المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (15)، العدد (4)، ربيع الآخر 1441هـ / كانون الأول 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).

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

رئيس التحرير: أ.د. شادية التل

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email:shadia.tal@yu.edu.jo

سكرتير التحرير: السيد عبد السلام غنيمات

هيئة التحرير

أ.د. أحمد الثوابية

كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية، الطفيلة، الأردن

Email: m_ ahmadthawabieh@yahoo.com

أ.د. أحمد العباصرة

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

Email: draalayasrah@yahoo.com

أ.د . أديب حمادنة

كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن

Email: adeebhamadnah@yahoo.com

أ.د. جبرين حسين

كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن

Email: jhusan52@hotmail.com

أ.د. عبد الكريم جرادات

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

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

أ.د. علي البركات

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email: alialbarakat@yu.edu.jo

أ.د. فؤاد طلافحة

كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، الكرك، الأردن

Email: Fuad_talafha@hotmail.com

أ.د. محمد الزبون

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

Email: m.alzboon@ju.edu.jo

المحرر اللغوي (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

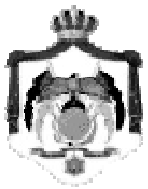
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، اربد - الأردن

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 (4)، ربيع الآخر 1441هـ / كانون الأول 2019 م

المجلة الأردنية في العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة
المجلد (15)، العدد (4)، ربيع الآخر 1441هـ / كانون الأول 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 (4)، ربيع الآخر 1441هـ / كانون الأول 2019 م

البحوث باللغة العربية

- **جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان** 387
  مريم البلوشي و سعيد الظفري
- **بناء وتقنين مقياس تقدير للمؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد** 399
  ماجد ودعاني و محمد أبو الفتوح
- **القدرة التنبؤية لمصادر الضغوط النفسية بالتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين** 419
  عمر الشواشرة و معاوية أبو جلبان
- **الخصائص السيكومترية للصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم للفئة العمرية 5-8 سنوات** 435
  مها دبوس و فريال أبو عواد
- **أسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دولة الكويت: دراسة تنبؤية** 459
  سلطان الديحاني
- **أثر استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس العلوم في تنمية التفكير الاستقرائي واكتساب مهارات حل المشكلة** 475
  انتصار طنوس و ليندا الخطيب
- **مسرحة دروس وحدة الفقه الإسلامي وفاعليتها في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي** 487
  محمود السلخي

البحوث باللغة الإنجليزية

- **التقييمات التقديرية لتطبيق تقنية BYOD في المدارس الثانوية في قطاع غزة - صعوبات التطبيق من وجهة نظر المعلمين-** 505
  رانية عبد المنعم

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 4، 2019، 387-398

جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان

مريم البلوشي و سعيد الظفري*

تاريخ تسلم البحث 2019/2/21 تاريخ قبوله 2019/6/23

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية من خلال جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين بسلطنة عمان، كما قامت الدراسة بالكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وأبعاد جودة الحياة الوظيفية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي، حيث شارك (1233) معلمًا من معلمي مادة الرياضيات بمدارس المرحلة الإعدادية، طبق عليهم مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية ومقياس جودة الحياة الوظيفية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى امتلاك المعلمين مستوىً مرتفع من معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وجودة الحياة الوظيفية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين والمعلمات في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وأبعاد جودة الحياة الوظيفية لصالح المعلمات. كما توصلت إلى أن الجنس يسهم في التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية لدى المعلمين بنسبة 3.7% وأن الجنس وأبعاد جودة الحياة الوظيفية معا يسهمان بنسبة 33.8% في تفسير التباين في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية.

(**الكلمات المفتاحية**: جودة الحياة الوظيفية، معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية، سلطنة عمان)

مقدمة: يعد المعلم ركنًا أساسيًا في العملية التعليمية باعتباره الدعامة الأساسية التي يقوم عليها الإصلاح والتطوير التربوي، حيث يتوقف نجاحها على أداء المعلم لدوره الفعال، ومن هذا المنطلق فإن كثيرًا من دول العالم تُولي عملية الارتقاء بالمستوى الوظيفي للمعلم أهمية فائقة؛ إدراكًا منها بأن زيادة فاعلية المعلم وارتقاء أدائه ينعكس على فاعلية العملية التعليمية؛ وهنا تأتي ضرورة تنمية المعلم وتحسين أدائه وتزويده بمختلف المهارات والمعارف في ظل التطور المعرفي المعاصر (Al-Mai'an, 2012)..

فالمعلم الذي يمتلك المقومات المعرفية والمهارية والوجدانية يستطيع أداء دوره بفعالية، خاصة في ظل التطورات السريعة والتي شكلت تحديًا كبيرًا له؛ لذا فهو من أهم العناصر الموصلة لتعليم يتصف بالجودة؛ إذ بكفاءته تتحقق الأهداف المخطط لها. وهذا ما أكده باندورا (Bandura) في مقالته "كفاءة الذات: نحو نظرية تعديل السلوك"، حيث أشار إلى أن الكفاءة الذاتية تعدُ عاملاً وسيطًا لتعديل السلوك ومؤشرًا على التوقعات حول قدرة الفرد على التغلب على التحديات وإنجاز المهام المختلفة بصورة ناجحة والتخطيط لها بصورة واقعية، متمثلة في ادراك حجم القدرات الذاتية التي تمكّنه من تنفيذ سلوك معين بصورة مقبولة، ومدى التحمل عند تنفيذ هذا السلوك (Bandura, 1987).

Quality of Work Life and its Relationship with Teaching Self-Efficacy Beliefs of Teachers in the Sultanate of Oman

Maryam Albuloshi, *Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.*
Said Aldhafri, *Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.*

Abstract: The present study aimed to predict teaching self-efficacy beliefs through work life quality of teachers in the Sultanate of Oman. The study also examined the differences between males and females in the teaching self-efficacy beliefs and in the dimensions of work life quality. The study adopted the descriptive predictive method where 1233 middle math teachers responded to two questionnaires measuring their efficacy beliefs and work life quality. The results of the study revealed that teachers have high levels of teaching self-efficacy beliefs and work life quality. There were statistically significant gender differences in efficacy beliefs and the dimensions of work life quality, favoring female teachers. The study found that gender contributes to the prediction of teaching self-efficacy beliefs by 3.7%. The model containing gender and the dimensions of work life quality explain 33.8% of the variance in efficacy beliefs.

(**Keywords**: Quality of Work-Life, Teaching Self-Efficacy Beliefs, Sultanate of Oman)

لذلك تعدُ معتقدات الكفاءة الذاتية أحد الأبعاد الأساسية المكونة لشخصية المعلم والتي يظهر تأثيرها على العمليات المعرفية والانفعالية للمعلم ودافعيته واختياره للنشاطات والمهام من خلال التخطيط للأهداف ومواجهة العوائق والصعوبات ومستوى الجهد والمثابرة والقناعة الذاتية والتفاعل مع الآخرين والبيئة المحيطة بفاعلية وتوقعات النجاح والفشل (Al-Hosani, 2015).

وقد حظيت كفاءة المعلم الذاتية باهتمام كبير من الباحثين؛ فقد تناولت نظرية مركز الضبط لروتر (Rotter) الكفاءة الذاتية كأحد السمات الأساسية للمعلم كي يكون مؤثرًا، كما أشار تشانين-موران وولفولك هوى (Techannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) إلى أن معتقدات الكفاءة الذاتية تمكّن المعلم من تطوير استراتيجياته للتغلب على العقبات التي تعترض سبيله، بالإضافة إلى مرونته في التعامل مع حالات الإخفاق التعليمية وتحمله المواقف التي تتطلب بذل المزيد من الجهد، وتحقيق أعلى مستويات الأداء.

* جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وقد تم تناول الكفاءة الذاتية بمسميات أخرى منها: فعالية الذات، والفاعلية الذاتية، وكفاءة الذات. وسوف يتبنى الباحثان مصطلح معتقدات الكفاءة الذاتية في البحث الحالي.

ويُعدّ مفهوم معتقدات الكفاءة الذاتية من مفاهيم علم النفس الحديثة، ويعد باندورا (Bandura, 1994) من أوائل الباحثين الذين اهتموا بالكفاءة الذاتية، التي أشار إليها في نظريته المعرفية الاجتماعية، وعرفها بأنها إدراك الأفراد حول قدراتهم لإنتاج مستويات محددة من الأداء تؤثر على حياتهم. وتحدد معتقدات الكفاءة الذاتية كيف يفكرون ويشعرون ويحفزون أنفسهم ويتصرفون. وتنتج هذه المعتقدات من أربع عمليات رئيسية هي: العمليات المعرفية والانفعالية والدافعية والعمليات الاختيارية. وعرفها ميلر (Miller, 2005) على أنها الإيمان بقدرة الفرد على تنظيم وسلوك مسارات معينة مطلوبة لتحصيل غايات محددة، وتتضمن هذه المسارات السلوك والأفكار والعواطف؛ حيث تؤثر الكفاءة على كافة أنواع السلوك الأكاديمي والاجتماعي والإبداعي. ويرى كرماش (Kurmash, 2016) أن الكفاءة الذاتية تمثل مكونًا حاسمًا في إحساس الفرد بالضبط الشخصي والسيطرة على مصيره والتوافق مع أحداث الحياة.

وتعدّ الكفاءة الذاتية مصطلحًا محوريًا في النظرية الاجتماعية المعرفية لباندورا والتي افترضت أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة؛ فالسلوك في ضوء نظرية باندورا يتحدد بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي: العوامل الشخصية والتي تعبر عن معتقدات الفرد حول قدراته، والعوامل البيئية وهي مجموعة الأدوار التي يقوم بها الفرد، والعوامل السلوكية متمثلة في الأفعال والاستجابات الصادرة في موقف معين، وهذا ما أطلق عليه باندورا نموذج الحتمية التبادلية (Bandura, 1999).

وبحسب النظرية المعرفية الاجتماعية، فإن شعور الأفراد بالكفاءة الذاتية يؤثر في مظاهر متعددة من مستويات السلوك مثل: اختيار النشاطات؛ حيث يختار الأفراد المهمات التي يعتقدون أنهم سوف ينجحون بها، وتؤثر في التعلم والإنجاز. ويميل الأفراد أصحاب الكفاءة الذاتية المرتفعة للتعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم من ذوي الكفاءة المنخفضة، وكذلك الحال بالنسبة إلى الجهد المبذول والإصرار؛ فأصحاب الكفاءة المرتفعة يبذلون المزيد من الجهد والعزيمة والإصرار والتحدي عند مواجهة العقبات على عكس منخفضي الكفاءة (Abu Ghazal, 2014).

ومما لا شك فيه أن للكفاءة الذاتية أهمية بالغة في حياة الفرد الشخصية والعملية، ولذلك اهتم الباحثون بدراسة الكفاءة الذاتية مع عدد كبير من المتغيرات وربطها بالعديد من القضايا الحياتية؛ فقد تمت دراسة الكفاءة الذاتية مع قيم العمل وبيئته (Ramadan, 2017)، والتوافق المهني (Hibi & Mohammed, 2013; Hijazi, 2012)، ومع الهدف في الحياة وتحمل الإحباط (Mohammed, Abdulmonim & Abdullah, 2017)، وخفض مستوى الاحتراق النفسي (Aldhafri, 2016)، والمهارات الاجتماعية (Aljabori & Aljanabi, 2013; Ibrahim, 2017)، وقلق المستقبل (Allsasmah & Al-quran, 2017).

كما تظهر أهمية الكفاءة الذاتية في علاقتها مع مهارة حل المشكلات (Alersan, 2017)، وتؤثر الكفاءة الذاتية في التقييم الذاتي للفرد (Abdul Malak, 2018) وفي اتخاذ القرارات (Hussein & Salman, 2017; Al-Raqad & Alhawarny, 2014). كما تلعب الكفاءة الذاتية دورًا مهمًا في إدارة الضغوط الدراسية (Mahmoudi & Murzaq, 2016)، والتحصيل الدراسي (Al Harthy & Aldhafri, 2014)، والذكاء الانفعالي (Al-Mutairi & Rashwan, 2016; Hajaj, 2018)، وجودة الحياة الأكاديمية (Aldhafri, 2011)، والتوافق النفسي (Aljahwari & Aldhafri, 2018) والمناخ الأسري (Alkhawalda, Atal & Banat, 2017). كما أكدت دراسات أخرى دور الكفاءة الذاتية في تحسين الصحة النفسية للفرد (Babeker & Mustafa, 2014)، ورفع معدل السعادة (Alnoor, 2013).

