطنية، وأنظمة استجابة إقليمية. كما تتوفر لديها آلية

للتدريب المستمر بما يمكنُها من إبقاء نظام إدارة الطوارئ جاهزاً لمواجهة الكوارث غير المعتادة. بالإضافة إلى ذلك فهذه البلدان تهتم بعقد الورش والمؤتمرات السنوية والحلقات الدراسية للحفاظ على تحديث ثقافة وخطط الطوارئ والأزمات.

يتضح من خلال استعراض الخبرات العربية والعالمية في إدارة الأزمات، وفي إنشاء وحدات لإدارة الأزمات بمؤسساتها وجامعاتها أنها خبرات ثرية، ومن الأهمية الاستفادة منها، وقد ركزت هذه الخبرات على ما يلي:

بالنسبة للخبرات العالمية، وكما هو واضح من الخبرة الأمريكية والألمانية والإسبانية، فقد ركزت على التخطيط والاستعداد المسبق لمواجهة الأزمات، وعلى الإعداد والتدريب للفرق والقيادات العاملة في هذه الوحدات. ولم تغفل كذلك التنسيق والتعاون والتواصل مع كافة الجهات ذات العلاقة بالأزمة، لما له من دور في احتواء الأزمات ومحاصرتها قبل أن تستفحل ويصعب بعد ذلك حلها. إضافة إلى ذلك فهذه البلدان تهتم بإجراء الدراسات والأبحاث التي من شأنها المساعدة على اكتشاف الأزمات قبل وقوعها.

وفيما يتعلق بالخبرات العربية فهي ثرية، وقد أفادت البحث الحالي بشكل كبير، وساعدته على بناء قواعد التصور المقترح من خلال الرؤى والرسائل والأهداف والمهام التي وضعتها وحدات إدارة الأزمات بكل من جامعة 6 أكتوبر وأسيوط ودمياط ودمنهور ونايف، والتي أكدت أيضًا أهمية عمليات التقييم للأزمات بعد حدوثها، ونظام الاتصال وتدفق المعلومات، وأهمية دور وسائل الاعلام في تحقيق مهمة وحدة إدارة الأزمات.

ثانيًا: أهداف التصور المقترح

يهدف التصور المقترح لتحقيق الأهداف الآتية:

1.إنشاء وحدة لإدارة الأزمات التربوية بوزارة التربية والتعليم تتكفل بالإعداد والتخطيط لمواجهة الأزمات التي تواجه الوزارة ومكاتبها التربوية.

2. تقليل الفاقد التربوي الناتج عن سوء الإدارة أثناء وقوع الأزمات.

3. الرفع من كفاءة العملية التعليمية في الأوقات غير الطبيعية مثل: الحروب والكوارث وما شابه ذلك.

4. حصر ودراسة الأزمات المتوقعة وإعداد الخطط والبرامج والإجراءات اللازمة لمواجهتها.

ثالثًا: مكونات التصور المقترح

استنادًا إلى نتائج الدراسة الميدانية، واعتمادًا على الخبرات العربية والعالمية التي تم الاطلاع عليها، فإن التصور المقترح يشتمل على مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات بوزارة التربية والتعليم بما يتضمنه من رؤية ورسالة وأهداف وهيكل ومهام كما يلي:

الرؤية: بلوغ مستوى عالٍ من المهارة والكفاءة في إدارة الأزمات التربوية بوزارة التربية والتعليم.

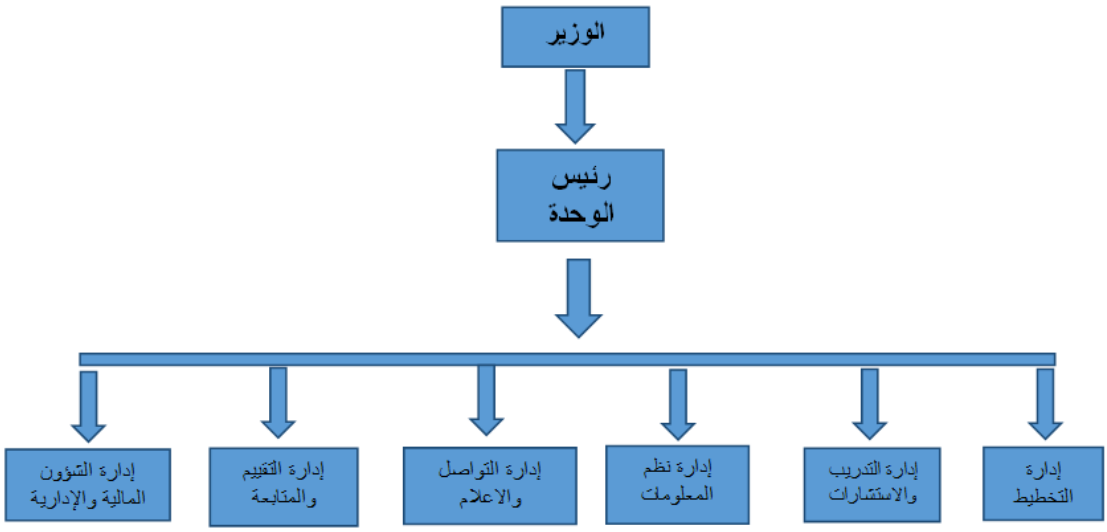
الرسالة: إنشاء نظام داخلي فعال بوزارة التربية ومكاتبها بالمحافظات لمواجهة وإدارة الأزمات التربوية، وتقليل الفاقد التربوي الناتج عن تلك الأزمات.

الأهداف

1. وضع الخطط والاستراتيجيات اللازمة لمواجهة الأزمات التربوية، وتحديثها بشكل مستمر.
2. مواجهة الأزمات التربوية عند حدوثها، وتقليل الخسائر المادية والبشرية إلى أقصى حد ممكن.
3. إعداد القيادات والكوادر المؤهلة وتدريب الفرق الخاصة بإدارة الأزمات التربوية.
4. نشر المعرفة والوعي بإدارة الأزمات التربوية وأهمية تطبيق إدارة الأزمات بالوزارة.
5. تقييم الإجراءات المتبعة بعد وقوع الأزمات، والاستفادة منها حتى لا تتكرر مرة أخرى.

الهيكل التنظيمي للوحدة

يتكون الهيكل التنظيمي للوحدة من الإدارات الآتية:



مجلس إدارة الوحدة

يتكون مجلس وحدة إدارة الأزمات من كلُ من:

- وزير التربية والتعليم رئيس مجلس الإدارة.
- نائب الوزير نائب رئيس مجلس الإدارة.
- وكلاء الوزارة أعضاء
- مدير عام الشؤون المالية والإدارية عضوًا
- رئيس وحدة إدارة الأزمات المدير التنفيذي للوحدة

مهام الوحدة والإدارات التابعة لها

1. مهام مجلس الإدارة

أ. توفير الدعم المالي والمادي واللوجستي، وتذليل كافة الصعاب والمشاكل والتحديات التي تواجهه الوحدة.

ب. الموافقة على التبرعات المقدمة من المنظمات والهيئات المحلية أو الأجنبية.

ت. إجراء عمليات مسح لاكتشاف مؤشرات حدوث الأزمات، ووضع الخطط اللازمة للتعامل مع الأزمات المختلفة التي قد تواجه الوزارة، وتنفيذ تلك الخطط عند حدوث الأزمات.

ث. إعداد لائحة تنفيذية لوحدة إدارة الأزمات تبين إجراءات العمل في الوحدة وإداراتها المختلفة.

ج. التواصل مع الجهات ذات العلاقة وتنسيق الجهود والمهام المشتركة، ومتابعة الأحداث أولاً بأول.

ح. تقييم الأضرار والخسائر بمختلف أنواعها الناتجة عن الأزمات.

خ. إجراء الدراسات والأبحاث واستلهام التجارب المماثلة عربيًا وعالميًا في مجال إدارة الأزمات التربوية.

2. مهام إدارة التخطيط والدراسات

أ. إجراء الدراسات المسحية للبيئة التعليمية وللأزمات المحتمل حدوثها.

ب. الاطلاع على التجارب والخبرات المحلية والأجنبية في تعاملاتها مع الأزمات.

ت. إعداد الخطط واللوائح والتقارير والإحصاءات اللازمة لإدارة الأزمات.

ث. إعداد السيناريوهات اللازمة لمواجهة الأزمات.

ج. عمل دراسات للأسباب التي أدت إلى حدوث الأزمات.

ح. تقييم ومراجعة الخطط المعتمدة والمنفذة.

3. مهام إدارة التدريب والاستشارات

أ. تحديد الاحتياجات التدريبية وفقاً لبنية وأهداف العمل.

ب. اقتراح البرامج التدريبية اللازمة لقيادة وحدة إدارة الأزمات وللفرق العاملة في الأزمات.

ت. التواصل مع المدربين ذوي الكفاية المشهود لهم بالخبرة الواسعة في مجال إدارة الأزمات.

ث. عقد الورش والدورات التدريبية، وتنظيم المؤتمرات العلمية الخاصة بإدارة الأزمات.

ج. استقبال المتطوعين وإعدادهم وتدريبهم وتوزيعهم بحسب المهام المختلفة.

4. إدارة نظم المعلومات

أ. إعداد قاعدة بيانات شاملة وواسعة لوزارة التربية والتعليم وكافة قطاعاتها ومكاتبها المختلفة، وما تمتلكه من موارد بشرية ومادية وتجهيزات.

ب. تزويد الفرق العاملة في الأزمات بالبيانات اللازمة لإدارة الأزمات.

ت. تحديث البيانات بشكل مستمر.

ث. تخزين البيانات والمعلومات وأرشفتها الكترونيًا، لتكون متاحة وميسرة عند الحاجة إليها.

ج. إعداد المعلومات وتبويبها وتهيئتها للمساعدة في اتخاذ القرار للعاملين في الوحدة.

5. إدارة التواصل والإعلام

أ. التواصل مع القنوات الإعلامية لتغطية الأنشطة والمهام التي تقوم بها وحدة إدارة الأزمات.

ب. التوعية المستمرة بالأزمات المختلفة وكيفية الوقاية منها.

ت. توعية فرق الأزمات، والعاملين في الوزارة وقطاعاتها المختلفة وكذا المجتمع بالأزمات التي تواجهها الوزارة.

ث. عمل الملصقات والمواد الدعائية اللازمة لنشر الوعي لدى الآخرين بالأزمات.

ج. الاستفادة القصوى من وسائل التواصل الاجتماعي.

ح. تحقيق الاتصال الفعال داخليًا وخارجيًا لأنشطة الوحدة.

6. إدارة التقييم والمتابعة

أ. تقييم الأضرار والخسائر الناتجة عن الأزمات.

ب. توثيق الإجراءات والمهام التي حدثت أثناء حدوث الأزمات.

ت. إعداد معايير لتقييم أداء العاملين في وحدة إدارة الأزمات.

ث. رصد المقترحات وأوجه الاستفادة من الأزمات التي حدثت لتلافي حدوثها مستقبلاً.

ج. مراقبة وتقييم الأنشطة والمهام لمعالجة الانحرافات بصورة مستمرة.

7. إدارة الشؤون المالية والادارية

أ. عمل الدراسات المالية والاقتصادية والتكاليف اللازمة لإدارة الأزمات.

ب. البحث عن مصادر دعم لمواجهة الأزمات سواءً من المنظمات المحلية أو غير المحلية.

ت. متابعة عمليات صرف المستحقات والمكافآت والمستلزمات بالفرق العاملة في إدارة الأزمات.

ث. إعداد الموازنة المالية السنوية الخاصة بالوحدة.

رابعًا: آليات تحقيق التصور

لنجاح هذا التصور فهو بحاجة إلى بعض الآليات التي تمكنه من التحقق ومن أهم تلك الآليات:

1. إيجاد المدخل القانوني المناسب لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات في الهيكل الإداري لوزارة التربية والتعليم.
2. إصدار قرار من وزير التربية والتعليم بإنشاء وحدة تسمى " وحدة إدارة الأزمات التربوية " تتضمن الرؤية والرسالة والأهداف والهيكل التنظيمي.
3. إعداد لائحة تنفيذية للوحدة تنضم العمل بالوحدة، والمهام الموكلة إليها وكذا اللجان التابعة لها، بالإضافة إلى كافة الإجراءات التي تنظم عمليات التدريب والتخطيط واختيار القيادات والتقييم والمتابعة.
4. إعطاء الوحدة الصلاحيات الواسعة والدعم المادي والمالي الكافي لضمان تنفيذ أهدافها المرجوة منها.
5. ربط الوحدة مباشرة بوزير التربية والتعليم والإشراف المباشر من قبله والمتابعة المستمرة لأعمال الوحدة مع الأخذ بعين الاعتبار تذليل كافة الصعوبات التي تواجه الوحدة.

خامسًا: معوقات التصور المقترح وسبل التغلب عليها

هناك بعض المعوقات التي من المتوقع بروزها أثناء تنفيذ التصور المقترح، ولعل من أهمها ما يلي:

1. عدم تحمس قيادة الوزارة لإنشاء هذه الوحدة ربما لاعتقادهم بعدم أهميتها، وخاصة مع وجود قرار سابق بإنشاء لجنة لإدارة الأزمات بالوزارة.

سبل التغلب على هذا المعوق

العمل على إقناع قيادة الوزارة بأهمية إنشاء هذه الوحدة، وأن الفرق كبير بين إنشاء لجنة تعنى بإدارة الأزمات، وبين إنشاء وحدة لإدارة الأزمات. فإنشاء لجنة لإدارة الأزمات ربما يأتي لمواجهة ظرف طارئ تمر به الوزارة (مثل الحرب)، ثم تنتهي مهمة اللجنة بمجرد انتهاء ذلك الظرف، بينما إنشاء وحدة لإدارة الأزمات يكون بشكل دائم، ومهمتها مواجهة كافة الأزمات التي تواجه الوزارة سواءً أزمات حرب أو كوارث طبيعية أو أي أزمات أخرى. بالإضافة إلى أن إنشاء الوحدة يختلف تمامًا عن إنشاء لجنة الأزمات، فإنشاء الوحدة سيرافقه إعداد لائحة ورؤية ورسالة وأهداف وهيكل ومهام وغيره، وهو الأمر الذي يزيد من إمكانية استمرارها وأداء دورها بشكل أفضل.

2. تدني معرفة كثير من الموظفين والقيادات الإدارية بأهمية إنشاء مثل هذه الوحدة، فالكثير من القيادات الإدارية لاتدرك أهمية هذه الوحدة، وإن إنشاءها يعد نوعًا من العبث، أو الترف غير المبرر.

سبل التغلب على هذا المعوق

تكثيف جهود التوعية التي تبذلها الوحدة في بداية إنشائها، والعمل على نشر ثقافة الأزمات والأساليب الحديثة في إدارتها. بالإضافة إلى إصدار المنشورات والمطبوعات التي من شأنها زيادة إدراك جميع العاملين في الوزارة بأهمية إنشاء هذه الوحدة، وأن

وجودها يعد جزءاً مهمًا لا بد منه للحفاظ على توازن الوزارة أثناء الأزمات.

3. من المتوقع وجود بعض العقبات المالية التي تواجه هذه الوحدة، سواءً كانت تلك العقبات بما ستضيفه من نفقات مالية على الوزارة، أو المبالغ المالية الكبيرة المتوقعة لتسيير أعمالها، وهو الأمر الذي سيؤدي إلى صعوبة قيام الوحدة بأعمالها على أكمل وجه.

سبل التغلب على هذا المعوق

البحث عن موارد بديلة سواءً من القطاع الخاص والمنظمات المحلية وغير المحلية التي لديها استعداد لتقديم الدعم السخي في حالات الطوارئ والأزمات التي تواجه التعليم وخاصة في حالات الحرب أو الكوارث أو ماشابه ذلك. بالإضافة إلى ذلك، فلدى الوزارة بعض أوجه الصرف التي ليست بتلك الأهمية التي تحتلها إدارة الأزمات مثل: شراء السيارات وبعض المستلزمات والمعدات الكمالية، وهو الأمر الذي تستطيع معه توجيه ذلك الدعم لوحدة الأزمات بدلاً من شراء تلك الكماليات.

الاستنتاجات

1. تدني مستوى الوعي بإدارة الأزمات وبأهمية التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات لدى قيادات وموظفي وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية.
2. هناك العديد من المعوقات التي تقف أمام تطبيق إدارة الأزمات لدى وزارة التربية والتعليم من أهمها: معوقات مالية، معوقات إدارية، معوقات تنظيمية وغيرها من المعوقات.
3. يوجد فاقد تربوي كبير أثناء وقوع الأزمات ناتج عن ضعف التخطيط والاعداد لإدارة العملية التعليمة أثناء وقوع الأزمات.
4. وجود القيادات الكفؤة في إدارة الأزمات التربوية يوفر الكثير من الجهود ويقلل العديد من الخسائر.

التوصيات

يمكن تقديم التوصيات الآتية في ضوء نتائج البحث الحالي:

1. إعداد الدراسات المسحية للأزمات المتوقعة ووضع الخطط والبرامج المناسبة والموازنات الكافية لموجهتها.
2. تحقيق التعاون والتنسيق فيما بين الإدارات المختلفة للوزارة لمواجهة الأزمات.
3. الاهتمام بالتقييم المستمر للأزمات بعد حدوثها وأخذ العبر والدروس منها لمواجهة الأزمات القادمة.
4. التدريب المستمر للقيادات الإدارية والعاملين في الوزارة على المهارات اللازمة لمواجهة الأزمات.
5. تنفيذ التصور المقترح الذي خرج به البحث الحالي وإنشاء وحدة لإدارة الأزمات التربوية.
6. الاطلاع على التجارب والخبرات العربية والأجنبية في إدارة الأزمات التربوية.
7. نشر الوعي داخل الوزارة وخارجها بالأزمات التربوية التي تواجه الوزارة والطرق العلمية والأساليب المنهجية في مواجهتها.

References

Adams. C. & Kristions. W. (2006). An analysis of secondary school crisis management prepare-dness: *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Students Research*, 1 (1), 20.

Aga, I. & Al-Ostad, M. (2004). *Introduction to the design of educational research*. Gaza: Al-Rantisi Printing Press.

Al-Battah, A. (2006). *Contemporary issues in educational management*. Amman: Dar AlShorouq.

Al-Razi, A. (1967). *Mukhtar al-Sahah*. Beirut: Arab Book House.

Al-Zavi, W. (1432). *Crisis management for the directors of public and private schools in Taif*. Master Thesis, Umm Al-Qura University, KSA.

Ali, K. (2016). *Crisis management by heads of academic departments. Journal of the Faculty of Basic Education.*, 22 (94), 705-724.

Al-Kahf, A. (1999). *Crisis management*. Cairo: Al-Ashaa Printing Press.

Al Yahya, S. (2006). Crisis management in the intermediate government schools for girls in Madinah, *King Saud University Journal*, 19 (1), 247-380.

Bahadi. S; Naim. K. & Ali, U. (2008). Perspectives on crisis management in European union countries; United Kingdom, Span and Germany, European. *Journal of Economic and Political Study*, 17-37.

Calerton, C. & Constant, L. (2015). *The children of Syrian refugees learn to manage the crisis in Turkey, Lebanon and Jordan*,) RAND Corporation, Santamonica: California.

Center for Studies and Educational Media. (2015). *Outside the walls of schools – the repercussions of the war and its effects on education in Yemen*, Sana'a, Yemen.

Chalabi, A. (2016). *Evaluation of opportunities for applying crisis management in Yemeni Universities: Comparative study*, Master Thesis, Assiut University, Egypt.

Ghamdi, M. (2007). *The leading role of the school administration supervisor in crisis management in Aseer Region*: Field study, Master Thesis, King Khalid University, KSA.

Jia, N. & Holly, M. (2011). Crisis management in higher education; What have we learned from Virginia tech? *Advances in Developing Human Resources*, 11, 552-572

Kanima, R. (2014). Educational crisis management requirements in secondary schools in damascus. Master Thesis, University of Damascus, Syria.

Marjouna, I. & Shadi, T. (2014). *List of crisis and disaster management unit at the Faculty of Arts*. University of Damanhour. College of literature.

Mazloum, M. (2012). *Confronting natural disasters. security crisis management*, Naif Arab University for Security Sciences, KSA.

Mohammad, Y. (2016). *Strategic planning and a major in crisis management: A field study on the University of Science and Technology of Sana'a*, Master Thesis, Arab Academy for Banking and Financial Sciences, Sana'a, Yemen.

Nejad, S. (2016). *Strategic planning and its role in crisis management: Case study in Yemen Airways*. Master Thesis, Azal University for Human Development, Sana'a, Yemen.

Qutaish, N. (2009). National Security and Crisis Management, Amman: Dar Al Raya.

Saqr, A. (2009). *The Degree of availability of crisis management skills for the managers of UNRWA Schools in Gaza and ways to develop them*. Master Thesis, Islamic University of Gaza, Palestine.

Shaalan, F. (2002). *Crisis management: The foundations - The stages-mechanisms*, Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences, KSA.

Sulaiman, F. (2016). The role of human resources management practices in the effectiveness of organizational crisis Management: Analytical descriptive research in the Iraqi Ministry of Interior", *Journal of Economic Sciences*, 22 (94). 183-203.

Taha, D & Ahmed, H. (N. D.). Crisis and disaster management unit manual. 6th October University, Eygpt.

The Ministry of Planning and International Cooperation. (2015). *Economic studies and prospects sector*, Sana'a, Yemen.

Wens, A. (N.D). *Crisis management and emergency evacuation plan*. University of Damietta, Eygpt.

Zoubi, M. (2014). The degree of availability of crisis management elements in the directorates of education in the province of Irbid from the point of view of department heads, *Dirasat*, 41 (1), 379-397.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 3، 2019، 325-340

برنامج تَطور مهني قائم على نموذج تدريسي مقترح لتنمية المُمارسات التأملية لدى معلمات الفيزياء في المملكة العربية السعودية

أفراح باعبد الله* وفهد الشايع**

تاريخ تسلم البحث 2019/1/31 تاريخ قبوله 2019/4/7

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعزيز التطور المهني لمعلّمات الفيزياء في المرحلة الثانويّة. ولتحقيق ذلك؛ قُدِم البرنامج المقترح على مرحلتين: تضمنت المرحلة الأولى تهيئة عينة الدراسة للبرنامج، باستخدام المناقشة والحوار، بعد تقديم قراءات موجهة؛ لتعزيز المعتقدات التربوية. أما في المرحلة الثانية للبرنامج؛ فقد طبقت عينة الدراسة نموذجًا تدريسيًا مقترحًا للممارسات التأملية، لتحسين ممارستهم الصفية. كما تم تطوير النموذج المقترح بعد ملاحظة تطبيق عينة الدراسة، وإجراء المقابلة. أُستخدم المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة المعتمد على جمع البيانات بأدوات نوعيّة متعددة (أهمها: المقابلة والملاحظة). شارك في تطبيق البرنامج معلّمة فيزياء واحدة. استغرق تطبيق البرنامج عشرة أسابيع في عام 1438-1439. أظهرت نتائج الدراسة تغيرًا إيجابيًا في المعتقدات التربوية للمعلمة، وزيادة الوعي بالممارسات التدريسية، والتنظيم الذاتي، واتخاذ القرار، والاتجاه لتعلم المتعلمات أكثر من التدريس. وتوصلت الدراسة لبرنامج تطور مهني يحوي نموذجًا تدريسيًا للممارسات التأمُليّة، بحيث يتضمّن النموذج ست خطوات: التخطيط، والتدريس، والتحليل والتقييم الذاتي، وتكوين وبناء المعنى، والاستجابة ووضع الخطة، ثم التعديل والتطوير

(**الكلمات المفتاحية**: برنامج التطوُر المهني، الممارسات التأمُليّة، معلمات الفيزياء، نموذج تدريسي).

Professional Development Program Based on a Proposed Teaching Model for the Development of Reflective Practices by Physics Teachers in Saudi Arabia

Afrah baabdullah, *Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.*
Fahed ALshaya, *King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia..*

Abstract: The study aimed to promote the professional development of secondary school physics teachers. To achieve this, the proposed program was presented in two phases: The first phase, consisted of preparing the study sample for the program, using discussion and dialogue; in the second phase of the program, the study sample applied a proposed teaching model for reflective practices to improve their classroom practice. The proposed model was developed after observing the sample of the study and conducting the interview. The qualitative approach is used to design a case study based on data collection with various qualitative tools (mainly: interview and observation). One physics teacher, participated in the application of the program. The program took ten weeks in 1438-1439H. The results of the study showed a positive change in the educational beliefs of the teacher, and increased awareness of teaching practices, self-regulation, decision-making, and the tendency to learn more than teaching. The study included a six-step study of a professional development program that includes a teaching model of reflective practices. The model includes six steps: Planning, teaching, analysis and self-assessment, composition and construct of meaning, response and plan development, and modification and development

(**Keywords**: Professional Development Program, Reflective Practices, Physics Teachers, Teaching Model).

مقدمة: يعدُ التطوُر المهني للمعلّم من أهم الركائز التي تُسهم في إصلاح التعليم، والارتقاء بمخرجاته، وهو ما تسعى كل دول العالم لتحقيقه، والوصول إليه. وما شهده العالم من تسارع كبير نحو التطوُر في المعرفة، فرض على كلّ معلّم مواكبة روح العصر، وضرورة تنمية مهاراته؛ ليصبح قادرًا على توجيه المتعلّمين لاستكشاف معارفهم، وتحسين ممارساته وفق توجهات التدريس الحديثة؛ فالمعلّم المتميز يحرص على تطبيق مبدأ التعلُم المستمر؛ ليحقق تطوره مهنيًا.

وقد لاقى موضوع التطوُر المهني للمعلّم اهتمامًا كبيرًا عند الباحثين، للارتقاء بمهنة التعليم وتحقيق التنمية المستدامة. وارتبط مفهوم التطوُر المهني بعدد من المصطلحات، مثل: التدريب أثناء الخدمة، والتنمية المهنيّة أو النمو المهني، وتعلُم المعلّم (Alshaya, 2013). وإن كانت جميعها تتفق في معنى واحد للتطوُر المهني، هو أنه يعتمد على المعلّم ذاته، وعلى قدرته على تطوير ممارساته من خلال عدد من الأنشطة مثل الاطلاع والقراءة الواعية، والممارسة التأمُليّة، ومجموعات التعلم بأنواعها، وغيرها من أنشطة التطور المهني المختلفة.(Almashali, 2015).

ويعرّف عبد السلام (Abdul salam, 2001) التطور المهني بأنه الفرص المناسبة للتعليم والتعلُم، التي سيحتاجها المعلّم في مجال تخصُصه وتدريسه وتعلُمه. وهي عمليّة مستمرة، تساعد في تنمية معارفه ومعتقداته وقدراته، تمتد من خبرات إعداد المعلّمين، وحتى خبرات التعلُم الذاتي والمستمر وبرامج التدريب أثناء الخدمة. كما يعرّف البلوي والراجح (Albalawi & Alrajeh, 2012) التطوُر المهني بأنه الاحتفاظ المستمر للمعلّم على الأنشطة والمهارات اللازمة للتدريس، المكتسبة من خلال مصادر التطوُر الذاتيّة، أو البَرامج التدريبيّة، أو غيرها من المصادر.

* وزارة التعليم- المملكة العربية السعودية.
** جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ويهدف التطورالمهني للمعلم إلى تنمية استعداده في القيام بأدوار إيجابيّة لتطوير التعليم، وتعزيز تحمُّله للمسؤوليّة، وتنمية قدرته على المبادرة واتخاذ القرار، وإدراكه للأهداف التربويّة، فينعكس ذلك في إثراء بيئة التعلُّم، ورفع مستوى التحصيل للمتعلِّمين (Amer, 2012). كما يُسهم التطوُّر المهني للمعلِّم أثناء الخدمة في تعويض أي نقص في مرحلة إعداده، وتحسين وتحديث معارفه، وتشجيعه على الإبداع في تقديم حلول للمشكلات التربويّة، والتنويع في أساليب التدريس، وتنمية قدرته في الربط بين النظريّة والتطبيق في المجالات التعليميّة (Almashali, 2015).

وأكد طاهر (Taher, 2010) أنه يلزم أن تتاح للمعلِّم فرصُ لتنمية قدراته وإمكاناته، ورفع مستواه الأكاديمي والثقافي. وبالرغم من أن برامج التطوُّر المهني للمعلِّم تهدف بوجه عام إلى تحسين ممارسته، إلا أن المشاهدات الميدانيّة وبعض البحوث الأكاديميّة أشارت إلى ضعف أثرها، حيث توصلت دراسة الغامدي (Alghamdi, 2012) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الأداء التدريسي بين المعلِّمات المشاركات في أحد البرامج التدريبيّة لمشروع تطوير تدريس الرياضيات والعلوم الطبيعيّة، والمعلِّمات اللاتي لم يشاركن في البرنامج. وأرجعت الدِّراسَة ضعف التأثير إلى عدم احتواء البرنامج على جانب تطبيقي، وعدم متابعة مستوى تطور الأداء التدريسي للمعلِّمات بعد البرنامج. كما توصَّلت دراسة الزايدي والسعيد (Alzaidi &Alsaeed, 2015) إلى أن درجة تحقيق برامج التطوُّر المهني للمعلِّمين في المدارس الثانويّة لأهدافها كانت متوسطة.

ومن أجل أن تحقق برامج التطوُّر المهني للمعلمين أهدافها، فإنها قد تتطلب رغبتهم الذاتية في تطوير أنفسهم مهنيًا، والاستعداد لمواصلة دور المتعلِّم بشكل متواصل، والإدراك بضرورة المشاركة الفاعلة في البرامج، حيث تركز تلك البرامج على الممارسة القائمة على التأمُّل والتفكر (Wilkes & Ashmore, 2014). وأشار سايتو وأتنشو (Saito & Atencio, 2014) إلى أن المعلِّمين يحتاجون إلى دعم وتوجيه واسع لتحسين ممارستهم التدريسيّة.

ويستند التطوُّر المهني إلى التأمُّل كوسيلة من وسائل التقويم الذاتي. فالتأمُّل من أساليب التعلُّم الذاتي، والحوار الداخلي للعقل عند الإنسان، وهو أهمُّ ما يميزه عن بقيّة المخلوقات. ويعد إعداد الفرد المفكِّر والقادر على مواجهة المشكلات التي تواجهه، وتنمية قدرته على التعامل معها بما تتضمنه من مواقف، وتحليلها بعمق أحد أهم الأهداف التربويّة المنشودة. وتعدُّ مادة العلوم من أبرز المواد التي تعمل على تنمية التفكير وخاصة التفكير التأمُّلي (Alkawaldeh, 2008) ويرى بعض الباحثين أن التأمُّل جزء من عمليّة التعلُّم مثل (Kolb,1948؛ Dewey, 1933)

فيما يراه آخرون منفصلا مثل موون (Moon, 1999) الذي ساند نظريّة التأمُّل كنشاط ما وراء معرفي. كما أن هناك فئة من الباحثين يرون التأمُّل على أنه مجال للممارسة المهنيّة، وينظر آخرون له بوصفه مجالا للتعلُّم من الخبرات(Alsharif, 2013). لذلك تنوعت نماذج الممارسات التأملية في الأدب التربوي وفق تلك الآراء.

وتعدُّ الممارسة التأمُّليّة مرتكزا مهمًا لإعداد المعلِّم، حيث تتبنى كلية التربية بجامعة الملك سعود مبدأ التفكر في الممارسات، والتعلم مدى الحياة في الأساس المعرفي (كلية التربية بجامعة الملك سعود، 1430). ويتم في الممارسة التأملية استدعاء الخبرات السابقة، والمعرفة الشخصيّة العلميّة للمعلِّم، وتطبيقها في سياق ممارساته، بعد تحليلها وتفحصها (Freeman, 2002). كما تشمل الممارسات التأمُّليّة التفكير الناقد المستمر؛ لذا لا بدَّ من تمكين المعلِّمين من الانخراط بشكل مستمر فيها (Barnes, 2017).

إن الغرض من الممارسة التأمُّليّة، هو تحسين ممارسات المعلِّم، وقراراته، وكيفيّة تأثيرها في عمليات التعلم والتعليم، ومن ثمَّ فإن قيمة التفكير التأملي تكمُن في قدرته على صقل الممارسة الصفيّة، وتحسين نوعيّة التعليم والتعلُّم (Richards, 2008). وأشار فازي (Fazey, 2004) إلى أن التدريس التأمُّلي طريقة فعّالة، يستطيع المعلِّم من خلالها تعرّف أوجه القصور لدى كلِّ متعلم، وتحديد أسلوب التعلُّم المناسب، وكيفيّة تعليمه بطريقة أفضل. وقد ذكرت دراسة غان (Gun, 2011)، ودراسة والش ومان (Walsh & Mann, 2015)، أن الممارسة التأمُّليّة تزيد من قدرة المعلِّم فى تحسين ممارسته، واتخاذ الإجراءات المناسبة للتغيير. وأكدت دراسة الزايد (Alzayad, 2017) دور الممارسات التأملية في تعلم المعلم، وتحسين فاعليته التدريسية.

وعند مراجعة الدراسات التي هدفت لتقديم برامج مقترَحة لتنمية الممارسات التأمُّليّة؛ اتضح أن كل برنامج منها يتبنى نموذجًا محددًا من نماذج الممارسات التأمُّليّة، ومن تلك النماذج نموذج بخش (Bakhsh, 2003) حيث اقترحت نموذجًا للممارسات التأمُّليّة، في برنامج إعداد معلِّم العلوم، وتمَّ تطبيقه في خمس مراحل، تبدأ بالتعرُّف على الموقف المشكِل، وتدوينه، ثم التحليل الناقد للموقف مع الأقران أو مع الذات، وبعد تصميم خبرات تعلُّم جديدة لمعالجة الموقف المشكل، تتمُّ محاكاة الواقع الصفي، فيقوم المعلِّم بالتدريس ثم يتمُّ تقييم أقرانه، وفي المرحلة الأخيرة يتمُّ التأمُّل والنقاش في المراحل الأربع السابقة للنموذج.

وفي ذات السياق، يرى كولب (Kolb, 2011) أن الممارسة التأمُّليّة جزء من عمليّة التعلُّم، وهي ذات مسار دائري، يتضمَّن أربع مراحل وهي: ملاحظة ممارساتنا القائمة وتحليلها، واستخلاص وإعادة بناء المفاهيم، ثم ممارسة النشاط التجريبي على أساس المفاهيم المعدلة، ويتمُّ الانتهاء بخبرة واقعيّة متماسكة يمكن تعميمها. وأكدت دراسة الكلثم (Alkaltham, 2012) فاعليّة البرنامج القائم على نموذج كولب في تنمية الكفايات لدى الطلاب المعلِّمين، حيث تضمَّن البرنامج تطبيق استراتيجيات التدريس التأمُّلي.

وقدم نموذج غيب (Gibb, 2013) وصفًا للممارسات التأمُّليّة بأنها تشجع الممارس على التفكير في جوانب مختلفة من الحدث، وتساعده على تقييم الأفكار، ووضع خطة عمل للتعامل مع الموقف إذا تكرّر مستقبلا، وهي تساعده في التعرُّف على طريقة تفكيره، والاستجابة في إطار معيّن، وتوفّر نظرة ثاقبة في النفس والممارسة.

واقترح السنيدي (Alsunaidi, 2016) نموذجًا لتنمية الممارسات التأمُّليّة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية. تضمن النموذج ست خطوات أساسيّة يقوم بها المعلِّم في تدريسه، وهي: التخطيط للدرس، وتنفيذه، ثم يقوم المعلِّم بعد ذلك بوصف الدرس ووصف مشاعره، بعدها يبدأ في تحليل وتقييم الدرس، ثم يستنتج ويُقرِّر.

وذكر شوارتز (Schwartz, 2016) أن نجاح المعلِّم وتميزه في تدريسه، يعتمد على تشخيصه الدائم لكلّ ما يقوم به من أعمال، حيث يُسهم ذلك في تحسين الخبرات التعليميّة التي يوفرها للمتعلِّمين، وزيادة قدرته على تحديد التطوُّر المهني الذي يحتاجه لتحسين ممارساته في التدريس. ويؤيد ذلك الوكيل والمفتي (Alwakeel & Almufti, 2017) حين ذكرا أنه من المهم أن يقوّم المعلِّم نفسه ذاتيًا، ويُفضل أن يكون مباشرة بعد نهاية تدريس كلّ مقرّر، ثم يقوِّم نفسه بعد أن يتلقى برنامجًا تدريبيًا لتنميته مهنيًا. ويمكن أن يستخدم المعلِّم وسائل مختلفة تساعده في زيادة التأمُّل، والتركيز على سلوكه، ومراقبة الذات، وتفحُّص المعتقدات والقيم، والتوصُّل إلى الخلل بين النظريّة التي يتبنّاها، والفعل الذي يقوم به (Osterman & Kotkamp, 2002).

ويهدف عدد من الدِّراسَات السابقة إلى إعداد برامج لتنمية الممارسات التأمُّليّة للمعلِّمين، تتبنى اتجاه التعلُّم من الخبرة، وأن التأمُّل جزء من تلك العمليّة. ومن الدِّراسَات التي تناولت تنمية الممارسات التأمُّليّة في مرحلة الإعداد المهني للطلاب المعلِّمين، دراسة كلٍّ من: بخش (Bakhsh, 2003)، والكلثم (Alkaltham, 2012)، وسعيد (Saeed, 2016)، حيث أسهمت في تنمية النقد الذاتي للممارسات قبل الخدمة، وتحقيق التطور المهني. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة سيلمو وأورسنجو (Selmo & Orsenigo, 2014)، ودراسة رادليسيكو (Radulescu, 2013) في تبني إطار محدد للممارسات من خلال تقديم برنامج، ثم التعرُّف على الجوانب التي تمَّ تحسينها من تلك الممارسات، وتقييم مستوى تلك الممارسات من خلال أدوات متنوعة.

أما الدِّراسَات التي تناولت تحسين ممارسات المعلِّمين أثناء الخدمة، ضمنها دراسة كلٍّ من: أبو سليم (Abu salim, 2016)، والسنيدي (Alsunaidi, 2016)، والزايد (Alzayad, 2017)، بالإضافة إلى دراسة ستينغو (Stingu, 2011)، ودراسة ساهين ويلدرم (Sahin & Yildirim, 2015)، وقد ركزت على زيادة وعي وفهم المعلِّمين للممارسات التأمُّليّة، واختيار إستراتيجيات التدريس المتنوعة والمناسبة، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم، وتحقيق التطوُّر المهني.

ومن الدِّراسَات التي تناولت مجال الممارسات التأمُّليّة لمعلِّمي العلوم كانت دراسة بلجون (Belgon, 2010)، التي توصلت لوجود علاقة دالة إحصائيًا بين مستوى إتقان معلِّمي العلوم للممارسات التأمُّليّة في تدريس طالبات المرحلة الثانويّة، ومستوى الكفاءة التدريسيّة لديهم. كما توصلت دراسة الحربي (Alharbi, 2016) إلى أن ممارسات معلِّمات العلوم التأمُّليّة كانت ذات مستوى عالٍ، بينما كان لفعاليّة الذات مستوى متوسط، خاصة فيما يتعلّق بقدرة المعلِّمة على التأثير الإيجابي في تعلُّم طالباتها وتحصيلهنّ.