ويرى باندورا (Bandura, 1999) أن معتقدات الفرد حول الكفاءة الذاتية يمكن أن تتطور من خلال أربعة مصادر أساسية هي: خبرات الإتقان، فخبرات النجاح تدعم الكفاءة الذاتية لدى الفرد، وخبرات الإنابة وهي التي يستنتجها الفرد من النماذج الاجتماعية المحيطة فيزداد شعور الفرد بالكفاءة الذاتية، والإقناع الاجتماعي أي إقناع الفرد بأن لديه من القدرات ما يؤهله للنجاح، والحالات الانفعالية والفسيولوجية؛ إذ إن القلق والإكتئاب والتوتر من الحالات الانفعالية السلبية التي تؤثر في الكفاءة الذاتية، لذلك يجب تعزيز الحالات الانفعالية والفسيولوجية الإيجابية.

وتُعدّ خبرات الإتقان من أهم المصادر التي تشكل معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية، وتوفر بيئة العمل المدرسية خبرات متنوعة للمعلمين من شأنها رفع دافعيتهم ومعتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية التدريسية (Yasin, 2017)؛ إذ تركز المدرسة كأحد المؤسسات التعليمية على الاهتمام بمعلميها وجودة أدائهم الوظيفي والعمل على تشجيعهم وصقلهم مهنيًا، لتعزيز الشعور بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وزيادة دافعيتهم للإنجاز من أجل الارتقاء بمستوى المدرسة ككل، وتحقيق أعلى مستويات الأداء في العملية التعليمية.

وقد أوصت البحوث والدراسات على الحاجة الملحة لتعزيز العلاقة بين جودة الأداء في البيئة المدرسية وكفاءة المعلم الذاتية التدريسية؛ لذلك كان من المهم تسليط الضوء حول جودة الأداء بأشكاله المختلفة. ويُعدّ الرئيس الأمريكي ليندون (Lyndon) من أوائل من أشاروا إلى مفهوم جودة الحياة الوظيفية: وهو من المفاهيم الخاصة بعلم النفس التنظيمي. كما يعد تايلر (Taylor) من أوائل الباحثين والمنظرين الذين اهتموا بدراسة مفهوم جودة الحياة الوظيفية وأهميته في زيادة قدرة المؤسسات لتحقيق أهدافها (Ahmed, 2015). وقد تم تداوله بمسميات أخرى مثل جودة

حياة العمل وجودة الحياة المهنية والتنمية المهنية وقيم العمل، وسوف يتبنى الباحثان مصطلح جودة الحياة الوظيفية لدقته وشموليته.

وتعكس جودة الحياة الوظيفية مجموعة من الأنظمة والبرامج المرتبطة بتحسين وتطوير الجوانب المرتبطة برأس المال البشري للمنظمة، والتي تؤثر على حياة العمل للأفراد وبيئتهم الاجتماعية والثقافية والصحية، فينعكس إيجاباً على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين، مما يسهم في تحقيق أهداف المنظمة والفرد معا (Madi, 2014). وتعرّف سويد (Sewid, 2017) جودة الحياة الوظيفية على أنها تحقيق السعادة للعاملين في بيئة العمل والمساعدة على تحقيق التوافق بين الفرد ومؤسسة العمل، مما يساهم في رفع كفاءة المنظمة وتحقيق أعلى ربح ممكن. كما يعرفها الأعمى والشركسي (Alama & Al-Cherkassy, 2017) بأنها توفير ظروف عمل جيدة وإشراف جيد مع الاهتمام بالمزايا والمكافآت وقدر من الاهتمام والتحدي بالوظيفة ودعم العلاقات الاجتماعية، لإعطاء العاملين فرصة أكبر للتأثير على وظائفهم والمساهمة الفعالة على مستوى المنظمة.

وبما أن مفهوم جودة الحياة الوظيفية متعدد الأبعاد، فقد تعددت وجهات نظر الباحثين لحصر تلك الأبعاد، فهي تشمل ظروف بيئة العمل المعنوية، وخصائص الوظيفة، والأجور والمكافآت، وجماعة العمل، وأسلوب الرئيس في الإشراف، والمشاركة في اتخاذ القرارات (Al-Awaki & Al-Nazari, 2018)، وأضاف جاد الرب (Gad Alrab, 2008) بعدًا آخر يتمثل في التوازن والانسجام بين الحياة الوظيفية والحياة الشخصية للعاملين.

وقد تناول حسين وبدر ومحمد (Hussein, Bader, & Mohammed, 2010) مجموعة واسعة من المبررات والأسباب للاهتمام بجودة الحياة الوظيفية، منها: هروب العمال من المؤسسات، وارتفاع مستوى ضغط العمل، ومحدودية اقتصار تصميم الوظائف على كسب المعيشة، وعدم تلبية حاجات الفرد لتحقيق ذاته وطموحه المهني؛ مما دفع المؤسسات للحرص على خلق عميل دائم في بيئة العمل. كما ناقش ابن خالد وبو حفص (Ibn Khalid & Bu Hafs, 2015) المؤشرات الدالة على جودة الحياة الوظيفية، والتي تتضمن: نوعية العلاقات الاجتماعية، ونوعية منظمة العمل، وإمكانية الإنجاز والتطور المهني، والتوافق بين حياة العمل وساعات العمل. وتذكر سويد (Sewid, 2017) أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية تساعد على نجاح جودة الحياة الوظيفية هي: مجهودات المنظمة من خلال الاستخدام الأمثل لقدراتها التنظيمية والإدارية، ونظم المقترحات كاحترام جميع الأفكار المطروحة من العاملين، ونظام الاتصالات - حيث إن منظمة العمل بيئة حيوية لمختلف الأنشطة الاتصالية الرسمية.

ولجودة الحياة الوظيفية أهمية بارزة سواء على مستوى مؤسسة العمل أو المستوى الشخصي للأفراد. وهذا ما أكدته الدراسات السابقة، فقد درست العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية وأداء الموظف (Al-Mandhari, Al-Omari & Al-Yafi, 2017; Ibrahim, Tayel, & Gad Alrab, 2012) والإبداع الإداري (Alama & Al-Cherkassy, 2017) ورضا العاملين (Abu Larrabee, Culp, Persily, Sandjecklin & Conklin, 2008; Elematy, 2015; Spreitzer, 2011) والتنمية المهنية والمسؤولية المهنية (Elsaber, 2012; Sewid, 2017)، وبيئة العمل (Agrama, 2016; Al hayek, 2014;) والإرتباط الوظيفي (Al-Mai'an, 2012; Al-Awlaki & Al-Nazari 2018; Alnajjar, 2017). والصحة الجسدية والنفسية (Al Zawraq, 2016). كما ركزت دراسات أخرى على جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين والهيئة التدريسية (Ahmed, Al Khalayleh & Alkilani, 2015). وأجريت دراسة حول جودة الحياة الوظيفية مع الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية كمتغير وسيط (Mahmoudi, Rostami, Shabib, 2017; Mahmoud-Janloo & Jahani, 2017). وفي دراسة حديثة، تناول الحمداني والخولاني (Alhamadani & Alkholani, 2018) جودة الحياة الوظيفية في علاقتها مع التفكير الاستراتيجي.

وقد حاول باحثو علم النفس التربوي في الآونة الأخيرة تكريس جهودهم لربط جودة الحياة الوظيفية كمصطلح تنظيمي نفسي بمتغير الكفاءة الذاتية التدريسية كمتغير تربوي نفسي، فقد قام حسين وآخرون (Hussein et al., 2010) بدراسة الكفاءة الذاتية المدركة كمتغير وسيط بين جودة الحياة الوظيفية والاحتراق النفسي للعاملين، وقد أجريت الدراسة على (150) من النساء العاملات بجامعة القاهرة وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين جودة الحياة الوظيفية والكفاءة الذاتية المدركة.

كما ركزت دراسة مينساه وليباس (Mensah & Lebbaeus, 2013) على تحديد العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى الموظفين في المؤسسات التعليمية والخدمية والمالية في غانا. بلغ حجم العينة (200) موظفًا من المؤسسات الثلاث المختلفة. توصلت الدراسة إلى امتلاك الموظفين مستوى "جيد" من جودة الحياة الوظيفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية، ووجود علاقة موجبة بين جودة الحياة الوظيفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الموظفين تعزى إلى متغير العمر.

وكذلك تناول محمودي وآخرون (Mahmoudi et al., 2017) العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والكفاءة الذاتية لدى الموظفين العاملين في مستشفيات مدينة مازاندران الإيرانية. بلغ حجم العينة (341) موظفًا، وتم تطبيق مقياس جودة الحياة الوظيفية والمقياس العام للكفاءة الذاتية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين جودة الحياة الوظيفية والكفاءة الذاتية للموظفين سواء في المستشفيات الحكومية أو الخاصة.

وأجرى رمضان (Ramadan, 2017) دراسة تناولت متغير جودة الحياة الوظيفية من خلال قيم العمل ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى خريجي الجامعة. بلغ عدد أفراد العينة (40) طالبًا متخرجًا يزاول عمله. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس قيم العمل ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة. وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الخريج الجامعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

وقام عاشور ومراد (Ashour & Murad, 2018) بدراسة ميدانية حول الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وعلاقتها بجودة التدريس بقطاع التعليم الابتدائي، حيث بلغ حجم العينة (76) معلمًا ومعلمة. وأسفرت نتائج الدراسة عن امتلاك المعلمين مستوى مرتفعًا من الكفاءة الذاتية، ووجود علاقة طردية بين جودة التدريس وكفاءة المعلم الذاتية.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول بأن الدراسات السابقة العربية والأجنبية تناولت موضوع جودة الحياة الوظيفية والكفاءة الذاتية للموظف، لما له من تأثير ملحوظ في رفع الأداء وتحسين الإنتاج. وقد توصلت أغلب الدراسات إلى أهمية معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الفرد سواء كان طالبًا أو موظفًا وتأثيرها على الثقة بالنفس والأداء، واتفقت نتائج الدراسات على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة الوظيفية والكفاءة الذاتية. كما أوصت الدراسات بضرورة الاهتمام بتنمية الكفاءة الذاتية للفرد لما لها من انعكاسات إيجابية ملحوظة على المستوى الشخصي وبيئة العمل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

هناك ندرة في الدراسات التي ربطت بين متغيري جودة الحياة الوظيفية والكفاءة الذاتية التدريسية بشكل مباشر على عينة المعلمين بسلطنة عمان كمنطقة جغرافية، لذلك جاءت الدراسة الحالية استكمالاً للدراسات السابقة، وسدًا للفجوة المعرفية، مستخدمة عينة وطنية كبيرة من معلمي مدارس المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان.

ونتيجة للتغيرات التي طرأت في تفسير مفهوم التعلم وفقا للنظريات السلوكية والمعرفية والثورة التكنولوجية الهائلة التي غيّرت النظرة للمنظومة التعليمية، فلم تعد المؤهلات العلمية للمعلمين كافية لتحقيق أهداف العملية التعليمية، بل ما يمتلكه هؤلاء المعلمون من معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية. فالمعلم الذي يمتلك كفاءة ذاتية مرتفعة يضع خططا ناجحة، وينجز بشكل أفضل، ويقوم بدوره على أكمل وجه. وعلى العكس من ذلك، إذا شعر المعلم بأن كفاءته الذاتية منخفضة، فإنه يحكم على نفسه بالضعف والتمارض، ما يؤثر في إنجازه وعطائه. وهذا كله ينعكس على الأداء المدرسي. لذا فإن الدراسة الحالية ركزت على إمكانية التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية للمعلم من خلال جودة الحياة الوظيفية في المدارس.

وتتلخص مشكلة الدراسة من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي مادة الرياضيات في مدارس المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان؟
2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي مادة الرياضيات بسلطنة عمان تعزى إلى متغير الجنس؟
3- هل يمكن التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان من خلال إدراكهم لجودة الحياة الوظيفية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى: تحديد مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي مادة الرياضيات بمدارس سلطنة عمان. كما تهدف إلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائيا بين الذكور والإناث في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي مادة الرياضيات بمدارس سلطنة عمان. هذا إضافة إلى معرفة درجة إسهام جودة الحياة الوظيفية في التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى معلمي مادة الرياضيات بمدارس سلطنة عمان.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التركيز على معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وجودة الحياة الوظيفية للتعرف على واقع الكفاءة التدريسية لدى معلمي السلطنة في السنوات الأخيرة والوقوف على عناصر جودة الحياة الوظيفية في المدارس، ومعرفة أثرها الإيجابي والسلبي على أداء المعلم؛ مما قد يسهم في التغيير للأفضل في سبيل الارتقاء بالعملية التعليمية كونها قاطرة النجاح لأي مجتمع. كما ستفتح الدراسة الحالية آفاقًا كثيرة للمسؤولين بوزارة التربية والتعليم لاتخاذ الإجراءات والتدابير الخاصة بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية للمعلمين، وتشجيع المعلمين للبذل والعطاء، عن طريق إعادة النظر بكل ما من شأنه أن يطوّر المعلم معرفيًا ومهاريًا، مما قد يسهم في رفع معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية. كما يمكن أن تعدّ دليلا للمعلمين أنفسهم لمعرفة المزيد حول كفاءتهم الذاتية التدريسية، ومدى تأثرها بمكونات جودة الحياة الوظيفية.

التعريفات الإجرائية

- **معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية:** اعتقاد المعلمين حول قدراتهم في تنويع أساليب التدريس المختلفة وتطبيق الاستراتيجيات الفعالة، وثقتهم بإمكانياتهم في تحفيز الطلبة على التفاعل والمشاركة والاندماج في الأنشطة الصفية، وما يمتلكه هؤلاء المعلمون من قدرة على إدارة البيئة الصفية بفعالية (Techannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

وتعرف إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية المعتمد في الدراسة الحالية.

- **جودة الحياة الوظيفية:** مجموعة من العمليات المتكاملة المخططة والمستمرة والتي تستهدف تحسين مختلف الجوانب التي تؤثر في الحياة الوظيفية للعاملين وحياتهم الشخصية والذي يسهم بدوره في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظمة والعاملين فيها والمتعاملين معها (Al-Kharusi et al., 2016).

وتعرف إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس جودة الحياة الوظيفية المعتمد في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

تشمل حدود الدراسة الحدود الموضوعية والتي تركز على متغير جودة الحياة الوظيفية وتحدد بأداة القياس المستخدمة (مقياس جودة الحياة الوظيفية) والكفاءة الذاتية التدريسية وتحدد بأداة القياس (مقياس الكفاءة الذاتية التدريسية)، والحدود البشرية والتي تشمل معلمي مادة الرياضيات، والحدود المكانية حيث طبقت الدراسة على مدارس المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان، والحدود الزمنية التي تم تطبيق الدراسة بها خلال العام الدراسي 2018/2017م.

الطريقة

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي–التنبؤي، استنادًا إلى طبيعة البيانات المراد الحصول عليها، والذي يركز على الظواهر وتفسير العلاقات بينها، ومن ثم التنبؤ بالتغيرات الحاصلة في (معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية) والذي يمثل متغيرًا تابعًا في ضوء متغيرات مستقلة (أبعاد جودة الحياة الوظيفية).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مادة الرياضيات بمدارس المرحلة الإعدادية، التابعة لوزارة التربية والتعليم والبالغ عددهم (3472) حسب الإحصائيات الصادرة عن المديرية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2018/2017م.

وقد بلغ حجم العينة (1233) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم من جميع محافظات مدارس السلطنة، من خلال مخاطبة جميع مديريات التربية للحصول على قوائم المدارس في كل مديرية، ثم الاختيار العشوائي للمدارس، وتوجيه الدعوة لجميع معلمي الرياضيات في المدارس التي تمت زيارتها. ويمثل حملة مؤهل البكالوريوس (91%) من عينة الدراسة. وجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	عدد المعلمين
ذكر	658
أنثى	575
المجموع	1233

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية

لقياس معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين تم الاستفادة من مقياس تشانين-موران وولفولك هوى (Techannen -Moran & Woolfolk Hoy, 2001) المعتمد في دراسة الظفري (Aldhafri, 2017). حيث تكون المقياس من (20) فقرة، يتم الإجابة عنها من خلال تدريج ليكرت (9 نقاط) لتوسيع نطاق الاستجابات المحتملة.

صدق المقياس وثباته

لحساب الصدق، تم تطبيق المقياس الأصلي على عينة استطلاعية بلغت (400) معلمًا. وقد أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمؤشرات صدق جيدة. كما تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس ككل من خلال معامل كرونباخ ألفا والذي بلغ (0.90)، وهو معامل ثبات مرتفع. وفي الدراسة الحالية تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس ككل من خلال معامل كرونباخ ألفا والذي بلغ (0.95)، وهو معامل ثبات مرتفع. كما تم اختبار الصدق العاملي، وأوضحت النتائج وجود عامل واحد يفسر (50.77%) من التباين في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية.

ثانيًا: مقياس جودة الحياة الوظيفية

لقياس جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين، تم تطبيق مقياس جودة الحياة الوظيفية المطور والمقنن على البيئة العمانية، وقد تم تطبيق المقياس لأول مرة من قبل فريق بحثي (Al-Kharusi et al., 2016). حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (33) فقرة.

صدق المقياس وثباته

تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس للتأكد من مدى ملاءمة كل فقرة للبعد الذي تنتمي إليه. كما تم التأكد من الصدق البنائي للمقياس من خلال التحليل العاملي. وقد توصل الخروصي وزملاؤه إلى وجود أربعة عوامل هي: الأمن الوظيفي والرضا والحوافز (8 فقرات)، وخصائص المعلم (5 فقرات)، والبيئة المدرسية (3 فقرات)، والقضايا المتعلقة بالطالب (3 فقرات).

تتم الإجابة عن فقرات المقياس من خلال تدريج ليكرت الخماسي (أعارض بشدة = 1، أعارض = 2، محايد = 3، أوافق = 4، أوافق بشدة = 5). ولحساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس الأربعة، تم تطبيق معامل كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيم الثبات بين (0.70-0.85)، وهي معاملات اتساق جيدة ومناسبة. وأما في الدراسة الحالية، تم حساب الاتساق الداخلي للأبعاد الأربعة والتي بلغت 0.85 لبعد الأمن الوظيفي والرضا والحوافز، و(0.75) لبعد الخصائص الداخلية للمعلم، و (0.65) لبعد البيئة المدرسية، و (0.72) لبعد القضايا المتعلقة بالطالب وهي معاملات اتساق جيدة ومقبولة في العلوم الإنسانية.

إجراءات الدراسة

اعتمد الباحثان مجموعة من الإجراءات لتطبيق الدراسة، فقد تم تحديد المدارس التي سيتم تطبيق الأدوات عليها، والحصول على الموافقة الرسمية من الجهات المسؤولة بوزارة التربية والتعليم وإدارات المدارس لتطبيق الدراسة، ثم تم تطبيق المقياسين على العينة المختارة.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة (One Sample T-test)، واختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-test). كما تم تطبيق تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Linear Regression Analysis) لمعرفة درجة إسهام جودة الحياة الوظيفية في التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين.

النتائج ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول "ما مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي مادة الرياضيات بمدارس المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وأبعاد جودة الحياة الوظيفية، وجدول (2) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية ولأبعاد جودة الحياة الوظيفية.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وأبعاد جودة الحياة الوظيفية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خصائص المعلم	4.53	46.0
البيئة المدرسية	3.82	72.0
قضايا الطالب	3.67	77.0
الرضا الوظيفي	3.14	84.0
معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية	7.65	97.0

يلاحظ من جدول (2) أن قيمة المتوسط الحسابي الفعلي لمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية (م = 7.65) وهو أكبر من قيمة المتوسط النظري (5)، مما يشير إلى "ارتفاع" مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى أفراد العينة. كما يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأبعاد جودة الحياة الوظيفية تراوحت بين (3.14) للرضا الوظيفي كأدنى المتوسطات، وبين (4.53) لخصائص المعلم، والتي جاءت كأعلى متوسطات أبعاد جودة الحياة الوظيفية. وكل هذه المتوسطات الفعلية للأبعاد جاءت "أعلى من المتوسط النظري" (3)، مما يدل على ارتفاع مستوى أبعاد جودة الحياة الوظيفية لدى أفراد العينة.

ويمكن تفسير ارتفاع معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى أفراد العينة بسبب الإعداد الجيد للمعلم أثناء فترة الدراسة والتدريب لهذه المهنة، بحيث يتم تطوير المعلم معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا، فيؤثر ذلك بشكل إيجابي على شخصيته، وكذلك جهود القائمين بقسم تنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم لتدريب المعلمين على أحدث الوسائل التكنولوجية التدريسية لإمدادهم بالخبرات اللازمة، وتوفير فرص تبادلها وتقديم التغذية الراجعة البناءة، وكذلك بسبب ثقته بنفسه وبقدراته وإمكانياته. وهذا ما أكده عاشور ومراد (Ashour & Murad, 2018). كما أن معلمي مدارس المرحلة الإعدادية أكثر تخصصًا في المادة التدريسية، وهم بمؤهلات علمية أفضل لذلك فهم على إطلاع بكل ما هو جديد لتطوير مهاراتهم التدريسية، لذلك تلعب المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلمون دورًا في تشكيل كفاءتهم الذاتية.

كما يمكن عزو ارتفاع مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أفراد العينة بشكل عام، إلى سياسة الدولة في الاهتمام بقطاع التعليم، وتوفير كل الأسباب التي من شأنها أن ترفع من مستوى جودة التعليم، وكذلك تغير النظام التعليمي في السلطنة من العام إلى الأساسي ربما يكون أحد الأسباب الرئيسية، بحيث تغيرت نظرة

المعلمين إلى مهنة التعليم بشكل إيجابي، وفقا للمواصفات التي تميز بها التعليم الأساسي، بحيث تم تحديد حقوق المعلم وواجباته على درجة من الوضوح، وتم تقليل العبء التدريسي للمعلم فأصبح قادراً على التركيز في مجال عمله بشكل أفضل. كما أن شعور المعلم بالانتماء لهذه المهنة واختياره لها عن رغبة ذاتية، انعكس على جودة أدائه في الحياة الوظيفية. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسات سابقة (Ahmed, 2015; Al-Mandhari, 2015; Alam & Al-Cherkassy, 2017) واختلفت مع دراسات أخرى (Alnajjar, 2017; Al-Awlaki & Al-Nazari, 2018) لاختلاف العينة المطبق عليها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي مادة الرياضيات في مدارس الثانية بسلطنة عمان تعزى لمتغير الجنس؟"

تم استخدام تحليل التباين المتعدد لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وجودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين. ومن خلال فحص قيمة ويلكس لامبدا (0.859، عند مستوى دلالة أقل من 0.001، مربع إيتا = 0.14)، تبين وجود تأثير لمتغير الجنس في متغيرات الدراسة، وجدول (3) يوضح نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق في متغيرات الدراسة حسب الجنس.

جدول (3): نتائج تحليل التباين المتعدد البيني للفروق في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وأبعاد جودة الحياة الوظيفية حسب الجنس

مصدر التباين	نمط التنشئة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	مربع إيتا
الجنس	خصائص المعلم	12.336	1	12.336	60.844	0.000	0.047
	البيئة المدرسية	6.294	1	6.294	12.177	0.001	0.010
	قضايا الطالب	41.776	1	41.776	74.923	0.000	0.057
	الرضا الوظيفي	74.119	1	74.119	115.035	0.000	0.085
	معتقدات الكفاءة	85.057	1	85.057	98.175	0.000	0.074
الخطأ	خصائص المعلم	249.574	1231	0.203			
	البيئة المدرسية	636.305	1231	0.517			
	قضايا الطالب	686.382	1231	0.558			
	الرضا الوظيفي	793.150	1231	0.644			
	معتقدات الكفاءة	1066.511	1231	0.866			

يلاحظ من جدول (3) وجود فروق دالة إحصائيًا في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية عند مستوى دلالة أقل من (0.001) ولصالح الإناث (مربع إيتا = 0.07). كما يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد جودة الحياة الوظيفية. وقد تراوح مربع إيتا بين (0.01 و 0.08). وبالنظر إلى متوسطات كل من الذكور والإناث، فإن الفروق جاءت لصالح الإناث في جميع أبعاد جودة الحياة الوظيفية.