مشكلة الدراسة

بالرغم من أهمية الممارسات التأملية، إلا أن بعض الدراسات توصلت إلى أنها كانت الأقل استخدامًا في التطوُّر المهني للمعلِّم، كدراسة الشمراني والدهمش والقضاة والرشود (Alshamrani, Dahmash, Alqadah & Alrashoud, 2013). كما أرجعت دراسة ستنغو(Stîngu, 2011) سبب قلة البحوث في تطور الممارسة التأمُّليّة عند المعلِّمين، كونها قد تحتاج وقتًا طويلا. كما وضحت دراسة الشايع (Alshaya, 2013) ضعف درجة ممارسة المعلم لأنشطة التطور المهني، مثل كتابة التقارير التأمليّة بممارساتهم التدريسيّة؛ بهدف التطوُّر المستمر.

ويتضح من تعدد نماذج الممارسات التأملية والدراسات التي تناولتها، أنها تحظى باهتمام الباحثين، إلا أنه لا تزال هناك حاجة لبناء رؤية أكثر وضوحًا لكيفية تطبيقها، مما يدل على قلة الدراسات النوعية لمجال الممارسات التأملية، وذلك وفق دراسة سيلارس (Sellars, 2012)، التي دعت إلى ضرورة تقديم المزيد من الدعم للمعلِّمين، وتوضيح البرامج التي تقوم على تنمية الممارسة التأمُّليّة. كما يرى المزروع (Almazroa, 2005) أن الممارسة التأملية تساهم في تغيير أسلوب المعلمات للتدريس ممّا يؤدي إلى مستوى أداء أفضل عن طريق التوضيح والملاحظة وتحليل القناعات والمعتقدات التي تحملها المعلمات تجاه أدوارهن ومسؤولياتهن المهنية. ونظرًا لضرورة تطوير مهارات المعلمات بكل الوسائل الممكنة استهدفت الدراسة الحالية بناء برنامج تطور مهني وفق ما أورده جوسكي (Guskey, 2002) عن برامج التطوُّر المهني، بحيث يتم إحداث تغيير في معتقدات المعلِّمات، وتطوير خبراتهن كمرحلة أولى للبرنامج. ثم في المرحلة الثانية تحسين ممارساتهن الصفيّة، بعد تطبيقهن لنموذج تدريسي مقترح للممارسات التأملية. وبناءً على ما تقدم، يعد البرنامج المقدم مصدرًا للتعلُّم الذاتي لمعلمات الفيزياء. لذلك سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الآتي: ما طبيعة برنامج التطوُّر المهني المقترَح لمعلِّمات الفيزياء القائم على تنمية الممارسات التأمُّليّة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعزيز التطور المهني لمعلّمات الفيزياء في المرحلة الثانويّة، من خلال إعداد برنامج قائم على نموذج تدريسي مقترح لتنمية لممارسات التأملية، وتطويره.

أهميّة الدراسة

تمثلت أهميّة الدراسة في توجيه معلّمات الفيزياء إلى أهميّة التطوُّر المهني، وتفعيل المسؤوليّة الذاتيّة، وتعزيز القدرة على اتخاذ إجراءات إيجابيّة لتحسين النتائج التعليميّة. بالإضافة إلى توعية معلّمات الفيزياء، وزيادة ثقافتهنّ بالممارسات التأمُّليّة، من خلال تقديم برنامج تطوُّر مهني، لتفعيل دورها في تحسين ممارستها التدريسيّة، من خلال إكسابها الممارسة التأمُّليّة لتحقيق النمو الذاتي.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على بناء برنامج تطور مهني لمعلمة فيزياء واحدة في مدرسة أمجاد قرطبة الثانوية بمدينة الرياض. وتضمن تطبيق النموذج التدريسي المقترح في وحدة الفيزياء الحديثة -مقرر فيزياء4 نظام المقررات للصف الثالث ثانوي- (نظريّة الكمّ- الذرة- إلكترونيات الحالة الصلبة)، في الفصل الثاني للعام الدراسي-1439 1438.

التعريفات الإجرائية

برنامج التطور المهني (Development Program Professional): مجموعة من الخبرات التعليميّة المقدمة لمعلمة الفيزياء لتطوير قدراتها وتنمية ممارساتهاَ التأمُليّةَ، حيث يتم التكامل بين المعتقدات التربوية والتطبيق العملي في الفصول الدراسية، وتطوير الأفكار؛ لتغيير الممارسة أو تحسينها.

الممارسات **التأمُليّة (Reflective Practices)**: تفكير معلّمة الفيزياء في جميع جوانب الأداء التدريسي، وملاحظته ذاتيًا قبل وأثناء وبعد التدريس، وتحليله وفق خطوات وطريقة محدّدة، بحيث تعزز فرص تحقّيق التطوُّر المهني والتحسُّن في الأداء.

معلمات الفيزياء (Physics Female Teacher): المعلمات اللاتي يقمن بتدريس مقرر الفيزياء في المرحلة الثانوية.

الطريقة

منهج الدراسة

اتّبعت الدراسة المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة، حيث يعدُّ المنهج المناسب لمثل هذا الدراسة، فتنمية الممارسات التأمُليّة، يكون أفضل في السياق الواقعي دون ضبط للمتغيِّرات، والتحكُّم في الظروف المحيطة (Creswell, 2003).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصديّة من معلمات ثانوية أمجاد قرطبة بمدينة الرياض، تمثلت في معلّمة واحدة لمادة الفيزياء، تحمل مؤهل بكالوريوس. وبلغت سنوات خدمتها خمس سنوات، والتي يتوفر فيها الحماس، والاستعداد للمشاركة في الدِّراسَة لمدة عشرة أسابيع متواصلة، والرغبة في تطور أدائها التدريسي، والقدرة على الفهم العميق، وتمَّ اختيارها بالمعاينة الهادفة، للحصول على المعلومات.

أدوات الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة، جرى تصميم وتطبيق الأدوات التالية:

أولا: دليل البرنامج

تم تصميم دليل برنامج التطور المهني، للاسترشاد به أثناء التنفيذ. وقد استند إلى عدد من الأدبيات التربوية من مثل ديوي (Dewey, 1997)، وأوسترمان وكوتكامب (Osterman & Kotkamp, 2002)، وويلكس واشمور (Wilkes & Ashmore, 2014). تكون البرنامج من مرحلتين: تضمنت المرحلة الأولى (التهيئة)، أربع جلسات نقاش وحوار بعد قراءات معمّقة تناولت التعلم والتدريس، والنظرية البنائية، وحقيبة تدريبية (ممارسات المعلم التأملية)، وتوضيح النموذج المقترح للممارسات التأملية، وخطوات تنفيذه. أما المرحلة الثانية للبرنامج (التطبيق)، فتضمنت تطبيق المعلمة للنموذج التدريسي المقترح للممارسات التأملية في صورته الأولية، ودمج الأسئلة التأملية المرشدة لكل خطوة من خطواته، لتسهيل تطبيقه سواء قبل التدريس أو بعده. كما تضمن الدليل إضافة تطبيقات النموذج التدريسي للممارسات التأملية بعد تطويره.

ثانيا: بطاقة المقابلة

يمكن للمقابلة شبه المنظَّمة استكشاف المعتقدات والمعرفة والخبرات التي تمتلكها عينة الدراسة، وقد يكون لدى المشاركين تصوُّرات لا يمكن الحصول عليها بأيّة وسيلة أخرى غير المقابلة (Hajer, 2003). لذا هدفت المقابلة إلى معرفة آراء عينة الدراسة عن البرنامج، حيث تُسهم المقابلة في الحصول على مزيد من البيانات التفصيليّة العميقة الخاصة برأي المعلّمة بعد التطبيق. وقد تمت مقابلة المعلمة في مرحلة تطبيق النموذج بواقع ست زيارات، تراوحت مدة كل مقابلة بين (40-20) دقيقة، تمَّ تسجيلها صوتيًا، بالاتفاق مع المعلّمة، ثم تفريغ بياناتها كتابيًا.

ثالثا: بطاقة الملاحظة

ذكر العبد الكريم (Alabdulkarim, 2012) أن الملاحظة هي الطريقة الأساسيّة لجمع المعلومات في الدراسة النوعية. وفي الدراسة الحالية تمّت ملاحظة تطبيق المعلّمة لمراحل البرنامج، وفي ضوء النتائج التي يتمُّ الحصول عليها، تم تعديله وتحسينه.

صدق أدوات الدراسة

صدق دليل البرنامج

تناول الدليل توضيح مفاهيم وممارسات التعلم والتدريس، والنظرية البنائية، والممارسات التأمُّليَّة، والنموذج التدريسي المقترَح، ومراحل تطبيقه قبل وأثناء وبعد التدريس. وعُرض الدليل على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق التدريس، ومشرفات تربويات، بحيث يتمُّ التأكد من مناسبته للغرض الذي أُعد من أجله، وسلامته العلميَّة واللغويَّة، وقد تمَّ تعديله وفق ملاحظاتهم واقتراحاتهم، التي دار أغلبها حول صياغة بعض العبارات، أو تكرارها، وأدوات الربط بين الجمل.

صدق بطاقة المقابلة وبطاقة الملاحظة

عُرضت البطاقتان على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق التدريس، وقد تمَّ تعديلها وفق ملاحظاتهم واقتراحاتهم.

كما سعى الباحثان للتحقق من مصداقية وموثوقية الأدوات من خلال الأساليب والإجراءات المتبعة في جمع البيانات النوعيَّة وتحليلها، حيث تم الالتزام بالمعايير الآتية: المصداقيَّة، بحيث تعكس نتائج الدراسة الحالة المدروسة، وتمثلها بدقَّة كما في الواقع. وتتعلَّق بالشفافيَّة في الوصف لحدث أو موقف، أو لآراء المشاركين (Yin, 2011).

ولتحقيق المصداقيَّة في الدراسة الحالية، تمَّ تنفيذ إجراءات الدراسة في المدرسة، وهي السياق الطبيعي الذي تحدُث فيه الحالة المدروسة، وتحديد المدة بوقت كافٍ لجمع البيانات، والحرص على التفاعل المستمرِّ مع المعلِّمة المشاركة بالزيارات الميدانيَّة، وكانت 16 زيارة في مرحلتي البرنامج. وقد ساعد ذلك في جمع بيانات تفصيليَّة، والتحقق منها، مما يرجِّح إمكانيَّة الحصول على تفسيرات أكثر عمقًا ومصداقيَّة. بالإضافة إلى جمع البيانات بطرق مختلفة ومن مصادر متنوعة (Triangulation)، حيث تمَّ استخدام أداتين الدراسة (المقابلة- الملاحظة) للحصول على البيانات. أما القابليَّة للتأكيد والموثوقية فهي تخص البيانات النوعيَّة، ليتمَّ تأكيد النتائج من خلالها (Alabdulkarim, 2012) وقد تمَّ اعتماد بعض الإجراءات التي يمكن أن تُعزِّز حياديَّة البيانات، وأهمُّها: توثيق تاريخ جميع إجراءات الدراسة الميدانيَّة، ومراعاة الدقَّة في تقديم أمثلة لتصورات المعلِّمة المشاركة، وكتابة إجاباتها كما هي، لضمان الحياديَّة.

الإجراءات

شملت إجراءات الدراسة الحالية عددا من الخطوات هي: إعداد برنامج للتطور المهني على مرحلتين؛ بحيث يتم في المرحلة الأولى تهيئة المعلمة، ثم المرحلة الثانية تطبيقها للبرنامج والتعرُّف على كيفيَّة تطبيق النموذج التدريسي، بحيث يتمُّ دمجه في ممارساتها التدريسيَّة. بدأ تنفيذ البرنامج بعقد جلسات مع المعلِّمة للمناقشة والحوار بحضور المشرفة الأولى في المدرسة، وتوضيح كلٍّ ما يتعلق بمعتقداتها التربوية، واستغرقت مدَّة التهيئة للبرنامج ثلاثة أسابيع.

وفي المرحلة الثانية للبرنامج، طبقت المعلمة نموذج الممارسات التأمُّليَّة المقترح، واستغرقت مرحلة التطبيق في صورته الأولية مدة ثلاثة أسابيع في دروس فصل نظرية الكم، ودرس واحد من فصل الذرة. وبعد ملاحظة تطبيق المعلِّمة لخطوات النموذج المقترَح للممارسات التأملية في الصفِّ بواقع حصتين أسبوعيًا، وجمع الأدلة على تطبيقها من خلال الاطلاع على خطة الدروس، وأنشطة التعلم، تم إجراء المقابلة مع (المعلِّمة) نهاية كلِّ أسبوع، بواقع ست مقابلات، للتعرُّف على جوانب القوة والضعف في النموذج المقترح، وتقديم مقترَحاتها لتطويره. وبناءً على البيانات التي تمَّ الحصول عليها من تطبيق أداتي المقابلة والملاحظة للممارسة الصفيَّة، تمَّ تقويم التطبيق الأول للنموذج، وإجراء التعديلات على خطواته المقترَحة لتطويره.

تم التحليل الكيفي للبيانات والملاحظات بعد الحصول عليها، وتنظيمها، والتعمق والتكرار في قراءتها عدَّة مرات، ثم البحث عن الكلمات المفتاحيَّة والعبارات المتشابهة التي تدعم خطوات النموذج المقترح، ومن ثم الترميز والتصنيف، ومحاولة استخدامها في تطويره. وفي المرحلة الثانية تمَّ تطبيق النموذج بعد تطويره، ثم تقويمه للمرة الثانية، ليتمَّ التوصل للنموذج في شكله النهائي.

نتائج الدِّراسَة ومناقشتها

تم بناء البرنامج بعد الإجابة عن السؤال: ما برنامج التطوُّر المهني المقترَح القائم على تنمية الممارسات التأمُّليَّة لمعلِّمات الفيزياء؟ وفيما يلي عرض تفاصيل كل مرحلة من مراحل برنامج التطور المهني، وكتابة أبرز نتائجها.

المرحلة الأولى للبرنامج (التهيئة)

اعتمد بناء برنامج التطور المهني في الدراسة الحالية على مرحلتين: في المرحلة الأولى (التهيئة)، ومدتها ثلاثة أسابيع، تم التمهيد لعينة الدراسة المُشاركة، وتقديم كل ما يسهم في تكوين الخلفية النظرية التربوية، والاطلاع على مجال الممارسات التأملية، لتعزيز معتقداتها التربوية الإيجابية، حيث تمت تهيئة المعلمة، من خلال عقد جلسات للحوار والمناقشة معها، وبحضور المشرفة الأولى في المدرسة، والتي كانت مبادرة، ولديها اطلاع واضح عن أهم الاتجاهات التربوية في الميدان التعليمي. في الجلسة الأولى تم تقديم خلفية نظرية حول الفرق بين التعلم والتدريس، ودورهما في تعلم المتعلمين، من خلال قراءة موجهة، لتوضيح التطور المتسارع لدور المعلم. طرحت المعلمة عددًا من الأسئلة أثناء الجلسة، تضمنت كيفية تحقيق التوجه نحو التعلم، والتركيز عليه أكثر من التدريس مع المفاهيم العلمية للمقرر، خاصة المفاهيم الجديدة والمجردة، التي يصعب على المتعلمات التوصل لها في الفيزياء الحديثة. بالإضافة إلى اعتبار المعلمة أن التعلم يحتاج إلى وقت

أطول مقارنةً بالتدريس. وبعد المناقشة ومحاولة طرح الحلول لما تعتقده المعلمة من صعوبات قد تواجهها عند تبنيها لهذا التوجه، بحيث يكون تركيزها على تعلم المتعلمات، واستثارة دافعيتهن ودمجهن في العملية التعليمية، اتضح مما سبق، ضرورة متابعة تقديم القراءات الموجهة، وخاصة نظرية التعلم البنائية، مع عرض عدد من النماذج التدريسية لتعميق فهم المعلمة وتعديل معتقداتها.

وركزت الجلسة الثانية على توضيح تطور مفهوم النظرية البنائية، وخصائصها، وكيفية تعلم المتعلمين في النظرية البنائية، والآثار المترتبة عليها. وبعد الحوار والمناقشة مع المعلمة في أهم ما قرأته؛ أبدت اهتمامها بعد فهم التطور الحاصل نظريًا، وكيفية التطبيق عمليًا. من أهم الأفكار التي تمت مناقشتها، علاقة النظرية البنائية بغرفة الصف، وكيفية تطبيقها، لذلك تم عرض عدد من النماذج لبيئة الصف البنائي، وتوضيح الإجراءات التي يمكن لها تطبيقها، لتوفير بيئة صفية بنائية.

وركزت الجلسة الثالثة على مناقشة حقيبة تدريبية بعنوان "ممارسات المعلم التأملية"، وتحديد عدد من محاور المناقشة تناولت أساليب التطور المهني للمعلم، ودور الممارسات في تطور المعلم مهنيًا، وفلسفة الممارسات التأملية، ومراحل التأمل، وأدواته. وبعد الحوار والمناقشة مع المعلمة في أهم ما قرأته، أظهرت تعرفها على معنى التأمل، ومراحله، إلا أنها لا زالت تحتاج إلى معرفة التطبيق الفعلي للتأمل في ممارساتها الصفية، والتعمق فيها، حيث لم يتكون لديها تصور واضح عن دمج الممارسات التأملية، بحيث يتم ربطها بتدريسها.

وتم في الجلسة الرابعة مناقشة بعض من نماذج الممارسات التأملية في الأدب التربوي، ثم تقديم النموذج التدريسي المقترح، وتوضيح خطوات تطبيقه، وضرورة الإجابة عن الأسئلة التأملية المرشدة من بداية تخطيط كل درس، إلى ما بعد تقويمه، لضمان التطبيق الصحيح للنموذج التدريسي، بحيث يكون مساعدًا للمعلمة في التفكر، والتوصل لنقاط الضعف في ممارساتها، والتي ظهرت لها بعد تقديم الدرس.

نتائج المرحلة الأولى للبرنامج: من أبرز نتائج هذه المرحلة ما يلي:

أولا: ظهر تغير رأي المعلمة نحو التعلم بناء على الحوار والمناقشات المقدمة عند التهيئة للبرنامج، حيث أشارت المعلمة إلى ذلك:

"لن يتم تعلم الطالبات إلا عند زيادة تفاعلهن ونشاطهن وأسئلتهن المطروحة، لذا من الضروري أتحاور معهن لمساعدتهن على التفكير وبناء معارفهن وليس للتوصل للمعلومة فقط".

كما تناولت ضرورة تطبيق استراتيجيات التدريس لتحقيق التعلم، حيث ذكرت المعلمة:

"مطلوب في كل درس تطبيق خمس استراتيجيات، وكنت أرى أن ذلك مبالغ فيه، وإهدار لوقت الحصة، ولكن توصلت إلى أن الكيف أهم من الكم، ومساعدة الطالبة للتوصل للمعرفة وتحقيقها للتعلم أهم، ولن يتم الا بتطبيق الاستراتيجية الصحيحة التي تساعد في تحقيق هدف من أهداف الدرس".

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي السنيدي (Alsunaidi, 2016) والكلثم (Alkaltham, 2016) في فاعليّة برنامج التطور المهني لتنمية كفايات المعلِّم، وتحسين معتقداته التربوية حول التعلم.

ثانيا: تغيير وعي المعلمة عن النظرية البنائية عند مناقشتها بعد القراءة الموجهة، حيث ذكرت المعلمة:

"كان *للمناقشة عن النظرية البنائية وحواري مع الباحثة والمشرفة، دور في زيادة فهمي لطبيعة الصف البنائي، وأهمية التركيز على أن تكون بيئة الصف نشطة ومحفزة، وضرورة أن تكون دافعية الطالبات عالية للتعلم وطرح التساؤلات".*

بالإضافة إلى ظهور توجه المعلمة لتطبيق التدريس وفق النظرية البنائية، نتيجة تغيرات في وعيها بأسلوب التدريس، حيث قالت:

" *بدأت أفكر في تنظيم مواقف التعلم في الصف، بحيث أكون قدر الاستطاعة مرشدة في تعلُّم طالباتي، بدل من نقل المعلومات لهن".*

كذلك زاد وعي المعلمة بكيفية تطبيق أساليب التعلم البنائي، حيث بينت أن:

" *تأكيد التدريس في النظرية البنائية على المفاهيم الكبرى، جعلني أشعر بإمكانية تطبيقها بشكل أكثر دقة، ولن تسبب تأخير عطائي للمقرر وفق الخطة المحددة".*

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي كلا من السنيدي (Alsunaidi, 2016)، والكلثم (Alkaltham, 2016) في فاعليّة برنامج التطور المهني لتنمية كفايات المعلِّم، وتحسين معتقداته التربوية حول التدريس.

ثالثا: توجيه خبرة المعلمة، لإتاحة الفرصة للمتعلمات، وتوفير الوقت للتعلُّم بأنفسهنَّ، وضرورة عدم التسرُّع في تقديم الإجابات لهنَّ، وترك المجال لهنَّ للتفكير. أما في حالة عدم توصُّلهنَّ للمعرفة المطلوب تحقيقها، فيتمُّ طرح نشاط بديل، حيث أشارت المعلمة إلى ذلك:

"*من الضروري أن أثق بقدرة طالباتي في التوصل للتعلُّم وتحقيقهنَّ للهدف التعليمي المطلوب، وضرورة إعطائهنَّ كل الفرص المتاحة بتهيئة الأنشطة التي تشجع على المشاركة والتحدي لتحقيق التعلم".*

وفق ما سبق، ذكرت المعلِّمة توصُّلها إلى طريقة يمكن من خلالها، التحكُّم في رد فعلها عند طرحها للأسئلة الصفيّة، بدون التسرُّع في تقديم الإجابة للمتعلِّمات، بحيث يتم فيها استثمار وقت

الانتظار. فأسئلة التفكير ذات المستويات العليا، تتطلب وقت انتظار أطول. فلا بد من إتاحة الفرصة للمتعلِّمات للتفكير، وتقديم إجابات أكثر اكتمالا بدلا من الإجابات القصيرة. يظهر مما سبق، تحسّن معتقد المعلِّمة التربوي حول التدريس، حيث بدأت فعلا في تطبيق فترة الانتظار، حيث تمت ملاحظة حرص المعلِّمة على توضيح الهدف من وراء الانتظار للمتعلمات، كانت تطلب منهنّ تدوين إجاباتهنّ بشكل فردي أولا، ثم تبدأ كلُ مجموعة في مناقشة إجابتهنّ. ثم تطلب من الجميع التوقف والاستماع لإجابات زميلاتهنّ، وبذلك أتاحت لجميع المتعلِّمات وقتًا للتفكير، ووفرت الفرصة للطالبات الضعيفات للمشاركة والتعلُّم.

ويتفق ما سبق مع نتيجة دراسة كل من حسن (Hassan, 2013)، والسنيدي (Alsunaidi, 2016) في تعديل توجه النظريّة التدريسيّة للمعلِّم إلى النظريّة البنائيّة من خلال تطوير الممارسات وتحسين التدريس.

رابعا: أظهرت المعلمة وعيًا أعمق بأساليب تدريسها، وبالقرارات التي تتخذها أثناء التدريس، حيث زاد تصور المعلِّمة لكل ما قد يحدث في السياق التعليمي من أحداث، وضرورة توفيرها للبدائل من الأنشطة التعليمية، وتوجيهه إجراءات التدريس لتحقيق أهداف التعلم البنائي، حيث أكدت المعلمة أنها:

" أصبحت أركز أكثر في أساليب وطرق التدريس لكل درس، بحيث أوفر للمتعلمات الفرصة ليكتشفن ويبحثن وينفذن الأنشطة، فلا بد أن يكون لهن دور إيجابي في تعلمهن".

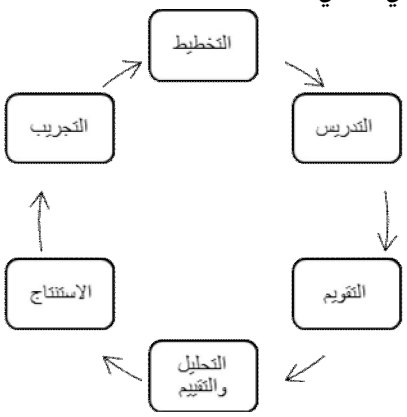
يظهر مما سبق، أن العلاقة بين المعتقدات التربوية والممارسات التدريسية، علاقة تبادلية أكثر من كونها علاقة سبب ونتيجة. فبعد تعديل المعتقدات التربوية للمعلمة في المرحلة الأولى للبرنامج، والتي تعد تمهيدًا لتطبيق المرحلة الثانية للبرنامج، تبدأ في التعديل لممارساتها الصفية.

المرحلة الثانية للبرنامج (التطبيق)

هدفت مرحلة تطبيق برنامج التطور المهني القائم على النموذج التدريسي المقترح للممارسات التأمُليّة لتحسين الممارسات الصفية للمعلمة، بحيث يكون مرشدًا لها في كلِّ خطوة عند تدريسها، مع التأكد من مناسبته لتحقيق المعلمة للتأمل في ممارساتها الصفية. تضمنت تغيير المعلمة لممارساتها الصفية، بعد تطبيقها للنموذج التدريسي المقترح للممارسات التأمُليّة في صورته المبدئيّة لمدة ثلاثة أسابيع، بحيث يتمُ دمج التأمل في ممارساتها التدريسيّة. بالإضافة إلى تطوير النموذج المقترح إلى أن تم التوصل إلى الصورة النهائية له، والتأكد من تطويره بعد تطبيق المعلمة للنموذج المطور لمدة ثلاثة أسابيع، وبذلك استغرقت مرحلة تطبيق البرنامج ستة أسابيع.

ا- بناء النموذج التدريسي للممارسات التأملية:

تكوّن النموذج المقترَح للممارسات التأملية، من ست خطوات متتالية: تبدأ بالتخطيط، التدريس، التقويم، التحليل والتقييم الذاتي، الاستنتاج، التجريب، وفق شكل (1) وهو من إعداد الباحثين، حيث تتّضح خطوات النموذج المقترَح لتنمية الممارسات التأمُليّة، وهي كالتالي:



الشكل (1): خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُليّة

من العرض السابق يتّضح أنه تمّ تحديد نقطة البداية للنموذج المقترَح للممارسات التأمُليّة في هذا الدراسة، من أول عمليّة تقوم بها كل معلِّمة، وهي التخطيط، حيث تعد نقطة البداية التي يتمُ التأمُل فيها قبل تقديم الدرس، أما أثناء التدريس فتتمُ الخطوة الثانية التدريس، تليها الخطوة الثالثة التقويم، حيث تقوم المعلِّمة بتقويم تعلُّم طالباتها، أما في الخطوة الرابعة، فتمثل خطوة التحليل والتقييم الذاتي، حيث تتضمّن عمليّة تحليل الدرس وصفًا للمشاعر وعدم الرضا عند تحديد نقاط الضعف في الدرس، وفي المقابل ستكون المشاعر إيجابيّة عند تحديد نقاط القوة لتقييم الذات. أما الخطوة الخامسة فتمّ تحديد أهمّ ما توصّلت إليه المعلِّمة المتأمِّلة من التحليل والتقييم الذاتي، ووفقًا لذلك تبدأ خطة عمل جديدة للتحسين، وتكون في عملية الاستنتاج، تليها الخطوة السادسة "التجريب"، حيث تتمُ فيها مراقبة التغييرات المتَّخذَة ونتائجها، والفحص المستمر للتقدُم نحو الهدف من التأمُل، فالنتائج الإيجابيّة تحفز على تكرار نموذج الممارسات التأمُليّة للحصول على نتائج مُرضية جديدة.

ب- تطبيق النموذج لتطويره: بدأت هذه المرحلة بتطبيق المعلِّمة لنموذج الممارسات التأمُليّة من تاريخ 8/7/1439 إلى 26/7/1439. وتضمن التطبيق خطوتين: في الخطوة الأولى تمّ التأمُل قبل التدريس وأثناءه، وذلك عند (التخطيط- التدريس- التقويم). أما الخطوة الثانية فالتأمُل يكون بعد تقديم الدرس، وذلك عند (التحليل والتقييم الذاتي- الاستنتاج- التجريب). وأظهرت المعلِّمة رأيها عن إمكانية تطبيق النموذج المقترَح قبل وبعد تقديم الدرس، بالإضافة إلى ملاحظة تطبيق المعلِّمة للنموذج في صورته المبدئيّة،

وجمع التقارير، وكل ما يساعد على تطويره، وكانت النتائج كالآتي:

أولا: التخطيط شمل نموذج الممارسات التأمُليّة المقترَح في الخطوة الأولى مرحلة التأمُل قبل عمليّة التدريس، وتمثّل ذلك في (التخطيط) للدرس، حيث تمُ الإعداد والتخطيط للتدريس، بحيث تناولت المعلّمة ما يجب أن تقوم به من ممارسات تدريسيّة، مثل: تحديد أهداف التعلُم للمتعلّمات، ومحتوى المادة العلميّة، وتحديد الاستراتيجيات والسلوكيات الصفيّة التي تساعد المتعلّمات على التفاعل مع المعرفة الجديدة بشكل فعّال، مما يساعدهنّ في تعميق الفهم. وأوضحت المعلّمة أهميّة التخطيط، وأنها تعدُها مناسبة كخطوة أولى في النموذج عند سؤالها عن رأيها، فذكرت:

"*مهمة لكل معلّمة، ولا يمكن أن أقوم بالتدريس بدون ما أخطط وأعرف الوسائل المتاحة وأفكر كيف أستفيد منها. كما أن تطبيق هذه المرحلة في النموذج كان سهلا فهي مرحلة مألوفة لدي، ومن صميم عملي*".

لوحظ تنوع أنشطة التعلُم في نموذج تحضير وإعداد الدروس للمعلّمة، حيث كانت أنشطة فرديّة وجماعيّة من إعدادها، بحيث تحقق أهداف التعلُم، بالإضافة للعروض التقديميّة، ومقاطع الفيديو الإثرائيّة. وتضمن التخطيط، التركيز على أهميّة المناقشات الجماعيّة بين المتعلّمات، بعد قراءة بعض الفقرات من الكتاب، بالإضافة إلى حلّ المسائل التدريبيّة الخاصة بقوانين الدرس.

يتّضح مما سبق، أن التخطيط يُعدّ مناسبا وواضحا للتطبيق، ولا يحتاج إلى أي تعديل أو إضافات. أكّدت المعلّمة ذلك، حيث كانت صياغة الأسئلة التأملية المطروحة واضحة، ووافية، وأنها كمعلّمة تمارس التفكُر والتأمُل في إعداد الخطة للدروس، ولكن بشكل مبسّط من غير تعمُق في التأمُل، أو التعبير عن ذلك كتابيًا.

ثانيًا: التدريس: تمثل الخطوة الثانية لنموذج الممارسات التأمُليّة المقترَح، حيث تقوم فيها المعلّمة بالتأمُل والتفكير في ممارساتها الصفيّة. عند ملاحظة خطط الدروس للمعلّمة، لوحظ تقديمها وصفًا تفصيليًا لكل ما ستقوم به من تهيئة لبيئة الصف، واستخدامها أساليب تعتمد على تنشيط المعرفة السابقة للمتعلّمات، والحرص على التنويع في تهيئة المتعلّمات ما بين طرح أسئلة مثيرة للتفكير، وذلك من خلال الربط بواقع المتعلّمات، أو عرض مقاطع فيديو؛ لشد انتباههنّ للمعرفة، وتقديم الأنشطة، بحيث تتم مشاركتهنّ وانخراطهنّ في العمل من أجل تحقيق التعلُم. إلا أن عند ملاحظة تنفيذ المعلمة للدرس، ظهر تأخر المتعلّمات في التوصُل للمفهوم، وفق الوقت الذي خططت له المعلّمة، خاصة في درس نظريّة الكمّ، مما يدلُ على الحاجة للمزيد من التفكير والتأمُل في كل نشاط أو استراتيجيّة تُخطط لها، بالإضافة إلى أهميّة التركيز على تهيئة المعرفة السابقة للمتعلّمات. لذلك لا بدّ من تعديل الأسئلة التأمُليّة المرشدة في هذه المرحلة، بحيث تساعد المعلّمة في تكون صورة كاملة في ذهنها عن الدرس، لمساعدة المتعلّمات في التوصُل للمفاهيم العلميّة بشكل أكثر وضوحًا، وتوجيههن ليتمكنّ من فهمها وربطها بالواقع، وضرورة توفير البدائل في حال عدم تحقيق النشاط للهدف التعليمي المطلوب.

يتّضح مما سبق، أن التأمُل في الممارسات قبل التدريس وأثناءه، يؤدي إلى مساعدة المعلّمة في سدّ الفجوة بين ما قدمته والنتائج التي حصلت عليها، وتوضيح الفرق بين ما تقصده والفعل، مما يسبب شد انتباه المعلّمة للموقف، وإدراكها لتعلُم المتعلّمات وملاحظة استجاباتهنّ (Osterman & Kotkamp, 2002). وهذا بالفعل ما اتّضح، عند سؤالها (المعلّمة) عن تحديد التدريس كخطوة ثانية لنموذج الممارسات التأمُليّة المقترَح، فأكّدت أن الاختلاف بين ما تريد فعله، وما حدث بالفعل في الصف لم تتوصّل إليه إلا بعد تنفيذ الدرس، حيث أشارت إلى أنه:

"*يعد التدريس مناسب جداً كخطوة تالية بعد التخطيط، حيث كشف لي، وساعدني في ربط ما فكرت في تحقيقه، وما أقوم به فعلا في غرفة الصف، وبالنسبة لي كانت لحظة فاصلة؛ لأنها وضحت لي الاختلاف بين ما فكرت به قبل التدريس، وما ظهر أمامي أثناء التدريس، إضافة إلى ظهور بعض المواقف التي لم أتوقعها.*"

يتّضح مما سبق، أن التدريس وفق الخطوات المقترَحة مناسب، وإن كانت تحتاج إلى إضافات في الأسئلة التأملية المرشدة، بحيث تكون صياغة الأسئلة أكثر دقّة، وتسهم في زيادة وعي المعلّمة بتعلُم المتعلّمات، بدلا من الانشغال بالتفكير في موضوع الدرس، فالتدريس الفعّال يعتمد على الوعي بتعلُم المتعلّمات.

ثالثًا: التقويم: تحتاج مرحلة التقويم إلى تأمل المعلّمة في تقويم تعلُم المتعلّمات. في المقابل عند ملاحظة تدريس المعلّمة في غرفة الصف، كانت تطبق التقويم التكويني في كلّ مرحلة من مراحل الدرس، مما أتاح للمتعلّمات الفرصة لتصحيح معارفهنّ، وتعديل ما يمكن أن يتكوّن من مفاهيم بديلة خاطئة أثناء الدرس، إضافة إلى ضرورة التقويم النهائي. وعند سؤال المعلّمة عن أن التقويم تعدُ مناسبة من ضمن خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُليّة، أجابت قائلةً: " *أرى دمجها مع (التدريس) فهما متلازمتان، ويتمُ تطبيقهما باستمرار طوال الدرس، فكل نشاط في الدرس يكون له هدف من أهداف الدرس، ثم يتمُ التقويم البنائي للتأكد من تقدم المتعلّمات وتحقق الهدف، وبالتالي فإن دمجها يكون أفضل من وجهة نظري*".

ويرى الباحثان إمكانيّة دمج التدريس والتقويم ضمن خطوات النموذج المقترَح، فالتأمُل في تقويم المتعلّمات وأدائهنّ في الأنشطة، سيتمُ ضمن مراحل التدريس، سواء قبل التدريس عند إعداد المعلّمة للأنشطة والأسئلة المناسبة لمستوى المتعلّمات، أو عند التأمُل أثناء التدريس، وملاحظة استجابات المتعلّمات وتفاعلهنّ في حلّ الأنشطة، ومحاولة معرفة أسباب عدم تقدمهنّ أو تفاعلهنّ في حلّ الأنشطة المقدمة.

يتَّضح مما سبق، أن التقويم والأسئلة التأمُّليَّة المرشدة كانت ظاهرة بشكل واضح أثناء تنفيذ المعلِّمة للدرس، مما يعني إمكانيَّة دمجها مع التدريس من خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليَّة.

رابعًا: التحليل والتقييم الذاتي: بدأ التحليل والتقييم الذاتي حسب خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليَّة، والتي تبدأ فيها المعلِّمة بالتأمُّل والتفكُّر لتحليل ما قدمته للمتعلِّمات في غرفة الصف، فتحدِّد مواطن القوة ومواطن الضعف في أدائها من خلال التقييم الذاتي. وفي ضوء ما يظهر لها من نتائج التحليل، تحدِّد العناصر التي تمَّ اختيارها، وتحتاج إلى التركيز عليها بهدف النمو الجيد. لا يخفى أهميَّة التأمُّل المتعمد المدروس في مراجعة المعلِّمة لممارساتها، وتطويرها حسب ما تراه مناسبًا بعد التأمُّل. وعند سؤال المعلِّمة عن أن التحليل والتقييم الذاتي يعدُّ مناسبًا كخطوة رابعة من خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليَّة، أجابت:

" كانت أصعب خطوة في النموذج؛ لأنها تحتاج إلى الشفافية، خاصة عند الإجابة عن أسئلتها التأمُّليَّة المرشدة، لانني قد أغيّر مسار درسي وأنشطة الدرس بالكامل، فعند تطبيقي لهذه المرحلة، زاد إحساسي بالمسؤوليَّة، فأنا أقيِّم نفسي بدون تدخل أحد، وأحدد مكان القصور في درسي".

لوحظ أن هذه الخطوة تحتاج إلى تحديد أدق للوقت المناسب لتأمل وتحليل الدرس للمعلِّمة متى سيكون. فالتحليل والتقييم الذاتي لا بدَّ أن يكون بعد تقديم الدرس، لذلك لا بدَّ من إدراجها في النموذج المطوَّر. بالإضافة إلى ضرورة ذكر المعلِّمة لدرجة رضاها عن الدرس (عالية- متوسطة- منخفضة)، وتوضيح السبب في ذلك. وهذا ما أكدته المعلِّمة عند إجابتها عن أسئلة المقابلة الثانية بالإجابة الآتية:

"مهم عند التحليل أن أكون راضية عن درسي، فعدم رضاي عن أي جزئيَّة في الدرس يتطلب مني بذل جهد أكبر في الدراسة، وتذكّر جميع تفاصيل الدرس، ومراجعة كل الأحداث".

وذكر هلفيش وسميث (Helfish & Smith, 1962) أن التحليل التأمُّلي يوضح الطريقة التي يبني بها المعلِّم تجاربه. كما يتضمَّن أن يصف المتأمِّل مشاعره، ويوضح كيف يفكر بذاته، وما يحمله من أفكار ومعتقدات، وأن يتساءل عمَّا يتوارد في ذهنه، وعن صحة كل القرارات الصفيَّة التي تمَّ اتخاذها. ومن الأمور التي تمت ملاحظتها عند إجابة المعلِّمة عن الأسئلة التأمُّليَّة المرشدة، ضرورة التأني عند التحليل والتقييم، وعدم تفسير أيَّة ملاحظة بشكل سلبي، بل لا بدَّ من الدراسة عن الأسباب، ومحاولة تقديم عدد من التفسيرات والأسباب، ولو بسيطة؛ ليتمَّ التعرُّف على الأسباب الكامنة للمشكلة، ومحاولة التصدي لها، وتمهيدًا للخطوة التالية، بحيث يكون تقديم الحلول طويل المدى، وليست حلولًا مؤقتة وسريعة. وفي المقابل، أكدت المعلِّمة عند سؤالها عن مناسبة التحليل والتقييم الذاتي في النموذج، "عند تأملي بعد تقديم الدرس وانتهاء الحصة، بدأت أقيِّم درسي، وأرى كيف يمكن أن أغيّر أنشطته، حيث ظهرت لي مشكلة، وهي تركيزي على تغطية أكبر كميَّة من المحتوى، مما قلَّل من اهتمامي بتوفير الفرص لمشاركة طالباتي، وبالتالي لا بدَّ من توفيري للأنشطة بشكل أكبر، مما يعني تعديل التخطيط والتدريس".