ويمكن تفسير وجود فروق في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لصالح الإناث في ضوء غريزة الأمومة لدى المعلمات في تحمل مسؤولية أطفالهن من رعاية وتعليم وتربية، ما ينعكس إيجابًا على ثقتهن بأنفسهن وبقدرتهن على التعامل مع الطلبة واحتوائهم، وتقديم المحتوى التدريسي بطريقة جذابة وممتعة، تدفع بالطلبة إلى الاستمتاع والمشاركة الفعالة في البيئة الصفية. كما أن الإناث أكثر سعيًا وراء النجاح في محاولة منهن لإثبات ذواتهن وتكوين شخصية مستقلة بهن.

كما يمكن عزو وجود فروق دالة إحصائيًا في أبعاد جودة الحياة الوظيفية لصالح الإناث إلى الجوّ السائد بين المعلمات في المدارس، والقائم على التنافس، مما يدفعهن إلى إظهار أعلى مستويات الأداء التي تؤثر بشكل ملموس في جودة الحياة الوظيفية، وكذلك بسبب النظرة السائدة في المجتمع العماني حول الفرص الوظيفية الممكنة للإناث، بما يتناسب مع العادات والتقاليد والأعراف. وبالتالي، تتجه المرأة بشكل أكبر إلى هذه الوظيفة عن رغبة وقناعة ذاتية، فتستمتع بالتدريس، فينعكس ذلك على جودة أدائها الوظيفي، إيماناً منها بأن المدرسة هي أفضل مكان لها لتؤدي دورها في تنمية المجتمع. كما يمكن تفسير ارتفاع قيمة حجم الأثر لبعد الرضا الوظيفي لصالح الإناث على أساس أن المعلمات قد لا يحرصن كثيرًا على المكافآت والحوافز، على عكس الذكور، الذين يهتمون بهذا الجانب، كونه تقع عليهم المسؤولية الأكبر في تأمين الحياة الكريمة لأسرهم. وكذلك لأن المعلمات يشعرن بالاستقرار والأمن الوظيفي في مهنة التعليم مقارنة بالمعلمين، كما تعد قيمة حجم الأثر منخفضة لبعد البيئة المدرسية. وهذا مؤشر على أن

الاختلاف في إدراك البيئة المدرسية ليس كبيرًا بين المعلمين والمعلمات، نظرا لتشابه كثير من عناصر هذه البيئة في جميع مدارس السلطنة مع وجود مستوى أكثر إيجابية في مدارس الإناث، كما تدل عليه الفروق الدالة إحصائياً في هذا البعد من أبعاد جودة الحياة الوظيفية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث "هل يمكن التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان من خلال جودة الحياة الوظيفية في المدارس؟"

تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Regression Analysis Stepwise Multiple Linear) لمعرفة درجة إسهام أبعاد جودة الحياة الوظيفية للتنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية. ونظرا لارتباط جميع أبعاد معتقدات الكفاءة التدريسية (من خلال حساب معاملات الارتباط)، فقد تم استخدام جميع أبعاد جودة الحياة الوظيفية في معادلة الانحدار للتنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية. ونظراً لوجود فروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة، تم استخدام نموذجين؛ النموذج الأول، تم فيه التنبؤ من خلال متغير الجنس، والنموذج الثاني باستخدام الجنس مع أبعاد جودة الحياة الوظيفية. ويوضح جدول (4) نتائج تحليل الانحدار الخطي التدريجي لأبعاد جودة الحياة الوظيفية المنبئة بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية.

جدول (4): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي لأبعاد جودة الحياة الوظيفية المنبئة بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية

النموذج	المتغير	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري لمعامل الانحدار	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة ت	قيمة الاحتمال	R^2
1	الثابت	89.7	036.0		96.217	000.0	07.0
	الجنس	52.0	053.0	27.0	85.9	000.0	
2	الثابت	1.3	235.0		07.13	000.0	33.0
	الجنس	26.0	048.0	13.0	31.5	000.0	
	خصائص المعلم	71.0	058.0	34.0	36.12	000.0	
	البيئة المدرسية	12.0	040.0	09.0	07.3	002.0	
	قضايا الطالب	23.0	038.0	18.0	05.6	000.0	
	الرضا الوظيفي	05.0	035.0	05.0	52.1	128.0	

يلاحظ من جدول (4) في النموذج (1) من معادلة الانحدار وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغير الجنس على المتغير التابع (معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية)، حيث أن الجنس يسهم بنسبة (3.7%) في تفسير التباين في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية. ويوضح النموذج (2) في جدول (4) وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغيري الجنس وأبعاد جودة الحياة الوظيفية على المتغير التابع (معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية)، حيث أن الجنس وجودة الحياة الوظيفية يسهمان بنسبة (8.33%) في تفسير التباين في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية. كما أن قيم "ت" جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (0.001) عدا بعد الرضا الوظيفي، الذي لم يكن دالا إحصائيًا.

ويمكن تفسير مساهمة الجنس في التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية إلى الفروق الدالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في معتقدات الكفاءة الذاتية ولصالح الإناث. وهذا ما أكدته نتائج السؤال الثاني، كما تشير القيمة التنبؤية للجنس وأبعاد جودة الحياة الوظيفية معًا إلى أنه يمكن التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان، إذ إن خصائص المعلم الداخلية كالدافعية والمثابرة وحب العمل من أكثر عوامل جودة الحياة الوظيفية المنبئة بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية، ويعود ذلك إلى الخبرات والتجارب العملية التي يتعرض لها المعلم في حياته الوظيفية وهي عند باندورا (Bandura, 1999) تمثل خبرات الإتقان والتي تعدّ أول مصدر يغذي الشعور بمعتقدات الكفاءة الذاتية. كما أن احترام الطلبة للمعلم وتقديرهم له وتكوين اتجاهات ايجابية نحوه يعزز من مكانة المعلم الاجتماعية. فينمو لديه الشعور بالكفاءة الذاتية التدريسية. وهذا يمثل الاقناع الاجتماعي عند باندورا كأحد مصادر الكفاءة الذاتية. وتسهم البيئة المدرسية في تعزيز الشعور بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلم من خلال ملاحظته لزملائه المعلمين الآخرين كنماذج اجتماعية تنجح في تحقيق أهدافها، فتعزز الشعور لدى المعلم ذاته أنه قادر على تحقيق أهدافه وإنجاز مهامه. وهذا يعكس خبرات الإنابة، وهي أيضًا أحد مصادر الكفاءة الذاتية عند باندورا، بينما لا يؤثر الشعور بالرضا الوظيفي بشكل ملحوظ على معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية، وهذا البعد يتضمن المكافآت والحوافز. ويمكن تفسير ذلك إلى امتلاك معلمي السلطنة دافعية ذاتية للإنجاز، فهم يمضون في مهنة التدريس بمتعة واستمتاع وحب استطلاع، دون النظر للمكافآت والحوافز الخارجية، وهذا مؤشر على خبرات النجاح الذاتية السابقة التي مر بها المعلم وأسهمت في رفع كفاءته الذاتية التدريسية.

التوصيات

1- تعزيز جودة الحياة الوظيفية كأحد مصادر تقوية معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية.

2- التركيز على مدارس الذكور لرفع مستوى جودة الحياة الوظيفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية.

3- دراسة أنماط شخصية المعلم وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية.

4- دراسة جودة الحياة المهنية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية لدى أعضاء الهيئة الإدارية بمدارس سلطنة عمان.

References

Abdul Malik, M. (2018). The effect of using student self-assessment strategy in mathematics teaching to develop mathematics achievement and self-efficacy among preparatory school students. *Journal of Mathematics Education*, 21(4), 40-85.

Abu Elmatey, H. (2015). The relationship between the quality of work life and employee satisfaction in five star hotels in Cairo. *Journal of the Union of Arab Universities for Tourism and Hospitality*, 12(1), 169-177.

Abu Ghazal, M. (2014). *Growth theories and its educational applica*tions. Amman: Dar Al-Massira.

Agrama, F. (2016). The impact of providing secure in workplace on the quality of working life in the sites of Egyptian construction projects between activation, legislation and contractual responsibility. *Arab Journal of Science & Research Publishing,* 2*(3), 12-35.*

Ahmed, A. (2017). A program based on participatory training and its impact on the development of skills of planning organizers utilization and the self-efficacy of teachers of the integrated schools. *Educational Technology*, (32), 1-39.

Ahmed, E. (2015). The reality of the quality of working life among the University of Dammam faculty members. *Educational Sciences, 23*(4). 361-396.

Al hayek, R. (2014). *The impact of work climate factors on the quality of work life case study: Food and beverage industry sector,* Unpublished M.A Thesis, The Islamic University, Gaza.

Al Khalayleh, H., & Alkilani, A. (2017). Proposed leadership model to improve the quality of work life of teachers in First Zarqa Directorate. *Studies in Science Education,* 44(4), 25-42.

Al Zawraq, F. (2016). The quality of work life and physical and psychological health of workers. *Journal of Humanities and Social Sciences*, (25), 74-83.

Alama, M., & Al-Cherkassy, A. (2017). The quality of work life and its impact on administrative creativity: An empirical study in Al Asmarya University for Islamic Sciences. *Journal of Economic and Political Sciences*, (9), 184-223.

Al-Awlaki, A., & Al-Nazari, F. (2018). The effect of the quality of work life on improving work engagement in the Yemeni Public Telecommunications Corporation. *Journal of Social Studies*, 24(2), 87-121.

Aldhafri, S. (2011). Self-efficacy and physical self-concept as mediators of parenting influence on adolescents' adjustment and wellbeing. *Journal of Psychology in Africa,* 21(4), 511-520.

Aldhafri, S. (2016). Predicting pre-school teachers' burnout levels through their efficacy beliefs in the Sultanate of Oman. *Journal of Arabic Childhood,* (66), 105-115.

Aldhafri, S. (2017). *Variation in measurement levels of teachers' self-efficacy beliefs: How variation influences prediction.* Paper presented at the 9th Self-Biennial International Conference, Melbourne, Australia.

Alersan, S. (2017). The academic self-efficacy and problem-solving skills among Hail University students and the relationship between them in light of some variables. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 18(1), 593-620.

Alhamadani, S., & Alkholani., M. (2018). The effect of strategic thinking on the quality of working life. *The Arabian Journal of Business and Management,* 38*(2), 211-213.*

Al-Harthy, I., & Aldhafri, S. (2014). The relationship among task-value, self-efficacy and academic achievement in Omani students at Sultan Qaboos University. *International Review of Social Sciences and Humanities, 7*(2), 15-22.

Alhawarny, E., & Al-Raqad, H. (2014). *The effectiveness of vocational guidance program in improving career self- efficacy and the acquisition of skill in career decision - making among students of tenth grade,* Unpublished Ph.D. Dissertation, World Islamic Sciences and Education University, Jordan.

Al-Hosani, H. (2015). *The effect of the flipped classroom curve in the development of general self-efficacy and academic achievement among 9th grade students in the Sultanate of Oman,* Unpublished M.A Thesis, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Aljabori, R., & Aljanabi, S. (2013). *Self-efficacy and its relationship with social intelligence among university students,* Unpublished M.A Thesis, Tikrit University, Iraq.

Aljahwari, F., & Aldhafri, S. (2018). Relationship of academic self-efficacy with psychological adjustment among students in grades 7-12 in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Studies*,12(1),163-178.doi: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol12iss1pp163-178

Al-Kharusi, B., Aldhafri, S., Al-Kharusi, H., Al-Busaidi, S., Ambosaidi, A., Al-Hosani, K., & Alrajhi, M. (2016). *Measuring the quality of working life of teachers: Theoretical models and results of exploratory factor analysis.* A paper presented at the 4th International Conference of the College of Education, Muscat, Sultanate of Oman.

Alkhawalda, F., Altal, S., & Banat, S. (2017). Family climate and its relationship with perceived self-efficacy among the individuals with visual impairment in Jordan. *Jordan Journal of Social Sciences*, 10(1), 19-37.

Allsasmah, M., & Al-quran, J. (2017). *Self-efficacy and self-management techniques as well as their relationship to the future anxiety among the academically outstanding students at the secondary stage in the schools of Alqaser Educational Directorate,* Unpublished M.A Thesis, Mutah University, Jordan.

Al-Mai'an, H. (2012). The availability of stimulation workplace for notice Arabic teachers and its impact on their vocational development. *Educational Journal*, 27(105), 55-84.

Al-Mandhari, *S. (2015). The quality of the work life and its relationship with job performance of the Ministry of Education employees in the Sultanate of Oman,* Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Tunis, Tunisia.

Al-Mutairi, H., & Rashwan, R. (2016). *Academic procrastination and its relationship with emotional intelligence and self-efficacy among students of Dammam University,* Unpublished M.A Thesis, Qassim University, Saudi Arabia.