وظهر توافق بين ما تمت ملاحظته عند تحليل وتقييم الدرس مع ما ذكرته المعلِّمة عند تطبيق التحليل والتقييم الذاتي في النموذج، تتناول جوانب الضعف في تنفيذ الدرس، مثل ضعف تفاعل المتعلِّمات في المشاركة في بعض أنشطة الدرس، وعدم تحقُّق التعليم التعاوني، حيث كانت إجابتهنَّ عن الأسئلة المطروحة بشكل فردي. كما أن متابعة المعلِّمة وملاحظتها لاستجابات المتعلِّمات كانت أقل من المستوى، ولم تقم المعلِّمة بأي إجراء لتحفيز المجموعات على التعاون.

يتَّضح مما سبق، أن التحليل والتقييم الذاتي ضروريٌ لتعديل الممارسات، وهي مناسبة كخطوة تالية بعد التخطيط والتدريس، وإن كان لا بدَّ من تعديل أسئلتها التأمُّليَّة المرشدة، وإضافة كلّ ما يساعد المعلِّمة على التركيز في تحليل درسها.

خامسًا: الاستنتاج: وهنا يتمُّ البدء بالتركيز في المعلومات التي تمَّ الحصول عليها من التحليل والتقييم الذاتي، ثم يتمُّ استنتاج ما يجب القيام به من ممارسات بعد تأمل المعلِّمة في الخبرة، ووضع خطة للعمل بعد تنظيم الأفكار.

وعند سؤال المعلِّمة عن مناسبة الاستنتاج كخطوة خامسة في نموذج الممارسات التأمُّليَّة المقترَح، قالت: " في البداية لم يتضح لي ما المقصود من كلمة الاستنتاج، وما دوري في هذه المرحلة، ولكن بعد قراءة الأسئلة التأمُّليَّة عرفت (توصَّلت إلى) المطلوب، ووضحت لي الصورة لتطبيق هذه المرحلة، لذلك أقترح تغيير المسمى، حيث بعد تحليل إجراءات درسي وأهدافه وبعد تقييمي لذاتي، أحتاج إلى أن أتأكد من أن تحليلي صحيح، وأني أقدر أن أعدل وأحسن من تدريسي".

ومن المفترض أن يتمَّ بعد التحليل والتقييم الذاتي، التوصُّل إلى تصوُّر واضح في ذهن المعلِّمة، وفهم ما جرى ولماذا، مما يعني تكوُّن المعنى عند المعلِّمة من تحليل الموقف. وتبدأ في طرح عدد من الأسئلة التأمُّليَّة لبناء المعنى، ومن هذه الأسئلة: ماذا تعلَّمت بعد التأمُّل في درسي؟ ما الأفكار التي توصَّلت إليها؟ وما الأسئلة التي تدور في ذهني وأبحث عن إجابة لها؟ مما يعني أن خطوة الاستنتاج في النموذج المقترَح تحتاج إلى توضيح أكثر. وقد لاحظ الباحثان أن هذه المرحلة تحتاج إلى مزيد من التفصيل؛ ليتضح رد فعل المعلِّمة واستجابتها تجاه تحليل وتقييم ممارستها التدريسيَّة، ولهذا فإن تطبيق التأمُّل فيها يتطلب تغيير الأسئلة التأمُّليَّة المرشدة، فقد كانت إجابة المعلِّمة في النموذج المقترَح غير دقيقة في الوصف، حيث تكرَّر ما تمَّ ذكره في (التحليل والتقييم الذاتي).

يتّضح مما سبق، أن الاستنتاج لم يكن مناسب كخطوة تالية بعد التحليل والتقييم الذاتي؛ مما يقتضي ضرورة تطوير هذه الخطوة، بحيث تكون أكثر وضوحًا في أسئلتها التأمُّليّة المرشدة، وتساعد المعلّمة في التدرُّج عند تأمُّلها لنقاط الضعف في ممارستها التدريسيّة، وتبدأ في التوصُّل لحلول لمعالجتها.

سادسًا: التجريب: يعدُّ (التجريب) خطوة جوهريّة لنموذج الممارسات التأمُّليّة المقترَح، حيث تمّت فيها مراقبة الإجراءات، والتغيرات المتخذة ونتائجها، والفحص المستمر للتقدُّم نحو الهدف من التأمُّل. فالنتائج الإيجابيّة تشجّع على تكرار خطوات نموذج الممارسات التأمُّليّة للحصول على نتائج أفضل، أما في حال عدم تحقيقها، فتتمُّ إعادة التفكير وإجراء التأمُّل من جديد. وقد لوحظ أن تطبيق المعلمة للتجريب تضمّن تصميم وإضافة أنشطة تعليميّة جديدة، وتغيير أسلوب التعليم، وتوفيرها لبدائل مختلفة، مما يدلُّ على أن الممارسة التأمُّليّة ساعدت المعلّمة على أن تكون مبتكرة، ومشاركة في تطوير التعليم، ولم تكتفِ بدور المنفّذ فقط. وعند سؤال المعلّمة عن مناسبة التجريب كخطوة سادسة لنموذج للممارسات التأمُّليّة المقترَح، أجابت:

"أرى أن التجريب تطبيق العمل بعد التأمل، حيث تمثل المحطة التالية بعد تفكيري ووضعي لخطة عمل جديدة؛ لأعدل ممارستي التي لم أكن راضية عنها مع طالباتي، وأقوم بتطويرها، بحيث أقوم بتحديد ما توصلت له بعد تأملي وأطبقه في مواقف أخرى".

لاحظ الباحثان أن خطوة التجريب تحتاج إلى تطوير لتكون أكثر وضوحًا، حيث أصبحت صورة الممارسات البديلة تقريبًا مكتملة في ذهن المعلّمة بعد التأمُّل، وتحتاج لتطبيق ما توصّلت إليه، والتأكُّد من مناسبتها بعد إدخالها على خطة الدرس. فهذه الحلول والبدائل التي تمّ وضعها بشكل دقيق ومتأنٍّ وفقًا للتأمُّل من الخطوات السابقة (التحليل والتقييم الذاتي، الاستنتاج)، قد يقتضي الموقف تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة؛ فقد ذكر الدليمي (Aldulaimi, 2016) أن نظريّة التأمُّل، تقوم على أن كل معلّمة تنشئ من خبراتها الماضيّة مخزونًا من الأمثلة والتصورات والمفاهيم، تفيدها في مواجهة مشكلات ومواقف جديدة. وفي المقابل، لوحظ أن المعلّمة المتأمّلة في خطوة التجريب تحتاج إلى أن تعود إلى ذاتها، وتستمر في التفكُّر، والتأمُّل بالمفاهيم، والمعلومات التي تضمنها درسها، لذلك لا بدّ أن تُسهم الأسئلة التأمُّليّة المرشدة في توضيح كل ما فكرت به المعلّمة المتأملة من تغييرات ومدى مناسبتها. يتّضح مما سبق، ضرورة تطوير خطوة التجريب من ضمن خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليّة.

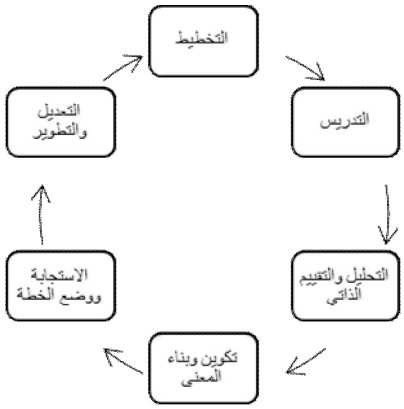
أبرز التعديلات المقترَحة على نموذج الممارسات التأمُّليّة في صورته الأوليّة

كان أبرز جوانب تطوير نموذج الممارسات التأمُّليّة المقترَح منصبًّا على بعض الخطوات: ففي الخطوة الأولى (التخطيط) لم يتمَّ فيها أي تعديل أو إضافة للأسئلة التأمُّليّة المرشدة، أما الخطوة الثانية (التدريس) فتمَّ دمجها مع التقويم، وتعديل الأسئلة التأمُّليّة المرشدة. أما الخطوة الرابعة (التحليل والتقييم الذاتي) فهي العدسة الكاشفة للمعلّمة، لذلك لا بدّ من ذكر المعلّمة لدرجة رضاها عن درسها (عالية- متوسطة- منخفضة)، مع ضرورة ذكر السبب. فهذه المرحلة تمثّل نقطة الانطلاق في التأمُّل بعد التدريس، فمن خلال القناعات والمشاعر والأفكار. يبدأ تأمُّل المعلّمة في ممارساتها؛ لذلك تمَّ تعديل الأسئلة التأمُّليّة المرشدة للتحليل والتقييم الذاتي، وإضافة كل ما يساعد المعلّمة المتأملة في تحليل وتقييم ممارساتها ذاتيًا.

أما الخطوة الخامسة (الاستنتاج) فلم تكن واضحة للمعلّمة؛ لذلك تمّت إضافة خطوة جديدة للنموذج المقترَح قبل هذه الخطوة، وهي (تكوين وبنّاء المعنى). وفيها تقوم المعلّمة بالتوصُّل للمعرفة الجديدة، مما يُنتج تغيرًا في المنظور المفاهيمي لديها، وذلك يقتضي تحديد التغييرات المقترَحة لتقديم الدرس بشكل أفضل، وتحديد الإجراءات التي ينبغي اتخاذها لإحداث التغيير، وإضافة أسئلة تأمليّة مرشدة. أضيفت خطوة خامسة بعد تكوين وبنّاء المعنى، هي (الاستجابة ووضع الخطة)، بحيث تسهم في مساعدة وتوجيه المعلّمة بتوفير الإجراء البديل، ووضع خطة للتطوير، مما يعني ضرورة الدقة في تحديد الإجراءات التي ينبغي اتخاذها لإحداث التغيير، بالإضافة إلى تحديد المهارات المطلوبة للتعديل. وقد ذكر شون (Schon, 1987) أنه يمكن الاستفادة بشكل أفضل من فرص التعلُّم المقدَّمة في تجربة معينة، واستيعاب المعرفة المكتسبة من خلال الخبرة، من أجل بناء مرجع أو خطة للاعتماد عليها في مواقف جديدة مستقبلا.

واقتضى تطوير الخطوة الأخيرة وهي التجريب توضيحًا أدقّ لأهم ما يتمُّ فيها من إجراءات، حيث يتمُّ تنفيذ خطة العمل، التي تمّ التوصُّل إليها بعد التفكير العميق، وفق الإجابة عن الأسئلة الناقدة التأمُّليّة، بالإضافة إلى ضرورة إعادة التفكير، وإجراء جديد للتأمل في حال عدم تحقق النتائج المتوقعة، وتجريب حلول أخرى. مما يعني أن هذه الخطوة ستتضمّن التعديل والتطوير كخطوة أخيرة في النموذج المطوّر للممارسات التأمُّليّة، من المهم أن يكون التأمُّل في العمل تواتريًا ومساعدًا لممارسة أخرى جديدة مستقبلا، وليس تكرارًا للماضي؛ فكل دورة تأمُّل تنشأ عنها خبرة، وكل خبرة تأخذ شيئًا من الخبرة السابقة، وفي الوقت نفسه تعدّل وتحسّن من الخبرات التالية (Doll, 2016).

ج- نموذج الممارسات التأمُّليّة التدريسي المطوّر



الشكل (2): خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليّة بعد تطويره:

أ- **التأمُّل قبل التدريس وأثناءه:** 1- التخطيط 2- التدريس

ب- **التأمُّل بعد التدريس:** 1- التحليل والتقييم الذاتي 2- تكوين وبناء المعنى 3- الاستجابة ووضع الخطة 4- التعديل والتطوير

تضمَّن أول خطوة في النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليّة بعد تطويره كما في شكل (2)، ضرورة تحديد الوقت المناسب للتأمُّل سواء قبل التدريس أو بعده، وفق النموذج المقترَح، مما يسهِّل تطبيقه. وكانت خطوات النموذج المطوَّر للممارسات التأمُّليّة من إعداد الباحثين، وهي كالآتي:

بالإضافة إلى تحديد مستوى تأمُّل الممارسة، وربط كل مستوى بخطوات نموذج الممارسات التأمُّليّة المطوَّر، حيث للتأمل ثلاثة مستويات (الحرفي، والسياقي، والجدلي) وفق تصنيف ولسون وتاجرت (Wilson & Taggret, 2005). وهي هرميّة ومتداخلة ومترابطة مع بعضها. ومن أبسط مستويات التأمُّل المستوى الحرفي، ويتضمن قدرة المعلِّمة على اختيار الاستراتيجيات والوسائل التعليميّة، التي تمكِّنها من تحقيق أهدافها، وهذا المستوى يتحقَّق في خطوتي التخطيط والتدريس من خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليّة.

وأشار ولسون وتاجرت (Wilson & Taggret, 2005) إلى أن المستوى السياقي للتأمُّل، يتمُّ فيه فهم ما وراء الممارسات من افتراضات ونظريات، واستيضاح العلاقة بين النظريّة والتطبيق. ويتحقق هذا المستوى في خطوتي التحليل والتقييم الذاتي، وتكوين وبناء المعنى، من خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليّة. ويعدُّ المستوى الجدلي أعلى مستوى من مستويات التأمُّل، يتمُّ فيه النظر بعمق إلى الأمور، والدفاع عن الخيارات في ضوء أدلَّة يجمعها، مع التبرير المنطقي المستند إلى نظريات التعلُّم. كما يتمكَّن من طرح البدائل المناسبة، وتحديد المعارف المهارات اللازمة لتطبيقها، يتحقَّق هذا المستوى في خطوتي الاستجابة ووضع الخطة، والتعديل والتطوير، من خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليّة.

تطبيق النموذج المطور

بدأ تطبيق النموذج المطور في تاريخ 29/7/1439بعد تطبيق النموذج في صورته المبدئية، وامتدت لمدة أسبوعين حتى تاريخ 13/8/1439. تمّت في هذه المرحلة مناقشة التحسينات التي أُحدثت في نموذج الممارسات التأمُّليّة المقترَح مع المعلِّمة، ومعرفة رأيها عن خطوات النموذج المطور بعد تطبيقها له. بالإضافة إلى ملاحظة تطبيق المعلِّمة للنموذج المقترَح بعد تطويره، وجمع التقارير، وكل ما يسهم في تطوير خطوات النموذج المقترَح، ومن ثمَّ كانت نتائج نموذج الممارسات التأمُّليّة المطوَّر كالآتي:

تضمن أول خطوة في النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليّة بعد تطويره، ضرورة تحديد الوقت المناسب للتأمُّل سواء قبل التدريس أو بعده، وفق خطوات النموذج المقترَح، مما يسهِّل تطبيقه، بالإضافة إلى ربط مراحله بمستويات التأمُّل الثلاثة (الحرفي، والسياقي، والجدلي) وفق تصنيف ولسون وتاجرت Wilson & (Taggret, 2005)، بحيث تكون مراحل النموذج المطور للممارسات التأمُّليّة كالآتي:

أ- التأمُّل قبل التدريس وأثناءه

1- التخطيط: يعدُّ التخطيط نقطة الانطلاق لكل معلِّمة، ويمثِّل أبسط مستوى من مستويات التأمُّل. وهو المستوى الحرفي للتأمل، حيث يتعلق بقدرة المعلِّمة على اختيار الطرق والأساليب اللازمة لتحقيق الأهداف، وتوضيح ما يجب أن تقوم به من ممارسات تدريسيّة، مثل: تحديد أهداف التعلُّم للمتعلِّمات، ومحتوى المادة العلميّة، وتحديد الاستراتيجيات والسلوكيات الصفيّة. ولم يطرأ أي تغيير على التخطيط، ولوحظ أن المعلِّمة استمرت في تخطيط الدروس وفق الأسئلة التأمُّليّة المرشدة لها، حيث تمَّ الإعداد والتخطيط للتدريس في الخطوة الأولى للنموذج المطوَّر. كما أشارت المعلِّمة أن تأملها كان بغرض التخطيط لممارسات مستقبليّة:

" أتأمل في استراتيجيات الدرس، وأحدد الأنسب، ومتى أضعها، ومتى أغير فيها في الدرس الجديد". يتّضح مما سبق، أن خطوة التخطيط مناسبة من ضمن خطوات النموذج المقترَح".

2- التدريس: يتناول التدريس كل ما تقوم به المعلِّمة من إجراءات، وعمليات لتحقق الأهداف المرجوة. كما تعدُّ عمليّة تعليم مقصودة ومخططة، تتكوّن من مجموعة عناصر ديناميكيّة تتفاعل مع بعضها تشمل (المعلِّمة، المتعلِّمة، المحتوى العلمي، مصادر التعلُّم، الطرق والإستراتيجيات، بيئة التعلُّم، طرق وأدوات التقييم) لإحداث تعلُّم جيد لدى المتعلِّمات كوجك (Kojak, 2008). يقوم التأمُّل قبل التدريس وأثناءه على تفكير دقيق من المعلِّمة المتأملة لاختيار طرق التدريس المناسبة، وتوقع تأثيرها على تعلُّم المتعلِّمات. بالإضافة إلى الجهود الواعية لجمع وتأمين جميع الأدلة على تقدم المتعلِّمات، وملاحظة استجاباتهنَّ وتفاعلهنَّ في حلِّ الأنشطة، ومحاولة معرفة أسباب عدم تقدمهنَّ في حل الأنشطة المقدمة

(Osterman & Kotkamp, 2002). فالتأمُّل ليس غاية في حدِّ ذاته؛ فأساس التأمُّل هو الاستعداد للقيام بعمليَّة التفكير، لتحسين الممارسة (Helfish & Smith, 1962).

وقد تمت ملاحظة وضوح تطبيق التأمُّل في التدريس كخطوة ثانية من خطوات نموذج الممارسات التأمُّليَّة المطوَّر. وهذا ما أكدته المعلِّمة عند سؤالها عن مناسبتها ضمن خطوات النموذج المقترَح، ولم يتمَّ إجراء تعديلات للأسئلة التأمُّليَّة المرشدة الخاصة بها بعد تطوير النموذج.

ب- التأمُّل بعد التدريس

1- التحليل والتقييم الذاتي: في هذه المرحلة يتمُّ البدء بالتأمُّل في المشاعر، والتعبير عن درجة الرضا عن الدرس، مع تقديم الأسباب الموضحة لذلك الشعور. ويعتقد ديوي (Dewey, 1997) أن التفكير يبدأ بحالة من الشك أو الحيرة التي تتمُّ مواجهتها عند العمل، فعندما لا تسير الأمور وفقًا لخطة التدريس، أو تختلف الممارسة عن النظريَّة، يتولَّد شعور عدم الرضا. وهذه هي اللحظات الأساسيَّة للتعلُّم.

ويتمُّ بعد ذلك تحليل الدرس، وتقييمه ذاتيًّا؛ فالمعلِّمة المتأملة تتحمَّل مسؤوليَّة تعليمها، والتفكير في ممارساتها، وتقييم أدائها ذاتيًّا، بذكر نقاط القوة والضعف في الممارسات التدريسيَّة. وكان من الملاحظ أن المعلِّمة- عند تقييمها لدروسها- تميل إلى أن تبدأ في تحديد نقاط الضعف أولا في ممارستها، وتركِّز على ما تشعر أنه لم يكن في المسار الصحيح كما خططت، ويحتاج إلى تعديل. وقد عللت ذلك بأنها تعتبرها فرص للتحسين وهي الأولى بالبدء والتعديل؛ لذلك تميل إلى أن يكون التركيزعليها أولا. كما أنها ترفض اعتبارها نقاط ضعف، طالما بإمكانها تعديلها وتحسينها. وفي المقابل، فإن تفكير المعلِّمة المتأملة بإيجابيَّة، وتحديدها نقاط القوة، وتسجيل المواقف أو الأحداث الإيجابيَّة في درسها، خاصة تلك الممارسات التي كان لها تأثير في زيادة انتباه المتعلِّمات، أو مشاركتهنَّ بحماسة في أنشطة الدرس، يساعدها في بقائها، وإعادة ممارستها مستقبلا في تدريسها.

ويرى الباحثان ضرورة قيام المعلِّمة المتأملة بالكتابة عند تحليل ممارستها التدريسيَّة، وتوثيق عبارات التأمُّل. فليس هناك بديل للكتابة في توضيح أفكارها، وفهمها لجميع جوانب الموقف التعليمي. بالإضافة إلى مساعدتها في عزل المعلومات الخاصة بنقاط القوة، وفرص التحسين، وتصنيفها أثناء عمليَّة الفحص والتحليل. ثم تبدأ المعلمة بعد التحليل في توضيح الإجراءات والأساليب المتبعة لمعالجة نقاط الضعف، مما يسهم في تحقيق التعلُّم، والتطوُّر في المهارات، واستخدام التفكير الناقد في إيجاد وسائل لتحسين ممارساتها، وتقييم تدريسها، وتحليله بشكل ذاتي. يتَّضح مما سبق، أن خطوة التحليل والتقييم الذاتي تعد مناسبة ضمن خطوات نموذج الممارسات التأملية المقترَح.

2- تكوين وبناء المعنى: ساعد تكوين وبناء المعنى المعلِّمة المتأملة في توضيح حقيقة فهمها للمعرفة، وللنظريَّة التربويَّة التي تتبناها فعلا في فلسفة التدريس الخاصة بها، والتوجهات التربويَّة التي تنطلق منها في عملها. وتمت ملاحظة تحسُّن قدرة المعلِّمة المتأملة على التعبير عن المواقف الصفيَّة، ووصف الأحداث التي واجهتها في تدريسها، وأصبحت أكثر نقدًا لها، وزادت قدرتها على ربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، مما يعني مناسبة هذه الخطوة المقترَحة في النموذج المطوَّر، وتحقيق المعلِّمة للتعلُّم الذاتي ذي المعنى.

لقد تمَّ استخدام مصطلح "بناء المعنى" للتعبير عن نظريَّة التعلُّم التحولي للعالم ميزرو (Mezirow). وهي نظريَّة تتضمَّن التركيز على طريقة تفكير الفرد حول الذات والمعتقدات، وتقويمه للخبرة الجديدة وتأمُّلها ودمجها، والتعامل بفاعليَّة لتعميق الفهم. كما أشار ديوي (Dewey) إلى أن التعلُّم الصحيح هو تعلُّم معنى الأشياء، وليس تعلُّم الأشياء فقط. ولتحقيق ذلك لا بدَّ من التأمُّل، فهو المفتاح للتعلُّم الناجح، وهو شكل من أشكال المعالجة العقليَّة التي يستخدمها الفرد لتحقيق التعلُّم. ويتمُّ تطبيق التأمُّل للمساعدة في فهم الأفكار المعقدة، وإعادة معالجة المعرفة والفهم. فالمعلِّم المتأمِّل يعمل مستندًا إلى الخبرات التي يمرُّ بها، والتجارب التي يغوص فيها، بحيث تكون ذات معنى (Doll, 2016).

في ضوء ما سبق، ظهر في خطوة تكوين وبناء المعني تمييز وفهم المعلِّمة المتأملة لما وراء الممارسات التدريسيَّة من افتراضات ونظريات، واستيضاح العلاقة بين النظريَّة والتطبيق. وهذا ما تمت ملاحظته من إجابة المعلِّمة عن الأسئلة التأمُّليَّة المرشدة، حيث حددت المعلِّمة الأسئلة التي لا زالت تدور في ذهنها، والمهارات المطلوبة للتحسين، والأفكار الجديدة التي تساعد في معالجة نقاط الضعف، من خلال الدراسة والاطلاع لمصادر مختلفة، حتى تُكوِّن معنى لما تعلَّمته. بذلك يتحقق المستوى السياقي للتأمل، وهو وفق تصنيف ولسون وتاجرت (Wilson & Taggret, 2005) يمثل المستوى الثاني. يتَّضح مما سبق، أن خطوة تكوين وبناء المعنى تناسب خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليَّة.

3- الاستجابة ووضع الخطة: تُسهم خطوة الاستجابة ووضع الخطة في توصُّل المعلِّمة المتأملة لتصوُّر كامل للموقف، فبعد التفكير العميق والمدروس في الإجراءات التي ينبَغي اتِّخاذها لإحداث التغيير لتقديم الدرس بشكل أفضل، يتمُّ إعداد خطة للعمل، وتمت ملاحظة تقبل المعلِّمة لهذه المرحلة، والنظر بإيجابيَّة لضرورة التغيير في أداء الممارسة، وتوافق ذلك مع ما أشارت إليه عند الإجابة عن أسئلة المقابلة:

"أي تغيير أو إضافة في بناء الخطة، لا يتم إلا بعد اقتناعي به، وإحساسي بأهميَّة التعديل، خاصة عند تطبيق استراتيجيَّة جديدة، أو ظهور مشكلة. مما جعلني أتحمس لوضع خطة عمل جديدة للتعديل".

وقد ذكر مارزانو وآخرون (Marzano et al, 2016) أن الغرض من الممارسات التأمُّليّة هو تحسين إجراءات المعلِّمة وقراراتها، وكيفيّة تأثير ذلك في نتائج التعلم، ومن ثمَّ فإنها تعتمد على قدرة المعلِّمة على صقل الممارسة الصفيّة، وتحسين نوعيّة عملية التعليم. فالممارسات التأمُّليّة تساعد في ابتكار طرق جديدة للتعلُّم، وليس المقصود نقد المعلِّمة لذاتها. وتجدر الإشارة إلى أهميّة أن تضع المعلِّمة المتأملة لنفسها أهدافًا لنمو وتحسين أدائها بطريقة منهجيّة؛ وذلك لضمان تحقيق أهداف التعلُّم.

وفي خطوة الاستجابة ووضع الخطة، تميل المعلِّمة إلى أن تعبِّر بشكل أدق، وبتركيز على تنفيذ استراتيجيّة جديدة تراها مناسبة لاستخدامها في تنفيذ درسها. ولكنها قد تحتاج إلى التوضيح والتعريف بخطوات تنفيذها، وذكر تفاصيل أكثر عنها أي تحتاج إلى خطة للتطبيق. وتمت ملاحظة أن المعلِّمة المتأمِّلة، تميل إلى تطوير خطة تنفيذ الدرس في الصف، بحيث يتمُّ تقديمه بطريقة جديدة، أو تستخدم استراتيجيّة جديدة، أو تدمج عدة استراتيجيات لإيجاد استراتيجيّة جامعة تتناسب مع مستوى المتعلِّمات. ولن يتمُّ ذلك إلا بعد التأمُّل، بحيث تتمُّ الاستجابة، ووضع الخطة للتغيير فيها.

في ضوء ما سبق، فإن المعلِّمة في خطوة الاستجابة ووضع الخطة تهتمُّ بالتساؤل المستمر حول اهتماماتها، والنظر بعمق إلى الأمور، والدفاع عن خياراتها، في ضوء أدلَّة تجمعها من ممارستها الصفيّة. وهذا ما تمَّت ملاحظته عند مناقشتها في بعض الأنشطة، مثل نشاط التمييز بين الانبعاث التلقائي والانبعاث المحفَز من خلال الرسم، ورغبتها في ربط الدرس بواقع المتعلِّمات، وتبريرها بأنه نوع من كسر الجمود وتنمية الخيال لديهنَّ، مما يعني أن إجراء المعلِّمة يمثِّل المستوى الثالث للتأمُّل، وهو المستوى الجدلي وفق تصنيف ولسون وتاجرت (Wilson & Taggret, 2005).

4- التعديل والتطوير: يتمُّ في خطوة التعديل والتطوير تحديد مدى نجاح الممارسة المتأمِّلة، والفحص المستمر لتقدُّمها نحو هدف النمو المرغوب، حيث تتضمَّن التغذية الراجعة المركزة المحافظة على الاستمرار في التحسين. فالأسئلة التأمُّليّة المرشدة في هذه الخطوة، تسمح للمعلِّمة أن تتوصل إلى معرفة التغييرات التي أدخلتها لتحسين الممارسة. كما توضح كيفيّة تأثير الخبرة التي تمَّ اكتسابها في إعداد وتنفيذ الأنشطة مستقبلا.

في ضوء ما سبق، فإن المعلِّمة عند حاجتها للتعديل والتطوير، كانت تغير الممارسات الصفيّة التي لا تحقِّق نتائج مُرضية بالنسبة لها، وتمت ملاحظة أن المعلِّمة كانت تكتب ملاحظاتها في أقرب فرصة في الحصة. وقد بررت أن كتابتها في نموذج الممارسات كان بغية ضمان التعديل مستقبلا، بحيث يتمُّ تنفيذ خطة الدرس حسب التعديل الجديد. بالإضافة إلى أنها تناقش المتعلِّمات قبل نهاية الحصة في لوحة أعدتها، بحيث تذكر كل مجموعة رأيها (رأيك في درس اليوم)، فتستدل بإجابتهنَّ لتوجهها في تحسين ممارساتها، مما يدلُّ على أن هذه الخطوة ستكون آخر خطوة في تأمُّل الممارسة، بحيث يتمُّ فيها تقييم تلك التغييرات، والتأكُّد من انعكاس أثرها في تحسين التدريس. وقد توافق ذلك مع ما ذكرته المعلِّمة عند سؤالها عن مناسبة خطوة التعديل والتطوير:

"أرى أنها مناسبة، فالتغييرات التي وضعتها سابقا لا بدَّ أن أتاكد هل كانت صحيحة أو لا، وكيف يمكن تعديلها، وألاحظ أثرها في الدروس القادمة". يتَّضح مما سبق، أن خطوة التعديل والتطوير تناسب خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليّة، ولا تحتاج إلى أي تعديلات أو إضافات بعد تطوير النموذج المقترَح.

ولعل أبرز ما تم التوصل إليه هو أن النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليّة بعد التطوير تضمَّن ست خطوات، هي: التخطيط، والتدريس، والتحليل والتقييم الذاتي، وتكوين وبناء المعنى، والاستجابة ووضع الخطة، والتعديل والتطوير. وتتَّفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: السنيدي (Alsunaidi, 2016)، والزايد (Alzayad, 2017) في تبنِّي إطار محدَّد للممارسات التأمُّليّة، من خلال تقديم برنامج يسمح بتوضيح التجارب من منظور جديد، يُسهم في الانتقال من العمل الروتيني إلى العمل التأمُّلي، الذي يتميَّز به التقييم الذاتي المستمر والتطوُّر. وتؤكد نتائج الدراسة الحالية أهميّة الاهتمام باستخدام مدخل الممارسات التأمُّليّة، كمدخل مهمٍّ للتطور المهني لجميع المعلِّمات في المراحل التعليميّة، وإيجاد البيئة الصفيّة التي تدعم تطبيق المعلِّمة لنموذج الممارسات التأمُّليّة، وذلك بتوفير كل الوسائل المعينة للتدريس والتأمُّل.

التوصيات

تم تقديم التوصيات الآتية:

1- نشر الوعي بأهمية التعلم المستمر للمعلمات أثناء الخدمة من خلال برامج تطور مهني فاعلة مدروسة، تشمل معارف أكاديمية تخصصية، وتربوية، لتعزيز المعتقدات التربوية الإيجابية.

2- إقامة ورش عمل، ومجموعات تعلم مهنية، للتعريف بأساليب توظيف الممارسات التأملية، وأدواتها.

3- زيادة اهتمام المعلمات بوضع تصورات لكيفية إخراج الدرس وذلك بالتخطيط المسبق والدقيق، لتحسين الأداء التدريسي، وتنمية الوعي الذاتي، والملاحظة المستمرة.

4- زيادة اهتمام المعلمات بتوزيع الوقتً، والحرص على تقييم الأعمال السهلة من الصعبة والتركيزعلى الأعمال التي تتطلب الجهد.

5- ضرورة توعية المعلمات بأهميّة اكتساب مهارات النقد الذاتي الهادف والمستمر، للتقدم نحو تحقيق الأهداف التعليميّة، وتحمّل مسؤوليّة التدريس.

References

Abdul Salam, M. (2001). *The most important modern trends in science teaching.* Cairo: Arab Thought House.

Abu Salim, E. (2016). The effect of the contemplative practice on the university professor in improving his teaching performance. *International Specialized Educational Journal, 2 (5*), 299-322.

Alabdul Karim, R. (2012). *Qualitative study in education*. Riyadh: King Saud University.

Al-Balawi, A., & Al-Rajeh, M. (2012). The reality of the professional development of teachers and mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Message of Education and Psychology*, (14), 26-42.

Aldulaimi, T. (2016). *Educational supervision and trends*. Jordan: Debono Learning Center.

Al-Ghamdi, I. (2012). *The impact of the training of mathematics teachers on the skills of solving the problem in their performance of mathematics courses developed in the middle stage*. Un published M.A. Thesis, Riyadh, King Saud University.

Alharbi, N. (2016*). Professional reflective practice and its relation to the self-effectiveness of science teachers of the intermediate stage in Riyadh City*. Un published M.A. Thesis. Riyadh, King Saud University.

Alkaltham, H. (2012). The effectiveness of teaching in the development of some of the competencies necessary in the recitation of the Holy Quran. *Journal of Educational and Psychological Sciences., 9* (2),369-420.

Alkhawaldeh, A. (2008). *Thinking skills of students in the basic stage.* Amman: Dar Al-Hamed Publishing and Distribution.

Almazroa, H. (2005). *Vision in the professional growth of teachers*. Thirteenth annual meeting of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences.130 - 152.

Almshali, A. (2015*). Development of the professional development system for the teacher of the basic education stage.* Amman, Dar Ghaida for Publishing and Distribution.

Al-Shamrani, S.; Dahmash,; A.; Alqadah, B. & Rashoud, J. (2013). The reality of the professional development of teachers and teachers of science in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Message of the Arabian Gulf, (126),* 215-291.

Alshaya, F. (2013). The reality of the professional development of the teacher accompanying the project of developing mathematics and natural sciences in general education. *Journal of Education and Psychology, (42),* 58-90.

Al-Sunaidi, S. (2016). *Building a teaching model based on the contemplative practices and measuring its effectiveness in developing the performance of natural science teachers in the primary stage*. Un published Ph.D. Dissertation, Riyadh, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Alwakeel, H. & Al Mufti, M. (2017*). Building the curriculum and its regulations.* Amman: Al-Masirah House for Publishing, Distribution and Printing.

Alzaidi, A., & AlSaeed, A. (2015). Sustainable professional development for high school teachers in Jeddah in view of the requirements of the academic accreditation standards. *Journal of the Future of Arab Education 94,* 331-461.

Alzayed, Z. (2017). *Reflective practice in professional learning communities to enhance learning and instructional self-efficacy among teachers*. Un published Ph.D. Dissertation, Riyadh, King Saud University.

Amer, T. (2012). *Growth and professional development in-service training.* Cairo: Taiba Foundation for Publishing and Distribution.

Bakhsh, H. (2003). The effectiveness of a proposed program of teaching therapeutics in the development of practical education in the faculties of education in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods, (90),* 56-59.

Barnes, N. (2017). Whiteness in the school system: Critical reflective practice. Retrieved at June10, 2018 from: https://courtingtheacademy.wordpress.com/2017/06/18/critical-reflective-practice-whiteness-in-the-school-system/

Belgon, K. (2010). *The extent to which science teachers master the practices of teaching and its relation to the level of teaching efficiency*. The fifteenth annual meeting of the Saudi society for educational and psychological sciences, King Saud University, 707-732.

College of Education, King Saud University (1430). *The conceptual framework of the Faculty of Education.* Retrieved 24/3/1440 from: https://education.ksu.edu.sa/sites/education.ksu.edu.sa

Creswell, J. (2003). *Research design*: *Qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches.* From: https://scholar. google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Creswell%2C+J.+%282003%29.+Research+Design&btnG=

Dewey, J. (1997). *How we think.* Available at March 1,2017 from: https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=how+we+think+dewey&oq=How+We+Think%3A+

Doll, W. (2016). *A postmodern perspective on Curriculum*. (Translated by Khalid Abdul Rahman). Riyadh: Obeikan Publishing.

Fazey, D. (2004). Developing and sharing best practice: Some key issues and principles. *Learning & Teaching in Action, 3*(3), 7-13. Retrieved at June10, 2017 from: http://www.celt.mmu.ac.uk/ltia/issue9/fazey.pdf.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35 (1), 1-13. Retrieved at April 10, 2017 from: http://sites.psu.edu/aplng587/wp-content/uploads/sites/8058/2013/12/freeman-2002.pdf.

Gibbs, G. (2013). *Learning by doing.* Available at: https://thoughts mostly about learning.files. wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf.

Gun, B. (2011). Quality self- reflection through reflection training. *English Language Teaching 65* (2), 126- 135. Retrieved at April 28, 2017 from: https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/65/2/126/527604?redirectedFrom=fulltext

Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching, 8(3),* 381–391. Retrieved at April 28, 2017 from: https://www.researchgate.net/publication/254934696_Professional_Development_and_Teacher_Change.

Hajar, K. (2003). Criteria for conditions of objectivity, honesty and consistency in qualitative study. *Umm Al Qura University Journal for Educational, Social and Human Sciences, 15 (2)* 132-154.

Hassan, S. (2013). A program based on teaching teaching to develop teaching skills according to quality standards and to modify the orientation of the teaching theory of the teachers of the Arabic language and pre-service Islamic studies in Egypt and Saudi Arabia at the University of Majma. *Specialized Educational Journal, 2 (7),* 659- 682.

Helfish, G., & Smith, P. (1962). *Reflective thinking is a method of education.* Cairo: Dar Al Nafais for printing, publishing and distribution.

Kojak, K. (2008). *Diversification of teaching in the classroom the teacher's guide to improving teaching and learning methods in the schools of the arab world.* Beirut, UNESCO Regional Office for Education in the Arab States.

Kolb, D. (2011). *Experimental learning experience as a source of learning and development.* Retrieved on 12/1/1439 from: http://pub.illaf.net/downloads/Kolb_Final_Part1.pdf.

Marzano, R.; Bugrin, T.; Heilbauer, T. & McIntyre, J. (2016). *To become a contemplative teacher*. Dhahran: Dar Al-Kitab Al-Tarbawi.

Maxwell, J. (2009). *Designing a qualitative study*. Retrieved at April, 2017 from: https://www.researchgate.net/publication/304191136_Qualitative_Research

Osterman, K. & Kotkamp, R. (2002). *The contemplative practice of educators is the problem of improving education and the need to solve it*. Al Ain: University Book House.

Radulescu, C. (2013). Systematic reflective enquiry methods in teacher education. *Social and Behavioral Sciences 78*, 11-15. Retrieved aApril 4, 2017 from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813008100

Richards, J. (2008). Second language teacher education today. *Regional Language Center Journa*l, 39 (2), 158- 177. Retrieved aApril 4, 2018 from: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688208092182

Saeed, H. (2016). *Effectiveness of a proposed program based on employing the strategy of the mantle of the expert in the development of reflective practices among female students at Al-Azhar University in Palestine*. Un published M.A. Thesis. Gaza, Al-Azhar University.

Sahin, I. & Yildirim, A. (2015). Transforming professional learning into practice. *English Language Teaching Journal, 70 (3)* ,241–252. Retrieved at April 4, 2018 from: https://academic.oup.com/eltj/article/70/3/241/1748709.

Saito, E. & Atencio, M. (2014). *Conceptualising teacher practice and pupil group learning through developmental stages and integration factors*. Available at: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/pfie.2014.12.4.558.

Schon, D. (1987). *A review of educating the reflective practitioner.* Retrieved at Dec,24, 2017 from: http://www.thecommonwealthpractice.com/reflectivepractitionerreview.

Schwartz, M. (2016). Best practice in experimental learning. Research report, learning& teaching office. Available at: https://www.ryerson.ca/ content/dam/lt/resources/handouts/ExperientialLe arningReport.pdf

Sellars, M. (2012). The role of reflective practice. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 55*, 461 – 469. Retrieved at April 4, 2018 from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S 1877042812039870.

Selmo, L. & Orsenigo, J. (2014). Learning and sharing through reflective practice in teacher education in Italy. *Social and Behavioral Sciences 116*, 1925 – 1929. Retrieved at April 4, 2018 from: https://www.researchgate.net/publication/2755433 91_Learning_and_Sharing_through_Reflective_Pr actice_in_Teacher_Education_in_Italy

Sharif, K. (2013). *Reflective learning.* Alexandria: New University Press House.

Stîngu, M. (2011). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Social and Behavioral Sciences 33*, 617 – 621. Retrieved at April 4, 2018 from: https://www.sciencedirect.com/science/ article/pii/S1877042812002030.

Taher, R. (2010). *Professional development of teachers in the light of global trends*. Cairo: New University House.

Walsh, S.& Mann, S. (2015). Doing reflective practice: A data-led way forword. *English Language Teaching Journal*, *4*(69), 351-362. Retrieved at April 4, 2018 from: https://www.researchgate.net/ profile/Steve_Mann4/publication/276524636_Doin g_reflective_practice_A_data-led_way_ forward/links/ 5717558e08aefb153f9e74e2/ Doing-reflective-practice-A-data-led-way-forward.pdf.

Wilkes, L., & Ashmore, L. (2014). *The reflective practitioner in propessional education.* Available at 6/11/2018 from: https://www.palgrave.com/ it/book/9781137399588

Wilson, A. & Taggart, G. (2005). Promoting reflective thinking in teachers. Available at 3/1/2018 from: https://books.google.comsa/books/about/promoting _reflective _Thinking_in_Teacher.html?idcCC3tJ q07oC&redir_esc=y.

Yin, R. (2011). Qualitative research from stait to finish. Retrieved at June 4, 2018 from: http://soh. iums.ac.ir/uploads/32282j7_16.pdf.

أثر برنامج تدريسي مستند إلى استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على قلق القراءة ودافعيتها لدى طالبات الصف الثامن في اللغة الإنجليزية

معاوية أبوغزال* و ناديه عطروز**

تاريخ تسلم البحث 2019/2/26 تاريخ قبوله 2019/5/12

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر التدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على قلق القراءة ودافعيتها لدى طلبة اللغة الإنجليزية. تألفت عينة الدراسة من (41) طالبة من الصف الثامن تم توزيعهن عشوائياً على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة ، تم بناء برنامج تدريسي مستند إلى استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية تألف من (12) حصة تدريسية، بالإضافة إلى الجلسة التمهيدية والجلسة الختامية. استخدم مقياس سايتو وجارزا وهوروويتز (Saito, Garza & Horwitz, 1999) لقياس قلق القراءة من اللغة الإنجليزية، ومقياس جينيون (Jeongyeon, 2015) لقياس الدافعية للقراءة باللغة الإنجليزية، بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأوساط الحسابية لاستجابات الطالبات على مقياس قلق القراءة لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج المستند إلى استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، حيث انخفض مستوى قلق القراءة لدى المجموعة التجريبية وبشكل دال إحصائيًا مقارنةً بالمجموعة الضابطة. كما كشفت النتائج فروقًا دالة إحصائياً بين الأوساط الحسابية لاستجابات الطالبات على مقياس الدافعية الخارجية للقراءة باللغة الإنجليزية ولصالح المجموعة التجريبية، ولم تكشف نتائج الدراسة فروقًا دالة إحصائياً بين المجموعتين على مقياس الدافعية الداخلية للقراءة باللغة الإنجليزية.

(الكلمات المفتاحية: برنامج تدريسي، استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، قلق القراءة، دافعية القراءة، طلبة اللغة الإنجليزية)

مقدمة: القراءة أحد أهم المرتكزات الأساسية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية؛ إذ نحتاج إلى القراءة باللغة الإنجليزية لأسباب مهنية وأكاديمية متعددة، فضلا عن أن معظم الكتب والمجلات العلمية والمواقع الإلكترونية مكتوبة باللغة الإنجليزية، مع ذلك يقلل العديد من متعلمي اللغة الأجنبية من شأن قدرتهم على القراءة، علاوة على مشاعر الخوف والقلق التي تنتابهم تجاهها. ولكون القراءة على درجة عالية من الأهمية لنجاح الطالب في حياته الأكاديمية، لا بد من الارتقاء بدافعية الطلبة للقراءة باللغة الإنجليزية واستثارتها إلى أقصى درجة ممكنة، والتخفيف من القلق المرتبط بها. وقد تبين أن استراتيجيات القراءة المعرفية لا تكفل وحدها تحقيق هذه الغاية، إذ لا بد من تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، سيما أن معظم متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية غير مجهزين بشكل جيد للتعامل مع متطلبات القراءة الأكاديمية (USAID, 2010)؛ وقد يعزى ذلك إلى ضعف استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية لديهم (Ismail &Tawalbeh, 2015).

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

The Impact of Instructional Program Based on Metacognitive Reading Strategies on Reading Anxiety and its Motivation Among the Eighth Grade Female Students of English Language

Moawyiah Abu-Ghazal, *Yarmouk University, Jordan.*
Nadia Atrooz, *Ministry of Education, Jordan.*

Abstract: This study aims to assess the effect of using metacognitive reading strategies on reading anxiety and its motivation among students of English language. The sample of this study was (41) female eighth grade students. The sample was randomly divided into two groups; the experimental group and the control group. To achieve the aims of this study, a training program has been developed based on metacognitive reading strategies. The program consists of (12) classes, in addition to the introductory and the final sessions. Two self-report questionnaires were used to measure the learners' motivation for reading in English language (Saito, Garza & Horwitz, 1999), and foreign language reading anxiety (Jeongyeon, 2015) after verifying their validity and reliability. The results revealed statistically significant differences between the mean scores of student's performance on foreign language reading anxiety scale in favor of the experimental group, who received instruction of metacognitive reading strategies, where the level of anxiety in the experimental group decreased significantly, compared to the control group. Also, the results revealed statistically significant differences between the mean scores of student's performance on the scale of extrinsic motivation for reading in English language, in favor of the experimental group. No significant differences were found between the groups on the scale of intrinsic motivation for reading in English language.

(**Keywords:** Instructional Program, Metacognitive Reading Strategies, Reading Anxiety, Reading Motivation, Students of English language)

وتعرّف القراءة على أنها عملية عقلية انفعالية دافعية مركبة، وأن عملية تحليلها وتفسيرها تتضمن التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها وربطها بالخبرات السابقة للقارئ (Shatah& Alsaman, 2012). وعرفت سنو (Snow, 2002) القراءة بأنها عملية استخراج وبناء المعنى من خلال تفاعل القارئ مع النص المكتوب. ويتضمن هذا المفهوم ثلاثة عناصر أساسية لعملية القراءة هي: القارئ، والنص، والنشاط الذي يتم تضمين الفهم فيه. وعرفها إركارت وويير (Urquhart & Weir, 2013) على أنها عملية تلقي وتفسير المعلومات المشفرة في لغة مكتوبة.

كما افترض أندرسون (Anderson,2002) أن القرّاء يتفاعلون بنشاط مع النصوص في عملية القراءة؛ لذا فإن المعنى لا يقتصر على اللغة المكتوبة فحسب، بل على بنية القارئ المعرفية. وأضاف أن القرّاء في عملية القراءة الخاصة بهم يقومون ببناء المعنى من خلال دمج كلمات النصوص المطبوعة بمعرفتهم السابقة.

و تتأثر القراءة بمجموعة متنوعة من العوامل مثل: القدرات المعرفية والاجتماعية والثقافية، واللغة، والعمر، وإتقان اللغة الأُم واللغة الثانية والقراءة ما وراء المعرفية (Kim, 2011). وقد اقترحت الأبحاث أن الاستراتيجيات المعرفية وحدها تعد غير كافية لإتقان القراءة، وحثت على التركيز على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية؛ لأن الجوانب المعرفية فشلت في تقديم تفسيرات مقنعة عن سبب عدم مواظبة الطلبة على القراءة، وعدم قدرتهم على إجابة أسئلة الاستيعاب بالرغم من أنهم قرّاء جيدون (Khodair & Abu Gazal, 2016).

وقد حظي موضوع ما وراء المعرفة باهتمام الباحثين ومنظري تعلم اللغة، ويعزى هذا الاهتمام لأسباب عدة منها، أن ما وراء المعرفة تنتج مفكرين جيدين ومتعلمين مدى الحياة يتوافقون مع المواقف الجديدة في عالم أبرز سماته سرعة التغيير (Eggen & Kaucbak, 1995)، كما أن دمج ما وراء المعرفة في تدريس اللغة يطور متعلمين يتحملون مسؤولية تعلمهم، وأن ما وراء المعرفة أمر أساسي للتعلم الفعال للغة، فضلًا عن أن ما وراء المعرفة تؤدي دورًا مهمًا في القراءة، كونها تتطلب من القارئ التأمل الناقد في أدائه القرائي (Iwai, 2016). وعليه أصبح ما وراء المعرفة مصطلحًا شائعًا في البحث في موضوع القراءة؛ كونه يوضح كيف يخطط ويراقب القراء استيعابهم القرائي ويصححونه (Jacob & Paris, 1987). وتتطلب استراتيجيات ما وراء المعرفة من المتعلم أن يفكر في تفكيره عندما ينهمك في مهمات أكاديمية (Cubukcu, 2008)، ويضبط الاستراتيجيات المعرفية بغية الأداء الناجح (Phakiti, 2003).

ومن الجدير بالذكر أن معظم طلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يعانون من صعوبات في فهم المقروء رغم أنه مضى على تعلمهم الإنجليزية سنوات عدة (Baniabdelrahman & Al-shumaimeri, 2013). كما تعد القراءة باللغة الأجنبية مهمة صعبة جدًا وتؤثر فيها عوامل متعددة منها استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية؛ لذا يحتاج المعلمون لفترة زمنية طويلة لتحقيق تحسنات في عملية القراءة وخصوصًا في البلاد غير الناطقة بها (Ismail & Tawalbeh, 2015).

وتعد استراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجيات فعالة في تعزيز القدرة على القراءة (Mehrdad, Ahaghar & Ahaghar, 2012)؛ إذ يحتاج الطلبة إلى تطوير قدرتهم على القراءة باستخدام معرفتهم السابقة، واستراتيجيات التنبؤ، والتصور العقلي لفهم النص. وتعمل استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية عندما يفكر القراء في ما يجب فعله أثناء القراءة، والتخطيط لكيفية استخدام الاستراتيجيات الفعالة، ومراقبة فعالية الخطة، وتقييم استراتيجيات التعلم الخاصة بهم (Salataci & Akyel, 2002).

وأكد إسماعيل وطوالبة (Ismail & Tawalbeh, 2015) أهمية استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في زيادة معرفة القراء للنص المقروء بالوعي والسيطرة عليه، وتحسين فهمهم له، وتقييم ما إذا كانت محاولتهم في الفهم قد تحققت. فضلًا عن أن القرّاء المهرة أكثر قدرة على التفكير في عملياتهم المعرفية ورصدها أثناء القراءة. واهتم عدد من الباحثين الأردنيين بفهم المقروء (Alodwan, 2012; Al-Jamal, Al-Hawamleh & Al-Jamal, 2013; Baniabdelrahman & Al-shumaimeri, 2013)، وأكدوا جميعًا أنه على الرغم من أن الطلاب الأردنيين يتعلمون اللغة الإنجليزية منذ بداية مرحلة رياض الأطفال، إلا أنه لا تزال لديهم مشكلات في الاستيعاب القرائي، وفقاً للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID, 2010)، ويعزى هذا الأمر إلى ضعف معرفتهم بكيفية القراءة الفعالة. هذا الضعف يجعل من الصعب على المتعلمين التعامل مع النصوص المكتوبة، إذ لا يدركون استراتيجيات القراءة التي يمكن أن تعزز القدرة على الحصول على المعلومات؛ وعليه يجب أن يدرك المعلمون هذه المشكلة ويدربوا الطلبة على استخدام استراتيجيات لمساعدة فهم الطلاب في تطوير قدراتهم على فهم المقروء.

ولكون القراءة على درجة عالية من الأهمية؛ لنجاح الطالب في حياته الأكاديمية، فقد أوصى العديد من الباحثين بضرورة تعليم استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية لتحسين مهارات فهم المقروء. فضلًا عن أن استخدام استراتيجيات القراءة قد يعمل على زيادة الثقة بقدرة القارئ على تحليل النص (Ghonsooly, 2012). علاوةً على ذلك، فإن للاستراتيجيات ما وراء المعرفية أهمية خاصة لنجاح قراء اللغة الثانية. وعمومًا كشفت نتائج الدراسات أن استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية ترتبط إيجابًا بنجاح الطلبة في فهم المقروء باللغة الثانية، وسلبًا بقلق القراءة من اللغة الأجنبية (Taraban, Rynearson, & Kerr, 2000; Hong-Nam, Levell, & Maher, 2014). وعليه تظهر الحاجة الماسة إلى تدريب قرّاء اللغة الثانية على كيفية استخدام استراتيجيات القراءة في تخطيط وتنظيم عمليات القراءة الخاصة بهم وتقييمها للتخفيف من قلقهم تجاهها. كما أن للتدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية أثرًا إيجابيًا في رفع مستوى دافعية القراءة والإنجاز الأكاديمي (Moustfa, 2004).

ويُعَرف قلق القراءة من اللغة الثانية بأنه الشعور بالخوف والتوتر عندما يطلب من الطلبة القيام بالقراءة. ويؤثر قلق القراءة على أدائهم ، إذ يُظهر الطلبة ذوو القلق المنخفض أداءً أفضل من الطلبة ذوي القلق المرتفع (Rajab, Zarina, Abdul Rahman, Hosni, & Hassani, 2012). وقد حدد يونغ (Young, 1991) ستة مصادر محتملة لقلق القراءة من اللغة

الثانية. تضمنت هذه المصادر الأسباب التي تتعلق بالشخص ، والتفاعل بين المعلم والمتعلم، والإجراءات الصفية، واختبارات اللغة، واعتقادات المعلم حول تعليم اللغة الأجنبية، واعتقادات المتعلم حول تعلم اللغة الأجنبية.

وتعد الأسباب التي تتعلق بالشخص أكثر مصادر القلق اللغوي شيوعًا، فانخفاض تقدير الذات والقدرة التنافسية هما المصدران الرئيسان لقلق المتعلم. حيث إن القدرة التنافسية يمكن أن تؤدي إلى القلق عندما يقارن متعلمو اللغة أنفسهم بالآخرين، أو بالصورة الذاتية المثالية. كمايرتبط تقدير الذات ارتباطًا وثيقًا بقلق اللغة، إذ إن الطلبة الذين يعانون من تدني تقدير الذات يقلقون أكثر من نظرائهم ذوي تقدير الذات المرتفع (Schlenker & Leary, 1982).

كما وجد كراشن وتيريل (Krashen & Terrell, 1983) أن أكثر الأنشطة التي تسبب القلق لدى الطلبة هي الأنشطة الشفوية والتحدث أمام المجموعة، وكانت المسابقات الشفوية التي تتطلب الرد الشفوي من المصادر القوية الأخرى للقلق. بالإضافة إلى ذلك، وجد يونغ (Young, 1991) أن أكثر من (68٪) من الطلبة يشعرون بارتياح أكبر عندما لا يضطرون إلى الوقوف أمام الفصل للتحدث.

اما المعتقدات المدرسيّة حول تعليم اللغة فهي مصدر إضافي للقلق اللغوي، حيث اعتبرت براندل (Brandl, 1987) أن غالبية المدربين الذين يعتقدون أن دورهم يتمثل في تصحيح أداء الطلبة باستمرار عند ارتكابهم أي خطأ، والذين يرفضون أن يعمل طلابهم في أزواج -لأن الصف قد يخرج عن نطاق السيطرة- قد يسهمون في قلق اللغة لدى المتعلم. كما أشار أريغول ويونال وأونيرسال (Ariogoul, Unal, & Onursal, 2009) إلى أن معتقدات المتعلم تبدو أكثر أهمية، لأنها قد تتأثر بالتدخل من المدرب. حيث يمكن للتعليمات المعرفية التي يقدمها المدربون أن تُغيّر معتقدات المتعلمين التي قد تؤثر بعد ذلك على تجاربهم مع القلق. وعلى الصعيد المحلي كشفت نتائج الدراسات التي أجريت في الأردن على الطلبة الجامعيين ، والتي حاولت الكشف عن أسباب قلق القراءة في مادة اللغة الإنجليزية والعوامل المرتبطة به ، أن لقلق القراءة صلة وثيقة بالمعتقدات اللاعقلانية (Abu-Melhim, Abood, AL-Zghoul, & Zughoul, 2015) ،وأن الخوف من التقييم السلبي، وعدم الاستعداد والخجل هي من الأسباب الرئيسة لاستثارته (Batiha, Noor, & Mustaffa, 2016)، كما تبين فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في التخفيض من هذا القلق (Abood & Abu-Melhim, 2015).

واكد أوتينغن وليتل وليندربيرجر ووبالتيس (Oettingen, Little, Linderberger, & Baltes,1994) أن المتعلمين الآسيويين يميلون إلى التقليل من قدرتهم على تعلم اللغة الثانية، ويشعرون بعدم الرضا عن أدائهم بسبب الاختلافات الثقافية والضغط الأكاديمي الشديد. إذ يميل الآسيويون إلى التقليل من شأن قدراتهم، أما غير الآسيويين فيميلون إلى المبالغة في تقدير قدراتهم في تعلم اللغة. وقد يكون هذا الاتجاه مهمًا ، نظرًا لوجود تفاعل بين معتقدات المتعلم ومستواه الدراسي وقلقهِ التعليمي. وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات السابقة حول قلق القراءة تناولت عددًا قليلًا فقط من المتغيرات، مثل استخدام استراتيجيات القراءة (Ghonsooly, 2012)، وفهم المقروء، والمستوى الأكاديمي (Yi Lien, 2016). وتم التركيز في هذه الدراسة على أثر استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في تقليل القلق القرائي لدى طلبة اللغة الإنجليزية.

وتمثل دافعية القراءة رغبة الفرد المستمرة في القراءة، واستمتاعه بما يقرأ، ومن السمات المميزة لهذا الفرد: التحدي، والمثابرة، وحب الاستطلاع، والمنافسة، والتعاون، والكفاءة الذاتية المرتفعة، والمشاركة المستمرة في الأنشطة القرائية. ورغم الإجماع الكبير على أهمية دافعية القراءة، إلا انها لم تحظ باهتمام كبير من الباحثين (Khodair & Abu Gazal, 2016). وتعرّف هيرموسا (Hermosa, 2002) دافعية القراءة على أنها الاهتمام أو الرغبة في القراءة لأسباب أو أغراض مختلفة، مضيفة ان للمعززات الموجبة دورا حاسما في الارتقاء بدافعية القراءة؛ وعليه يجب على المدرسين تصميم أنشطة تحفيزية وإرشادية للمتعلمين لتطوير الشغف بالقراءة.

ويقترح بيكر وشير وماكلر (Baker, Scher & Mackler, 1997) أنه لكي يكون الطلاب متحمسين للقراءة، يجب على المعلمين والوالدين على حد سواء توفير أساس جيد للأطفال على مستوى الكلمة، ويكونوا بمثابة موجهين لهم ، ويوفروا فرصًا للقراءة مثيرة للاهتمام، مثل توفير المواد، وإنشاء مجتمع مشاركة من المتعلمين، وجعل مفاهيم التعلم ممتعة وخالية من الإجهاد، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف الخاصة بطفل معين، وتوفير وقت كاف للقراءة، والتنسيق مع المعلمين والإداريين الآخرين من أجل برنامج القراءة، والشراكة مع أولياء الأمور، وتعلم استراتيجيات القراءة الفعّالة.

وحاول داي وبامفور (Day & Bamfourd, 1998) شرح طبيعة الدافع للقراءة المكثفة وقدمّا نموذجا للقيمة المتوقعة. ووفقًا لنموذجهما، تسهم أربعة عوامل في صياغة الدافع لقراءة اللغة الثانية، هي: مواد القراءة، والقدرة، والمواقف، والبيئة الصفية. حيث افترضا أن مواد القراءة المناسبة والمواقف تلعب دورا حاسما في تحفيز الطلاب على القراءة، مع ذلك، فإن ندرة البحوث عن دافع القراءة باللغة الثانية يشير بوضوح إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات.

ويرى الباحثون أن دافعية القراءة قد تكون داخلية، تتمثل بالقوى التي تحث الفرد على القيام بتنفيذ نشاط ما برغبة نابعه من داخله، ولأجل التمتع بحالة الرضا وإشباع الرغبات (Roussel, 2000). وتظهر بوضوح عند اختيار الكتب المناسبة للقراءة الحرة في المدرسة أو البيت، والمشاركة في الأنشطة القرائية الإلزامية

وغير الإلزامية. ومن السمات الدالة على الأفراد ذوي الدافعية الداخلية نحو القراءة :الحماس المرتفع، والبحث المستمر عن الفرص المناسبة للاشتراك في برنامج قرائي معين، كما أنهم أكثر استقلالية، ولا يحتاجون إلى الضغط الخارجي لإتمام عمليات القراءة(Sweet, Guthrie, & Ng, 1998). ويشار إلى الطلبة الذين يقرؤون لأنهم مستمتعون ومهتمون بما يقرؤونه بأنهم قرّاء محفّزون داخليًا (De Naeghel, Van keer, Vansteenkiste & Rosseel, 2012). وقد ارتبطت الدافعية الداخلية للقراءة إيجابًا مع الاستمرار بالقراءة، ومقدار القراءة، والأداء القرائي (Petri & Govern, 2004). ويمكن تحفيز الدافعية الداخلية من الحاجة للإحساس بالكفاءة وإمكانية اتخاذ القرار باختيار معيّن ضمن أكبر عدد ممكن من الخيارات الممكنة (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). أما الأفراد ذوو الدافعية الخارجية، فتستثيرهم عوامل خارجية، كأن يقرأ الفرد بغية النجاح، والحصول على علامات مرتفعة، أو لإرضاء الوالدين أو أي سبب آخر (Sweet et al., 1998; Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2008). ومن الجدير بالذكر أن من أكبر محفزات الدافعية الخارجية هي طريقة عرض الدرس، والوسائل المرحة والمحببة، والأساليب التدريسية التي يستخدمها المدرسون (Petri & Govern, 2004).

وتُعرّف استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على أنها إجراءات تسمح للفرد بمراقبة أدائه القرائي وتقييمه عند انهماكه في مهمة أكاديمية (Iwai, 2016). ويعد الوعي بما وراء القراءة مفتاحًا للقراءة الفاعلة، إذ يتم من خلاله تنظيم عملية القراءة، ففي استراتيجيات القراءة المعرفية يفهم الطلبة الخطوط العريضة للموضوع، فلا يدخلون في أعماق النص لفهم التفاصيل. أما في استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، فهم يحللون تفاصيل النص، ويصلون إلى عمق النص المقروء. وعليه، فإن مستوى التفكير عند استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية يكون أعلى بكثير من مستوى التفكير عند استخدام استراتيجيات القراءة المعرفية (Tajalli & Satari, 2010). وفي استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية يتبع المتعلم الخطوات التالية: التخطيط (Planning) ثم المراقبة (Monitoring) وأخيرًا التقييم (Evaluating).

ويقوم المتعلم في مرحلة التخطيط باستغلال معرفته السابقة عن طريق معاينة النص من خلال القراءة المسحية. ويستطيع المعلم تفعيل عملية التخطيط من خلال الأسئلة التي تسبق القراءة، كالأسئلة التي يتم طرحها عن الصور الموجودة في النَص أو عن مقدمة النَص، أو قد يسأل المعلم أسئلة تفصيلية عن الموضوع، ثم يجيب عنها الطلبة من خلال معرفتهم السابقة عن الموضوع؛ مما يوسع أُفقهم المعرفي. وتم تحديد عدة إجراءات للتخطيط منها: أخذ فكرة عن المحتوى بالاستعانة بالصور والتصاميم والعناوين والبنود الفرعية، وتحديد الهدف والمسح والتوقع وتقسيم الوقت من أجل ضمان نتائج إيجابية (Channa, Nordin, Siming, Chandio & Koondher, 2015).

وبعد ذلك يتم الانتقال إلى مرحلة المراقبة. وفي هذه المرحلة، يقوم الطلبة باختبار فهمهم للموضوع وذلك عن طريق طرح أسئلة عن النص مثل: ما الذي يريد الكاتب إخبارنا به؟ وما أهمية القصة ؟ لذلك من الضروري أن يقوم الطالب بهذه الخطوة لتسهيل الفهم، واستخلاص المعلومات من الفقرة، وتحديد الاستراتيجيات اللازمة للقراءة (Channa et al., 2015).

وأخيرا يصل الطالب مرحلة التقييم، وفيها يتفحص الطالب مدى فهمه للنص، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق النقاشات الجماعية، أو قد يطلب المعلم من الطلبة كتابة خلاصة النَص، أو إجراء تحليلات نقدية قصيرة للنَص. ومن الضروري أن يتبع المعلم هذه الخطوات الثلاث عند إعطاء النَص لتسهيل عملية التعليم وليبدأ الطلبة بالاستمتاع في عملية القراءة.

و تتضمن استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية ما يلي (Abed-Albari, 2010):

1- استراتيجيات ما قبل القراءة: توجيه التوقعات (Anticipation Guide) : وفي هذه المرحلة يقوم الطالب بتحديد توقعاته تجاه النَص، وعلى المعلم إعطاء الفرصة للطلبة لتوقع الإجابة، ثم الحصول على المعلومة الصحيحة أثناء القراءة.

2- استراتيجيات أثناء القراءة: التركيز في القراءة (Close Reading): وفي هذه الاستراتيجية يقرأ الطلبة بتركيز تام، ويفهمون النَص بشكل أعمق. وكمثال على ذلك يُعدَ الطلبة جدولاً يدونون فيه الجمل الأكثر أهمية، أو التي يرون أن لها أهمية في تحليل النَص، وعليهم القيام بتدوين رقم الصفحة والسطر الذي أخذت منة الجملة. أما في القائمة الثانية من الجدول فيدون الطلبة الكلمات المفتاحية في النَص التي قد تساعد في فهم مضمون النَص، وبعد انتهاء الطلبة من قراءة النَص يطلب منهم المعلم كتابة ملخص لموضوع النَص.

3- استراتيجيات ما بعد القراءة: يقوم المعلم بكتابة الأفكار الرئيسة للنص تنقصها بعض التفاصيل المهمة، ليقوم الطلبة بتعبئتها، أو قد يقوم بكتابة تحليل منقوص للنَص ليقوم الطلبة بسد الفجوات.

ومن الجدير بالذكر أن للمعلمين دورًا بارزًا في تدريب الطلبة على استراتيجيات القراءة، إذ بإمكانهم تحسين نسبة الاستيعاب القرائي لدى الطلبة من خلال تدريبهم على استراتيجيات محددة بما في ذلك استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية. وأظهرت الدراسات أن النمذجة والتعليمات المكثفة من المعلمين حول استراتيجيات القراءة بإمكانها أن تحسن من الاستيعاب القرائي لدى الطلبة. وتبين أن الطلبة بإمكانهم تعلم استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية وتطوير فهمهم للنص عندما يدربهم معلموهم على هذه الاستراتيجيات بوضوح. وعلى أية حال، فالمعلمون الجدد غير القادرين على تدريب الطلبة تلك الاستراتيجيات لن يتعلم طلبتهم

استراتيجيات قرائية فاعلة لتطوير استيعابهم القرائي (Iwai, 2016).

ونظرًا لندرة الدراسات التي تناولت أثر التدريب على استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في قلق القراءة ودافعيتها، فسيتم عرض للدراسات التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية وقلق القراءة بشكل عام، والدراسات التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية ودافعية القراءة بشكل عام. وفيما يخص الدراسات التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية وقلق القراءة، فقد أجرى قونسولي (Ghonsooly, 2012) دراسة هدفت إلى البحث في العلاقة بين مستوى قلق القراءة عند متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية واستخدامهم لاستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية. تكونت عينة الدراسة من (196) طالبًا من طلبة الجامعة في تخصص الأدب الإنجليزي وتخصص الترجمة. تم تطبيق مقياس قلق القراءة. ثم تم قياس استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية لجميع الطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة فروقًا في الاستراتيجيات المستخدمة من المتعلمين، إذ استخدم الطلبة ذوو القلق المنخفض استراتيجيات قراءة ما وراء معرفية وهي الاستراتيجيات العامة، واستراتيجيات حل المشكلات (Global Strategy, Problem Solving Strategy)، بينما استخدم الطلبة ذوو القلق المرتفع استراتيجيات قراءة بسيطة وهي الاستراتيجيات المساندة للقراءة (Support Strategies).

وأعد ييليان (Yi Lien, 2016) دراسة تناولت نموذجا مفترضا يحدد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين قرَاء اللغة الإنجليزية، بما في ذلك المستوى الأكاديمي؛ ومستوى اللغة الإنجليزية المدرك ذاتيا؛ والرضا عن إجادة القراءة، وقلق القراءة، والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (372) طالبًا وطالبة (281 من الاناث و91 من الذكور) من جامعة تايون، بلغ متوسط أعمارهم (19.7). وأظهرت النتائج أن للرضى عن إجادة القراءة تأثيرا مباشرا على قلق القراءة باللغة الأجنبية ولكن ليس على الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة. كما كشفت نتائج الدراسة علاقة عكسية بين قلق القراءة واستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية ودافعية القراءة، فقد أعد فون ورفاقه (Vaughn et al., 2011) دراسة تجريبية لدراسة تأثيرات استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، والتعلم التعاوني على فهم المقروء لدى (61) طالبًا في الصفين السابع والثامن في ولايتين تكساس وكولورادو (Texas, Colorado) وفي ثلاث مناطق تعليمية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم توزيع الطلبة عشوائيا على المجموعتين التجريبية (34 طالبًا) والضابطة (27 طالبًا)، واستمر التدريب (18) أسبوعًا. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج أداء الطلبة على اختبار فهم المقروء، بعد تعرضهم إلى التدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية والتعلم التعاوني.

وأعد جينيون (Jeongyeon, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية القراءة لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية واستراتيجيات القراءة التي يستخدمونها. تكونت عينة الدراسة من (57) طالبا من جامعة كوريا. واستخدم مقياس دافعية القراءة لقياس دافعية الطلبة، واختبار استيعاب قرائي لقياس أداء الطلبة. كشفت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين يقرؤون بشكل جيد يستخدمون استراتيجيات ما وراء معرفية أكثر من الطلبة الذين لا يقرؤون بشكل جيد.

وللتحقق من أثر التدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في الاستيعاب القرائي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، أجرت حبيبيان (Habibian, 2015) دراسة على عينة مكونة من (48) طالبا وطالبة متخصصين في اللغة الإنجليزية من طلاب جامعة بترا ماليزيا (Putra Malaysi University) تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. ثم استخدم اختبار قراءة قبلي للتأكد من قدرات الطلبة على القراءة، وقامت الباحثة بتدريب المجموعة التجريبية على مهارات القراءة ما وراء المعرفية لمدة اثنى عشرَ اسبوعًا، وبعد ذلك خضعوا لاختبار قراءة لقياس قدرتهم ومقابلة قصيرة. أظهرت النتائج زيادة الإستيعاب القرائي لدى الطلبة في المجموعة التجريبية.

وأجرى إسماعيل وطوالبة (Ismail & Tawalbeh, 2015) دراسة هدفت إلى قياس فعالية التدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية وأثرها على الاستيعاب القرائي لدى طالبات اللغة الإنجليزية ذوات التحصيل المنخفض في القراءة في جامعة طيف. وتكونت عينة الدراسة من (21) طالبة جامعية، تم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية مكونة من (10) طالبات تم تدريبهنّ على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، ومجموعة ضابطة مكونة من (11) طالبة. كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي واستراتيجيات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى مينيادو (Meniado, 2016) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية والدافعية للقراءة والاستيعاب القرائي. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا جامعيًا من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في الجامعات الحكومية في السعودية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. كشفت نتائج الدارسة عن علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية والدافعية للقراءة. ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة بين استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية والاستيعاب القرائي، كذلك لم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة بين الدافعية للقراءة والاستيعاب القرائي.

وأجرى أميساري (Emisari, 2016) دراسة هدفت إلى التأكد من أن التدريب على مهارات القراءة ما وراء المعرفية يطور استراتيجيات القراءة عند الطلبة. وهل يؤثر التدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على دافعية القراءة والاستيعاب القرائي. تكونت عينة الدراسة من (25) طالبًا من طلبة الصف الأول الثانوي الفرع العلمي في سمان (1) مترو (Sman 1 Metro). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام نموذج الاختبار القبلي والبعدي لمجموعة واحدة. كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية بين الطلبة بعد التدريب، كما ازدادت دافعية القراءة لدى الطلبة بعد التدريب. وأظهرت النتائج كذلك زيادة الاستيعاب القرائي نتيجة للتدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

إن المتأمل في نتائج الدراسات السابقة يلاحظ تركيزها على تأثير التدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على الاستيعاب القرائي (Meniado, 2016; Emisari, 2016) كما يلاحظ من نتائج الدراسات أثرها الإيجابي على دافعية القراءة (Emisari, 2016; Jeongyeon,2015; Meniado, 2016). أما عن تأثيرها على قلق القراءة فقد أثبتت دراسة (Ghonsooly, 2012) ودراسة (Yi Lien, 2016) وجود علاقة عكسية بين الاستراتيجيات المستخدمة وقلق القراءة.

ونظرا لندرة الدراسات -خاصة العربية منها- التي بحثت في أثر استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على المتغيرين (دافعية وقلق القراءة)؛ تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة تتحقق من أثر التدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في كل من قلق القراءة ودافعية القراءة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

مشكلة الدراسة وفرضياتها

حظيت اللغة الإنجليزية بمكانة متميزة في الأردن ،إذ تعد أول لغة أجنبية تم تدريسها في جميع مدارس المملكة ابتداءً من الصف الأول وحتى الصف الثاني عشر (Drbseh, 2013) ، وقد تبين وفقا لمؤشر إي إف للكفاءة باللغة الإنجليزية (Education First English Proficiency Index) الذي تحقق من مستوى مهارات اللغة الانجليزية في الشرق الأوسط وشمال افريقيا، أن الأردن كغيره من الدول العربية صُنّف في مرتبة متدنية جدًا في الفترة مابين 2013-2015 وقد كان ترتيبه في المركز53 عالميًا وفي المركز الثالث عربيًا (Alhababha, Pandian, & Mahfoodh 2016). وقد عزا بعض الباحثين الأردنيين ضعف مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلبة إلى عدم تدريب الطلبة على استراتيجيات التعلم الفعّالة (Asassfeh, 2015). وفشل المعلمين في تطبيق أساليب فعّالة في تدريسهم للغة الإنجليزية (Abdo & Breen, 2010).

ونظرًا للتطور العلمي والتكنولوجي، والحاجة الماسة لمواكبة هذا التطور، ومتابعة آخر الاختراعات والاكتشافات، أصبح من الضروري استخدام جميع الوسائل والأدوات التي تحافظ على الإتصال الدائم بما هو جديد. وبما أن اللغة هي أكبر مصدر لاكتساب المعلومات، وأن اللغة الإنجليزية هي اللغة العالمية، التي تنشر بها الأبحاث، وتدرس بها معظم التخصصات حتى في الجامعات العربية؛ يجب مساعدة الطلبة على إتقان مهارات القراءة، والاستماع ، والكتابة، والمحادثة، بعد أن تبين أن ضعف مهارات اللغة الانجليزية بشكل عام هي من المشكلات تدريس اللغة الإنجليزية في الأردن (Alkhatib, 2008)، ولا بد من تركيز الاهتمام هنا على مهارة القراءة كونها المرتكز الأساس في تعلم اللغات، ومن أكبر المشكلات التي تواجه المتعلمين في الأردن هي قلق القراءة (Muhasin, 2007)، مما يقف عائقا أمام سير العملية التعليمية، كما يعاني الطلبة من القلق ونقص في دافعية القراءة التي تلعب دورا بارزا في قلة الجهد المبذول، فالطلبة يقلقون من مجرد أن يطلب اليهم القراءة، ويرفض عدد كبير منهم القراءة أو محاولة التدرب عليها.علاوة على ذلك تبين أن طلبة المدارس الأساسية في الأردن يعانون من صعوبات في تعلم اللغة الإنجليزية ومن أبرزها قلق القراءة ودافعيتها (Yaseen, 2018).

وقد ظهر من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن ثمة أثرًا إيجابيًا للتدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في زيادة دافعية القراءة (Emisari, 2016)، فضلا عن ارتباط استراتيجيات القراءة ماوراء المعرفية بعلاقة عكسية دالة إحصائيًا بقلق القراءة (Taraban, et al., 2000). كما افتقرت المكتبات من الدراسات العربية التي تبحث في أثر استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على قلق القراءة، وكانت معظم الدراسات في هذا الموضوع دراسات ارتباطية مطبقة في دول غير عربية؛ لذا شعر الباحثان بضرورة تصميم برنامج لتدريب الطلبة على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية ودراسة أثره على كل من قلق القراءة ودافعية القراءة.

وبشكل أكثر تحديدا ، جاءت الدراسة الحالية لفحص الفرضيتين الآتيتين:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين أوساط قلق القراءة لدى الطالبات تعزى للتدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في أوساط المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة الداخلية والخارجية لدى الطالبات تعزى للتدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية من جانبين؛ أحدهما نظري والآخر تطبيقي. فمن الجانب النظري تظهر أهمية الدراسة من حيث اعتبارها من أوائل الدراسات العربية التي جمعت بين دافعية القراءة وقلق القراءة واستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، بالإضافة إلى

أهميتها كونها تناولت هذه المتغيرات في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وعليه ستتاح الفرصة أمام طلبة الدراسات العليا لإجراء دراسات تبحث في متغيرات الدراسة الثلاثة.

وتتجلى الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال تزويد المعلمين بكيفية استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، من خلال تقديم وحدتين في مادة اللغة الإنجليزية، وتزويد المشرفين والقائمين على المناهج بنتائج هذه الدراسة، بهدف تطوير المنهج من خلال تطبيق استراتيجيات جديدة في تقديم محتوى المادة الدراسية التي يؤمل أن تثير اهتمامهم في مراجعة الممارسات التقليدية في التعليم، وفي إثراء المناهج وتدريسها وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة، الأمر الذي يؤدي إلى استخدام الطلبة لاستراتيجيات عميقة، كما يؤدي إلى تحسين التعليم المدرسي والارتقاء به. أضف إلى ذلك أهميتها لمعدي الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، حيث ستسهم في إمدادهم باستراتيجيات تدريس للقراءة ما وراء المعرفية، الأمر الذي يؤول إلى فهم أعمق لعملية القراءة.