Alnajjar, H. (2017). The impact of the quality of work life on functional correlation: An empirical study. *The Journal of Saleh Abdullah Kamel for Islamic Economy Studies,* 21(62), 225-270.

Alnoor, A. (2013). Self-efficacy and its relationship with happiness and academic achievement. *Journal of College of Education,* 24(94). 151-178.

Al-Omari, M., & Al-Yafi, R. (2017). The impact of elements of quality of work life: Applied study on civil services employees in Saudi Arabia. *Jordan Journal of Business Administration,* 13(1), 65-94.

Ashour, L., & Murad, B. (2018). Self-efficacy among teachers and its relation to the quality of teaching: a field study of primary education in Skikda. *Arab Journal of Human and Social Sciences*, (30), 224-236.

Babeker, L., & Mustafa, M. (2014). *Psychological health among secondary students and its relation to self-efficacy and religiosity: A comparative study between the cities of Khartoum and Jeddah,* Unpublished Ph.D. Dissertation, Omdurman Islamic University, Sudan.

Bandura, A. (1987). Social foundations of thought and action: A social- cognitive theory.NJ: Printice- Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, New York: Academic Press.

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality.* New York: Guilford Publications.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Conklin, M. (2008). *An examination of pharmacy faculty quality of work life: Work satisfaction, turnover intentions and self-efficacy*, Master Thesis. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1452379). doi:10.5455/msm.2017.29.237-241

Elsaber, I. (2012). The effectiveness of professional development through a program based on the applications of ISO educational institutions to develop the functional quality of life among the faculty members of Majmaah University in Saudi Arabia. *Journal of the College of Education in Zagazig*, (76), 1-70.

Gad Alrab, S. (2008). *Quality of work life (QWL) in modern business organizations*, Cairo: Al-Ashri Press.

Hajaj, M. (2018). Emotional intelligence and its relation to self-efficacy of trainers of some selected sports activities in Saudi Arabia. *Assiut Journal of Sport Science and Arts*, 1(46), 341-372.

Hibi, L., & Mohammed, M. (2012). *Perceived self-efficacy and its relationship with occupational adjustment for psychological counselor*, Unpublished M.A Thesis, Amman Arab University, Jordan.

Hijazi, J. (2013). Self-efficiency and its relationship with vocational adjustment and performance quality levels among teacher of resources rooms in the West Bank governmental schools. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 9(4), 419-433.

Hussain, W., & Salman, A. (2017). The impact of educational decisions on the self-efficacy of the heads of scientific departments. *The Islamic College University Journal*, (42), 617-647.

Hussein, M., Bader, K., & Mohammed, M. (2010). General self efficacy as a moderating variable to the relationship between quality of work life and burnout in a sample of working women. *Psychological Studies*, 20(2),197-225.

Ibn Khalid, A., & Bu Hafs, M. (2015). The concept of quality of working life in the occupational field. *Journal of Human Sciences*, (20), 117-129.

Ibrahim, K. (2017). Perceptive self-efficacy and its relationship with social skills among preparatory school students in Sohag. *Journal* of *College of Education* in *Port Said*, (22), 120-136.

Ibrahim, N., Majdi, M. & Gad Alrab, S. (2012). The quality of work life and its effect on performance in private companies and multinational corporations. *Business Management*, (36), 72-77.

Kurmash, H. (2016). Perceived academic self-efficacy among students of College of Basic Education at University of Babylon. *Journal* of *College* of *Basic Education for Educational and Human Sciences*, (29), 527-544.

Larrabee, J., Culp, S., Persily, C., Sandjecklin, K., & Spreitzer, G. (2011). *Theoretical model of nurse outcomes: Associations among nurse characteristics, psychological empowerment, generation, quality of work life, and RN job satisfaction* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3476532).

Madi, K. (2014). *Quality of work life and its impact on job performance of workers*, Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Suez, Egypt.

Mahmoudi, G., Rostami, F., Mahmoudjanloo, S., & Jahani, M. (2017). Relationship of employees' achievement motivation and quality of working life with their self-efficacy at selected hospitals with a multi-group analysis: Moderating role of organizational ownership. *Mater Sociomed*, 29(4), 237-241.

Mahmoudi, N., & Murzaq, B. (2016). Self-efficacy and its relation with educational pressures for secondary school students. *Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies*, (8), 80-90.

Mensah, A., & Lebbaeus, A. (2013). The influence of employees' self-efficacy on their quality of work life: The case of cape coast, Ghana. *International Journal of Business and Social Science*, 4(2), 195-205.

Mohammed, S., Abdulmonim, M., & Abdullah, Z. (2017). Purpose in life as a predictor of tolerance of frustration and self-competence in a sample of College of Education students at King Faisal University (KFU), *The International Journal of Special Education*, 6(6), 245-257.

Ramadan, A. (2017). The work values and perceptive self-efficacy level among university graduate students: A model of social sciences. *Journal of Studies of University Amar Telidji Laghouat*, (60), 87-95.

Sewid, G. (2017). Quality of working life and its relationship to professional responsibility and achieve sustainable development among workers of spinning and weaving factories in Menofia Governorate. *Journal of Psychological Guidance*, (52), 123-189.

Shabib, A. (2017). The constructive model of the relationship between academic motivation and self-efficacy and the direction towards teaching and academic achievement among the students of the College of Education at Sultan Qaboos University in the Sultanate of Oman. *Journal of Education, Psychology and Social Sciences*, 2(173), 228-249.

Techannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Yasin, A. (2017). Support the sense of self-efficacy to develop the competencies of learners. *Human and Social Studies Journal*, 6(7), 115-123.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 4، 2019، 399-417

بناء وتقنين مقياس تقدير للمؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد

ماجد ودعاني و محمد أبو الفتوح*

تاريخ تسلم البحث 2019/5/21 تاريخ قبوله 2019/8/1

ملخص: تمثل الموهبة رأس المال البشري الحيوي في عالمنا اليوم. وعليه، تحرص المجتمعات على ضمان الكشف المبكر للمنبئات بها من اجل توفير الخدمات التربوية الخاصة اللازمة لتطورها واستثمارها. وفي ضوء الدراسات الحديثة حول الاستثنائية المزدوجة، والنقص في الدراسات السابقة حول الكشف عن المواهب المحتملة لدى ذوي اضطراب التوحد، هدفت الدراسة الحالية إلى بناء وتقنين مقياس تقدير للمؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد ممن تتراوح أعمارهم بين (7-12) سنة. وقد شملت إجراءات البناء والتقنين عدة طرق للتحقق من الصدق والثبات للمقياس؛ لتخلص الدراسة إلى مقياس مكون في صورته النهائية من ثلاثة أبعاد ، هي: المهارات ما وراء المعرفية، والمهارات البصرية-الحركية، والمهارات النفسية-الاجتماعية؛ بإجمالي (66) فقرة تمثل مؤشرات سلوكية، يمكن اعتبارها منبئات بموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، تتطلب بيئة داعمة فاعلة لتتجلى في أداء عالي.

(**الكلمات المفتاحية**: الموهبة، اضطراب التوحد، السلوكيات المنبئة بالموهبة)

مقدمة: تمثل الموهبة مركب إنساني معقد متعدد العوامل، ويكون أكثر صعوبة في الإدراك عند تزامنه مع مركبات إنسانية أخرى ذات عوامل لها اتجاهات عكسية، تمثلها الإعاقات الشائعة، سواء كان ذلك ظاهرياً أو ضمنيا. وعليه، ظهر مفهوم الاستثنائية المزدوجة (Twice Exceptionality). ولكن مازال يواجه بعض التربويين صعوبة في تقبل واستيعاب الاستثنائية المزدوجة أو الموهوبين من ذوي الإعاقات الشائعة، نظرًا لما يتضمنه هذا المفهوم من تناقض، يبدو غير منطقي، قد يكون مصدره الإدراكات المرتبطة بالموهبة التي تشكلت في ضوء النظريات التقليدية التي تربط الموهبة الإنسانية بالذكاء كقدرات عقلية عالية (Wadaani, 2015; Samadi, 2015).

وعلى الرغم من الاتفاق حول تعريف الموهبة (Giftedness) باعتبارها الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في مجال ما (Arabic Language Encyclopedia, 2004)، إلا أن هنالك اختلافًا بين الباحثين في علم النفس حول تعريف مصطلح الموهبة وبعض المصطلحات الأخرى المرتبطة ومنها : التفوق "Talent" (Jarwan, 2008). حيث ظهرت اتجاهات عدة فسرت الموهبة من منطلقات مختلفة أفرزتها تعدد مكونات الموهبة (Levy, 2001). فقد نظر البعض إلى الموهوبين على أنهم البارزون في المدرسة بتفوق و إلتزام (Hajar, 1985)، بينما رأى آخرون أن مصطلح الموهبة يستخدم للدلالة على الأشخاص الذين يصلون في أدائهم إلى مستوى مرتفع في مجال من المجالات غير الأكاديمية؛ كالخطابة، والرسم، والموسيقى، والألعاب الرياضية... (Shenfilld, 2014)، في حين فضل آخرون الأخذ بمفهوم الموهبة على جانب أكبر من

* جامعة جازان، السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Development and Validation of a Behavior Indicators Scale of Giftedness for Students with Autism Disorder

Majed Wadaani, Muhammad Abualfotoh, *Jazan University, Saudi Arabia*

Abstract: Giftedness is the vital human capital in our world today, and communities are keen to ensure early identification of its indicators, in order to provide the necessary care for development and investment. As shortage in such studies exists, this study aimed to develop and validate a scale of behavioral characteristics for indicators of giftedness in students with autism disorder in the age range of (7-12) years. The procedures for this aim included several methods to verify the validity and reliability of the scale. A three-dimensional scale in its final form was released in this study: Metacognitive skills, visual-motor skills, and psycho-social skills; with total of (66) items of behavior that can be represented as indicators of giftedness that requires more nurturing services to get clarified and reflect in high performance.

(**Keywords**: Giftedness, Autism Disorder, Behavior Indicators of Giftedness)

العمومية، فاستخدموا لفظ الموهبة للدلالة على الذين يملكون، وبشكل ظاهر ملموس، قدرة عالية في جانب من جوانب النشاط الإنساني (Jennifer & Justin, 2010).

وبالتعمق في النظريات المتعلقة بمفهوم الموهبة، يتضح أن معنى الموهبة مرّ بمراحل تطور تأثرت بتطور نظريات الذكاء الإنساني، الذي في حدِ ذاته، يعد مفهومًا معقدًا ليس له تعريف شامل باتفاق تام إلى الآن. فالاتجاه التقليدي لتفسير الموهبة ربط الموهبة بالذكاء وفق نظريات الذكاء كقدرة عقلية في ضوء نقطة فاصلة في المقاييس المعيارية ذات البعد الواحد.

ولكن مع ظهور نظريات للذكاء ذات اتساع وشمولية لأبعاد إنسانية متعددة، إضافةً إلى الدراسات التي أكدت وجود أنواع عديدة من الذكاءات القابلة للنمو في ضوء معايير تعزيز شملت البيئة الاجتماعية والتعليم المنظم، تطور مفهوم الموهبة ليشمل أبعادًا متعددة، حيث تحررت هذه النظريات من قيود ومآخذ المقاييس المعيارية للقدرات العقلية، وأدخلت أبعادًا جديدةً، منها التحصيل الأكاديمي، والإبداع، والنجاح في الحياة لتكون من أبعاد الموهبة، بصرف النظر عن درجة القدرات العقلية وفق مقاييس الذكاء التقليدية (Wadaani, 2015).

ومن ضمن النظريات الهامة في تفسير الموهبة، نظرية رينزولي (Renzulli, 2005) التي تعد ذات استخدام واسع في مجال التعرف على الموهوبين ورعايتهم. وتشير هذه النظرية إلى ثلاثة عوامل أساسية تعبر عن سلوكيات الموهوبين هي : مستوى من القدرات فوق المتوسط، والإبداع، والدافعية/الالتزام بالمهمات. ويشير رينزولي في نظريته أيضا إلى أن الموهبة تتطور وتكون أكثر ظهورًا عند تنمية الثلاثة عوامل معًا بشكل متزامن، لتحقيق التفوق المنشود في المجالات المرتبطة بها الموهبة. في حين يرى ستيرنبيرج (Sternberg, 2003) في نظريته وجود ثلاثة أنواع للذكاء: الذكاء التحليلي، والذكاء الإبداعي، والذكاء التطبيقي، وفي ضوء ذلك، صنف ستيرنبيرج الموهوبين إلى : موهوبين تحليليًا، وموهوبين إبداعيًا، وموهوبين تطبيقيًا، وموهوبين في أكثر من بعد معًا.

كما تعد نظرية جانييه (Gagne) من أكثر النظريات وضوحًا في تفسير الموهبة. حيث يرى جانييه أن الموهبة تمثل امتلاك الفرد واستخدامه لقدراته الطبيعية التي يتم التعبير عنها عادة بصورة تلقائية، حددها في كتاباته بـ "الاستعدادات. وقد وضح جانييه أن الاستعدادات التي تعبر عن الموهبة قد تظهر في المجالات العقلية / الإبداعية / الانفعالية-الاجتماعية / النفس-حركية، حيث تخضع هذه الاستعدادات للمعالجة (النضج والتطور) لتتجلى في صورة تفوق (Talent) يكون عادةً في المجال الأكاديمي / الفني / القيادي / الرياضي / التقني. وقد ميز جانييه بين مستويين للموهبة وهما : الموهبة كاستعدادات فطرية تؤهل الفرد للأداء المتفوق، والمستوى الثاني تكون فيه الموهبة فقرة عن القدرات الناضجة بالرعاية والمصقولة بالتدريب، التي تنعكس فعلاً في الأداء، وتمكّن الفرد من التفوق عن متوسط أداء الأقران في مجال ما أو عدة مجالات (Heller, 2000; Gange, 1999)، ولذلك فإن الاستعدادات للأداء المميز موجودة لدى الغالبية، ويمكن الكشف عنها وتنميتها منذ الطفولة المبكرة، سواء كان الفرد لديه إعاقة أم لا.

هذا الاتساع في الإدراك والتعدد في مكونات الموهبة، يضع تحديات في عمليات الكشف عن الموهوبين ضمن فئة العاديين، ويتطلب استخدام مقاييس وأساليب عديدة لتغطية كافة الأبعاد المحتملة، والتعرف على الأداء الفعلي في المواقف المحفزة لظهور الموهبة، من اجل إصدار إحكام ذات مستوى عال من الصدق والثقة حول وجود الموهبة. و يكون هذا أكثر صعوبة في حال الكشف والتعرف على المواهب المحتملة لدى الفئات من ذوي الإعاقات الشائعة، حيث تكون احتمالية أن تحجب حال الإعاقة، لأي فئة خاصة، الظهور الجلي لسمات وقدرات كامنة، تمثل منبئات بموهبة قابلة للتعزيز والبلورة، لينتج عنها التفوق المنشود في مجال ما. كما لابد من معالجة الإدراكات الضمنية، والممارسات التي تعكسها، التي تقوم على أن وجود الإعاقة يقتضي انعدام السلوكيات الإيجابية والقدرات الواعدة لدى الأفراد من ذوي الإعاقات الشائعة، وذلك بتوجيه التركيز إلى الاستعدادات ونقاط القوة لديهم (Abdualhai, 2001).

ونتيجة لتطور الإدراكات حول الموهبة وأهميتها، خرجت العديد من المناشدات في المؤتمرات التربوية والمجلات العلمية العالمية والعربية بفئة الموهوبين ذوي الاحتياجات الخاصة المزدوجة. إذ حفلت هذه المصادر بعدة إشارات ودراسات حول الموهوبين من ذوي الإعاقات الشائعة (Bakhait & Essa, 2012) والذين عُرفوا بفئة "المجموعات المهمشة من التلاميذ الموهوبين" (Davis & Rimm, 2004). فعلى سبيل المثال، توصل بخيت وعيسى (Bakhait & Essa, 2012) في دراسة للتعرف على الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم إلى وجود نسبة (3.3%) من التلاميذ الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في الرياض لديهم موهبة متزامنة مع صعوبات التعلم. وعليه، يتأكد الاهتمام بهذه الفئة من الموهوبين، وبأهمية التعرف على مواطن القوة وجوانب الموهبة المحتملة لديهم، بعد أن كان التركيز فقط على أوجه القصور لديهم؛ حيث قد تظهر لدى الطفل ذوي الإعاقة مواهب متعددة في مجالات مختلفة سواء كانت فنية أو رياضية أو اجتماعية..، يمكن صقلها واستثمارها (Samadi, 2015).

ويمثل الأطفال من ذوي اضطراب التوحد فئة من فئات ذوي الإعاقات الشائعة التي قد تكون لديهم حالة استثنائية مزدوجة بوجود موهبة وإعاقة في نفس الوقت. ولكن مازالت الجهود والممارسات الحالية في المؤسسات الخاصة ومدارس التعليم النظامي قاصرة في إعطاء جانب احتمالية وجود موهبة لدى الأطفال من ذوي اضطراب التوحد حقه من العناية، على الرغم من وجود دراسات عديدة تؤكد أن نسبة عالية من ذوي اضطراب التوحد يمتلكون موهبة في مجال ما على الأقل. و تؤكد التجارب العملية في هذا الشأن ان الوهلة الأولى لمعايشة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد قد تعطي إشارات خاطئة تفيد بغياب أو تدني قدراته المعرفية أو مهارات التفكير الأساسية، إلا أن الحقيقة خلاف ذلك. فالمتعمقون في دراسات حالات اضطراب طيف التوحد تؤكد أن الأفراد المصابين بهذا الاضطراب يغرقون في ممالكهم الداخلية ودائماً ما تقوم عقولهم بعمليات متعددة وبشكل نشط. بل وأكثر من ذلك، فالأفراد ذوو اضطراب طيف التوحد يكونون في سعي فكري دائم وحثيث لوضع توازن وتوافق لحركاتهم، وهو يكافحون دومًا من أجل الشعور الدائم بالأمان. فهم يحللون المعاني الخاصة بمثيرات لا نهاية لها. ويثقلون أنفسهم بالمعلومات ويستعيدون الأحداث السارة، وإن أهم ما يحتاجونه هو تحقيق استقرارهم الذهني (O'Neill, 1999).

وبمراجعة البحوث والدراسات في مجال الموهبة واضطراب التوحد، يتضح تأكيدها على أن كثيرًا من ذوي اضطراب التوحد يمثلون فئة من الفئات الخاصة التي من الممكن أن يكون لديهم حالة استثنائية مزدوجة بوجود موهبة محتملة ما، بالإضافة إلى أعراض اضطراب طيف التوحد (Veltmeijer, Minnaert & Bosch, 2011). ومع ذلك، فإن الجهود والممارسات الحالية في المؤسسات الخاصة ومدارس التعليم النظامي مازالت قاصرة في إعطاء جانب احتمالية وجود موهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد حقه من العناية (Assouline et. al., 2012).

وتشير مراجعات الأدب النفسي إلى ندرة في المقاييس التي تساعد على الكشف عن أبعاد الموهبة لدى هذه الفئة كخطوة أولى لتقديم المزيد من الرعاية الخاصة (Neihart, 2000). حيث تشير العديد من الدراسات السابقة إلى أن غالبية معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد يجهلون إلى حد كبير سبل وطرائق التشخيص الدقيق لواقع الموهبة لدى ذوي اضطراب طيف التوحد (Nicope et al., 2011)، مع وجود ندرة في الدراسات الوصفية أو التجريبية التي حاولت الفحص والتعرف على مؤشرات الموهبة بين هؤلاء التلاميذ (Assouline et al., 2012)، الأمر الذي دفع كثير من الباحثين إلى التأكيد على أهمية تطوير أدوات قياس وتعرف للكشف عن الموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد (Veltmeijer et al., 2011).

وفي ضوء ذلك، تبلورت فكرة الدراسة الحالية التي تهدف إلى بناء وتقنين مقياس للكشف عن المؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ من ذوي اضطراب التوحد، كمساهمة في توفير أداة مقننة يمكن أن تستخدم لضمان عدم تخطي أي موهبة محتملة لدى أي تلميذ ضمن هذه الفئة، حيث من المتوقع أن تكون الدراسة الحالية وسيلة لتوجيه المعلمين، والأسرة، والمجتمع نحو الاهتمام بقضية الموهبة المحتملة وتجاوز الرعاية الخاصة القائمة على الاحتياجات التي تمليها نقاط الضعف فقط، إلى البحث عن نقاط القوة وتغذيتها أيضًا لدى جميع التلاميذ، في ضوء إيمان تام بأن لكل تلميذ ذي إعاقة، الحق أن يلقى من المجتمع المساعدة على اكتشاف ما يملكه من استعدادات، ليصبح عضوًا فاعلاً في المجتمع بتوظيف قدراته بالطريقة المثلى، وفقًا لاحتياجاته.

وعليه، فإن جوهر الدراسة الحالية هو المساهمة بما يعزز الاتجاهات نحو التطوير النوعي في الإطار التنظيمي لخدمات الرعاية المقدمة للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، لتكون من منطلق ما يملكون من قدرات كامنة ومواهب محتملة، وليس فقط من منطلق كونهم ذوي إعاقة، كمحاولة لمنحهم مكانةً أكثر من التركيز فقط على منحهم مكانًا. كما تعد الدراسة الحالية وسيلة لتحريك الاتجاه نحو مزيد من الدراسات في هذا المجال لتطوير أدوات التعرف ودعم الموهوبين من ذوي اضطراب التوحد.

فمنذ أكثر من قرن مضى، وتحديدًا منذ ان قدم العالم "داون" Down في عام 1887م محاضرته الشهيرة في الجمعية الطبية في لندن، قام "داون" بسرد بعض المشاهدات السريرية الملفتة للنظر لحالات من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يظهرون رغم تدني مستوى ذكائهم، مهارات ملحوظة وقدرات متنوعة في مجالات متعددة: كالموسيقى والمهارات الميكانيكية والقدرات الفنية البصرية (Wallace, 2008). ومنذ تلك اللحظة وثقت العديد من الأدبيات المتعلقة بالبحوث الطبية والنفسية عدة مشاهدات لأفراد تتناقض سلوكياتهم الملحوظة بالتشخيصات المصنفين عليها، إعاقة عصبية ونمائية بلا جدال، وبزوغ قدرات وصفت في بعض الأدبيات "بالخارقة" (Brink, 1980).

أما الآن، فيعد مصطلح "متلازمة الموهوب/العبقري ذو الاعاقة" (Savant Syndrome) من المصطلحات المتداولة عالميًا. ويقصد به الأفراد الذين يعانون من خلل نمائي أو عصبي أو قدرات محدودة في مجال ما! ومع ذلك يظهرون قدرات عالية في مجال أو عدة مجالات أخرى من مجالات الحياتية المختلفة (Bonnel et al., 2003; Miller, 1999)، بل أصبح هذا المصطلح أكثر تواترًا في الدراسات المعنية باضطراب التوحد، مقارنة بالاضطرابات والإعاقات الأخرى حيث ظهر مصطلح (Savant Autistic)، أي العالِمْ او الموهوب من ذوي التوحد.

والقارئ المتعمق للتوجهات البحثية الحديثة في اضطراب التوحد يمكنه التحقق من إجماع الأوساط العلمية العالمية على أنه اضطراب تطوري (نمائي) يحدد سلوكيًا، ويؤثر في المقام الأول على مجالات التفاعل والتواصل الاجتماعي والمرونة في السلوك، كما يمكنه التوصل إلى أن الحالات التي كانت تعرف سابقًا بالتوحد (Autism) أو باضطراب التوحد (Autism Disorder) تم التأكيد على كونها حالات مختلفة تندرج جميعها تحت مظلة واحدة، تعرف (باضطراب طيف التوحد) وتختصر بالرمز ASD. وهو اضطراب يوصف بأنه ملازم للفرد مدى الحياة، يتم تشخيصه بشكل مبكر خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر، وتنحصر أعراضه ومظاهره في مجالات محددة هي: تدني مستوى التفاعلات الاجتماعية، وضعف القدرة على التواصل، والسلوكيات النمطية التكرارية الرتيبة، ومحدودية الاهتمامات والأنشطة (Mottron & Burack, 2001).