التعريفات الإجرائية

استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية:مجموعة من الإجراءات التي تستخدمها الطالبة قبل البدء في عملية القراءة، وأثناءها، وبعد الانتهاء منها بهدف مراقبة عملية القراءة وتقييمها، من خلال تحديد توقعاتها تجاه النص(التنبؤ) ومعاينة النص والقراءة المسحية وربط النص بمعرفتها السابقة (الربط) قبل البدء في القراءة ، وطرح أسئلة عن مضمون النص (التساؤل)، والتوقف، وإعادة تنظيم الأفكار، وإعادة قراءة النص، وتعديل سرعة القراءة(المراقبة) أثناء عملية القراءة، وتحديد الأفكار المهمة في النص وإعدة كتابتها بلغتها الخاصة (التلخيص) ، وعمل صور ذهنية للنص المقروء (التصور العقلي) بعد الانتهاء من عملية القراءة.

قلق القراءة : شعور الطالبة بالخوف والتوتر والحيرة وتشوش الذهن عندما يطلب منها قراءة نصوص مكتوبة باللغة الإنجليزية. ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس قلق القراءة للغة الإنجليزية الذي طوره سايتو وآخرون (Saito et al., 1999).

الدافعية الداخلية للقراءة: شعور الطالبة بالمتعة والسعادة والارتياح والرغبة باكتساب معرفة جديدة عندما تقرأ نصوصا باللغة الانجليزية. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس الفرعي للدافعية الداخلية للقراءة الذي أعده جينيون (Jeongyeon, 2015).

الدافعية الخارجية للقراءة: قراءة الطالبة لنصوص اللغة الإنجليزية بغية الحصول على علامات جيدة ووظيفة جيدة، وامتثالا لطلبات الوالدين والمعلمات، وتجنبا للشعور بالذنب والخجل الناتجين عن عدم القدرة على القراءة. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس الفرعي للدافعية الخارجية للقراءة الذي أعده جينيون (Jeongyeon, 2015).

حدود الدراسة و محدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة حوفا المزار الثانوية للبنات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018/2017)، كما اقتصرت الدراسة الحالية على تدريس الوحدتين الخامسة (You Can Do It) والسادسة (Talking About Games And Sports) من كتاب اللغة الإنجليزية المعتمد من وزارة التربية والتعليم، اللتين تحويان عشرة نصوص قرائية. وتتحدد نتائج الدراسة بدلالات صدق وثبات أدوات الدراسة وهما: مقياس قلق القراءة من اللغة الأجنبية، والمقياسين الفرعيين لدافعية القراءة. كما تتحدد بمدى صدق البرنامج التدريسي وإجراءات إعداده.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج التجريبي، الذي تضمن متغيرًا مستقلا واحدًا وهو طريقة التدريس وله مستويان الأول هو البرنامج التدريسي، والثاني الطريقة الاعتيادية، ومتغيرين تابعين هما قلق القراءة للغة الإنجليزية، ودافعية القراءة للغة الإنجليزية. وخضعت المجموعتان الضابطة والتجريبية للقياس القبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين على المتغيرين التابعيين، ثم خضعت المجموعة التجريبية للمعالجة(البرنامج التدريسي). وبعد انتهاء المعالجة، خضعت المجموعتان للقياس البعدي. وبذلك فإن التصميم شبه التجريبي الذي استخدم في الدراسة كان على النحو الآتي، وذلك وفق التصميم القبلي والبعدي للمجموعتين، والمشار إليه رياضيًا بالرموز:

$$Gr_1 : O_1\ X_1 O_2$$

$$Gr_2 : O_1\ X_2 O_2$$

حيث إن:

Gr_1:المجموعة التجريبية.

Gr_2:المجموعة الضابطة.

O_1 :قياس قبلي.

O_2 :قياس بعدي.

X_1: التدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

X_2 : التدريس بالطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة

تم اختيار افراد الدراسة بالطريقة المقصودة؛ فقد تم اختيار مدرسة حوفا الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي. ثم تم اختيار الصف الثامن الأساسي ليتم تطبيق الدراسة عليه.بلغ عدَدُ الطالباتِ بالشعبةِ المختارةِ (41) طالبة من

طالبات الصف الثامن الأساسي، تم توزيعهن على المجموعتين الضابطة والتجريبية بالطريقة العشوائية البسيطة. وتم أيضًا توزيع المعالجة على المجموعتين عشوائيًا، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية وعددها (21) طالبة باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، والمجموعة الضابطة، وعددها (20) طالبة تم تدريسهنّ بالطريقة الاعتيادية.

إجراءات التكافؤ

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين عن طريق إيجاد المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين لأداء المجموعتين على كل متغير من المتغيرات التابعة على الأداء القبلي وكانت النتائج كالآتي:

أولًا: قلق القراءة: للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق القراءة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات الطالبات على مقياس قلق القراءة القبلي، ثم استخدام اختبار (ت)، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للأداء القبلي على مقياس قلق القراءة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	21	3.59	0.57	1,05	39	0,30
الضابطة	20	3.76	0.45			

يلاحظ من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس قلق القراءة في الاختبار القبلي؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين. حيث بلغت قيمة (ت = 1.05) بدلالة إحصائية (α = 0.30).

ثانيًا: دافعية القراءة، يوضح الجدول (2) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة باللغة الإنجليزية.

جدول(2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطالبات على المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة القبلي

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الدافعية الداخلية	التجريبية	21	4.30	0.61
	الضابطة	20	4.30	0.46
الدافعية الخارجية	التجريبية	21	3.26	0.65
	الضابطة	20	3.47	0.61

يلاحظ من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية لدى المجموعتين في بعدي الدافعية، وللتحقق من دلالة هذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات (2- Way MANOVA). والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات لاستجابات الطالبات على المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة القبلي

مصدر التباين	المقياس	مجموع المربعات	درجات الحرية DF	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
المجموعة قيمة هوتلينغ = 0.031 الدلالة = 0.56	دافعية داخلية	0.00	1	0.00	1	0.98
	دافعية خارجية	0.46	1	0.46	1	0.30
الخطأ	دافعية داخلية	11.53	39	0.30		
	دافعية خارجي	15.63	39	0.04		

يلاحظ من الجدول (3) عدم وجود دلالة إحصائية؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

أدوات الدراسة

أولًا: مقياس قلق القراءة

بهدف الكشف عن مستوى قلق القراءة باللغة الإنجليزية، تمت ترجمة مقياس سايتو وآخرين (Saito et al.,1999). وتضمن مقياس قلق القراءة من اللغة الأجنبية على (20) فقرة يتم الإجابة عنها على مقياس ليكرت الخماسي، الذي يبدأ من (1) "لا أوافق بشدة" وينتهي ب (5) "أوافق بشدة". ما عدا الفقرات السالبة إذ تم عكس التدريج عند إدخال البيانات، ومن خلال الاطلاع على مقاييس قلق القراءة، تمت إضافة فقرتين من مقياس هيو جو (Hui-Ju, 2011). وتتراوح درجة الطالبة على المقياس بين (22- 110)..وقد تحقق سايتو وآخرون (Saito et al.,1999) من ثبات المقياس،باستخراج معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي (0.86).

صدق المقياس

للتأكد من صدق المقياس، جرى التحقق من الصدق الظاهري له، من خلال عرضه على لجنة من المحكمين مكونة من (10) محكمين متخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها. وطلب إليهم إبداء آرئهم في المقياس من حيث سلامة الصياغة اللغوية، وإضافة أيّة ملاحظات لتعديل المقياس بشكل أفضل. وقد جرى الأخذ بملحوظات المحكمين التي اشتملت على تصحيحات لغوية وإملائية طفيفة.

كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس بحساب معامل ارتباط الفقرة المصحح مع الدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (40) طالبة من طالبات الصف الثامن، ومن خارج عينة الدراسة، وقد تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين (0.55 – 0.79). وقد تبين أن معظم معاملات الارتباط المصححة أكبر من معيار قبول الفقرة (0.20). والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): معامل الارتباط المصحح بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس قلق القراءة باللغة الإنجليزية

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	0.57	12	0.76
2	0.53	13	0.66
3	0.61	14	0.58
4	0.65	15	0.71
5	0.69	16	0.66
6	0.56	17	0.79
7	0.61	18	0.56
8	0.72	19	0.73
9	0.59	20	0.68
10	0.67	21	0.72
11	0.55	22	0.70

ثبات المقياس

بهدف التحقق من ثبات المقياس، تم استخراج معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لفقرات المقياس، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (40) طالبة من طالبات الصف الثامن من خارج أفراد عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (0.761).

ثانيًا: مقياس الدافعية للقراءة باللغة الإنجليزية

بهدف الكشف عن مستوى دافعية القراءة باللغة الإنجليزية، تمت ترجمة مقياس جينيون (Jeongyeon, 2015) الذي طور مقياس نويلز، وبيليتر، وكليمينت، وفاليريندز (Noels, Pelletier, Clément, & Vallerands, 2000). وتضمن مقياس الدافعية للقراءة باللغة الإنجليزية (18) فقرة تتم الإجابة عنها على مقياس ليكرت بتدريج سباعي يبدأ من (1) "لا أوافق بشدة" وينتهي ب (7) "أوافق بشدة". وتتوزع فقرات المقياس على مقياسين فرعيين هما: مقياس الدافعية الداخلية ويتكون من (13) فقرة ، ومقياس الدافعية الخارجية ويتكون من (5) فقرات. وقد تحقق جينيون (Jeongyeon, 2015) من ثبات المقياس، باستخراج معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronpach Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي (0.87) لمقياس الدافعية الداخلية و(0.85) لمقياس الدافعية الخارجية.

صدق المقياس

للتأكد من صدق المقياس، جرى التحقق من الصدق الظاهري له، من خلال عرضه على لجنة من المحكمين مكونة من (10) محكمين متخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومناهج اللغة الإنجليزية وأساليب

تدريسها. وطلب إليهم إبداء رأيهم في المقياس من حيث: سلامة الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة فقرات المقياس للبعد الذي تنتمي إليه، وإضافة أية ملاحظات لتعديل المقياس بشكل أفضل. وقد جرى الأخذ بملحوظات المحكمين، التي اشتملت على إلغاء السؤال (لماذا تقرأ نصًا باللغة الإنجليزية؟) الموجود في بداية المقياس ودمجه بفقرات المقياس، واستبدال كلمة (الحصول على) بكلمة (اكتساب). كما تم بناءً على ملاحظات المحكمين تحويل تدريج المقياس من مقياس ليكرت السباعي إلى مقياس ليكرت الخماسي.

كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس بحساب معامل ارتباط الفقرة المصحح مع البعد الذي تنتمي اليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين (0.57 – 0.76) لمقياس الدافعية الداخلية، وتراوحت بين (0.64 – 0.79) لمقياس الدافعية الخارجية. وقد تبين أن معظم معاملات الارتباط المصححة أكبر من معيار قبول الفقرة (0.20). والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): معاملات الارتباط المصحح بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه لمقياسي الدافعية الخارجية والدافعية الداخلية

الدافعية الداخلية		الدافعية الخارجية	
الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	0.60	10	0.67
2	0.63	11	0.59
3	0.73	12	0.70
4	0.57	13	0.64
5	0.76	14	0.72
6	0.60	15	0.67
7	0.64	16	0.61
8	0.58	17	0.79
9	0.57	18	0.65

ثبات المقياس

بهدف التحقق من ثبات المقياس، تم استخراج معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمقياسي الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية. بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (40) طالبة من طالبات الصف الثامن ومن خارج أفراد عينة الدراسة، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية الداخلية (0.79) ولمقياس الدافعية الخارجية (0.75).

تصحيح المقياس

تكون مقياس الدافعية من (18) فقرة موجبة الاتجاه. ويجاب عن الفقرات بتدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: "لا أوافق بشدة" وتعطى درجة واحدة، "لا أوافق" وتعطى درجتين، "محايد" وتعطى ثلاث درجات،"أوافق" وتعطى اربع درجات،"أوافق بشدة" وتعطى خمس درجات. وبذلك تتراوح درجات المقياس على مقياس الدافعية الخارجية بين (5-25) وعلى مقياس الدافعية الداخلية (13-65)

البرنامج التدريسي

بغرض تحقيق أهداف الدراسة، تم بناء البرنامج التدريسي لزيادة الدافعية للقراءة باللغة الإنجليزية، وخفض قلق القراءة باللغة الإنجليزية؛ من خلال تدريب الطالبات على استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، ووضع أنشطة تدريبية للطالبات. وتكون هذا البرنامج من الهدف الرئيس للبرنامج، والأهداف العامة له، والاستراتيجيات المستخدمة في الحصص التدريسية، وعدد الحصص، والزمن اللازم للتدريب، والوسائل والأدوات ويستند البرنامج إلى الافتراضات الآتية:

- تتكون استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية من عدد من المهارات الرئيسية.
- هناك فروق فردية بين الأفراد فيما يخص استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.
- يمكن تنمية استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية والتدريب عليها.

ويهدف البرنامج التدريسي إلى زيادة دافعية القراءة باللغة الإنجليزية، والتقليل من قلق القراءة باللغة الإنجليزية من خلال التدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية. ويتوقع في نهاية البرنامج أن تتمكن الطالبات من تحقيق الأهداف الآتية:

- استخدام استراتيجية الربط (Connection) عند القراءة باللغة الإنجليزية.
- استخدام استراتيجية التنبؤ (Prediction) عند القراءة باللغة الإنجليزية.
- استخدام استراتيجية التساؤل (Questioning) عند القراءة باللغة الإنجليزية.
- استخدام استراتيجية المراقبة (Monitoring) عند القراءة باللغة الإنجليزية.

- استخدام استراتيجية المراقبة (Monitoring) عند القراءة باللغة الإنجليزية.
- استخدام استراتيجية التلخيص (Summarizing) عند القراءة باللغة الإنجليزية.
- استخدام استراتيجية التصور العقلي (Visualizing) عند القراءة باللغة الإنجليزية.

ويضم البرنامج التدريسي مجموعة من الأدوات والأنشطة والنصوص القرائية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، من خلال وحدتي (You Can Do It) و (Talking About Games And Sports) من كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثامن الأساسي المعتمد من وزارة التربية والتعليم، اللتين تحويان عشرة نصوص قرائية. ويتألف البرنامج من (12) حصة تدريسية بالإضافة إلى اللقاء التمهيدي واللقاء الختامي، مدة كل حصة (45) دقيقة. وقد استمر تطبيق البرنامج ستة أسابيع بمعدل ثلاث حصص أسبوعيًا. وقد تضمنت كل حصة دراسية أربعة أنشطة للتأكد من مدى امتلاك الطالبات للتعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد، ونشاط ثان للتمهيد للحصة ، ونشاط أو أكثر للتدريب على استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية من خلال النصوص القرائية ، ونشاط لغلق الحصة، يتخلل ذلك أو يتبعه أنشطة التقويم التكوينية والختامية.

صدق البرنامج التدريسي

للتحقق من صدق البرنامج التدريسي، تم عرضه على لجنة من عشرة محكمين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، والمناهج والتدريس باللغة الإنجليزية في جامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، وكلية بنات إربد بلغ عددهم (10) محكمين. حيث طلب من المختصين إبداء الرأي حول أهداف البرنامج، والمواقف التدريبية المكونة للبرنامج، ومدى مناسبة الأنشطة، والفترة الزمنية اللازمة لكل حصة تدريسية. وقد قدم المحكمون مجموعة من الملاحظات، وقد أجريت التعديلات المطلوبة.

الإجراءات

لتحقيق أهداف الدراسة، تمت الإجراءات وفق الخطوات الآتية:

- تطبيق مقاييس الدراسة (مقياس قلق القراءة، ومقياس دافعية القراءة الداخلية، ومقياس دافعية القراءة الخارجية) على الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقا قبليًا.

– تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

– تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

– تطبيق مقاييس الدراسة (مقياس قلق القراءة، ومقياس دافعية القراءة الداخلية، ومقياس دافعية القراءة الخارجية) على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقًا بعديًا.

– تم جمع البيانات وتدقيقها، والتأكد من صلاحيتها لأغراض إجراء التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: البرنامج التدريسي وله مستويان:

- البرنامج التدريسي المستند إلى استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.
- طريقة التدريس الاعتيادية.

ثانيا: المتغيرات التابعة

- قلق القراءة للغة الإنجليزية كلغة أجنبية.
- دافعية القراءة للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ولها بعدان هما: الدافعية الخارجية للقراءة ، والدافعية الداخلية للقراءة.

عرض النتائج

أولًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أوساط مقياس قلق القراءة لدى الطالبات تعزى للتدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مقياس قلق القراءة البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لإجابات أفراد العينة على مقياس قلق القراءة البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	21	2.67	0.47	7.37	39	0.00
الضابطة	20	3.71	0.45			

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لإجابات أفراد العينة على مقياس قلق القراءة البعدي. وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء اختبار(ت) (T-Test) للعينات المنفصلة. حيث بلغت قيمة (ت = 7.37)، بدلالة إحصائية (α = 0.00)، وبحجم أثر (0.75). حيث تم استخراج حجم الأثر استنادا إلى المعادلة الآتية:

$$cohen'sd = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{s_p^2}}$$

وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين أوساط مقياس قلق القراءة لدى أفراد عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في أوساط المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة الداخلية والخارجية لدى الطالبات تعزى للتدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو مبين في الجدول رقم (7)

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة البعدي

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية الداخلية	التجريبية	21	4.37	0.43
	الضابطة	20	4.13	0.49
الدافعية الخارجية	التجريبية	21	3.87	0.54
	الضابطة	20	3.49	0.57

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على أبعاد مقياس دافعية القراءة البعدي. وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات (2-Way MANOVA)،وكانت النتائج كالآتي:

جدول(8): نتائج تحليل التباين المتعدد للكشف عن أثر البرنامج التدريسي على المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة البعدي

مصدر التباين	المقياس	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة	حجم الأثر
المجموعة قيمة هوتلينج = 0.379 الدلالة = 0.002	دافعية داخلية	0.57	1	0.57	2.68	0.109	0.064
	دافعية خارجي	3.334	1	3.33	12.86	0.001	0.248
الخطأ	دافعية داخلي	8.26	39	0.21			
	دافعية خارجي	10.11	39	0.26			

يظهر الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين أوساط الدافعية الخارجية للقراءة لدى الطالبات ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

وعدم جود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين أوساط الدافعية الداخلية للقراءة لدى الطلبات تعزى للمجموعة.

مناقشة النتائج

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين أوساط مقياس قلق القراءة لدى الطالبات تعزى للتدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا بين أوساط قلق القراءة لدى أفراد الدراسة تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. أي أن قلق القراءة من اللغة الثانية لدى الطالبات اللواتي تم تدريسهنّ باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية انخفض وبفارق دال إحصائيًا، مقارنة بقلق القراءة لدى الطالبات اللواتي تم تدريسهنّ باستخدام الطريقة الاعتيادية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة القلقين يظهرون استخدامًا أقل لاستراتيجيات القراءة، وقلة الخبرة والمهارة والثقة (Ismail, 2015)، وعندما تم تدريب الطالبات على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية التي تشمل على التخطيط والمراقبة والتصور، تم إكسابهنّ مهارة التنظيم والقدرة على التعامل مع النص، مما قلل من قلق القراءة لديهن.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يوفره البرنامج التدريسي من أنشطة مختلفة تتضمن العمل الفردي والجماعي للطالبات، بالإضافة إلى مميزات البرنامج، حيث جاء واضحا بأهدافه، ومكوناته مترابطة ومتدرجة وواضحة؛ مما سهل عليهن تطبيق هذه الاستراتيجيات وفهم النص بشكل أفضل وقلل بدوره من قلق القراءة لديهنّ.

كما أن ما صاحب البرنامج من تعزيز من المعلمة، أو تعزيز ذاتي من الطالبة لنفسها من خلال ما تحققه من نجاح في القدرة على التعامل مع نص القراءة شكل دورا فاعلا في خفض قلق القراءة لدى الطالبات، ومما أسهم في فاعلية البرنامج التدرج في الاستراتيجيات من الأسهل إلى الأصعب، مما زاد من قدرات الطالبات على سرعة التعلم وثبات الاستراتيجيات الأُخرى لديهنّ، فضلًا عن رفع مستوى الفعالية الذاتية وتقدير الذات لديهن؛ مما ترتب على ذلك خفض مستوى قلق القراءة لديهنّ، سيما أن الأدب التربوي السابق قد أكد أن الارتقاء بالفاعلية الذاتية وتقدير الذات يقلل من احتمالات تعرض الطلبة لقلق القراءة (Schlenker & Leary, 1982).

كما تعزى هذه النتيجة إلى شموليّة الاستراتيجيات، حيث يحتوي البرنامج على استراتيجية الربط، التي تمكن الطالبة من ربط المعلومات السابقة لديها بالخبرات الجديدة، كما يوفر البرنامج أنشطة عملية تساعد الطالبات على تنظيم المعلومات وترتيبها لتسهيل عملية دمجها ضمن بنائهن المعرفي؛ مما ساعد على احتفاظهنّ بالمعلومات لفترة طويلة واسترجاعها في الوقت المناسب.

وتم تدريب الطالبات على استخدام الاستراتيجيات من خلال نمذجتها والسماح للطالبات بشرح كيفية استخدامها، والاستخدام الملائم لها، وتشجيعهن على استخدامها في مواقف جديدة. بالإضافة إلى تكرار عملية التدريب مع تقديم التغذية الراجعة عند استخدامهنّ للاستراتيجيات بالشكل الصحيح؛ مما أسهم في زيادة تقديرهن لأهمية هذه الاستراتيجيات، وحرصهنّ على اتباعها لما لها من أثر إيجابي في قدرتهن على استيعاب النص. كما قد يكون لمحاولة الباحثين الابتعاد عن الأنشطة المثيرة للقلق، كتجنب مقارنة الطالبات بغيرهنّ، والتقليل من التنافس، وتركيزها في المقام الأول على التعلم التعاوني (العمل في أزواج)، دورًا رئيسيًا في خفض مستوى قلق القراءة، سيما أن الأدب التربوي السابق قد أكد دور هذه العوامل في خفض قلق القراءة لدى متعلمي اللغة الانجليزية (Krashen & Terrell, 1983). كما قد يكون لهذه الاجراءات المتبعة من الباحثين دور في خفض قلق القراءة؛ لما لها من أثر في خفض مستوى الخوف من التقييم السلبي والذي تبين أنه من العوامل التي قد يعمل على ارتفاع مستوى قلق القراءة لدى الطلبة الأردنيين (Batiha, Noor, & Mustaffa 2016).

كما حرص البرنامج على أن تبتعد الطالبات عن الترجمة الحرفية، واستخدام المعنى الإجمالي للجملة، مما أسهم في خفض القلق عند التعرض لكلمات جديدة. وحرص البرنامج كذلك على ربط المعلومات بخبرات الحياة اليومية، وهذا من أهم الأسباب التي تجعل التعلم أكثر أثرًا وبقاءً في ذاكرة الطلبة. وبما أن البرنامج عمل على السيطرة على مسببات قلق القراءة من اللغة الثانية، وتدريب الطالبات على استراتيجيات كافيةٍ نوعا ما للوصول إلى عمق النص بطريقة تدريجية؛ فإن انخفاض القلق بعد التمكن من هذه الاستراتيجيات يعد نتيجة منطقية، سيما أن مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة متكافئتان في كل شيء باستثناء طريقة التدريس.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة قونسولي (Ghonsooly, 2012)، حيث أظهرت نتائج دراسته فروقاً في الاستراتيجيات المستخدمة من قبل المتعلمين، إذ استخدم الطلبة ذوو القلق المنخفض استراتيجيات قراءة ما وراء معرفية وهي الاستراتيجيات العامة، واستراتيجيات حل المشكلات (global strategy, problem solving strategy). بينما استخدم الطلبة ذوو القلق المرتفع استراتيجيات قراءة بسيطة، وهي استراتيجيات المساندة للقراءة (support strategies). كما اتفقت مع دراسة ياليان (Yi Lien, 2016) التي أظهرت نتائجها عن علاقة عكسية بين قلق القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في أوساط المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة الداخلية والخارجية لدى

الطالبات تعزى للتدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

كشفت نتائج الدراسة فروقًا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أوساط الدافعية الخارجية للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الطالبات تعزى لطريقة التدريس ولصالح استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، بينما لم تكشف نتائج الدراسة عن أثر للتدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على الدافعية الداخلية للقراءة باللغة الإنجليزية تعزى لطريقة التدريس. ويمكن تفسير زيادة الدافعية الخارجية لدى الطالبات وعدم تحسن الدافعية الداخلية؛ بأن القراءة باللغة الإنجليزية لا زالت مهمة صعبة؛ مما يترتب على ذلك ازدياد احتمالات ارتفاع الدافعية الخارجية على حساب الدافعية الداخلية، وكما هو معروف بالأدب التربوي، فإن احتمالية تحول الدافعية الداخلية إلى الدافعية الخارجية تزداد كلما كانت المهمة صعبة (Seifert, 1995). كما يمكن تفسير سبب زيادة الدافعية الخارجية لدى الطالبات؛ إلى إثراء البيئة الصفية، واستخدام وسائل تكنولوجية جديدة ومثيرة للطالبات، والتركيز على العمل الفردي والجماعي، والاهتمام باستخدام المعززات اللفظية والمعنوية لرفع ثقة الطالبات بقدراتهن.

ومن جهة أخرى قد تكون النصوص القرائية بالبرنامج التي تم اعتمادها بناء على المنهج المقرر من وزارة التربية والتعليم، لا تنسجم مع حاجات الطالبات وميولهن ورغباتهن. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الدافعية الداخلية سمة يدخل في تكوينها العديد من العوامل كالبيئة الصفية الاجتماعية، بما تتضمنه من دعم المعلم لحاجات الطلبة النفسية وحاجاتهم إلى الاستقلالية ودعم الأقران وتشجيع الاحترام المتبادل، فضلًا عن أن الدافعية الداخلية تحتاج إلى ممارسات تدريسية خاصة كبرامج القراءة الفعالة التي تزود الطلبة بتفاعلات واقعية مع عالم الأطفال ودعم الاستقلالية وتوفير نصوص قرائية مشتركة ومثيرة للاهتمام (Topping & Ferguson, 2005).

علاوة على ذلك، يبدو أن الدافعية الداخلية تحتاج لفترة زمنيه طويلة حتى تتم السيطرة عليها وتغييرها. وقد استمرت فترة التدريب لاثنتى عشرة جلسةً، وهذه المدة قد تكون قصيرة نسبيا لتغيير سمة الدافعية الداخلية لدى الطالبات.

كما يمكن القول إن هذه النتيجة منطقية، إذا أخذنا بالاعتبار العوامل المسؤولة عن الارتقاء بالدافعية الداخلية و الخارجية ، إذ أكد الأدب التربوي السابق أن أكثر العوامل المسؤولة عن الدافعية الداخلية هي منح الطالب فرصة اختيار نشاطاته القرائية وهذا الصعب التحكم به، بينما يعدَ كل من عرض الدرس والوسائل المرحة والمحببة وأساليب التدريس أكبر المحفزات لدافعية القراءة الخارجية (Deci et al., 1991). وبمعنى آخر فإن نوعية وطبيعة المادة الدراسية هي المسؤولة عن الدافعية الداخلية، بينما يعد أسلوب التدريس من أقوى العوامل المؤثرة في الدافعية الخارجية؛ ولذلك تحسن مستوى الدافعية الخارجية على حساب الدافعية الداخلية؛ لأنه لم يكن بمقدور الباحثين التغيير قي النصوص القرائية بمادة اللغة الانجليزية وتوفير نصوص قرائية خارجية.

الاستنتاجات

دعمت نتائج الدراسة الحالية نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة السببية بين استلراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية وكل من قلق القراءة ودافعيتها لدى متعلمي اللغة الإنجليزية، إذ تبين فاعلية البرنامج التدريسي المستند إلى استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في خفض قلق القراءة والارتقاء بالدافعية الخارجية للقراءة. ولم تكشف نتائج الدراسة أثر للبرنامج التدريسي في الإرتقاء بالدافعية الداخلية للقراءة.إن لهذه النتيجة تضمينات تربوية هامة جًدا يستفيد منها مخططو المناهج والمشرفون التربويون ومعلمو اللغة الانجليزية، إذ يبدو أن استثارة الدافعية الداخلية ليس بالأمر السهل مقارنة بالدافعية الخارجية، ويترتب على ذلك إعادة النظر في أساليب تدريس مادة اللغة الانجليزية كي تنسجم مع ميول الطلبة واهتمامهم؛ الأمر الذي يقود في نهاية المطاف إلى الارتقاء بالدافعية الداخلية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصى بما يلي:

- إعداد دورات تدريبية وورش تعليمية خاصة بالمعلمات لتعريفهن باستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، وتشجيعهن على استخدامها في تدريسهن للغة الإنجليزية، وذلك استنادا إلى ما أظهرته نتائج الدراسة من فاعلية لهذه الاستراتيجيات في رفع مستوى الدافعية الخارجية والتخفيض من قلق القراءة باللغة الإنجليزية.
- تصميم برامج تدريبية لزيادة الدافعية الداخلية للقراءة باللغة الإنجليزية، تستند إلى استراتيجيات تدريسية أخرى غير استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.
- إجراء دراسات أخرى تستهدف التحقق من أثر التدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في متغيرات نفسية أخرى كأسلوب العزو والفاعلية الأكاديمية.

References

Abdo, I., & Breen, G. (2010). Teaching EFL to Jordanian students: New strategies for enhancing English acquisition in a distinct Middle Eastern student population. *Creative Education*, *1*(1), 39-50.

Abed- Albari,M. (2010). *Reading comprehension strategies*. Amman, Dar Almasirah for Publishing Printing, and Distribution

Abood, M. & Abu-Melhim, A. (2015). Examining the effectiveness of group counseling in reducing anxiety for Jordanian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, *6*(4), 749-757.

Abu Gazal, M. (2016). *Theory of human development and its educational application.* Amman: Dar Almasirah for Publishing, Printing, and Distribution.

Abu-Melhim, A.; Abood, M. H.; Al-Zghoul, H. & Zughoul, R. (2015). The relationship between irrational beliefs and foreign language anxiety among Jordanian EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *4*(6), 130-140.

Albazi, S. (2016). Evaluating the effect of metacognitive strategy training on reading comprehension of female students at KAU. *International Journal of Applied Linguistics& English Literature. 5*(3), 200-222.

Alhababha, M. Pandian, A. & Mahfoodh, O. (2016). English language education in Jordan: Some recent trends and challenges. *Cogent Education*, *3*(1), 1-14.

Al-Jamal, D.; Al-Hawamleh, M. & Al-Jamal, G. (2013). An assessmentof reading comprehension practice in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences, 9*(3), 335-344.

Al-Khatib, M. (2008). Innovative second and foreign language education in the Middle East and North Africa. *Encyclopedia of Language and Education*, 1323-1333.

Alodwan, T. (2012). The effect of the directed reading thinking activity through cooperative learning on english secondary stage students' reading comprehension in jordan. *International Journal of Humanities and Social Sciences, 2*(16), 138-151.

Anderson, N. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC DIGEST*. Retrieved May, 2018 from https:// files.eric.ed.gov/fulltext/ED463659.pdf.

Ariogoul, S.; Unal, D. &Onursal, I. (2009). Foreign language learners'beliefs about language learning: a study on Turkish university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 1(22), 1500–1506.

Asassfeh, S. (2015). Prospective EFL teachers: What language learning beliefs do they hold?.*The Asia-Pacific Education Researcher*, *24*(1), 13-26.

Baker, L.; Scher, D. &Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist, 32* (2), 69-82.

Bani abdelrahman, A. & Al-shumaimeri, Y. (2013). Strategies used by Saudi EFL students to determine the meaning of English words . *English Language Teaching Journal. 7*(1), 75-91.

Batiha, J.; Noor, N. & Mustaffa, R. (2016). Speaking anxiety among English as a foreign language learner in Jordan: Quantitative research. *International Journal of Education and Research*, *4*(10), 63-82.

Bernhardt, E. (2000). Second-language reading as a case study of reading scholarship in the 20th century. In M. Kamil, P .D. Pearson, & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Brandl, K. (1987). *Ecclecticism in teaching communicative competence*. Unpublished Master's Thesis, University. of Texas.

Channa, M.; Nordin, Z.; Siming, I.; Chandio, A. & Koondher,M. (2015). Developing reading comprehension through metacognitive strategies: A review of previous studies. *English Language Teaching. 8*(8), 181-186

Çubukçu F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research, 18*(1), 1-11.

Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom. Cambridge*: Cambridge University Press.

De Naeghel, J.; Van Keer, H.; Vansteenkiste, M. &Rooseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1006-1021.

Deci, E.; Vallerand, R.; Pelletier, L. & Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective, *Educational Psychologist,26*(4) 325-346.

Drbseh, M. (2013). The spread of English language in Jordan. *International Journal of Scientific and Research Publications, 3*(9), 1-5.

Eggen, P. &Kaucbak, D. (1995). *Strategies for Teachers: Teaching content and thinking skills*. Boston: Allyn and Bacon.

Emisari, P. (2016). *Metacognitive reading strategy training for high school students at Sman 1 Metro*. Unpublished Master Thesis, Lampung University.

Ghonsooly, B. (2012). The relationship between EFL Learners' reading anxiety levels and their metacognitive reading strategy use. *International Journal of Linguestics, 4*(3), 333-351.

Habibian, M. (2015). The impact of training metacognitive strategies on reading comprehension among ESL Learner's. *Journal of Education and Practice,6(28).*222-245.

Hermosa, N. (2002). *The psychology of reading.* Quezon City: University of the Philippines Open University.

Hong-Nam, K.; Levell, G. & Maher, S. (2014). The relationships among reported strategy use, metacognitive awareness, and reading achievement of high school students. *Reading Psychology*, 35(22) 762-790.

Hui-Ju, W. (2011). Anxiety and reading comprehension performance in English as a foreign language. *Asia EFL Jornal,13*(2)273-307.

Ismail, N. & Tawalbeh, T. (2015). Effectiveness of a metacognitive reading strategies program for improving low achieving EFL readers. *International Educational Studies, 8* (1) 71-87.

Ismail, S. (2015). Secondary school students' reading anxiety in a second language. *Canadian Center of Science and Education. 8*(11), 28-41

Iwai, Y. (2016). Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies. *International Journal Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1),1-7

Jacobs, J. & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.

Jeongyeon, P. (2015). Insights into Korean EFL students' reading motivation, proficiency, and strategy use. *English Teaching, 70*(1), 57-74.

Khodair, R., & Abu Gazal, M. (2016). Reading motivation and it`s relationship to social classroom environment among intermediate basic stage student in Irbid governorate. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 12 (3), 375-396.

Kim, K. (2011). Reading motivation in two languages: An examination of EFL college students in Korea. *Read Write,4*(24), 861- 881

Krashen, S. (1983). *The natural approach language acquisition in the classroom.* California: Phoenix Elt.

Lien, H. (2011). EFL Learners' reading strategy use in relation to reading anxiety. L*anguage Education in Asia, 2*(2), 199-212.

Mehrdad, A.; Ahaghar, M. & Ahaghar, M. (2012).The effect of teaching cognitive and metacognitive strategies on EFL students' reading comprehension across proficiency levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 46*(2) 3757-3763.

Meniado, J. (2016). Metacognitive reading strategies, motivation, and reading comprehension performance of Saudi EFL students. *English Language Teaching, 9* (3). 416-432.

Moustfa, M. (2004). The impact of metacognitive reading strategies and motivation for scholastic achievement and self-worth protection on secondary students' academic achievement. *Egyptian Journal of Psychological Studies, 14*(42), 271-370.

Muhaisen, M. (2007). *An investigation of the relationship between anxiety and foreign language learning among 2 nd secondary students in second Amman directorate of education*. Doctoral Dissertation, University of Jordan.

Noels, K.; Pelletier, L.; Clément, R. & Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning, 50*, 57–85

Oettingen, G.; Little, T.; Lindenberger, U. & Baltes, P. (1994). Causality, agency, and control beliefs in East versus West Berlin children: A natural experiment on the role of context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 579–595.

Petri, H. & Govern, J. (2004). *Motivation theory, research, and application*, 5th Ed. Australia: Thomson-WadsWorth.

Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing, 20* (1) 26-56.

Rajab, A.; Zarina, W.; Abdul Rahman, H.; Hosni, A. & Hassani, S. (2012). Reading anxiety among second language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 362-369.

Roussel, P. (2000). La motivation au travail - concept et théories, *note de recherche du Lirhe, (326)*, 35-48.

Saito, Y.; Garza, T. J. & Horwitz, E. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal, 83*(2), 202-218.

Salataci, R. & Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language, 14*, 1-17.

Schlenker, R. & Leary, R.(1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin, 92, (3) 641-669.*

Seifert, T.(1995). Characteristice of ego and taskoriented students: A comparison of two models. *British Journal of Educational Psychology, 65*(1) 125-138.

Shatah, H. & Alsaman, M.(2012). *Reference in language learning and instruction:* Cairo, Arab book library.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. CA: Rand Education, Santa Monica.

Sweet, A.; Guthrie, J. & Ng, M. (1998).Teachers' perceptions and students' reading motivations. *Journal of Educational Psychology. 90* (2), 210-223.

Taboada, A.; Tonks, S.; Wigfield, A. & Guthrie, J. (2008). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*: *An Interdisciplinary Journal, 22*, 85-106.

Tajalli, P. &Satari, S. (2013). Effectiveness of metacognitive strategies on reading skills of student with hearing disorders. *Procedia Social and Behavior Sciences, 84*, 139 – 143

Taraban, R.; Rynearson, K. & Kerr, M. (2000). Metacognition and freshman academic performance. *Journal of Development Education, 24*(1), 12-20.

Topping, K. & Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviors. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 125-143.

Urquhart, A. & Weir, C. (2013). *Reading in a second language process, product, and practice*. London: Longman.

USAID. (2010). *Student performance in reading and mathematics, pedagogic practice, and school management in Jordan.* No16.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 3، 2019، 359-376

القيمة التنبؤية للتفاؤل في التدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر): دراسة مقارنة

عاطف الشربيني و أسماء العطية*

تاريخ تسلم البحث 2019/3/5 تاريخ قبوله 2019/6/23

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين التدفق النفسي والتفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر)، كما هدفت معرفة القيمة التنبؤية للتفاؤل في التدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس. وتكونت عينة الدراسة من (124) عضو هيئة تدريس من جامعات مختلفة من دول الخليج كالتالي: السعودية (20)، عمان (19)، قطر (40)، ومن مصر (45). واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التدفق النفسي إعداد الباحثين)، ومقياس التفاؤل (إعداد عبد الخالق 1996). وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر) على مقياس التدفق النفسي لصالح أعضاء هيئة التدريس في دول الخليج، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر) على مقياس التفاؤل لصالح أعضاء هيئة التدريس في دول الخليج. وأخيرًا كشفت النتائج إنه يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي من التفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس.

(الكلمات المفتاحية: التفاؤل، التدفق النفسي، دراسة مقارنة)

The Predictive Value of Optimism in Psychological Flow: A Comparatives Study Among Faculty Members (Gulf States and Egypt)

Atef Elsherbi, *Qatar University,Qatar.*
Asma Al Attiyah, *Qatar University,Qatar.*

Abstract: The study aimed at identifying the relationship between the psychological flow and optimism among faculty members (Gulf States and Egypt), and identifying the predictive value of optimism in psychological flow. The sample of the study consisted of (124) faculty members from different universities in the Gulf and Egypt as follows: (20) Saudis, (19) Omanis, (40) Qataris and (45) Egyptians. The tools of the study included psychological flow scale (prepared by the researchers) and an optimism scale (Abdel-Khalek, 1996). The results of the study showed statistical significant differences in mean scores of faculty members in the Gulf and Egypt on the psychological flow scale, in favor of the Gulf States. The results also show statistical significant differences in mean scores of faculty members in the Gulf and Egypt on the optimism scale, in favor of the Gulf States. Finally, optimism was found to be predictive of psychological flow among faculty members.

(Keywords: Psychological Flow, Optimism, Comparative Study)

مقدمة: يملك الإنسان قدرات إيجابية عديدة كي يتمتع بالحياة؛ فقد حباه الله بالتفاؤل والأمل، والإبداع، والقدرة على الاستمتاع بالعمل، والاستغراق في المهام والأنشطة المتنوعة في الحياة، كي تستمر الحياة مشرقة؛ فينعم بها ويعمرها أو يكون جديرا بالعيش فيها؛ فيحب نفسه ويقدرها، ويحب غيره ويتعامل معه برفق وإنسانية، ويعبد ربه على الوجه الذي ارتضاه له سبحانه، ولما لا وهو خليفة الله في كونه.

لقد اكتشف ميهالي (Mihaly, 1997) في الربع الأخير من القرن الماضي، من خلال آلاف المقابلات الشخصية، تجربة ذاتية شائعة تشتمل على تركيبات إدراكية وانفعالية مميزة تنساب داخل الأفراد، أطلق عليها حالة التدفق النفسي (Flow State) وهي عبارة عن التسلسل الحسي والانفعالي للفرد بداية من التوازن بين المهارات المدركة والتحديات المدركة مرورا بعملية التركيز الذي يؤدي إلى التحكم والضبط الذاتي، حتى يصل الفرد إلى الاستمتاع والتفوق في النشاط الممارس.

كما يرى ميهالي وسالي وجين (Mihaly; Sami & Jeanne 2005) أن النظريات التي تقدم مبررات لدافعية الفرد إلى سلوك بذاته تشير إلى تفسيرات وأهداف مختلفة؛ فبعض التفسيرات تعتمد على الهدف البيولوجي للسلوك، حيث يرجع ذلك إلى الرغبة في إشباع حاجة من الحاجات الأساسية لتحقيق أهداف الوجودية والاستمرار في الحياة. كما أشار آخرون في تفسير السلوك إلى تحقيق أهداف شخصية " الأنا" من خلال حب السيطرة والنفوذ أو تحقيق أهداف شخصية "الأنا الأعلى"، من خلال سمة الاجتماعية والإبداع. كما أضاف وصفا مختلفا للسلوك يعتمد على التفسير "الفينومينولوجي" الذي يحاول أن يختبر بدقة الجانب المحسوس لدى الفرد،

* جامعة قطر، قطر.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عندما يندمج في الأنشطة التي تتضمن السلوك المستقل، حيث يركز هذا النوع من التفسيرات على مواقف تحدث في وعي الفرد، تعرف بخبرة التدفق النفسي، والتي كانت نتيجة لأبحاث عديدة أشارت إلى قيام بعض الأفراد بالأنشطة الصعبة والخطيرة من أجل الوصول فقط إلى متعة الممارسة. وقد عرفوا حالة التدفق بأنها حالة ذاتية للفرد عندما يندمج كلياً في النشاط ويكون الانتباه مركزا في العمل بكل طاقته.

كما يرى ميهالي وهنتر (Mihaly & Hunter, 2003) أن التدفق يمثل الاندماج الكامل في النشاط الذي يرجع إلى عدة سمات ذاتية وتوجهات بيئية.

وهناك سمات ذاتية وتوجهات بيئية في النشاط تضم مكونات معرفية متعددة تشكل الشعور بحالة التدفق النفسي منها: تحديد الأهداف وإدراك التوازن بين التحديات والمهارات، مع زيادة التركيز الذي يتطلب أن يكون لدى الشخص الرغبة في التدريب والمنافسة من خلال حالة من المشاعر الوجدانية الإيجابية، التي تؤدي إلى ردود فعل إيجابي تجاه النشاط الممارس (Vlachopoulos; Karageorghis & Terry, 2000).

ويعود طرح مفهوم التدفق إلى عالم النفس الأمريكي الجنسية، المجري الأصل، ميهالي (1975)، واعتبره مفهومًا ومكونًا نفسيًا مفيدًا في وصف وفهم وتفسير المظاهر السلوكية التي تتميز بالتالي أولا: الاستغراق التام في أداء المهام، وثانيا: الإحساس بالمتعة والنشوة أثناء ذلك الاستغراق. ويؤكد جولمان (Golman, 2006) على هذا المعنى في تعريفه للتدفق، حيث أشار إلى أن الإطار العام للتدفق يمثل حالة الابتهاج التلقائي أثناء أداء مهمة ما أو فعل معين، وثالثا: فقدان الإحساس بالذات، وأخيرا الإثابة الذاتية، وتتضمن خبرة التدفق توازنًا بين مهارات الشخص والتحديات المرتبطة بالمهام التي يؤديها (Abou Halawa, 2013).

وتسهم دراسة التدفق في إثراء ميدان علم النفس الإيجابي من ثلاثة أوجه: الأول: إلقاء الضوء على ظاهرة الخبرة المثالية أو القصوى (Optimal Experience). والثاني: توسيع وإثراء الفهم للتداعيات طويلة الأجل للخبرة القصوى أو المثالية وعلاقتها بالسعادة العامة أو طيب الحياة، والثالث: تفضي إلى فهم أفضل للعوامل الميسرة أو المعوقة للخبرة المثالية أو القصوى (Nakamura & Mihaly, 2002). ويقصد بالخبرة القصوى أو المثالية وفقًا (Delle, 2009) الخبرة النفسية الكلية التي يشعر بها البشر حال اندماجهم التام في الخبرات والأنشطة والمهام التي يتعاملون معها.

وبمراجعة أدبيات مجال علم النفس الإيجابي يلاحظ الباحثان تنوع الآراء حول مفاهيم مثل: التنعم، والتدفق أو الخبرة القصوى؛ فمن الباحثين من اعتبرها انفعالا، ومنهم من اعتبرها تكوينًا معرفيًا بحتا، في حين ذهب نفر ثالث إلى اعتبارها مكونًا من مكونات نظام الدافعية في الشخصية.

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في السنوات الأخيرة (Delle & Massimini, 2005a; Delle; Bassi, & Massimini, 2008). أن حالة التدفق على وجه الخصوص، من بين مفاهيم علم النفس الإيجابي الأخرى بطبيعة الحال، حالة وجودية متعددة الجوانب، تتضمن مكونات معرفية ودافعية وانفعالية تقترن معًا لتكون فيما بينها نوعًا من التكامل المتبادل.

ويشار إلى أن الدافعية للتدفق كرغبة عامة لتحقيق التوازن بين المهارات والتحديات ثابتة نسبيًا عبر الزمن، وتمثل نزعة عامة لدى بعض الأفراد. وترتبط سلبيًا بمشاعر الضيق، وترتبط إيجابيًا بالفعالية الشخصية، لكون الدافع للتدفق يفضي إلى المثابرة والاجتهاد لتحقيق الحاجات الشخصية، بناءً على تعيين الأفعال التي تزيد من احتمالات النجاح في السياقات المختلفة (Baumann & Francis, 2011; Scheffer, 2010).

ولا يمكن للمرء أن يجبر نفسه على الدخول في حالة التدفق؛ فحالة التدفق يتم الدخول فيها أثناء التعامل مع نشاط ما أو أداء مهمة معينة. وهي حالة تتحقق أكثر عندما يندمج الشخص بكامل منظومات شخصيته في أداء مهمة أو نشاط بدافعية داخلية تامة.

ويوجد ثلاثة شروط أساسية ينبغي أن تتوافر للوصول إلى حالة التدفق هي (Abou Halawa, 2013):

(1) اندماج الشخص في نشاط يتضمن مجموعة واضحة تمامًا من الأهداف، مما ينظم ويوجه مسار الأداء ووجهته في إطار مهمة أو نشاط جيد التركيب.

(2) توافر نوع معقول من التوازن بين التحديات المدركة في بنية المهمة أو النشاط والمهارات التي يمتلكها الشخص، مما يعطيه الثقة في قدرته على أداء المهمة والقيام بالنشاط.

(3) تضمن المهمة تغذية راجعة واضحة وفورية، مما يساعد الشخص على التعامل النشط والفعال مع أي تغير في المطالب، وبما يسمح له بتعديل أدائه للاستمرار في حالة التدفق.

وقد صيغت أبعاد حالة التدفق حسب تصورات مارش وجاكسون (Marsh & Jackson, 1999) في دراسة لهم للتحقق من صدق مقياس حالة التدفق لجاكسون The Dispositional Flow Scale: DFS وذلك باستخدام نموذج راش الإحصائي. وبدأت الدراسة بالتأكيد على أن التدفق حالة سيكولوجية مثلى وصفت بالتفصيل في أعمال ميهالي (Mihaly, 1997). وتم تبينها أولا في مجال الرياضة والأنشطة البدنية من علماء النفس الرياضي، وتم تبنى الأبعاد التالية في هذه الدراسة (Korhn, 2007):

(أ) التوزان بين التحدي . المهارة (Challenge-Skill Balance): ففي حالة التدفق، يتوافر لدى الفرد شعورُ بأن قدراته تتسق مع المطالب التي تقتضيها المهام التي يقوم بها.

(ب) دمج الوعي بالفعل (Action-Awareness Merging): ويتحقق فيه اندماج عميق جدًا في المهام. وبالتالي صدور أفعال تلقائية من الفرد، غالبًا ما تكون ذات طابع سلسل، تنقله إلى ما يعرف بالعادات السلوكية.

(ج) أهداف واضحة (Clear Goals): ويقترن بذلك إحساس بالثقة والقدرة فيما يتعلق بما يقوم به الفرد.

(د) تغذية راجعة مفهومة (Unambiguous Feedback): ففي حالة التدفق، يتلقى الفرد تغذية راجعة فورية وواضحة، ويصاحب ذلك ثقة من أن كل شيء يسير وفق خطة شديدة الوضوح.

(هـ) تركيز في المهمة (Concentration on Task at Hand): وهو ما يعرف بأسر المهمة للفرد.

(و) الإحساس بالضبط (Sense of Control): فما يميز هذا الإحساس أن حالة التدفق تحدث بدون مجهود شعوري.

(ز) غياب الشعور بالذات (Loss of Self-Consciousness): فالاهتمام بالذات يتناقص إذ يصبح الفرد متوحدًا مع المهمة وجزءا منها.

(ح) تبدل إيقاع الزمن (Transformation of Time): فإما أن يتملك الفرد إحساس بأن الزمن يمر بسرعة شديدة أو ببطء شديد.

(ط) الاستمتاع الذاتي (Autotelic Experiences): وهي غاية كون الفرد في حالة تدفق. وتمثل إحساسًا يتملك الفرد بالقيام بالعمل كغاية في حد ذاته، دون انتظار لإثابة أو فائدة في المستقبل.

كما احتلت دراسات التفاؤل اهتماما كبيرا من الباحثين نظرا لارتباطها بالصحة النفسية والجسمية للفرد، حيث أكدت مختلف النظريات على ارتباط التفاؤل بالسعادة والإنجاز والنظرة الإيجابية للحياة (Abdul Karim, 2013).

وأرجع فرويد منشأ التفاؤل للمرحلة الفمية. وذكر أن هناك سمات وأنماط شخصية فمية مرتبطة بتلك المرحلة ناتجة عن عملية التثبيت. ويرجع ذلك إلى التدليل والإفراط في الإشباع أو إلى الإحباط والعدوان (Abdul Rahman, 1998).

ويعرِّف عبد الكريم (Abdul Karim, 2013) التفاؤل بأنه توقع الفرد للأحداث التي ستحصل له في المستقبل بأنها ستكون بشكل أفضل وستجلب الخير والسعادة له.

فيما يرى آخرون (Aspinwall & Tedeschi, 2010) أنه سمة تعكس توقعات الفرد الإيجابية للأحداث وتنبئ بكيفية مواجهته لأحداث الحياة الضاغطة.

وهناك من ينظر إليه (Carver; Sheier; Miller & Fulford, 2009) على أنه توقع أشياء جيدة في الحياة. ويرتبط هذا التوقع الإيجابي بالوجود الشخصي الأفضل للفرد، حتى في الظروف الضاغطة والصعبة.

وتتلخص أسباب التفاؤل في أولا: الحلم، ويقصد به أن الإنسان يحلم أثناء النوم بشيء معين في إلحاق خير به، فإذا وجده في صحوه تفاءل به، وانعكس على سلوكه.

ثانيًا: تقليد الآباء، حيث يعلمون الأبناء أن شيئا معينا هو مصدر الخير، ومن ثم يرسخ في ذهن الأبناء ذلك الشيء.

ثالثًا: الحب، إن الإنسان إذا أحب شيئاً معيناً، فإذا حدث خير له نسبه لهذا الشيء (Marbah & Bilal, 2017).

ويرى السلوكيون أن التفاؤل- كغيره من السلوك - يمكن تعلمه من خلال الاقتران، أو على أساس الفعل المنعكس الشرطي. ويمكن اعتبار التفاؤل من الاستجابات المكتسبة الشرطية؛ فتكرار ظهور مثير ما بشيء، سار يترتب على هذا المثير التفاؤل عند شخص آخر (Abdul Karim, 2013).

ويرى باندورا صاحب نظرية التعلم الاجتماعي أن التفاؤل يمكن أن يكتسبه الفرد من خلال التقليد والمحاكاة لسلوك الآخرين متى توفر الدافع (Salim, 2006).

ويعتبر أصحاب الاتجاه المعرفي أن اللغة والتفكير تكون إيجابية بشكل انتقائي لدى المتفائلين، إذ يستخدم الأفراد المتفائلون نسبة أعلى من الكلمات الدالة على الإيجابية، مقارنة بالكلمات السلبية، سواء أكانت في الكتابة أو الكلام أو التذكر الحر، فهم يتذكرون الأحداث الإيجابية قبل السلبية (Al-Yahfoufi, 2002).

وللتفاؤل نوعان: الأول التفاؤل الديناميكي وهو اتجاه عقلاني إيجابي نحو إمكانياتنا الفردية أو الجماعية. وكذلك ينظر إلى أن التفاؤل الديناميكي على أنه يهيئ الظروف للنجاح من خلال التركيز على القدرات والفرص (Salim, 2006). والثاني هو التفاؤل غير الواقعي وهو تفاؤل لا يبرره منطق أو خبرة سابقة. ومن الممكن أن يعمي صاحبه عن رؤية المخاطر المحتملة، ويؤدي به إلى تجاهل المشاكل الصحية التي يمكن أن يمر بها تفاؤلا منه بمستقبل أفضل، مما قد يستعصي بعدها علاجه من بعض الأمراض إلى علاج مبكر (Al-Khader, 1999).

وهناك عديد من العوامل التي تؤثر في التفاؤل لدى الأفراد ومنها: العوامل البيولوجية وتشمل المحددات الوراثية والاستعدادات المورثة، والعوامل البيئية، حيث يلعب الوسط الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الفرد دورا في التفاؤل (Plomin; Scherier & Bergman, 2006)، ومنها المواقف الاجتماعية المفاجئة؛ فالتعرض للضغوط والمواقف الصادمة والأمراض الجسمية قد يكون له أثر بالغ على حالة الفرد النفسية

وتوقعاته ونظرته للمستقبل (Abdel-Khalek, & Laster, 2006). كذلك مستوى التدين من العوامل المؤثرة في مستوى التفاؤل كما أظهرت دراسة بيلي (Bailey, 2005).

وبيَّنت أدبيات البحث العلاقة بين متغيري التدفق النفسي والتفاؤل؛ وأن هناك عوامل عديدة من شأنها التأثير في التدفق النفسي. ويتفق تعريف قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإيجابي مع تعريف كل من بارك وسليجمان وميهالي (Park, 2003, Seligman & Mihaly, 2000) بأن: مجال علم النفس الإيجابي على المستوى الذاتي أو الشخصي هو علم يهتم بدراسة وتحليل الخبرات الشخصية الذاتية المقدرة، أو ذات القيمة مثل: الرفاهية الشخصية أو جودة الوجود الذاتي الشخصي، القناعة، والرضا (في الماضي)، الأمل والتفاؤل (في المستقبل)، التدفق والسعادة (في الحاضر).

ويعتمد العلاج النفسي الإيجابي وعلى رأسها التدفق النفسي مجموعة من الاستراتيجيات باعتباره إحساسًا يشعر به الناس عندما يتصرفون باندماج تام مع العمل. كما جعل من التفاؤل أحد هذه الاستراتيجيات؛ فالمتفائل ينظر إلى الأحداث السيئة بأنها تحدث بسبب عوامل خارجية غير مستقرة، بينما الأحداث الجيدة تحدث بسبب العوامل الداخلية (Ghonaim; Wahiba & Adawi, 2017).

ولا تبتعد علاقة التفاؤل إذ يرتبط التدفق النفسي معه بصورة واضحة من خلال **الدراسات ذات الصلة:** من خلال فحص أدبيات علم النفس ذات الصلة بمتغيرات البحث، يمكن عرض بعض نتائج الدراسات ذات الصلة على ثلاثة **محاور أولا: نتائج دراسات التدفق النفسي:** حيث أشارت نتائج دراسة محمود (Mahmoud, 2018) إلى وجود علاقة بين التدفق النفسي والطموح. وأكدت دراسة شاتاب والموسوي (Shatab & Almuswi, 2016) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي تبعا لمتغير التخصص، ولصالح التخصص العلمي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي تبعا لمتغير التفكير الإيجابي (عالي ومنخفض) لدى طلبة الجامعة، لصالح التفكير الإيجابي العالي، وأوضحت نتائج دراسة آيس وإفرين وويجر (Ayşe; Evren & Uğur, 2015) أن هناك علاقة ارتباطية بين كل من معايير السن والتعليم وأبعاد المقاييس المستخدمة في الدراسة. كما أشارت النتائج إلى أنه في حال عدم وجود الحافز لدى الرياضيين، انخفض الأداء الأمثل لهم، مع زيادة الرغبة في التعزيز واحترام القيم مع تقدم العمر. وأشارت النتائج إلى انخفاض الحالة المزاجية لحالة التدفق مع التقدم في السن، كما توصلت نتائج دراسة أفينا وآخرون (Avina; Mendonca; Mishra & Sanket, 2015) أن الحاجات النفسية المختلفة تزيد من حالة التدفق النفسي، كما أشارت النتائج على وجود علاقة بين التدفق وأبعاد سمات الشخصية (الانفتاح على الخبرة، والضمير) وانعكاس ذلك بصورة إيجابية في السلوك والتفاعل بين الآخرين، مما يعزز حالة التدفق النفسي. **ثانيا: نتائج دراسات التفاؤل:** أكدت نتائج دراسة قدومي (Kaddoumi, 2018) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاؤل وجودة الحياة والسعادة. وأشارت نتائج دراسة ديكوش (Dikuchi, 2017) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل والرضا عن الحياة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفاؤل لصالح الإناث. كما أسفرت نتائج دراسة عبد الخالق وليستر(Abdel-Khalek & Lester, 2010) عن وجود علاقة ارتباط دالة بين السعادة والتفاؤل والأمل والصحة النفسية والصحة الجسمية والانفعال الإيجابي والرضا عن الحياة، كما تبين أن التفاؤل يعد متنبئا بالسعادة. **ثالثا: نتائج دراسات جمعت بين التدفق النفسي والتفاؤل:** وجد الباحثان ندرة في الدراسات التي جمعت بين متغيري البحث، حيث أظهرت نتائج دراسة جاكمان (Jackman, 2016) وجود علاقة بين الصلابة الذهنية والتدفق لدى الرياضيين. كما أظهرت النتائج العديد من المتغيرات النفسية المرتبطة بالتدفق منها: الثقة بالنفس، والكمالية، وتوجه الهدف، والتفاؤل. وأشارت نتائج دراسة فيلي وبيرت (Vealey & Perritt, 2015) إلى أن المستويات العليا من الصلابة والتفاؤل كانت تنبيء بالتدفق لدى الرياضيين. كما أشارت نتائج دراسة ناصيف (Nassif, 2015) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفق متغير النوع (ذكور، إناث) في كلٌ من: التفاؤل المتعلم، والإبداع الانفعالي، والتدفق النفسي. كما كشفت النتائج علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كلٌ من: التفاؤل المتعلم والتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا؛ الإبداع الانفعالي والتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا. كما أظهرت النتائج إسهام متغيري التفاؤل المتعلم والإبداع الانفعالي في التدفق النفسي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يظهر ارتباط متغير التدفق النفسي بعديد من المتغيرات الإيجابية كالطموح (Mahmoud, 2018)، (Shatab, & Almuswi, 2016)، (Benhan, 2016) والتفكير الإيجابي، وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى (Abdo & Khalaf, 2016)، والدوافع والميول (Ayşe et al., 2015)، وفهم التدفق لدى الأكاديميين (Avina et al., 2015)، كما ظهر ارتباط متغير التفاؤل بعديد من المتغيرات الإيجابية كالسعادة وجودة الحياة (Kaddoumi, 2018)، والرضا عن الحياة (Dikuchi, 2017).(Marbah & Bilal, 2017)، وأساليب التفكير(Hamouda & Zaki, 2015)، والعلاقات الأخوية (Aljawarinat, 2014)، والسعادة (Abdel, Khalek & Lester, 2010)، ووجد الباحثان ندرة في الدراسات التي تجمع بين متغيرات البحث وتركزت أغلبها على عينة من الرياضيين مثل: دراسة جاكمان (Jackman, 2016) وهدفت الكشف عن العلاقة بين الصلابة الذهنية والتدفق لدى الرياضيين والمتغيرات النفسية المرتبطة بهما، ودراسة فيلي وبيرت (Vealey & Perritt, 2015) التي اهتمت بالكشف عن الصلابة والتفاؤل

كمنبئين للتدفق لدى الرياضيين، وأخيرا دراسة ناصيف (Nassif, 2015) جمعت بين التفاؤل المتعلم والإبداع الانفعالي والتدفق النفسي، كما لم يجد الباحثان في الدراسات المختلفة دراسة التدفق النفسي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة

يعد التدفق النفسي واحدا من استراتيجيات الإرشاد النفسي الإيجابي، حيث إن الإرشاد والعلاج النفسي الإيجابي يعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات الجديدة، ومن أهمها: غرس الأمل، وبناء القوة الحاجزة التي تعمل كحائط صد ضد تعرض الفرد للإصابة بالاضطرابات النفسية المختلفة. ومن هذه القوى المستعملة في العلاج النفسي الإيجابي: الشجاعة، والاستبصار، والتفاؤل، وتحديد الهدف، والقدرة على السعادة والواقعية، والتدفق، والكفاءة الذاتية (Attallah & Abdel-Salam, 2013).

وقد ارتبط التدفق النفسي بعديد من المتغيرات النفسية الإيجابية منها: دراسة بنهان (Benhan, 2016) التي بحثت العلاقة بين التدفق النفسي والتفكير الإبداعي من خلال فعالية برنامج الإرشاد بالمعنى، ودراسة عبده وخلف (Abdo & Khalaf, 2016) التي كشفت العلاقة بين التدفق وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى، ودراسة شيخ (Sheikh, 2015) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي لدى معلمي التعليم الثانوي، ودراسة أحمد وزكي (Ahmed & Zaki, 2013) التي أشارت في نتائجها إلى الكشف عن إسهام درجات التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي لدى عينة الدراسة في التنبؤ بدرجاتهم في التدفق النفسي، كما أكدت دراسة باهاس (Bahas, 2010) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التدفق النفسي والقلق الاجتماعي. كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى المراهقين مستخدمي الإنترنت.

وقد ارتبط متغير التفاؤل بعديد من المتغيرات النفسية الإيجابية وأسهم في التنبؤ ببعضها في العديد من الدراسات منها: دراسة مرباح وبلال (Marbah & Bilal, 2017) والتي بحثت عن وجود علاقة ارتباط بين التفاؤل والتشاؤم والرضا عن الحياة، ودراسة حمودة وزكي (Hamouda & Zaki, 2015) التي لم تكشف علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أي من أساليب التفكير الخمس (المثالي، والتحليلي، والتركيبي، والعملي، والواقعي) والتفاؤل والتشاؤم. كما أشارت نتائج دراسة الجوارنة (Aljawarinat, 2014) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التفاؤل لصالح الإناث، ودراسة بحري ويزيد (Bahri & Yazid, 2014) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين التفاؤل وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية المركزة على المشكل ببعديه (حل المشكلة، والبحث عن الدعم الاجتماعي). كما أكدت دراسة عبد الكريم (Abdul Karim, 2013) وجود علاقة بين أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون وتفاؤلهم وتشاؤمهم. وأشارت دراسة أيوب وعبد الخالق (Ayoub & Abdul Khaliq, 2012) إلى أن متوسطات الإناث أعلى جوهريا من متوسطات الذكور في مقياسي الدعم الاجتماعي، والتفاؤل. وكشفت دراسة صادق ومحمد (Sadiq & Mohamed, 2012) أن متغيري الأمل والتفاؤل أسهما في تفسير تباين درجات أفراد العينة على مقياس السعادة، وكذلك دراسة جودة وأبو جراد (Jouda & Abu Jarad, 2011) التي كشفت أن الأمل والتفاؤل منبئات بالسعادة، وتوصلت دراسة بخيت (Bakhit, 2011) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين السعادة وكل من التفاؤل لدى معلمات رياض الأطفال، كما يمكن التنبؤ بالسعادة من خلال معلومية درجات مقياسي التفاؤل وقلق المستقبل. وخلصت دراسة إسماعيل وشحاته (Ismail & Shehata, 2010) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد معنى الحياة والتفاؤل والتشاؤم لدى عينة الدراسة، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي معنى الحياة في التشاؤم والتفاؤل.

وقد سادت الأفكار السلبية نتيجة الواقع المؤلم، مما جعل من الأفكار السالبة مسيطرة على الأفكار الموجبة. ومما لا شك أن تراكم هذه الأفكار يؤدي إلى الأعراض النفسية الجسمية المصاحبة لحالات الغيظ والمرارة، مما ينتج عنها عديد من الأمراض؛ ذلك أن الأفكار تسيطر على العواطف، وتؤثر في النهاية في تشكيل سلوك الفرد، وأن المتشائم يتوقع الشر وينظر للحياة نظرة سلبية، تؤثر بالسلب على حالة التدفق النفسي لديه (Shatab & Almuswi, 2016).

وقد لاحظ سليجمان (Seligman, 2002) ارتباط التفاؤل بالأسلوب التفسيري، وهي الطريقة التي يفسر بها الأشخاص كيفية وسبب الأحداث بالطريقة التي يريدونها. ففي هذا النموذج التفسيري تؤثر التفسيرات السلبية للأشخاص المتعلقة بأحداث الماضي على توقعاتهم الخاصة في السيطرة على الأحداث المستقبلية، وبالتالي تؤثر التفسيرات على المشاعر والسلوك؛ فعندما يمر الإنسان بموقف مزعج، يميل في معظم الأحيان إلى تبني تصور معين لسبب حدوث هذا الموقف المزعج، فكلما كانت الأسباب المدركة للموقف قريبة من قدرة الفرد على الضبط والتحكم والمرونة زاد احتمال مواجهته للموقف بطريقة فعالة، وهذا هو بالضبط التفكير التفاؤلي (Al-Barzanji, 2010).

كما أشارت دراسة مصطفى وزغلول (Mustafa & Zaghloul, 2016) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التدفق النفسي تعزى إلى الجنس، ولصالح الذكور في جميع المحاور (توازن التحدي مع المهارة، تغذية عكسية واضحة، التركيز في الأداء، الإحساس بالتحكم، الخبرة الذاتية الإيجابية، الاندماج في الأداء، فقد الوعي الذاتي، تحول الوقت). كما دعّم ذلك يوسف(Youssef, 2014) معتمدا على الاختلافات الفسيولوجية والبيولوجية بين الجنسين، وما يعكس ذلك من عوامل نفسية تتأثر بتلك المتغيرات وما تشكله البيئة من فروق في العوامل الثقافية بين الجنسيين.

ويرى شاتاب والموسوي (Shatab & Almuswi, 2016) أن الإنسان المتفائل تتميز نظرته للأمور بصورة إيجابية، ويفسر العثرة بوجود عوامل خارجية غير مؤاتية، لا تؤذي صورة الذات أو الحكم على قيمتها، كما يرد أسباب النجاح إلى قواه الذاتية.

ومن خصائص المتفائلين كما ذكر ساباتي (Sabati, 2017) الثقة بالنفس، والاتصاف بالمرونة من أجل الوصول إلى أهدافهم، وتقسيم المهام الضخمة لمهام صغيرة لتحقيقها.

ويرى الباحثان، من خلال عملهما في عدة جامعات عربية، تأثير التفاؤل في أداء عضو هيئة التدريس وقدرته على إنجاز المهام الموكل بها، سلبا وإيجابا تبعا لنظرته الإيجابية أو السلبية للأحداث المحيطة به وتأثير ذلك عليه بحثا وتدريسا وعطاء.

وتقود النتائج السابقة التي كشفت عنها أدبيات علم النفس في التدفق النفسي والتفاؤل البحث الحالي إلى محاولة الكشف عن العلاقات البينية للمتغيرات السابقة، ومدى إمكانية التنبؤ بالتدفق لأعضاء هيئة التدريس من خلال التفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس. ونتيجة لتباين نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق في التدفق النفسي بين الأفراد وفقًا لبعض المتغيرات؛ فإنه يسعى كذلك لتبيان تلك الفروق في التدفق النفسي فيما بينهم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

-هل توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التدفق النفسي والتفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر)؟

-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر) على مقياس التدفق النفسي؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر) على مقياس التفاؤل؟

- هل يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي من التفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الفروق في التدفق النفسي بين بعض المتغيرات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، ثم التعرف إلى وجود علاقة بين التدفق النفسي والتفاؤل. كما يهدف لبيان إمكانية التنبؤ بالتدفق النفسي من خلال التفاؤل وتعرف مقدار إسهامها في التدفق النفسي لدى عضو هيئة التدريس بالجامعة.

أهمية الدراسة

تحددت أهمية الدراسة في الأهمية النظرية التي تناولت العلاقة بين متغيري: التدفق النفسي والتفاؤل، والتي لم تتناولها الدراسات السابقة ومن خلال تقديم إطار نظري حول المتغيرات السابقة يُمكِّن الباحثين من تناولها بالبحث والدراسة في المستقبل. كما انعكست هذه الأهمية في طرح فكرة إمكانية التنبؤ بالتدفق النفسي من خلال شخصية عضو هيئة التدريس وتفاؤله.

أما الأهمية التطبيقية: انبثقت من أهمية التدفق النفسي والتفاؤل في فهم وتفسير مواقف التعلم وأدائه التدريسي، وتقييم أدائه الأكاديمي وغير الأكاديمي في الجامعة. لهذا يمكن الإشارة إلى أن أهمية البحث الحالي التطبيقية تتعلق بإعداد أدوات يمكن للباحثين الاستعانة بها في قياس المتغيرات السابقة. كما يمكن للتربويين والمعنيين توظيف نتائج الدراسة في تحسين أساليب تدريس عضو هيئة التدريس، وتقديم برامج وأنشطة مدرسية قائمة على فهم عميق لخصائص أعضاء هيئة التدريس الشخصية تسهم في تنمية التدفق النفسي لديهم سواء أكان سلوكيًا أم انفعاليًا أم معرفيًا، بما يمكِّنهم من الإقبال على المشاركة في المهام الجامعية والأكاديمية والتفاعل مع الآخرين، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو العمل في الجامعة.

محددات الدراسة

تحددت حدود البحث من خلال أعضاء هيئة التدريس الذين وافقوا على المشاركة في البحث من كليات مختلفة من جامعات مختلفة من دول الخليج كالتالي: (السعودية، جامعة جازان20)، (عمان، جامعة قابوس 19)، (قطر، جامعة قطر 40)، ومن (مصر، جامعة عين شمس 45) باجمالي (124) عضو من أعضاء هيئة التدريس، خلال الفصل الدراسي الثاني 2018.

مصطلحات الدراسة

تحددت مصطلحات الدراسة في المفاهيم التالية:

التدفق النفسي

حالة انفعالية آنية عندما يكون عضو هيئة التدريس مندمجا تماما في الأداء في موقف تكون فيها المهارات الشخصية متوازنة مع متطلبات هذا التحدي. وفيها يعيش الشخص حالة تغير للوعي في الأداء وانغماس في النشاط دون الشعور بالزمن. ويُعرَّف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس التدفق النفسي إعداد الباحثين.

التفاؤل

نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير ويرنو إلى النجاح ويستبعد ما خلا ذلك (Abdul Khaliq, 2000). ويُعرَّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس في مقياس التفاؤل.

الطريقة

منهج الدراسة

هدفت الدراسة إلى محاولة التنبؤ بالتدفق النفسي من خلال التفاؤل وتوجهات الهدف، لهذا فإن المنهج الوصفي هو الأكثر ملاءمة لتحقيق هذا الهدف؛ فالبحوث الوصفية تدرس العلاقات الارتباطية بين المتغيرات، كما تتنبأ بحدوث تغير في متغيرات ما نتيجة التغير في متغيرات أخرى مستخدمة أساليب إحصائية متقدمة، مثل: تحليل الانحدار وتحليل المسار والتحليل العاملي وغيرها.

عينة الدراسة

تم تطبيق المقياس فى صورته الأولية على العينة الاستطلاعية، وقد بلغ عدد أفرادها (35) عضوا من أعضاء هئية التدريس يمثلون نفس أفراد المجتمع الأصلى لعينة الدراسة؛ وذلك للتأكد من صدق وثبات المقياس، ثم اختيرت عينة البحث بطريقة غير عشوائية من بين أعضاء هيئة التدريس الذين وافقوا على المشاركة في البحث من جامعات مختلفة من دول الخليج كالتالي: (السعودية، عمان، قطر)، ومن (مصر) باجمالي 124 عضو من أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت درجاتهم في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

أدوات الدراسة

مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثين)

هدف المقياس التعرف على درجة التدفق النفسي بأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس. وقد مرَ هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية وهى على النحو التالي: أولا: تم الاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث السابقة المتعلقة بالتدفق النفسي، مثل دراسات: مقياس التدفق النفسي (Khuzam; Shawki & Farid, 2016)، مقياس التدفق النفسي (Jackson & Marsh, 1996)، مقياس التدفق النفسي (Bahas, 2010)، ومقياس التدفق (Sadiq, 2009). وتكون المقياس في صورته المبدئية من (40) فقرة يُجاب عنها بمقياس تدريجي من (1–5)، بطريقة ليكرت كالتالي: (موافق بشدة 5)، (موافق4)، (محايد3)، (معارض2)، (معارض بشدة1).

وتقيس (تسعة) أبعاد فرعية، لكل بعد أربع فقرات هي كالتالي: التوزان بين التحدي ـ المهارة، دمج الوعي بالفعل، أهداف شديدة الوضوح، تغذية راجعة مفهومة وغير غامضة، تركيز تام في المهمة، الإحساس بالضبط والسيطرة، غياب الشعور بالذات، تبدل إيقاع الزمن أو الوقت، الاستمتاع الذاتي. ثانيا: تم عرض المقياس على مجموعة من السادة الأساتذة المتخصصين فى مجال الصحة النفسية وعلم النفس. ثالثا وأخيرا: تم تطبيق المقياس فى صورته الأولية على العينة الاستطلاعية والتى بلغ عدد أفرادها (35) عضوا من هيئة التدريس يمثلون نفس أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة؛ وذلك للتأكد من صدق وثبات المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس: تحقق الباحثان من كفاءة المقياس السيكومترية من خلال ما يلي:

صدق المحكمين

قام الباحثان بعرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من أساتذة علم النفس، وأسفرت مقترحاتهم عن تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها، ليصل إجمالي عدد الفقرات المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم إلى (36) فقرة.

صدق المفردات

ظهر ذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين فقرات كل عامل والدرجة الكلية للعامل الذي ينتمي إليه، ويوضح الجدول (1) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه.

جدول (1): يوضح قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه

البعد	الفقرات	معامل الارتباط	البعد	الفقرات	معامل الارتباط	البعد	الفقرات	معامل الارتباط
الأول	S1	.915**	الرابع	S13	.919**	السابع	S25	.701**
	S2	.684**		S14	.930**		S26	.913**
	S3	.933**		S15	.918**		S27	.901**
	S4	.911**		S16	.816**		S28	.922**
الثاني	S5	.923**	الخامس	S17	.899**	الثامن	S29	.791**
	S6	.965**		S18	.950**		S30	.960**
	S7	.775**		S19	.939**		S31	.922**
	S8	.914**		S20	.902**		S32	.949**

البعد	الفقرات	معامل الارتباط	البعد	الفقرات	معامل الارتباط	البعد	الفقرات	معامل الارتباط
الثالث	S9	.948**	السادس	S21	.926**	التاسع	S33	.847**
	S10	.966**		S22	.943**		S34	.708**
	S11	.890**		S23	.956**		S35	.788**
	S12	.936**		S24	.840**		S36	.806**

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم جميع معاملات الارتباط المصححة بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، مما يشير إلى صدق المقياس. ولقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المصححة في بعد التوازن بين التحدي والمهارة بين (0.684) و(0.933)، وفي بعد اندماج الوعي بالفعل بين (0.775) و(0.965)، وفي بعد أهداف شديدة الوضوح (0.890) و(0.966)، وفي بعد تغذية راجعة مفهومة بين (0.816) و(0.930)، وفي بعد تركيز تام في المهمة بين(0.899) و(0.950)، وفي بعد الإحساس بالضبط والسيطرة بين (0.840) و(0.956)، وفي بعد غياب الشعور بالذات بين (0.701) و(0.922)، وفي بعد تبدل إيقاع الزمن بين(0.791) و(0.960)، وفي بعد الاستمتاع الذاتي بين (0.708) و(0.847). وجميعها تشير إلى صدق مقياس التدفق النفسي.

الثبات

تم حساب الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للتدفق النفسي، وجدول (2) يوضح ذلك

جدول (2): معاملات ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس والمقياس ككل

البعد	1	2	3	4	5	6	7	8	9	المقياس ككل
معامل ألفا	.870	.917	.951	.935	.952	.945	.886	.950	.816	.986

حيث يوضح الجدول قيم ثبات كرونباخ ألفا والتي تراوحت بين (0.816) في بعد الاستمتاع الذاتي و(0.952) في بعد التركيز التام في المهمة. وجميعها تشير إلى معاملات ثبات جيدة لأبعاد التدفق النفسي.

مقياس التفاؤل

تكون المقياس من 15 فقرة، من إعداد عبد الخالق (AbdelKhalek,1996)، ووضعت البنود على شكل عبارات يجاب عليها على تدريج ليكرت الخماسي (كثير جدًا 5)، (كثيرًا 4)، (متوسط 3)، (قليل 2)، (قليل جدًا 1)، وبذلك تتراوح الدرجة على كل فقرة من (5-1). وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (15-75) درجة. وقام عبد الخالق بالتحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة العربية على عينات مختلفة، وكان صدق المحك للمقياس مرتفعًا ما بين (0.78-0.69) وقيم ثبات ألفا بين (-0.86 0.89).