وبالتالي، فالمناقشة هنا عن مفهومين قد يدرك البعض استحالة تزامنها لدى الشخص الواحد؛ وهما الموهبة واضطراب طيف التوحد. وحقيقة الأمر توضح غير ذلك تمامًا، فالموهبة استعداد خاص للتميز في مجال ما (Alagbary, 1995). ولم يعد مفهوم الموهبة قاصرًا على القدرة العقلية، والتي عادة ما تقاس من خلال اختبارات الذكاء، بل أصبح مفهوم الموهبة أوسع من ذلك حيث بات يركز على القدرات العقلية العامة، إضافة إلى القدرات والمواهب الأخرى (Algmahs, 2013). وما سبق يتفق مع ما ظهر من نظريات حديثة لتفسير الذكاء في السنوات الأخيرة من القرن العشرين؛ حيث تعارضت النظريات الحديثة مع المفهوم القديم الذي تبنى أحادية البعد للذكاء البشري، باعتباره عاملاً عامًا يفسر

القدرات البشرية المختلفة، التي دعا إليها "سبيرمان" في عام 1927م، ومن تلك النظريات الحديثة نظرية الذكاء المتعدد "جاردنر" ونظرية الذكاء الانفعالي (جولمان)، حيث دعت هذه النظريات وغيرها إلى إدراك مفهوم الذكاء كعدة قدرات أو ذكاءات (Abuzaiton, 2014). فقد أشار جاردنر إلى أن الذكاء المقاس بالطريقة التقليدية يحدد مجالًا معينًا أو تنظيمًا بعينه للقدرات العقلية، أما في ضوء نظريته فإن الذكاء يعتبر قدرة سيكولوجية بيولوجية. فكل الأفراد يمتلكون تلك الذكاءات ولكن بدرجات مختلفة (Ahmed, 2006).

وعلى الرغم من أن كثيرًا من العاملين في مجال اضطراب طيف التوحد يرون أن القدرات والمهام المعرفية معطلة أو شبه غائبة لدى التوحديين، وعلى رأسها القدرة على التفكير، إلا أن حقيقة الأمر غير ذلك. وتؤكد الطبيعة المعرفية في اضطراب طيف التوحد أن الأفراد المصابين بهذا الاضطراب يغرقون في ممالكهم الداخلية، ودائمًا ما تقوم عقولهم بفعل العديد من الأشياء وبشكل نشط (O'Neill, 1999). فذوو اضطراب التوحد غالبًا ما تتسم أنماط تفكيرهم بعدم القدرة على الرؤية الشاملة لحدود المشكلة. سواء كانت تتطلب قدرة لفظية أو بصرية لحلها. ومع ذلك فهم دائمو التفكير. إنهم يفكرون بل ويفكرون كثيرًا أكثر مما نتوقع، ولكن تفكيرهم له خاصية الانغمار الذاتي الداخلي. إن عقولهم نشطة وفعالة. إنهم يحاولون أن يحدثوا نوعًا من التناغم والاتزان والاتساق في بنيتهم المعرفية الداخلية الذاتية، يكافحون ويبذلون جهدًا في الحفاظ على أنفسهم، يفكرون كثيرًا سعيًا وراء الشعور بالأمن والأمان، يستغرقون ويستنفذون وقتًا طويلاً في تحليل تلك المعاني اللانهائية المرتبطة بالمحفزات والمثيرات التي يصطدمون بها (Happe, 1994).

والذاكرة هي إحدى الوظائف المعرفية التي حظيت بأدنى قدر من الدراسة مع ذوي اضطراب التوحد. وكانت نتائج هذه الدراسات غير متوافقة إلى حد ما. وربما يرجع هذا التفاوت في هذه النتائج إلى استخدام هذه الدراسات أنواعًا مختلفة من العينات ومالت جميعُها إلى استخدام عينات صغيرة جدًا للمقارنة، مما جعل تفسير هذا التباين بين النتائج أمرًا في غاية الصعوبة لدى كثير من الباحثين، وعلي أية حال، فقد أظهرت العديد من الدراسات نقاط قوة في الذاكرة البصرية لدى ذوي اضطراب التوحد (Fama et al., 1992)، كما أظهرت دراسات أخرى نقاط ضعف في الذاكرة الكلامية (Ozonoff & Pennington, 1991).

ففي إحدى دراسات الذاكرة الكلامية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، توصل بوشر ولويس (Boucher & Lewis, 1989) إلى أن هؤلاء الأفراد يعانون صعوبة في الذاكرة، فيما يخص التعليمات اللفظية، وتوصل فيين وآخرون (Fein et al., 1996) إلى نتيجة مؤداها أن هؤلاء الأفراد يعانون مشكلة في تذكر المادة اللفظية المنطوقة لغويًا، فهم لا يستخدمون الترابط الخاص بالمعنى بشكل تلقائي لتسهيل الاستدعاء. وفي دراسة أجراها بارث وآخرون (Barth et al., 1995) لمعرفة واقع ذاكرة التعرف البصري (Visual Recognition Memory) لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، أفادت نتائجها إلى أن هؤلاء الأفراد ذوي التوظيف المرتفع يؤدون بشكل أفضل من ذوي التوظيف المنخفض، وأشار شابيرو (Shapiro, 1997) إلى أن الدراسات التي تناولت الذاكرة لدى ذوي اضطراب طيف التوحد وخاصة ذاكرة المدى القصير أو الحالي في مقابل الذاكرة البعيدة المدى ، أفادت نتائجها بوجه عام بأن ذاكرة المدى القصير غير معطلة نسبيًا، شاملة الذاكرة الخاصة بالمثيرات اللفظية (قوائم الكلمات والأرقام) والمثيرات البصرية. ومع ذلك توصلت دراسات أخرى إلى أن ذاكرة المادة الخاصة بالمعنى الحالي (Memory for Immediate Semantic Material) من مثل (الجملة المفيدة) معطلة لدى أفراد هذه الفئة.

وفي الصدد نفسه، أشار بهجات (Bahjat, 2007) إلى أن أحد المتناقضات التي تميز ذوي اضطراب التوحد هي الذاكرة الجيدة بل في بعض الحالات ذاكرة هائلة، إلا أنها تتسم بالنقص أو العجز في القدرة على استدعاء الأحداث الشخصية. فالأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون تذكر كل أنواع الحقائق المرتبطة بالمدينة التي يعيشون فيها، إلا أنهم لا يستطيعون تذكر أنه كان هو نفسه يمشي في شوارع هذه المدينة في الصباح الباكر (حدث شخصي). وترجع هذه الأنماط من مشكلات الذاكرة إلى مشكلات في ذاكرة الأحداث العارضة، بل ترجع أيضًا إلى الأحداث الشخصية العارضة (Personal Episodic) والتي تمثل جزءًا من الذاكرة الذاتية أو ذاكرة السيرة الذاتية. وهنا يثار تساؤل مهم وهو: هل تتأثر ذاكرة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد -سواء ذاكرة المدى البعيد أو ذاكرة المدى القصير- بالأحداث الوجدانية؟ وبشكل أخر: هل تتخلف القدرة على استدعاء معلومة سابقة باختلاف طبيعة هذه المعلومة؟ والإجابة عن هذا التساؤل قد تغير معتقدات المهنيين في اضطراب طيف التوحد بشكل كبير جدًا، بمعنى: هل المشكلة تكمن في ذاكرة هؤلاء الأطفال، وهذا يستدعي من الاخصائيين والمعالجين العمل على تنمية قدرات الذاكرة لديهم أم في طبيعة المواقف التي يتعرضون لها؟ وهذا يدفع للإيمان بضرورة تغيير البيئة المحيطة بهؤلاء الأطفال لتكون بيئة وجدانية تخاطب المستوى الوجداني الشعوري قبل العقلي لهم.

وقد حاولت سولينجر (Sollinger, 2004) في دراستها استيضاح طبيعة الذاكرة لدى ذوي اضطراب طيف التوحد تجاه المواقف والأحداث الوجدانية التي يتعرضون لها في حياتهم، مهملةِ تلك التقسيمات التي تخص الذاكرة، مركّزة على طبيعة الموقف في حدّ ذاته، فأشارت إلى أن استدعاء هؤلاء الأفراد لمواقف وجمل انفعالية وجدانية كان أكثر كثيرًا من استدعائهم لجمل لُغوية نحْوية. وثمة نقطة أخرى ينبغي التنويه إليها في هذا السياق، تتمثل في طبيعة ما وراء الذاكرة (Metamemory) لدى ذوي اضطراب طيف التوحد. ومعروف أن (ما وراء الذاكرة) مفهوم يقصد به

الاستراتيجيات المستخدمة في تخزين المدخلات وعمليات الاسترجاع والمعرفة الذكية لهذا التخزين والعمليات الاسترجاعية. وهو مصطلح يرادف ما يعرف بالذات المعرفية (Cognitive Self).

وعلى الرغم من ندرة الدراسات التي تناولت ما وراء الذاكرة لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، فقد أجرى فارنات وآخرون (Farrant et al., 1999) دراسةً هدفت إلى قياس مهارات ما وراء الذاكرة لدى عينة من ذوي اضطراب طيف التوحد. حيث تم عقد مقارنة بين مجموعة من أطفال توحديين ومجموعة أخرى من الأطفال العاديين، على اختبارات ما وراء الذاكرة. وقد اشتملت هذه الاختبارات على معرفة المهمة ومتغيرات الشخص والإستراتيجية، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مثيرة وهي: عدم وجود فروق دالة بين الأطفال التوحديين والأطفال العاديين، في مهارات ما وراء الذاكرة، وهذا يعني عدم تقديم دليل مادي جوهري على وجود خلل في الذاكرة لدى هؤلاء الأطفال. ولكن، إذا كانت ذاكرة طفل التوحد جيدة، فلماذا لا يستطيع الإجابة عن أبسط الأسئلة التي تستلزم تفعيل الذاكرة، فهل إذا سألت طفلاً يعاني من التوحد ماذا فعلت في المدرسة اليوم؟ هل يستطيع الإجابة أم لا؟

وتحديدًا حول هذه النقطة، رأى جوردن وبويل (Jordan & Powell, 1995) أن الإجابة عن هذا السؤال تكمن في الصعوبة التي يواجهها التوحدي عند البحث في ذاكرته ليتذكر المعلومات التي يريدها. فالصعوبة الرئيسة في طفل ذي اضطراب التوحد هي الإنفاق المسرف في تطوير الذاكرة الشخصية الخاصة بالأحداث والقصص. أي أن الفشل في تجربة الذات كجزء من الأحداث هو الذي يؤدي إلى صعوبة في تطوير الذاكرات الشخصية. وبذلك يمكن القول بأن التذكر عند الأفراد ذوي اضطراب التوحد يمكن وصفه بأنه تذكر ترابطي (Associative) يشابه تمامًا متصفح الانترنت في عمله. فمجرد أن تكتب كلمة في هذا المتصفح يقوم بجلب جميع النصوص التي وردت فيها هذه الكلمة، أي أنه يبحث بالقياس، ولكن لا يعطيك المعلومة التي تريدها بالتحديد، وهذا هو حال الأفراد ذوي اضطراب التوحد (Abualfetouh، 2012).

إن العرض السابق لواقع القدرات المعرفية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يشير نوعًا ما إلى أن لدى بعض هؤلاء الأفراد قدرات عالية ومهارات مرتفعة في بعض المجالات. وكما ذكرنا سابقًا، فقد تم الاتفاق على وصفهم بذوي متلازمة العبقرية أو متلازمة الموهوب. هذا وتشير الحقيقة العلمية إلى عدم وجود إحصائيات رسمية دقيقة لأعداد الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد من ذوي الموهبة. ولكن هناك مؤشرات تدل على أن نسبة هؤلاء الأشخاص حوالي (10%) من إجمالي الأشخاص ذوى اضطراب طيف التوحد. أي واحد لكل عشرة أشخاص ممن لديهم أعراض طيف التوحد يمتلكون مهارات خاصة. وتكمن الصعوبة الحقيقية في الوصول إليهم وتحديدهم، أي تشخيصهم والتعرف عليهم (Clark, 2001).