وفي الدراسة الحالية، قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه. ويوضح الجدول (3) قيم معاملات الارتباط:

جدول (3): يوضح قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على المقياس

الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة على المقياس	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة على المقياس	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة على المقياس	ثبات ألفا لمقياس التفاؤل
T1	.956**	T6	.924**	T11	.953**	
T2	.957**	T7	.942**	T12	.949**	
T3	.956**	T8	.934**	T13	.947**	
T4	.977**	T9	.962**	T14	.946**	.994
T5	.961**	T10	.967**	T15	.958**	

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط المصححة بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس. ولقد تراوحت قيم صدق الفقرات من خلال معاملات الارتباط بين (0.924) و (0.977). كما كان ثبات كرونباخ ألفا لمقياس التفاؤل (0.994). وتشير إلى معامل ثبات جيد لمقياس التفاؤل.

النتائج ومناقشتها

أولاً: نتائج الفرض الأول " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التدفق النفسي والتفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر).

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد التدفق النفسي والتفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس في دول الخليج ومصر، ويظهر ذلك في الجدول (4).

جدول (4): معامل الارتباط بين أبعاد التدفق النفسي والتفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس في دول الخليج ومصر

أبعاد التدفق	قطر	مصر	عمان	السعودية
	معامل الارتباط بالتفاؤل			
التوزان بين التحدي والمهارة	.171	.250	.393	.255
دمج الوعي بالفعل	.520**	.225	.620**	.295
أهداف شديدة الوضوح	.547**	.208	.684**	.822**
تغذية راجعة مفهومة	.340*	.000	.186	.738**
تركيز تام في المهمة	.482**	.390**	.531*	.502*
الإحساس بالضبط	.614**	.499**	.484*	.744**
غياب الشعور بالذات	.604**	.404**	.617**	.323
تبدل إيقاع الزمن	.443**	.060	.349	.654**
الاستمتاع الذاتي	.437**	.184	.693**	.049
المجموع	.635**	.289	.688**	.632**

يظهر من خلال الجدول (4) وجود علاقة ارتباط بين أبعاد التدفق النفسي والتفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس في دول الخليج بصفة عامة في جميع الأبعاد، ماعدا بعد التوزان بين التحدي والمهارة في دولة قطر. كما يظهر وجود علاقة ارتباط بين التدفق والتفاؤل في جميع الأبعاد ماعدا بعد التوزان بين التحدي والمهارة، وبعد التغذية الراجعة، وبعد تبدل إيقاع الزمن في دولة عمان. كما يظهر وجود علاقة ارتباط بين التدفق والتفاؤل في جميع الأبعاد ماعدا بعد التوزان بين التحدي والمهارة، وبعد اندماج الفعل في الوعي، وبعد غياب الشعور بالذات، وبعد الاستمتاع الذاتي في دولة المملكة العربية السعودية، وعدم وجود علاقة ارتباط بين أبعاد التدفق النفسي والتفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس في مصر ماعدا ثلاثة أبعاد هي: تركيز تام في المهمة، والإحساس بالضبط، وبعد غياب الشعور بالذات.وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ناصيف (Nassif, 2015) التي كشفت وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كلٍ من: التفاؤل والتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا (ماجستير-ودكتوراه) ومما هو معلوم أن طلبة الدراسات العليا هم النواة المستقبلية لعضو هيئة التدريس في الجامعة بعد ذلك، ويرى الباحثان أن تكوين النظرة التفاؤلية في شخصية عضو هيئة التدريس تؤدي دورا إيجابيا في حياته المهنية والنفسية وجميع سلوكياته المستقبلية وفي تعامله مع طلابه وزملائه، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة غانم (Ghanem, 2017)، ودراسة صادق (Sadiq, 2009) اللتين أشارتا إلى وجود علاقة سالبة بين التدفق وبعض العوامل النفسية مثل: (الإحباط- واليأس- السأم والملل واللامبالاة)، ومع نتائج دراسة جاكمان (Jackman, 2016)، التي كشفت العلاقة بين الصلابة الذهنية والتدفق لدى الرياضيين والمتغيرات النفسية المرتبطة بهما مثل الثقة بالنفس والتفاؤل.

ثانيا: نتائج الفرض الثاني وتفسيرها: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر) على مقياس التدفق النفسي.

للتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين المتعدد المتغيرات (One-way MANOVA) لدراسة الفروق بين متوسطات الدول الأربعة في أبعاد التدفق، في حين استخدم تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات الدول الأربعة على مستوى الدرجة الكلية للتدفق، وفي الجدول (5) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد.

جدول (5): نتائج تحليل التباين المتعدد المتغيرات لأثر المتغير المستقل (الدولة) على المتغيرات التابعة (أبعاد التدفق النفسي)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الدولة	البعد الأول	579.079	3	193.026	22.209	أقل من 0.01	.357
	البعد الثاني	743.431	3	247.810	26.978	أقل من 0.01	.403
ويلكس لمبدا = 0.199، دالة إحصائياً عند مستوى أقل من 0.001، بنسبة تباين مفسر في المتغيرات التابعة 41.6%)	البعد الثالث	1325.885	3	441.962	56.999	أقل من 0.01	.588
	البعد الرابع	1360.895	3	453.632	81.885	أقل من 0.01	.672
	البعد الخامس	1091.443	3	363.814	37.840	أقل من 0.01	.486
	البعد السادس	703.388	3	234.463	29.802	أقل من 0.01	.427
	البعد السابع	514.135	3	171.378	18.026	أقل من 0.01	.311
	البعد الثامن	951.751	3	317.250	44.361	أقل من 0.01	.526
	البعد التاسع	552.938	3	184.313	24.420	أقل من 0.01	.379
الخطأ	البعد الأول	1042.945	120	8.691			
	البعد الأول	1102.279	120	9.186			
	البعد الأول	930.462	120	7.754			
	البعد الأول	664.782	120	5.540			
	البعد الأول	1153.751	120	9.615			
	البعد الأول	944.096	120	7.867			
	البعد الأول	1140.857	120	9.507			
	البعد الأول	858.184	120	7.152			
	البعد الأول	905.731	120	7.548			

تشير نتائج اختبار ويلكس لمبدا الذي كانت قيمته (0.199)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من 0.01 أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربعة في المتغيرات التابعة (أبعاد التدفق النفسي) بشكل عام. وللتعرف على أي المتغيرات التابعة هي التي ظهرت فيها فروق ذات دلالة تعزى إلى المتغير المستقل، يمكن النظر إلى قيم "ف" الخاصة بكل متغير تابع في الجدول السابق، والتي جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، بنسبة تباين مفسر تتراوح بين (31.1% و 67.2%) في كل البعدين السابع والرابع على الترتيب.

ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدول الأربعة على مستوى الدرجة الكلية للتدفق النفسي، استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه، كما في الجدول التالي:

جدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات الدول الأربعة في التدفق (على مستوى الدرجة الكلية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	**قيمة ف**	**الدلالة الإحصائية**	مربع إيتا
بين المجموعات	67625.391	3	22541.797	48.926	أقل من 0.01	0.550
داخل المجموعات	55288.383	120	460.737			
الكلي	122913.774	123				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة عند مستوى 0.01، تُعزَى إلى متغير التدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في دول الخليج عنها في مصر. ولمعرفة اتجاه هذه الفروق، تم عمل مقارنات باستخدام اختبار شيفيه.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لدرجات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة على مقياس التدفق النفسي وباستخدام طريقة شيفيه لمعرفة دلالة الفروق تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (7).

جدول (7): نتائج اختبار شيفيه

البعد	الدولة	ن	م	ع	دلالة الفروق بين المتوسطات بطريقة شيفية			
					قطر	مصر	عمان	السعودية
الأول	قطر	40	17.70	1.84	0.00	4.46	0.44	-0.45
	مصر	45	13.24	4.22		0.00	-4.02	-4.91
	عمان	19	17.26	1.88			0.00	-0.9
	السعودية	20	18.15	1.81				0.00
الثاني	قطر	40	17.70	2.14	0.00	4.99	-0.04	-0.35
	مصر	45	12.71	4.24		0.00	-5.03	-5.34
	عمان	19	17.74	2.21			0.00	-0.3
	السعودية	20	18.05	1.57				0.00
الثالث	قطر	40	18.53	1.91	0.00	6.93	0.05	0.47
	مصر	45	11.60	3.80		0.00	-6.87	-6.45
	عمان	19	18.47	2.01			0.00	0.4
	السعودية	20	18.05	2.06				0.00
الرابع	قطر	40	17.55	1.84	0.00	6.71	-0.08	-0.60
	مصر	45	10.84	2.88		0.00	-6.79	-7.31
	عمان	19	17.63	2.01			0.00	-0.5
	السعودية	20	18.15	2.23				0.00
الخامس	قطر	40	18.25	2.52	0.00	6.09	0.14	-0.40
	مصر	45	12.16	4.07		0.00	-5.95	-6.49
	عمان	19	18.11	2.62			0.00	-0.5
	السعودية	20	18.65	1.69				0.00
السادس	قطر	40	17.78	2.12	0.00	4.86	-0.07	-0.28
	مصر	45	12.91	3.75		0.00	-4.93	-5.14
	عمان	19	17.84	2.29			0.00	-0.2
	السعودية	20	18.05	1.70				0.00
السابع	قطر	40	16.93	2.12	0.00	4.08	0.56	-0.82
	مصر	45	12.84	4.26		0.00	-3.52	-4.91
	عمان	19	16.37	2.31			0.00	-1.4
	السعودية	20	17.75	1.92				0.00

البعد	الدولة	ن	م	ع	دلالة الفروق بين المتوسطات بطريقة شيفية			
					قطر	مصر	عمان	السعودية
الثامن	قطر	40	17.93	1.83	0.00	5.70	0.50	-0.57
	مصر	45	12.22	3.67		0.00	-5.20	-6.28
	عمان	19	17.42	2.01			0.00	-1.1
	السعودية	20	18.50	1.82				0.00
التاسع	قطر	40	17.50	1.89	0.00	4.61	0.03	1.15
	مصر	45	12.89	3.62		0.00	-4.58	-3.46
	عمان	19	17.47	1.87			0.00	1.1
	السعودية	20	16.35	2.58				0.00
الدرجة الكلية	قطر	40	159.85	13.43	0.00	48.43	1.53	-1.85
	مصر	45	111.42	30.65		0.00	-46.89	-50.28
	عمان	19	158.32	14.21			0.00	-3.4
	السعودية	20	161.70	13.17				0.00

يتضح من الجدول السابق أن فروق الدلالة الإحصائية جاءت لصالح مجموعة (أعضاء هيئة التدريس في دول الخليج) مقارنة بمجموعة (أعضاء هيئة التدريس في مصر) في مقياس التدفق النفسي، ولعل ذلك راجع إلى شعور أعضاء هيئة التدريس بأهمية العمل الذي يقومون به والأنشطة التي يمارسونها، أو أن لديهم رضا وظيفيًا، ومن ثم كانوا أكثر من غيرهم تأهيلا وشعورا بإدراك أهمية وقيمة عملهم الذي يوفر لهم الدخل المناسب الذي يغطي تكاليف المعيشة لديهم؛ ما يجعلهم يبدعون في التدريس والبحث العلمي، وهو ما يشير إليه الصافي (Al-Safi, 2000) من أن التزام الفرد في عمله في تخصصه ينعكس على درجة رضاه، ويؤدي إلى الشعور بالارتياح عن العمل الذي يتناسب مع تخصصه وميوله، وخاصة إذا وفر هذا العمل المعيشة الكريمة له. وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسة محمود (Mahmoud, 2018)، ودراسة آيسي وزملائه (Ayşe et al.,2015)، ودراسة أفينا وآخرين (Avina et al., 2015) التي تشير إلى أنه في حال عدم وجود الحافز لدى الأفراد، ينخفض الأداء الأمثل لهم، مع زيادة الرغبة في التعزيز واحترام القيم مع تقدم العمر، وأن الحاجات النفسية المختلفة تزيد من حالة التدفق النفسي. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التدفق وأبعاد سمات الشخصية وانعكاس ذلك بصورة إيجابية في السلوك والتفاعل مع الآخرين، مما يعزز حالة التدفق النفسي. كما يرى الباحثان أن الحافز المادي الموجود لدى أعضاء هيئة التدريس في دول الخليج مرتفع، مما يعمل على ارتفاع الأداء لديهم. كما توجد عوامل أخرى لا تقل أهمية عن الحافز المادي مثل: فرص أعضاء هيئة التدريس بدول الخليج للسفر إلى دول أجنبية للاطلاع على تجاربهم على نفقة الجامعة التي يعملون فيها، إضافة إلى توفر كل الوسائل الحديثة التي يمكن استخدامها في التدريس، وكذلك المكانة الاجتماعية.

ثالثا: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر) على مقياس التفاؤل

للتحقق من صحة الفرض الثالث تم حساب نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات الدول الأربعة في التفاؤل كما يتضح في جدول (8)

جدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات الدول الأربعة في التفاؤل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	30929.257	3	10309.752	59.549	دالة عن مستوى 0.01
داخل المجموعات	20775.518	120	173.129		
الكلي	51704.774	123			

يتضح من الجدول السابق أن فروق الدلالة الإحصائية جاءت لصالح مجموعة (أعضاء هيئة التدريس في دول الخليج) مقارنة بمجموعة (أعضاء هيئة التدريس في مصر) عند 0.01 في مقياس التفاؤل.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة على مقياس التفاؤل وباستخدام طريقة شيفية لمعرفة دلالة الفروق تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس التفاؤل

البعد	الدولة	ن	م	ع	دلالة الفروق بين المتوسطات بطريقة شيفية			
					1	2	3	4
التفاؤل	قطر	40	64.33	8.06	0.00	33.08	-0.25	1.23
	مصر	45	31.24	18.43		0.00	-33.33	-31.86
	عمان	19	64.58	6.69			0.00	1.5
	السعودية	20	63.10	11.44				0.00

يتضح من الجدول السابق أن فروق الدلالة الإحصائية جاءت لصالح مجموعة (أعضاء هيئة التدريس في دول الخليج) مقارنة بمجموعة (أعضاء هيئة التدريس في مصر) في مقياس التفاؤل. وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسة ناصيف (Nassif, 2015) التي أظهرت ارتفاع مستوى التفاؤل المتعلم لدى طلبة الدراسات العليا وهم نواة المستقبل بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس. أما بالنسبة للفروق فقد جاءت لصالح مجموعة (أعضاء هيئة التدريس في دول الخليج) مقارنة بمجموعة (أعضاء هيئة التدريس في مصر) في مقياس التفاؤل. ويرى الباحثان أن عامل الدخل له دور مهم في نظرة التفاؤل، حيث يلعب دورا رئيسا في الاستقرار الوظيفي والنفسي والأسري لدى عضو هئية التدريس. فبنظرة سريعة إلى مصدر الدخل، نجد أن ما يتقاضاه عضو هئية التدريس في قطر وعمان تقريبا 15 ضعفًا عنه في مصر، كما يتقاضى عضو هئية التدريس في السعودية ما يقارب 10 أضعاف عنه في مصر، مما ينعكس إيجابا على أداء عضو هيئة التدريس، أضف إلى ذلك فرص أعضاء هيئة التدريس بدول الخليج للسفر إلى دول أجنبية للاطلاع على تجاربهم على حساب الجامعة التي يعملون فيها، إضافة إلى توفر كل الوسائل الحديثة التي يمكن استخدامها في التدريس، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة غانم (Ghanem, 2017)، ودراسة المحيسن (Almahasin, 2013) حيث أشارا إلى أن من أكبر المعوقات التي تواجه عضو هئية التدريس وتعوق إبداعه وتفاؤله وعطاءه العلمي وتمنعه من القيام بأدائه العلمي على خير وجه ضعف راتبه والحوافز المالية المقدمة له. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قدومي (Kaddoumi, 2018)، ودراسة السطوحي وعزب وعثمان (Al-Satouhi; Azab & Othman, 2014) التي بينت أن من يعملون تحت ظروف طيبة تكون مشاعرهم الإيجابية والسارة حول الحياة أفضل، وأقروا بأنهم أكثر تفاؤلاً، وأكثر تفاعلا بشكل إيجابي مع الآخرين.

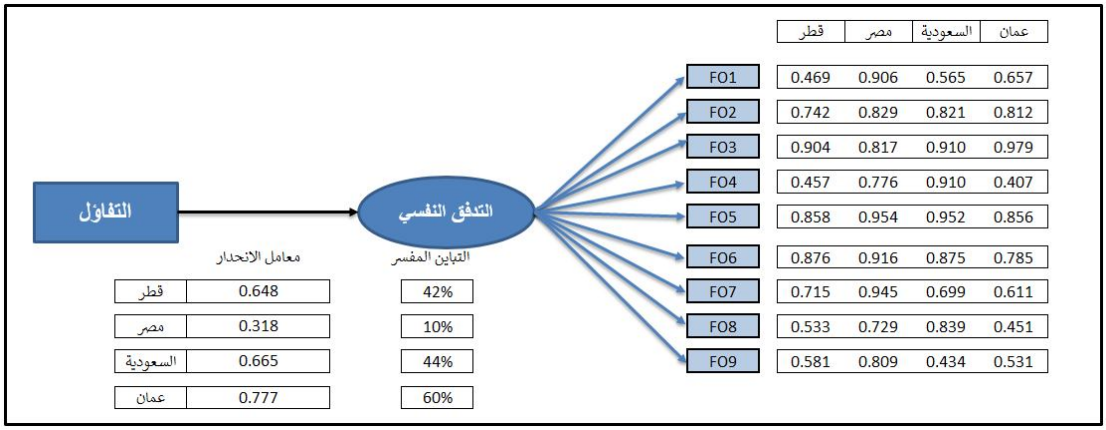
رابعا: نتائج الفرض الرابع ومناقشتها: يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي من التفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر).

لاختبار هذا الفرض، تم استخدام تحليل المسار بواسطة برنامج Amos 22 والذي يسمح بإدراج متغير التدفق النفسي في التحليل كمتغير كامن يتشبع عليه أبعاده التسعة، كما هو موضح في الجدولين (10،11).

جدول (10): يوضح نسب التباين في التدفق النفسي والذي يفسره التباين في مستوى التفاؤل ومعاملات الانحدار المعيارية في الدول الأربعة

الدولة	معامل التحديد "$ر^2$"	نسبة التباين المفسر	معامل الانحدار المعياري	قسمة "ت"	الخطأ المعياري	ثابت الانحدار	مستوى الدلالة للمعاملات الانحدارية
قطر	0.420	%42	0.648	2.719	0.026	64.33	دال عند مستوى 0.01
مصر	0.101	%10.1	0.318	2.158	0.031	31.24	دال عند مستوى 0.05
عمان	0.604	%60.4	0.777	3.050	0.047	64.58	دال عند مستوى 0.01
السعودية	0.444	%44.4	0.665	2.441	0.06	63.10	دال عند مستوى 0.05

جدول (11): يوضح النموذج الذي تم اختباره ومعاملات الانحدار المعيارية ونسب التباين المفسر بالانحدار، بالإضافة إلى قيم تشبعات أبعاد التدفق التسعة على التدفق النفسي بشكل عام.



أكدت مؤشرات المطابقة للنموذج الذي يفترض إمكانية التنبؤ بالتدفق النفسي من التفاؤل على مستوى جيد من الملاءمة للبيانات في الدول الأربعة. فبالرغم من أن قيمة مربع كاي (288.096) بدرجات حرية (104) تعتبر دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من (0.01)، إلا أن النسبة بينهما كانت (2,77) وهي أقل من (3). كما كانت قيمة المؤشر CFI (0.921)، والمؤشر TLI (0.901)، في المدى المقبول لها (الاقتراب من 1 يشير إلى زيادة الملاءمة). وتشير هذه النتائج إلى تحقق مستوى مقبول من المطابقة والملاءمة بين النموذج والبيانات، وتؤكد قيم الإسهام النسبي في نتائج تحليل المسار، إمكانية التنبؤ بالتدفق النفسي بشكل عام من خلال مستوى التفاؤل في الدول الأربعة، حيث تراوحت القيم المعيارية للإسهام النسبي بين (0.318 – 0.777)، وهي بشكل عام تشير إلى أن النسبة الأقل من الإسهام كانت في العينة المصرية، بينما ارتفعت بشكل واضح نسب الإسهام في الدول الثلاثة الأخرى. كما أن نسبة التباين الذي يفسره نموذج الانحدار كان أقل ما يمكن في العينة المصرية، حيث كانت قيمته 10% بينما زادت نسب التباين المفسر في التدفق النفسي من خلال مستوى التفاؤل عن 40%، وقد يعود ذلك إلى وجود عوامل أخرى مختلفة عن التفاؤل يمكنها التنبؤ بمستوى التدفق النفسي في البيئة المصرية.

ولعل ذلك يرجع كما يشير الشمري (Shammari, 2017) إلى أن الفرد عندما تلبي جميع حاجاته، يشعر بالتفاؤل وبأنه يستطيع أن يحقق أهدافه مما يشعره بالسعادة والارتياح. وبالتالي يحفزه على أن يقبل على الحياة بهمة ورغبة، ويجعله قادرًا على إنجاز المهام الموكلة إليه بنشاط. وهذا ما أكد عليه بيترسون (Peterson, 2003) من أن التفاؤل له القدرة على جلب السعادة، وجودة الحياة، ووضوح الأهداف، والاستغراق والاستمتاع بالعمل ومعظم هذه الأبعاد يشملها التدفق. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة العديد من الدراسات مثل: دراسة جاكمان (Jackman,2016)، ودراسة فيلي وبيرت (Vealey & Perritt,2015)، التي أكدت دور الصلابة والتفاؤل كمنبئين للتدفق لدى الرياضيين، ودراسة ناصيف (Nassif, 2015)، التي أشارت إلى دور التفاؤل والإبداع الانفعالي كمنبئين للتدفق النفسي. كما يرى الباحثان أن التفاؤل يجعل الفرد يتوقع الأفضل ويجعله مقبلا باستبشار نحو المستقبل، ونفسه والآخرين، ويتفانى في عمله، مما يجعله لا يشعر بالزمان ولا المكان في إنجازه لأعماله، وهي من أبعاد التدفق النفسي.

التوصيات

بناء على ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:

- تصحيح تصورات ومعتقدات أعضاء هيئة التدريس عن أنفسهم وعن مهنتهم مما ينعكس إيجابا على طلابهم.

- الاهتمام ببرامج تنمية (التفاؤل، والتدفق النفسي) لدى أعضاء هيئة التدريس في دول الخليج بصفة عامة، ومصر بصفة خاصة.

- توفير فرص لأعضاء هيئة التدريس للسفر إلى دول أجنبية للاطلاع على تجاربهم على حساب الجامعة التي يعملون فيها.

- توفير كل الوسائل الحديثة التي يمكن استخدامها في الارتقاء بالتدريس مما ينعكس إيجابا على أعضاء هيئة التدريس والطلبه.

الدراسات المقترحة

1. القيمة التنبؤية لتوجهات الهدف والتفاؤل في التدفق النفسي لأعضاء هيئة التدريس.

2. العلاقة بين توجهات الهدف والتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس.

3. النمذجة البنائية للتدفق النفسي والتوجهات الروحية والتفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس.

فعالية العلاج الجشتطالتي المرتكز على فنية التشبع بالرضا في تنمية التدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس.

References

Abdel-Khalek, A. (1996). *Guide to the Arab list of optimism and pessimism***.** Alexandria: Dar Al Maarefa.

Abdel-Khalek, A. & Lester, D. (2006). Optimism and pessimism in Kuwaiti and American college students**.** *International Journal of Social Psychiatry*.52 (2)110-126.

Abdel- Khalek, A. & Lester, D. (2010). Personal and psychological correlates of happiness among a sample of Kuwaiti Muslim students. *Journal of Muslim Mental Health*. 5(2),194-209.

Abdo, I. & Khalaf, M. (2016). Psychological flow and its relationship to Big Five Personality factors. *International Journal of Educational & Psychological Science*. (1), 223-227.

Abdul Karim, M. (2013). Parental treatment styles as perceived by adolescents and its relationship to optimism and pessimism**.** *Journal of Psychological Counseling***.**(37) , 77-127.

Abdul Rahman, M. (1998). *Personality theories*. Cairo: Dar Qubaa.

Abou Halawa, M.(2013). *Psychological flow status (Concept, dimensions and assessment).* Arab Psychological Science Network. N.29. http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=223&controller=product&id_lang=3

Ahmed, A **.**& Zaki, M. (2013). Positive thinking and assertive behavior as predictors of psychological flow dimensions in a sample of academically talented undergraduates. *The Egyptian Journal of Psychological Studies*. 22, **(87)**, 58-97.

Al-Barzanji, Z. (2010). *Optimism/pessimism and their relationship to self-concept and locus of control*. Oman: Dar Al Safaa for Publishing and Distribution.

Aljawarinat, A. (2014). Fraternal relationships as predictors of optimism and pessimism in a sample of secondary stage students in Jordan. *Al Najah University Research Journal.* 28, **(1)**, 157-186.

Al-Khader, O. (1999).Optimism, pessimism and functional performance. *The Arabic Journal of Humanistic Science*. **(67)**, 214-242.

Almahasin, M. (2013). A proposal for activating citizenship values among students teachers in the College of Education, Qaseem University in terms of contemporary challenges. *Qaseem University Journal***.** 7, **(1)**, 67-207.

Al-Safi, A. (2000). Specialty satisfaction among teachers and students: Analytical study. *Journal of Education, College of Education*, (92), 79-121.

Al-Satouhi, H.; Azab, H. & Othman, M. (2014). Positive psychology strategies and their role in creating positive school environment among intellectual education schools teachers. *Journal of Reading and Knowledge*.(158), 169-204.

Al-Yahfoufi, N. (2002). Optimism and pessimism and their relationship to some demographic social variables among university students. *Journal of Psychology.* (62), 132-150.

Aspinwall,l. & Tedeschi, R. (2010). The Value of positive psychology for health psychology: Progress and pitfalls in examining the relation of positive phenomena to health. *Annals of Behavioral Medicine*. 39, 4-15.

Attallah, M. & Abdel-Salam, F. (2013). Positive psychology and its role in psychological practices and services "futuristic perspective on its role in psychotherapeutic interventions". *Journal of Research in Education & Psychology*. 1, (26), 339-357.

Avina, J.; Mendonca; Nidhi, Mishra & Sanket, S. Dash (2015). Understanding flow among academicians. In Charmine E. J. Hartel, Wilfred J. Zerbe, NEAL M. Ashkanasy (Eds.) *New ways of studying emotions in organizations*, United Kingdom, Emerald group Publishing Limited.

Ayoub, H. & Abdul Khaliq, A. (2012). Optimism, love of life and social support and their relationship to psychological and physical health among the elderly. *Psychological Studies Journal*. 22, (3), 423-438.

Ayşe, T.; Evren E. & Uğur, Ü (2015). Relationship between motivation and dispositional flow state on football players participating in the U13-U16 Football Leagues**.** *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 185, 301 – 306.

Bahas, S. (2010). Psychological flow and social anxiety in a sample of internet adolescents users (psychometric clinical study). *15th Annual Conference, Centre for Psychological Counseling***,** Ain Shams University. 117-169.

Bahri, N. & Yazid, S. (2014).The relationship between optimism, pessimism, locus of control and psychological stress treatment styles in university students**.** *Humanistic and Social Science Generation Journal*. (2), 145-161.

Bailey, A. (2005). Strategic optimism versus defensive pessimism: Religion as a factor.1-19. http:// ablongman.com/ media/ objects.

Bakhit, M. (2011). Happiness and its relationship to optimism and future anxiety among kindergarten female teachers. *Journal of Childhood and Education*. 6, (2), 17-85.

Baumann, N. & Scheffer, D. (2010). Seeking flow in the achievement domain: The achievement flow motive behind flow experience. *Motivation and Emotion.* 34,2-19.

Benhan, B. (2016). Efficacy of meaning therapy in developing psychological flow and creative thinking skills among secondary stage students. *College of Education Journal*. 5(26)**,** 313-408.

Carver, C.; Sheier, C.; Miller, M. & Fulford, D. (2009). Optimism. In Snyder, C. &Lopez, S.(Eds.) *Oxford handbook of positive psychology*. New York, Oxford University Press.

Cousins, C. & Scheier, A. (2003). Optimism In S. J. Lopez and C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment: A handbook of models and measures,* Washington DC: *American Psychological Association.* 75-89.

Delle Fave, A., & Massimini, F. (2005). The investigation of optimal experience and apathy: Developmental and psychosocial implications. *European Psychologist*. 10, 264-274.

Delle Fave, A.; Bassi, M., & Massimini, F. (2008). Optimal experience and psychological selection. In C. Vasquez & G. Hervas (Eds.), *Positive psychology: Scientific bases of well-being and resilience*. New York: Spirnger.

Delle Fave, A., (2009). Optimal experience and meaning: Which relationship? *Psychological Topics*. 18,(2), 285-302.

Dikuchi, H. (2017). Optimism and pessimism and their relationship to satisfaction in life in as ample of Al Mokhtar Al Biadaa university students. *Journal of Humanistic Studies Science*. 36, 1-16.

Francis, H. (2011). Characteristics and problems of the gifted: Neural propagation depth and flow motivation as a model of intelligence and creativity. http://pespmc1.vub.ac.be/HEYL. html.

Ghanem, A. (2017). *Level of academic department heads application of administrative transparency in private community colleges in Amman Governorate and its relationship to academic optimism from the perspective of faculty members*. MA Thesis, Middle East University, Jordan.

Ghonaim, M.; Wahiba, H. & Adawi, T. (2017). A positive psychotherapy program to develop a sense of life in a sample of adolescents with visual disabilities. *Journal of Psychological Counseling*. (50), 653-599.

Hamouda, M. & Zaki, W. (2015). Dominant thinking styles and their relationship to optimism and pessimism among Qaseem College of Education female students**.** *Journal of Arabic Studies in Education & Psychology*. (61), 359-384.

Ismail, H. & Shehata, S. (2010). Meaning of life and its relationship to optimism and pessimism in a sample of gravediggers. *Psychological Studies Journal*. 20, (3), 397-436.

Jackman, C.; Swann, C. & Crust, L. (2016). Exploring athletes' perceptions of the relationship between mental toughness and dispositional flow in sport. *Psychology of Sport & Exercise*. 27, 56-65.

Jackson, S. & Marsh, H. (1996) Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale**.** *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 18,17-35.

Jouda, A. & Abu Jarad, H. (2011). Predicting happiness from hope and pessimism in a sample of Jerusalem Open University students. *Jerusalem Open University Journal for Researches & Studies*. 24, (2), 129-162.

Kaddoumi, A. (2018). Optimism, quality of life and happiness among students of police, military and security sciences: A field study in positive psychology on students of Istiqlal University, Palestine. *Arab Journal of Security Studies*. Naif Arab University for Security Sciences. 33, (71), 191-223.

Khuzam, N.; Shawki, T.& Farid, Z. (2016). Assessing the psychometric properties of flow test among a sample of university students. *Psychological Counseling Journal*. (48), 309-340.

Korhn S. (2007). *Propensity and attainment of flow state,* Ph.D.Dissertation, Victoria University.

Mahmoud, H. (2018). Psychological flow and its relationship to ambition levels among a sample of College of Education students. *Journal of College of Education in Psychological Sciences*. 42, (1), 104-227.

Marbah, T. & Bilal, N. (2017). Trait optimism ***/***pessimism and their relationship to life satisfaction among a sample of university female students: Field study on University of Mouloud Mammeri Tizi Ouzou. *Universte Amar Telidji- Laghouat Studies Journal*. (51), 35-48.

Mihaly, C. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention.* New York: Harper.

Mihaly, C. & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling**.** `*Journal of Happiness Studies*. 4, 185 – 199.

Mihaly, C., Sami, A. & Jeanne N. (2005). *Flow a geberal context* for a concept of Mastery motivation, *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.

Mohsen, A. (2013). The academic profession among faculty at Saudi universities. *European Scientific Journal*, 4, 227-240.

Mustafa, A. & Zaghloul, M. (2016). Sport confidence and its relationship to psychological flow state among students of college of sports education. *Assuit Journal of Physical Education Sciences & Arts*. 43, (2), 393-425.

Nakamura, J. & Mihaly C. (2002). *The concept of flow.* In C. R. Snyder & S. J.Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Nassif, E. (2015). *Learned optimism and emotional creativity and their relationship to psychological flow*. Ph.D Dissertation, Baghdad University.

Park, C. (2003). The psychology of religion and positive psychology. *Psychology of Religion Newsletter*. 36, 28 (4), 1-20.

Peterson, C. (2003). The future of optimism. *American Psychologist*. 55 (1). 44-55.

Plomin, R.; Scherier, M. & Bergman, N. (2006). Optimism, pessimism and mental health: A twin/ adoption analysis, *Personality and Individual Differences*. 13(8)921-930.

Sabati, I. (2017). Locus of control and its relationship to optimism and pessimism in a sample of Tobruk. *International Libyan Journal*. (21), 1-16.

Sadiq, M. (2009). Flow and its relationship to some psychological factors among university students. *Psychological Studies Journal*. 19, (2), 313-354.

Sadiq, R. & Mohamed, I. (2012). Efficacy of learned optimism-based preventive program in protecting at-risk Kindergarten kids after parents' divorce. *Journal of Childhood & Education*. 12, (2), 7-17.

Salim, A. (2006). *Optimism and pessimism and their relationship to Big Five Personality Traits in a sample of King Saud University female students*. MA Thesis, King Saud University.

Seligman, M. (2002**).** *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Riyadh: Jarir Library.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M.(2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 55(1), 5-14.

Shammari, S. (2017). Optimism and pessimism among retired faculty in Imam Mohammed Bin Saud Islamic University**.** *Journal of Educational Science*, 44, 105-116.

Shatab, A. & Almuswi, A. (2016). Psychological flow according to positive thinking among university students. *Journal of Female College of Education for Humanistic Science*, (18), 51-99.

Sheikh, R. (2015). *The relationship between emotional stability and psychological counseling*. MA Thesis, Université Kasdi Merbah Ouargla.

VandenBos, G. (2007**).** *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Vealey, R. & Perritt, N. (2015). Hardiness and optimism as predictors of the frequency of flow in collegiate athletes. *Journal of Sport Behavior*. 38(3), 321-338.

Vlachopoulos, S.; Karageorghis, C. & Terry, P. (2000). Hierarchical confirmatory factor analysis of the flow state scale in an exercise. *Creativity Research Journal*. 18(10), 815-823.

Youssef, M. (2014). A comparative study of sports confidence sources among professional players and Juniors from both genders in some selected sports activities**.** *Male College of Physical Education*. Alexandria University**.**

National Education Policy (2010). Ministry of Education, Bangladesh.

Omar, C. (2014). The need for in-Service training for teachers and its effectiveness in school. *International Journal for Innovation Education and Research, 2(11),* 1-9.

Rahman, M. (2019). Secondary school students attitude towards junior school certificate (JSC) examination in Bangladesh. *International Journal of Education,* 11(2), 158-168. http://dx.doi.org/10.17509/ije .*v11i214746*

Rahman, F.; Begum. M. & Zinnah, A. (2009). Exploring EFL teaching strategy for ethnic children at secondary level of education in Bangladesh. *Teacher's World: Journal of Education and Research, 33-34,* 1-17.

Roshid, M. (2009). Performance of teachers in implementing the communicative approach in english class at the secondary level: Evaluative study. *Teacher's World: Journal of the Institute of Education and Research, 33-34,* 177-186.

Salahuddin, A.; Khan, M. & Rahman, M. (2013). Challenges of implementing English curriculum at rural primary schools of Bangladesh. *The International Journal of Social Sciences, 7*(1), 34-51.

Sultana, F. & Ahsan, M. (2013). Efficacy of communicative language teaching in primary school – Bangladesh context. *International Journal of English Language Education, 2*(1), 113-119. http://doi.org/ 10.5296/ijele.v2i1.4734

Sultana, S. & Ashrafuzzaman, M. (2016). Teachers efficiency in using materials in English classrooms: Cases from elementary grades of Bangladesh. *The Online Journal of New Horizons in Education, 6*(4), 211-222.

Sultana, S. & Rahman, M. (2010). English language teaching-learning situation among the Garo tribe and mainstream schools of Bangladesh. *Teacher's World: Journal of Education and Research, 35-36,* 67-77.

Yasmin, F. (2009). Attitude of Bangladeshi students towards communicative language teaching (CLT) and their English textbook. *Teacher's World: Journal of the Institute of Education and Research, 33-34,* 49-59.

Yasmin, F. (2007). English language teaching in Bangladesh: secondary education. *Teacher's World: Journal of Education and Research, 30-31,* 139-150..

blamed the mismatch between assessment system and CLT approach, lack of monitoring after getting training, large class size, insufficient teaching aids, less support by school authorities, the heavy workload for not being able to implement CLT in secondary classrooms. Training was not effective for all teachers because some of them pointed problems with trainers' expertise to provide training and motivating teachers to use CLT in secondary classrooms.

Conclusion

It may be concluded that teachers training is a vital element for teachers' development only if it is effective for the participants. In Bangladesh, there is a number of constraints, which have made it difficult for teachers to implement CLT training in English classrooms. Teachers training will be more effective, if the government provides necessary support to the teachers by reducing class size and workload of teachers, enriching schools with appropriate teaching aids, monitor the trained teachers on a regular basis. Our assessment system encourages students rote learning and ignores the most important two language skills (listening and speaking) which hinders teachers to implement training in the classroom. Assessment system must be reformed focusing all four-language skills and students' higher order learning. Training should not only focus on how teachers can apply CLT in their classes, but also teachers' capability of English proficiency and mindset to use CLT in secondary classes of Bangladesh

References

Abedin, M. (2012). The present mode of teaching in the ELT classes at the higher secondary level in Bangladesh: Is it the practice of CLT or disguised GTM? *Stanford Journal of English, 7*, 1-15. https://doi.org/10.3329/sje.v7i0.14459

Abedin, M.; Majlish, S. & Akter, S. (2009). Listening skill at tertiary level: A reflection. *The Dhaka University Journal of Linguistics. 2*(3), 69-90. https://doi.org/10.3329/dujl.v2i3.4144

Ansarey, D. (2012). Communicative language teaching in EFL contexts: Teachers attitude and perception in Bangladesh. *ASA University Review, 6*(1), 61-78.

Appleby, R.; Copley, K.; Sithirajvongsa, S., & Pennycook, A. (2002). Language in development constrained: Three contexts. *TESOL Quarterly, 39*(3), 323-346.

Ashrafuzzaman, M. (2018). Impact of in-service training on English teachers' classroom practice at primary level. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(3), 77-103.

Babu, R.; Ashrafuzzaman, M.; Begum, M. & Hossain, M. (2014). English language learning journey of rural students: Cases from Bangladesh. *NAEM Journal, 9*(18), 63-72.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101.

Coleman, H. (2010). *The English language in development*. British Council. Retrieved January 13, 2018 from https://www.teachingenglish .org.uk/sites/teacheng/files/UK011-English-Language-Development.pdf.

Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4thed). Boston: Pearson.

Ehsan, M.; Ashrafuzzaman, M. & Das, A. (2013). Primary teachers' English language teaching and learning: Change in practice and motivation. *Teachers World: Journal of Education and Research, 37-38*, 45-55.

Ekpoh, U.; Edet, A. & Nkama, V. (2013). Staff development programmes and secondary school teachers' job performance in Uyo Metropolis, Nigeria. *Journal of Education & Practice, 4*(12), 217-223.

Haider, M. & Chowdhury, T. (2012). Repositioning of CLT from curriculum to classroom: A review of the English language instructions at Bangladeshi secondary schools. *International Journal of English Linguistics, 2*(4), 12-22. http://dx.doi.org/ 10.5539 /ijel.v2n4p12

Jahangir, S.; Saheen, N. & Kazmi, S. (2012). In-service training: A contributory factor influencing teachers' performance. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 1*(1), 31-38.

Jafari, S.; Shokrpour, N. & Guetterman, T. (2015). A mixed methods study of teachers' perceptions of communicative language teaching in Iranian high schools. *Theory and Practice in Language Studies, 5*(4), 707-718. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0504 .06

Kabir, M. (2015). NCTB English curriculum and implementation of the textbook at primary level in Bangladesh: An Assessment. *Global Journal of HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G Linguistics & Education, 15*(12), 68-76.

Karim, A.; Mohamed, A.; Mohammad, M. & Haque, M. (2017). Teachers' dilemma bog down CLT in EFL contexts: A discussion on EFL teachers' beliefs and sources. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS), 22*(24), 112-120. http://doi.org/10.9790/0837-220405112120

Challenges of implementing CLT in classroom

This study explored that trained teachers are facing multiple challenges to implementing CLT in secondary English classrooms. Most of the teachers felt that due to the large class size they could not implement CLT in the classroom. Large class size is noisy and makes it difficult for the teacher to give full attention to all the students while they are involved in pair/group work activities. Likewise, other researcher indicated that large class size is one of the key issues, which have been an unfavorable condition for CLT in the classroom (Jafari et al., 2015; Salahuddin et al., 2013; Yasmin, 2009; Rahman et al., 2009). Kabir (2015) also observed that teachers had to teach (65) to (80) students in a section. Because of the large class size, students cannot speak in the class or teachers cannot find out everyone's problem.

The role of the assessment system is very crucial for creating a successful teaching and learning environment in the classroom. A good assessment can ensure effective teaching and learning as it has positive washback effects on teaching. The present study showed that the inconsistency between the teaching-learning and assessment system is a prominent barrier to apply CLT in English classes. Teachers expressed that our existing assessment system discourages teachers to teach and students to learn listening and speaking skills in English. Our assessment system encourages students to memorize English, than learning through practice. Similarly, other researchers found that the existing assessment system is mostly memory based (Rahman, 2019; Haider & Chowdhury, 2012). There is also inconsistency between curriculum directed practice and assessment system of Bangladesh (Karim et al., 2017; Ansarey, 2012). Our curriculum is emphasizing teachers to conduct English classes using CLT, and therefore teachers are having training on CLT. On the other hand, our assessment system is assessing only reading and writing skill and ignores the other two language skills of English. In order to carry out CLT in English classes, it is necessary to test students' all four-language skills, but unfortunately, the mismatch between CLT goals and assessment system (Jafari et al., 2015) inhibits teachers CLT practice in English.

The study revealed that, due to the lack of co-operation by head teacher and senior teachers, they could not apply the CLT training in their classrooms. Lack of support was one of the biggest challenges that the Bangladesh English teachers had to deal to incorporate CLT into their teaching (Ansarey, 2012). Salahuddin et al. (2013) found that teachers do not get support especially in teaching-learning materials and training from school authority, which is responsible for their weak teaching. School authorities do not emphasize teachers to use CLT in English teaching learning and provide teaching-learning materials.

This study also found that heavy work load and short duration of class time are barriers to apply CLT in the English classroom. Everyday teachers have to do administrative duties, loaded with a high number of classes, co-curricular activities etc. (Ashrafuzzaman, 2018), which reduces teachers preparation time (Sultana & Ashrafuzzaman, 2016) for using CLT in English classes. Therefore, teachers are unable to implement CLT in English classes efficiently.

One of the important focuses of the training is to motivate the teachers to make the class interactive and interesting through different activities so that students can learn through fun and creativity. However, in this study, teachers were demotivated to practice CLT in the classrooms because students like a short cut way of solving model questions and memorizing composition part to do well in the examination rather learning four skills of language. Some teachers believed that trainers were not experienced enough to motivate teachers for implementing CLT in their classes. On the contrary, Ashrafuzzaman (2018) found that after getting training teachers motivation level was increased to use CLT in their classes. Motivated and hardworking teachers are needed to implement CLT successfully.

Most of the rural teachers' level of English proficiencyis not good enough to implement training successfully unless they work hard and improve their efficiency. Ansarey (2012) suggested that CLT requires teachers to have a high proficiency in English. Nevertheless, as teachers have a poor level of English proficiency, they prefer Bangla as a medium of instruction even for their English lessons; which ultimately has a negative effect on students proficiency in English (Haider & Chowdhury, 2012).

This study explored that lack of monitoring the classes of the trained English teachers is also responsible for the poor implementation of the CLT training. Similarly, Ashrafuzzaman (2018) also identified that lack of supervision and monitoring after the training of teachers is a common scenario of Bangladesh. Teachers and school authorities have expressed that the present system of supervision and monitoring is neither adequate nor properly implemented. Thus, gaps in teachers' CLT performance and practice are not addressed. (Salahuddin et al. 2013) said that trained teachers were reluctant to use their training because they were rarely supervised.

The findings of the study show CLT training on English teachers does not have a much positive effect in their practising CLT at secondary classrooms of Bangladesh. Only a few teachers are trying to apply some of the aspects of the training. Although teachers' attitude towards CLT training was positive, teachers were not able to practice CLT properly in the classrooms. Secondary English teachers are still ignoring listening, speaking skills, and practising reading skills wrongly in the classrooms. Teachers

positive attitude towards CLT. However, in Bangladesh not all teachers hold the same opinion about CLT. Some believe that CLT is useful for students, while others do not believe so (Karim, Mohamed, Rahman & Haque, 2017). In teaching, training participation for professional skill development helps to enhance knowledge, skill and attitude about teaching procedure and techniques, using teaching aids, assessment system and classroom management (Salahuddin, Khan & Rahman, 2013). English teachers teaching-learning process mostly depend on the effects of training; as training is a central way for teachers to change the teaching practices and students' learning styles.

The Teachers Guide is essential instructional material. It helps the teacher to follow proper teaching techniques and practice teaching-learning activities flawlessly as desired in the curriculum (Salahuddin et al., 2013). This study found that most of the teachers under the study do not regularly follow Teachers Guide to conduct their classes. Sultana and Ashrafuzzaman (2016) found that teachers completed some tasks according to the teachers' guides and most of the time they tried to complete the tasks according to the guides. On the contrary, Kabir (2015) and Salahuddin et al. (2013) identified that a large number of teachers at rural primary schools do not have teacher's guide, because the government does not provide them. This indicates that teachers cannot conduct English language class using CLT effectively at rural primary schools.

It is suggested in the CLT curriculum and methodology not to use mother tongue frequently in the class unless there are no alternatives (Haider & Chowdhury, 2012). The present study revealed that most of the teachers use English as a medium of instruction in their classes. Similarly, Ehsan, Ashrafuzzaman & Das (2013) found that teachers were conducting English classes in English. after having training teachers becoming more confident to raise their voices in English. On the contrary, other researchers found that teachers use Bangla as a medium of instruction and helping students to understand English (Kabir, 2015; Babu, Ashrafuzzaman, Begum & Hossain, 2014; Salahuddin et al., 2013). It is also revealed that most of the teachers use group work or pair work in English classrooms as pair/group work can improve students speaking skills and makes the classes more interactive. The finding is similar to other researches where teachers mentioned they use pair/group work activities in classes because these activities provide the students with sufficient opportunities to learn the English language in the classroom, and it endorsed the interactions between students-students and teacher-students (Jafari et al., 2015; Babu et al., 2014). However, Haider and Chowdhury (2012) observed that most of the times teachers did not practice pair works and group works in English classes. Many teachers complained that most of the students are reluctant to participate in group/pair work in the classes (Kabir, 2015).

In order to communicate in English, the listening skill is necessary but listening and speaking skills are the most neglected skills at secondary classrooms in Bangladesh. The study found that most of the teachers practice the listening skill in a misconstructed way. Teachers read aloud and ask questions or only read aloud to enhance the listening skill of students. Teachers did not use any audio-video materials or any materials at all to develop students listening and speaking skills. When a teacher uses audio and visual materials in the English classrooms, it helps students in developing listening and speaking skills (Sultana & Asrafuzzaman, 2016). Kabir (2015) found that most of the teachers could not practice speaking and listening skills because schools do not have audio-video materials for practising it. Similarly, Salahuddin et al. (2013) found that no schools have any listening lab, and the lack of language lab or listening tools might cause the students' not to have the proper opportunity to practice English listening. As listening skill of English remains unattended in all phases of the students' educational life, students lose interest in listening and slowly become poor listener (Abedin, Majlish & Akter, 2009). This study also revealed that teachers and students do not give attention to listening and speaking skill, as these skills are not assessed in the examination. Jafari et al. (2015) found that teachers do not have the proficiency to teach speaking skills. However, teachers blamed the assessment system and the way that they were taught English as students. Therefore, students do not feel an urge to improve their listening skill like other language skills.

The present study found that more than half of the trained teachers do not apply CLT approach to teach reading skills rather they still follow the traditional way of teaching it such as read aloud and Bengali translation method. Similarly, other researchers found that although occasionally primary teachers make writing and reading practice, the ways of writing and reading practice is questionable because they do not know the proper way of making practice these skills (Salahuddin et al., 2013). According to Salahuddin et al. (2013), students need to learn English in different reading strategies, such as, scanning, skimming, and locating information throughout the text to solve different reading problems. This study also found that some teachers encourage students to learn answers from note/guide book as they think this is more helpful for the students and directly related to assessment. In the same way, Kabir (2015) found that students are dependent on guidebooks (Notebooks), private tutors or coaching centres greatly to learn/understand English lesson. Every year students are focused to get better grades by following guidebooks and notes (Rahman, 2019).

Unsatisfactory implementation of CLT training in the classroom: (68%) of teachers mentioned that they are motivated to apply CLT training in their classroom, while 32% teachers mentioned that taking classes following CLT approach is a challenging task. Most of the teachers said that they are not happy with their existing salary, so they are not so motivated to practice CLT in their classrooms.

Teachers mentioned multiple reasons for being not able to practice CLT in English classrooms. In Bangladesh, most of the class size at the secondary level are large and teachers mentioned (53%) it as one of the major reasons for not able to implement CLT in the classroom. Teachers said that a large class size is noisy and it is difficult to give full attention to all the students while they are involved in pair/group work activities. One teacher S_CIT_5 said that a *large class size is a big problem and it is not impossible to use CLT in the classroom and manage all the students.* During FGD, another teacher S_BIT_1 said that *short class time is also a constraint to involve students in the teaching-learning activities and provide feedback to all of them.*

Most of the teachers reported that the inconsistency between teaching-learning and assessment system is a prominent barrier to apply CLT in English classes. Teachers mentioned that our existing assessment system is not effective due to the exclusion of speaking and listening skills, which discourages teachers to teach and students to learn these two skills. During FGD, one teacher S_DIT_3 said that *although our assessment system aims to test students reading and writing skills, it might not be valid and reliable enough to test these two skills as it encourages students to memorize than learning through practice.*

Teachers said that after receiving the training they share their experience of training, new teaching-learning techniques with their colleagues and teachers of neighbouring schools. However, a large number of teachers said that due to the lack of co-operation by headteacher and senior teachers, they could not apply the training lessons in their classrooms. Teachers also expressed that heavy workload and short duration of class time are barriers to apply CLT in the English classroom.

Few teachers voiced that students do not have much interest in practicing four skills of English language but students rather like a short cut way of solving model questions and memorizing composition part to do well in the examination. Therefore, teachers also feel demotivated to practice CLT in the classrooms.

Most of the rural teachers' level of English is not good enough to implement training successfully unless they work hard and improve their efficiency. During FGD, teachers said that teacher trainer lacks motivating them in realizing the importance of the training. One teacher S_EIT said that *trainers do not have enough experience to train us how to use appropriate methods and techniques in teaching-learning or dealing with young learners to make them creative and self-sufficient.* Another teacher $S_BIT_5$suggested that *trainers need to be trained on how to make teachers motivate implementing the training in teaching learning activities.*

Lack of monitoring the classes of the trained teachers is also responsible for the poor implementation of the training. Almost (80%) of teachers said that they are not monitored after having their training on CLT. However, all of them except one teacher think that monitoring is very important, thus it can help and encourage teachers to apply training in their classes. During FGD, two teachers said that merely monitoring could never be effective to encourage teachers in implementing training in their classrooms unless the assessment system is modified.

Findings from training observation: All trainers followed the training materials, lesson plans with 4 skills, and used all types of techniques such as pair work, group work, chain drill; monitoring and evaluating the teachers. Trainees used poster paper, a projector as teaching aids. All trainees extended their support towards comparatively weaker participants and they encouraged all the participants during and after each activity. It was observed that some teachers were reluctant to take training and they behaved as if they knew everything. These teachers tried to irritate the trainer by asking and discussing different irrelevant questions, which were not useful for language training. Other teachers also became disappointed with the training, because of these types of irritating activities. These wasted valuable time of the training and derailed the trainer from discussion topics. Some of the trainees were not strong in a convincing voice. Some trainees do not have in-depth knowledge on the subject. Some trainers' presentation skills and styles were also very poor. The trainees could naturalize conflicting group if he/she has the knowledge, skills and style. They are short of confidence, because they did not receive Training of Trainers (TOT). Trainees who received TOT are more interactive and effective than the trainers who did not receive TOT.

Discussion

Effects of Teachers Training on classroom practice

Teachers' training is important to bring about the desired change in teacher's skills and performance. In-service training can change the attitude and skills of teachers and additionally increase the performance of students (Omar, 2014). The study revealed that 90% of teachers believed training was effective for them. Teachers have not only learned about new teaching approaches, but also became confident to use CLT in their classes. According to Jafari, Shokrpour and Guetterman (2015), high school English teachers have a

Reading skill is still an important skill for the students as well as the teachers as this skill is tested in the examination. Figure (3) shows that more than half of the trained teachers tend not to apply the CLT approach to teach reading skills but rather they still follow the traditional way of teaching it. For example, (23%) of teachers read aloud in the classroom and students translated it. Similarly, (8%) of teachers mentioned that students read aloud and teachers translated it in the Bengali in the classroom. Almost half (46%) of the trained teachers teach reading skills involving students in silent reading, which is important for developing their reading comprehension while (23%) teachers encourage students to learn answers from note/guide book because they think this is more helpful for the students as it is directly related to testing.

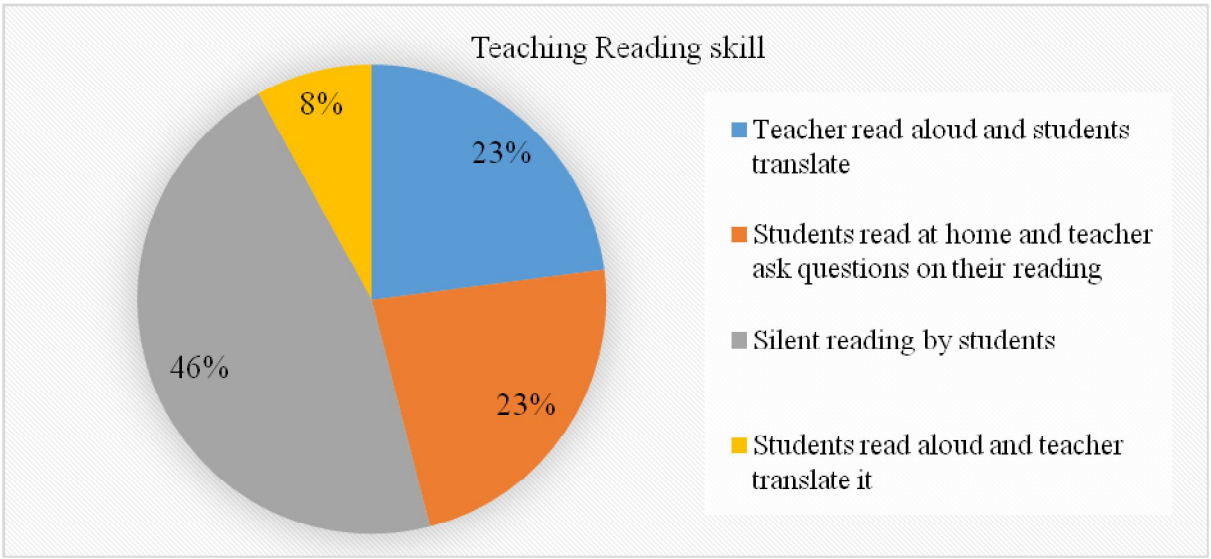


Figure (3): English reading skills teaching techniques

The negative attitude towards teaching listening and speaking skills: Figure (4) shows that (12%) agreed, (22%) teachers partially agreed, whereas (64%) teachers disagreed with the statement that speaking and listening skills are not taught in the English classrooms as these skills are not tested in the examination. Teachers also mentioned that since speaking and listening skills are not tested in the examination, students do not feel motivated to learn them.

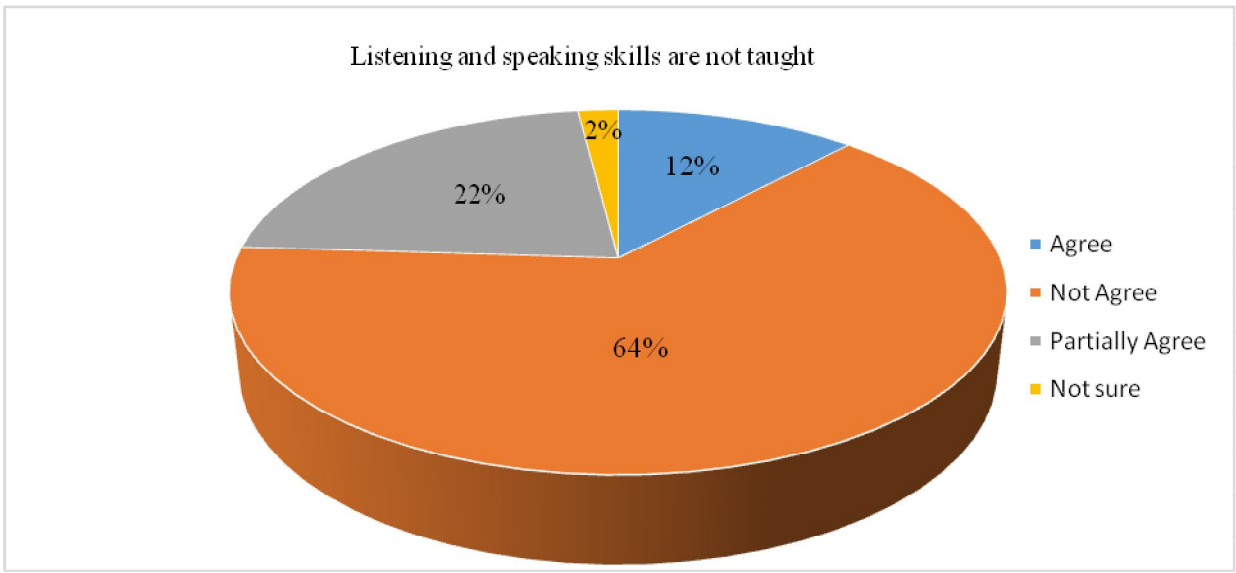


Figure (4): The negative attitude towards teaching listening and speaking skills

Teaching-learning process in English Classrooms: At the time of teachers' training, English teachers are told to follow the Teachers' Guide for their classes. Only 21% of teachers mentioned that they followed Teachers' Guide while nearly half of the teachers mentioned that they sometimes use teachers guide for their English classes. The teachers said that they use teachers' guide as it helps them to prepare lesson plans, get instructions, word meaning etc. and teach English effectively.

Table (2): Teaching-Learning process in the English classroom

Statements	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
Following teachers guide	21%	19%	50%	10%	
Using English as a medium of instruction in the classroom	39%	26%	31%	4%	
Involving students in group/pair work	33%	26%	22%	11%	8%
Teaching vocabulary using different techniques rather than translation	43%	31%	14%	8%	4%

Table 2 shows that (65%) of teachers (39% always; 26% often) use English as a medium of instruction in the classroom. (31%) of teachers mentioned that they use English sometimes in the classrooms. Teachers said that they use English because it encourages students to use English in the classroom. During FGD, one teacher S_BIT_2 saud that *using English as a medium of instruction creates an English environment, which helps students develop their speaking and listening skills*. Only (4%) of teachers said they rarely use English because they think their students do not understand instructions in English.

Teachers' training encourages teachers to use group work or pair work activities in the English classroom. Nearly (81%) of teachers do pair/group work activities with the students, either always or usually in the English classrooms. Teachers mentioned that pair/group work can improve students speaking skills and it makes the classes more interactive. During FGD, one teacher S_AIT_4 said that *group or pair work helps students remove their shyness and develop the culture of collaborative learning*. On the other hand, nearly (19%) of teachers do not do this very often because it wastes a lot of time, and creates a huge amount of noise in the classrooms.

During the training, teachers are encouraged not to use Bangla in the classroom to teach new words unless it is necessary. Rather, they are encouraged to use other techniques like miming, acting, using pictures, giving explanation and example in English. Table (2) shows that around (74%) of teachers (43% always and 31% often) try to use techniques other than translating into Bangla to teach vocabulary. While (22%) of teachers use the techniques sometimes or rarely, only (4%) of teachers use Bengali translation method to teach vocabulary to the students.

Teaching Listening and Reading skills: Figure (2) indicates that (31%) teachers teach listening skills following three stages of listening skills (Pre-listening, during listening and Post- listening activities with the students) which is the right approach to teach listening skills to the students. On the other hand, nearly (69%) of teachers practice listening skills in the wrong way in the classroom. (46%) of teachers read text aloud without any focus questions and *19%) of teachers read and ask questions to students.

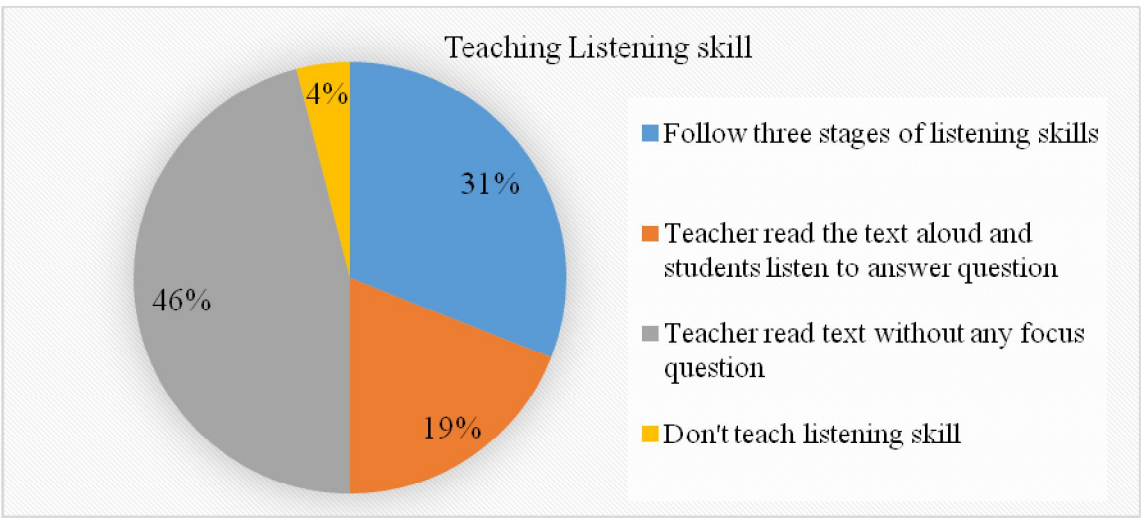


Figure (2): English listening skills teaching techniques

simultaneously collect both quantitative and qualitative data, merge the data, and use the results to understand a research problem. This design helps to have a complete understanding of a research problem by collecting both quantitative and qualitative data (Creswell, 2012).

Population & Sample

The study was conducted in the secondary schools situated in Dhaka, Bogura and Rajshahi division of Bangladesh. The study included only government schools. The population of this study consisted of teachers at the secondary level in different secondary schools of Bangladesh. A total number of (20) schools were selected using convenience sampling. A sample of (100) English teachers was selected from those schools using random sampling. Five trained English teachers were chosen from schools to collect quantitative data. Five schools were chosen from selected schools using convenient sampling to collect qualitative data. A total of (25) English teachers were involved in the Focus Group Discussion (FGD). All five trained teachers from one school were made a group for FGD purpose. Therefore, a total of (5) groups were selected to conduct FGD. Moreover, ten training sessions were selected conveniently to explore the real picture of teachers' training.

Instrumentation

Three types of instruments were used for conducting the study: one observation protocol for a training session, one questionnaire for teachers, and one FGD interview schedule for teachers. All the tools were prepared based on the main purpose of the study and by reviewing the related literature. The observation protocol followed a field note approach for a detailed description of the training tasks as well as any other significant evidence found in the selected training sessions. The questionnaire was used to collect quantitative data from trained teachers about their practice of CLT in English classes. The questionnaire consisted of both close-ended and open-ended questions. A semi-structured FGD interview schedule was used for an interview of the selected teachers. The interview schedule consisted of 16 questions related to the effects of CLT training on their teaching-learning process of the English classroom.

Data Analysis Technique

The quantitative data were analyzed using a quantitative or statistical approach, which included descriptive techniques like percentages. The qualitative data obtained through interview and open-ended questions were analyzed using thematic analysis. Thematic analysis is the process of identifying patterns or themes within qualitative data (Braun & Clarke, 2006).

The sources were coded for analyzing data. In this case, two types of coding were used: alphabetic coding for schools and alphanumeric coding for participants. Table 1 shows the coding of the data.

Table (1): Coding of data

Categories	Coding Number
Schools (5)	S_A, S_B, S_C, S_D, S_E,
Interview participant Teachers (5)	IT_1, IT_2,IT_3, IT_4,IT_5

Results of the Study

The results of this study are generated from both the questionnaire and FGD data by focusing on the major aspects of teachers' training effects on English teachers CLT practice in secondary classrooms.

Effectiveness of Teachers Training: 90% of teachers believed that teachers training was very effective. Teachers mentioned that the training has made them aware of the new teaching approach (CLT) and helped them to teach the English language in a more effective way. Teachers said that they are very much interested in receiving training because they get many opportunities to exchange their ideas and gather new experience. Training changes teachers tremendously; they can be successful and proficient through training. During FGD, one teacher S_CIT_5 said that *training helps us to keep up to date with new teaching-related knowledge, information and techniques.* Another teacher S_EIT_3 said that *teachers training has also made them confident to take classes in English.*

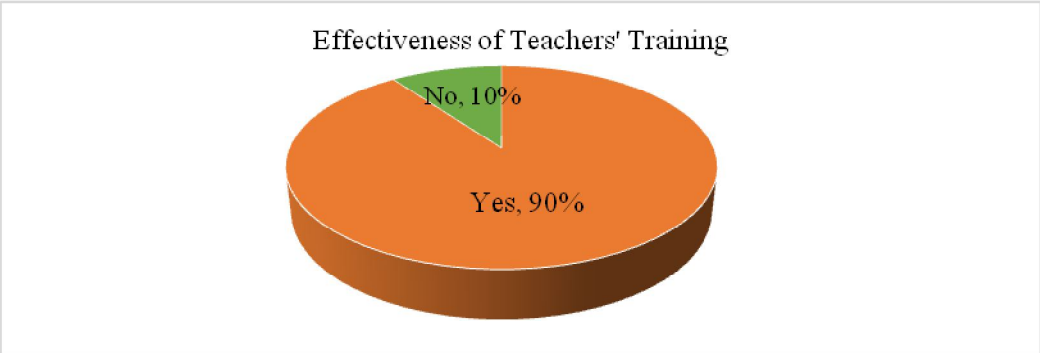


Figure (1): Teachers' perception on the effectiveness of training

In Bangladesh, English is taught as a compulsory subject from class one to twelve, since 1992. English teachers use different types of teaching-learning methods such as Grammar Translation Method (GLT), Direct Method (DM), Audio-Lingual Method (ALM), Situational Language Teaching (SLT) and Communicative Language Teaching (CLT) to make teaching more interesting and meaningful (Ansarey, 2012). Nevertheless, the condition of English language Teaching (ELT) scenario in Bangladesh is very frustrating because teachers used GTM for teaching English where the maximum emphasis is put on reading and writing and almost no emphasis is put on speaking and listening skills (Roshid, 2009). Therefore, the Bangladesh government has introduced CLT in 1995 at the secondary level to develop students' four skills of listening, speaking, reading and writing in a communicative context in Bangladesh. CLT focuses mainly on classroom activities, which are based on communicative methods like pair work, group work, task-work, and filling the information gap (Sultana & Ahsan, 2013). The government also felt the importance of teacher training and started to run some projects with donor support to provide training to the secondary English teachers (Roshid, 2009).

Teacher training is an important part of professional development in the teaching profession. According to Omar (2014), training is a process by which people have the necessary knowledge, skills and attitude to carry out their responsibilities to the required standard in the present job and able to undertake greater and more demanding roles for effective job performance. Teachers' quality, their education and training actually help improve the quality of education (Omar, 2014; National Education Policy, 2010). Ekpoh, Edet, and Nkama (2013) showed that teachers who attend training perform effectively in their work concerning knowledge of the subject, classroom management, teaching-learning method and assessment of students. Training plays a major role to improve the teachers' performance in school (Jahangir, Saheen & Kazmi, 2012). In Bangladesh, one in five teachers has no training for teaching. Besides, there is a shortage of well-educated, trained and skilled teachers in the schools (Sultana & Rahman, 2010). English teachers need effective training to practice CLT in secondary classrooms

Research Problem

Communicative training modules have been developed and quite a good number of teachers were trained to raise their awareness of the CLT in English. Additionally, the teachers have been prepared with the techniques and methods of teaching new books effectively to make students competent users of English language. The new books provide the students with a variety of materials such as reading texts, dialogues, pictures, diagrams, tasks and activities to help students improve their four basic language skills. Although the new textbooks are good as they highlight the four English language skills emphasizing natural situations and activities, they have some drawbacks such as the lack of literary texts and authentic listening texts (Yasmin, 2009).

In spite of all these changes and teacher training initiatives, English language teaching-learning scenario is poor (Yasmin, 2009; Yasmin, 2007; Rahman et al., 2009). Many researchers found that there is a severe scarcity of people with sound English language skills within the Bangladeshi teaching profession. According to Yasmin (2009), the current Bangladeshi ELT situation clearly indicates that despite the introduction of CLT, many factors of GTM are still in practice, which creates a huge mismatch between CLT and the present practices. The majority of the teachers in Bangla medium schools follows the GTM method that is knowledge-based teaching method rather than performance (Sultana & Ahsan, 2013). Our English teachers do not have a very clear knowledge or idea about Communicative Language teaching (CLT) to teach English (Abedin, 2012). Therefore, Yasmin (2009) claimed that in Bangladesh CLT is not fully applied yet.

It seems that the reluctance of trained teachers to implement the training concepts in the classroom may be one of the main reasons for the unsatisfactory application of CLT in Bangladesh. As the effectiveness of teachers' training is important to ensure that the training is appropriate and to bring a positive effect to the teachers (Omar, 2014), this study particularly focused on the effectiveness of teachers' training in practising CLT in Bangladesh.

Purpose of the study

The purpose of the study is to explore and identify the effectiveness of current teachers training programs in secondary English teachers practising CLT in the rural area of Bangladesh.

Research Questions

1. How do teachers implement CLT training in secondary English classrooms?
2. What are the reasons for the unsatisfactory implementation of CLT training in secondary English classrooms?

Method

Research Design

The study is mainly contingent on descriptive inquiry to elicit data related to the effectiveness of teachers' training in secondary English teachers practising CLT in a rural area of Bangladesh. It is carried out based on mixed method design, mainly convergent or concurrent mixed methods design. Convergent mixed methods design is used to

Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 15, No. 3, pp 377-386

The Effect of Teachers' Training in Secondary English Teachers' Practice of Communicative Language Teaching (CLT) in Bangladesh

Mehadi Rahman* and Rokiba Ahmed**

Received Date: 20/3/2019 **Accepted Date: 23/6/2019**

Abstract: The study investigates the effectiveness of current teachers' training programs in secondary English teachers practising CLT in Bangladesh. The study follows a mixed design. Secondary trained English teachers were the main data source of the study. The study used an observation protocol for a training session; one questionnaire for teachers, and one FGD interview schedule for teachers as main sources of data collection. Qualitative data from the interview were used to triangulate the quantitative data from the questionnaire. One hundred teachers were chosen randomly from twenty secondary schools from Dhaka, Bogura and Rajshahi division. There were (25) English teachers from five schools who were chosen purposively for FGD. Result showed that teachers training has less positive effects on their CLT practice in the secondary classroom. Through training, teachers understood the importance of CLT, nevertheless they did not practice CLT properly in the classrooms. Results showed that teachers blamed the mismatch between the assessment system and the CLT approach for the inability to implement the CLT appropriately. Therefore, the study suggests changing the current assessment system and increasing support for the trained teachers to practise CLT in the classroom.

(**Keywords**: Training, CLT, Secondary English Teacher, Bangladesh, Language Teaching).

أثر تدريب المعلمين في ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية الثانوية لتدريس اللغة التواصلية CLT في بنغلاديش

مهدي رحمان، مؤسسة تطوير المنتجات والدورات التدريبية، بنغلادش

روكيبا أحمد، برنامج براك التعليمي، بنغلادش

ملخص: تبحث الدراسة في فعالية برامج تدريب المعلمين الحالية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية الذين يمارسون تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في بنغلاديش. تعتمد الدراسة التصميم المختلط. كان مدرسي اللغة الإنجليزية المدربين الثانوية مصدر البيانات الرئيسي للدراسة .استخدمت الدراسة بروتوكول مراقبة لدورة تدريبية ، واستبيانًا واحدًا للمعلمين ، وجدولًا واحدًا لمقابلة FGD للمعلمين كمصادر رئيسية لجمع البيانات .تم استخدام البيانات النوعية من المقابلة لتثليث البيانات الكمية من الاستبيان. تم اختيار مئة معلم بشكل عشوائي من عشرين مدرسة ثانوية من شعبة دكا وبوغورا وراجشاهي .من ذلك ، تم اختيار 25 مدرسًا للغة الإنجليزية من خمس مدارس لتخصّص تعليم الكبار. كشفت النتائج أن تدريب المعلمين له آثار أقل إيجابية على ممارسة CLT في الفصل الدراسي الثانوي. ومن خلال التدريب أدرك المعلمون أهمية CLT، ومع ذلك لم يمارسوا CLT بشكل صحيح في الفصول الدراسية .أظهرت النتائج أن المدرسين ألقوا باللائمة على عدم التوافق بين نظام التقييم ونهج CLT لعدم القدرة على تنفيذ CLT بشكل مناسب. وتقترح الدراسة تغيير نظام التقييم الحالي وزيادة الدعم للمعلمين المدربين لممارسة CLT في الفصول الدراسية.

(**الكلمات المفتاحية**: (التدريب ، CLT ، مدرس اللغة الإنجليزية الثانوي ، بنغلاديش ، تدريس اللغة)

Introduction: English holds a special position as the international language for communication in most of the countries in today's world (Rahman, Begum & Zinnah, 2009). English is not just a language, but also expertise for surviving within a context of growing trends of globalization (Appleby et al., 2002). According to Coleman (2010), English is said to be the passport to the future of a developing country such as Bangladesh, as it has dominantly taken the place of global driven force and economy.

As there is no alternative to learning English in the development process of Bangladesh (Sultana & Rahman, 2010) and the demand of English language is growing rapidly all over the world, Bangladesh government realizes the need to consider the following factors in the teaching and learning of the English language:

a) Emphasis on communication and fluency;

b) Skill-based assessment system;

c) Training and motivation of the teachers for the self-development and developing a positive attitude towards interactive-student-centred classroom (Roshid, 2009).

* Executive, Product and Course Development, Light of Hope Ltd., Bangladesh.

** BRAC Education Program, Bangladesh.

© 2019 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Subscription Form

Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan

قسيمة اشتراك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

I would like to subscribe to the Journal أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية

For **لمدة**

- ☐ One Year ☐ سنة واحدة
- ☐ Two Years ☐ سنتان
- ☐ Three Years ☐ ثلاث سنوات

Name: ..... الاسم:

Speciality: ..... الاختصاص:

Address: ..... العنوان:

P.O. Box: ..... ص.ب:

City & Postal Code: ..... المدينة والرمز البريدي:

Country: ..... الدولة:

Phone: ..... هاتف:

Fax: ..... فاكس:

E-mail: ..... البريد الإلكتروني:

No. of Copies: ..... عدد النسخ:

Payment: ..... طريقة الدفع:

Signature: ..... التوقيع:

ترسل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح "عمادة البحث العلمي والدراسات العليا- جامعة اليرموك"

Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.

سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price	أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates	
	داخل الأردن Inside Jordan	خارج الأردن Outside Jordan
سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750	الأفراد 7 دنانير Individuals JD 7.00	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00	المؤسسات 10 دنانير Institutions JD 10	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops		

ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.

Correspondence

Subscriptions and Sales:

Prof. Shadia Al-Tel
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University
Irbid – Jordan
Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3208
Fax: 00 962 2 7211121

المراسلات

مراسلات البيع والاشتراكات:

عميد البحث العلمي والدراسات العليا
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك
اربد – الأردن
هاتف 7211111 2 962 00 فرعي 3208
فاكس 7211121 2 962 00

TABLE OF CONTENTS

Volume 15, No. 3, Muharram, 1441 H, September 2019

Articles in Arabic

- **A Study on Some Variables Which are Related to the Delay of the Morphological Component Development of the Kindergarten kids' Language: case study** — **259**

  Moammar Alhawarneh

- **The level of Collaborative Knowledge Creation According to the Principles of the Trialogical Learning Approach and its Impact on the Teaching Performance in Oman** — **275**

  Fatemah Al-Hajari and Abdullah Ambusaidi

- **The Inclusion of Biology Textbook for 9th Grade in Jordan of Habits of Mind According to Project 2061** — **293**

  Yousef AL-Qashty and Abdullah Khataibeh

- **Imagine a proposal to establish a crisis management unit in the Ministry of Education in the Republic of Yemen in the light of Arab and International experiences** — **309**

  AbdelGhani Al-Hawry

- **Professional Development Program Based on a Proposed Teaching Model for the Development of Reflective Practices Physics Teachers in Saudi Arabia** — **325**

  Afrah baabdullah and Fahed AL-Shaye3

- **The Impact of Instructional Program Based on Metacognitive Reading Strategies on Reading Anxiety and its Motivation amongthe Eighth Grade Female Students of English Language** — **341**

  Moawyiah Abu-Ghazal and Nadia Atrooz

- **The Predictive Value of Optimism in Psychological Flow: A Comparatives Study Faculty Members (Gulf States and Egypt)** — **359**

  Atef Elsherbi and Asma Al Attiyah

Articles in English.

- **The Effect of Teachers' Training in Secondary English Teachers' Practice of Communicative Language Teaching (CLT) in Bangladesh** — **377**

  Mehadi Rahman and Rokiba Ahmed

Jordan Journal of Educational Sciences is currently indexing in:

- ***Ulrich's Periodical Directory.***

- ***Islamic World Science Citation Center (ISC).***

- ***Arab Online Database (MAREFA), and ranked first in 2018 (ARCIF: 0.7857).***

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. 3, Muharran, 1441 H, September 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

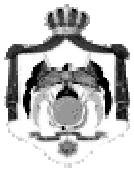
Prof. Nazeih Hamdi
*Amman Arab University, **JORDAN***
Email: nazhamdi@ju.edu.jo

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. 3, Muharram, 1441 H, September 2019

Jordan Journal of

EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 15, No. 3, Muharram, 1441 H, September 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*