وهدفت دراسة نيهارت (Neihart, 2000) إلى التعرف على الخصائص المميزة للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، والتي ترشحهم على أنهم ذوي موهبة. وخلصت النتائج إلى أن الموهوبين من ذوي اضطراب التوحد هم هؤلاء الذين يظهرون مستويات استثنائية في الأداء في منطقة معينة، وهو أمر متعارف عليه عند الأطفال العاديين الموهوبين، وتصاحب هذه المستويات الاستثنائية خصائص سلوكية تتمثل في : انتقاء الكلمات وصياغة عبارات سلسة، وانخفاض معدل التسامح مع الآخرين، وسرعة الاستثارة الانفعالية، واللعب بالكلمات اللفظية،

كما هدفت دراسة نيكوبون وآخرون (Nicopon et al., 2010) إلى التعرف على تصورات أولياء الأمور والمعلمين للمؤشرات الدالة على الموهبة لدى الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال تقييم الجوانب النفسية والاجتماعية لهم. تكونت عينة الدراسة من (54) تلميذاً يعاني من اضطراب طيف التوحد، (39) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (5-11) سنة، و(15) مراهقًا تتراوح أعمارهم بين (12-17) سنة. وكانت عينة الدراسة المستهدفة تتكون من (46 ذكور و 8 إناث). استخدم الباحثون في هذه الدراسة مقياس التقييم الوظيفي السلوكي، الذي يتم تطبيقه على عينة الدراسة من خلال أولياء أمورهم ومعلميهم (52 والدًا و 42 معلمًا)، استند الباحثون في هذه الدراسة إلى الرأي الذي يؤكد على أن الموهوب هو من يرتفع مستوى أدائه عن مستوى أقرانه في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة، سواء أكان هذا المجال أكاديميًا أو غير أكاديمي. وفي ضوء ما وصف به "كانر" الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد من خصائص سلوكية وانفعالية، تشير إلى مجموعة واسعة من الاضطرابات السلوكية والاجتماعية التي يعاني منها ذوي اضطراب طيف التوحد. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد أفاد أولياء أمورهم بأنهم يتميزون بصورة واضحة بانخفاض في السلوكيات النمطية، ولديهم القدرة على المبادأة الاجتماعية. كما يتصفون بانخفاض في مستوى فرط الحركة، ولديهم مقدار مناسب من الانتباه، والسلوكيات التكيفية التوافقية. وهذه علامات ومؤشرات تتناقض مع كونهم يعانون من اضطراب طيف التوحد. الأمر الذي يدفع إلى التسليم بأنهم موهوبون، وأن هذه العلامات والدلائل ما هي إلا مؤشرات للموهبة لديهم.

وحاولت دراسة فيلتميجير وآخرون (Veltmeijer et al., 2011) التعرف على واقع الدراسات والبحوث التي فحصت إمكانية وجود موهبة عقلية مصاحبة لاضطراب طيف التوحد أم لا. حيث عمد الباحثون في هذه الدراسة إلى البحث بشكل منهجي في قواعد البيانات الالكترونية (Psych & Science Direct & Eric Medliner & Info) وذلك باستخدام كلمات (التوحد + الذكاء أو القدرة المرتفعة أو العبقرية أو الكفاءة العالية). وتم تحديد الفترة الزمنية للبحث من 1995 وحتى 2008. أشارت نتائج

الدراسة إلى ندرة واضحة وملحوظة في الدراسات التي حاولت البحث عن العلاقة بين الذكاء والتوحد، وإلى أن هناك محاولات بحثية قليلة حاولت استجلاء الموهبة العقلية والموهبة بوجه عام لدى المصابين باضطراب طيف التوحد.

كما هدفت دراسة أسولين وآخرون (Assouline et al., 2012) إلى التعرف على مؤشرات الموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، تكونت عينة الدراسة من (59) تلميذاً من التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، الذين تمت إحالتهم إلى عيادة علم النفس، للتعرف على كونهم موهوبين من عدمه، نتيجة لما يظهرونه من مستوى أكاديمي مرتفع، حيث كان هؤلاء التلاميذ يظهرون تفوقًا ملحوظًا في القراءة والكتابة وفي اللغة الشفهية بوجه عام. رغم تصنيفهم على أنهم يعانون من اضطراب طيف التوحد. توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك مؤشرين في غاية الأهمية يمكن اعتبارهما من المؤشرات الدالة على الموهبة لدى الطفل الذي يعاني من اضطراب طيف التوحد، أحدهما هو سرعة المعالجة المعرفية، والتي يمكن تعريفها بأنّها الوقت الذي يستغرقه شخص ليتمّ مهمة عقليّة. أما المؤشر الآخر فهو الذاكرة العاملة التي تسمح بمعالجة وتغيير المعلومات المخزنة.

كما أجرى ميلوجون وآخرون (Melogno et al., 2015) دراسة للتعرف على الملف الشامل للطفل الموهوب ذي اضطراب طيف التوحد وتحديد العلامات والدلائل التي يمكن اعتبارها مؤشرات دالة على الموهبة لدى التوحديين. استخدم الباحثون في هذا الدراسة منهج دراسة الحالة لطفل من الصين يبلغ من العمر (9) سنوات و (6) أشهر، وتم تشخيصه من إحدى المراكز الاستشارية بأنه يعاني من اضطراب طيف التوحد طبقًا لمعايير (DSM-IV)، لفت أنظار والدي هذا الطفل منذ أن كان عمره (3) سنوات فضوله الكبير بالأرقام، فقد كان يظل لفترات زمنية طويلة يملأ الأوراق بكتابة الأرقام. يقول والدي هذا الطفل أنه كان يظل يتأمل لفترات طويلة الساعات الرقمية والساعات العادية، وبعدها يظل ينسخ الأرقام التي شاهدها، ويملأ بها العديد من الصفحات. استخدم الباحثون مقياس أدوس (ADOS) لتشخيص اضطراب طيف التوحد، وكذلك بطارية لقياس القدرات اللغوية لدى الطفل تم إعدادها وتقنينها على عينة من الأطفال الموهوبين في ايطاليا. علاوة على اختبار للتقييم الوظيفي السلوكي. كشفت نتائج الدراسة وجود مجموعة من المؤشرات الدالة على الموهبة لدى الطفل التوحدي، تتمثل في: القدرة على الاستيعاب، وفهم المترادفات، وفهم الغموض والتعامل معه، وإدراك القواعد النحوية، والنطق الصحيح للكلمات.

يتضح من العرض السابق لبعض الدراسات التي استطاع الباحثان التوصل إليها إلى وجود اهتمامات بحثية محدودة استهدفت التعرف على مؤشرات الموهبة لدى المصابين باضطراب طيف التوحد والتي يمكن تلخيصها في نقاط رئيسة كما يلي : انتقاء الكلمات وصياغة عبارات سلسة، وانخفاض في السلوكيات النمطية، والقدرة على المبادأة الاجتماعية، وانخفاض في مستوى فرط الحركة، والانتباه والسلوكيات التكيفية التوافقية، وسرعة المعالجة المعرفية، والذاكرة العاملة الجيدة، والتي تسمح بمعالجة وتغيير المعلومات المخزنة، والقدرة على الاستيعاب، وفهم المترادفات، وفهم الغموض والتعامل معه، وإدراك القواعد النحوية، والنطق الصحيح للكلمات، وسرعة الاستثارة الانفعالية. كما لاحظ الباحثان أن الذكاء وفق المقاييس التقليدية لم يمكن محور اهتمام اغلب المحاولات البحثية، وان المؤشرات الدالة على الموهبة لدى التوحديين تمركزت حول مجموعة من السلوكيات، وهذا يتيح للباحثَين في الدراسة الحالية التأكيد على أنه من المهم النظر إلى الموهبة بمثابة قدرة استثنائية في واحدة أو أكثر من المجالات السلوكية والاجتماعية والمعرفية وأنه من القصور الاعتماد فقط على مفهوم الذكاء أو القدرات العقلية، المقاسة بالاختبارات المعيارية التقليدية، كمؤشر وحيد للدلالة على وجود الموهبة من عدمها عند فئة من الفئات الخاصة.

ومن جانب آخر، يمكن التأكيد على أن بعض الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يظهرون قدرات غير عادية في الرسم والفنون البصرية، وبعضهم الآخر يحب سماع الموسيقى ويستطيع بعضهم ترديد مقاطع بعض الأغاني، حتى وإن كانت طويلة وبدقة متناهية. ويظهر بعض الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد موهبة موسيقية خاصة مثل العزف على بعض الآلات التي لم يسبق لهم تعلم العزف عليها، لدرجة أن باستطاعة بعضهم عزف الألحان التي يستمعون لها لمرة واحدة بشكل دقيق، وكذلك تسمية أي لحن يستمعون إليه. وبين هذا وذاك، يلاحظ على بعض الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قدرتهم على الحفظ. فبإمكانهم تخزين قوائم المعلومات في ذاكرتهم وحفظها لفترات طويلة بنفس التفاصيل، دون أن يحدث لها أي تغيير يذكر (Veltmeijer et al., 2011).

وهذا يتماشى تمامًا مع رؤية العديد من الباحثين الذين اظهروا انزعاجًا تجاه التركيز المتزايد على استخدام مقاييس الذكاء العام منفردة في عملية التعرف على الموهوبين، على الرغم من القناعة السائدة في الأوساط العلمية في مجال الموهبة بأنها لا تصلح أن تكون محكًا وحيدًا، خاصة عند الاعتماد على الدرجة الكلية منها، في ظل التحول في مفهوم الموهبة من كونه أحادي البعد يعبر عنه بالذكاء العام إلى كونه متعدد الأبعاد متنوع الجوانب (Kranzler & Floyd, 2013). ومن الجدير بالذكر أن الأطفال الموهوبين مجموعات متباينة. و يتعاظم هذا التباين حينما يكون الحديث عن الموهبة واضطراب التوحد، فقد أوجزت العديد من الدراسات مؤشرات الموهبة لدى الأطفال العاديين في نقاط عديدة تتمثل في: القدرة العقلية التي تزيد فيها نسب الذكاء على انحرافين معياريين موجبين عن المتوسط، والقدرة الإبداعية العالية في أي مجال من مجالات الحياة، والقدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع التي تزيد عن المتوسط بثلاثة انحرافات معيارية، والقدرة على القيام بمهارات متميزة مثل المهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية، والقدرة على

المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والأصالة في التفكير كسمات شخصية عقلية (Alrosan, 1996). وفي دراسات أخرى كانت المؤشرات المبكرة للموهبة لدى الأطفال العاديين تتمثل في: اليقظة غير العادية، وانخفاض عدد ساعات النوم، وارتفاع مستوى النشاط والهمة، والذاكرة القوية، والاهتمام بالكتب والأدوات، والقدرة على حل الألغاز، والتعرف على الحروف في سن مبكرة، والقدرة على تعميم المفاهيم، والقدرة على طرح التساؤلات المعقدة (Silverman, 2018). وفي مقارنة بين مؤشرات الموهبة المشتركة لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي اضطراب التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، توصل إدوارد وآخرون (Edward et al., 2009) إلى وجود خصائص مشتركة بين هذه المؤشرات تتمثل في: الذاكرة القوية للحقائق والموضوعات ذات الأهمية الخاصة، والاستخدام المتقدم للكلمات، ورفض ومقاومة التغيير اليومي، والهدوء داخل حجرة الصف.

وفي ضوء ما سبق، يمكن التأكيد على أن التعرف المبكر على منبئات الموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد حاجة ماسة للحد من النتائج السلبية التي تترتب على تجاهل ما يملكون من قدرات كامنة محتملة، حيث يعدّ التعرف على المنبئات والمؤشرات المبكرة للموهبة السبيل الوحيد للسماح لمواهب هذه الفئة من التلاميذ بأن تتطور وتنمو بدلاً من أن تغطى بأعراض مستوى اضطراب التوحد الذي لديهم. وعليه تسعى الدراسة الحالية إلى المساهمة في هذا الجانب من خلال بناء وتقنين مقياس تقدير للمؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد ممن تتراوح أعمارهم بين (7-12) سنة.

مشكلة الدراسة وسؤالها

من الصعب تحديد قيمة تمثل الذكاء للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد بصورة دقيقة، لأن معظم اختبارات الذكاء ليست مصممة لهم، بل تعالج الحالات النموذجية في البيئة، فقد تظهر بعض الاختبارات قدرات عادية أو فوق المتوسطة للتلميذ ذي اضطراب طيف التوحد، بينما تعطي اختبارات أخرى مؤشرًا على ضعف قدرات هذا التلميذ (Sharyn et al., 1999).

العلماء والمبدعون في عالم العاديين ربما لا يعتبرون كذلك في عالم اضطراب طيف التوحد، تمامًا مثل النظرة التي قد ينظر بها البعض إلى ذوي اضطراب التوحد، مقارنة بالعاديين (O'Neill, 1999). ولذلك فالنظرة العلمية الموضوعية الدقيقة البعيدة عن الذاتية تدعم حقيقة أن كثيرًا من التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم خصوصية ذاتية في مشاعرهم وسلوكياتهم. فهم قادرون على التخيل والتفكير المجرد، ويعرفون معنى الألم، ويشعرون بغمرة السعادة، ويحزنون ويمرحون. وأحيانًا يتبدى لنا أنهم عاجزون عن فهم بعض الأمور. ولكنها ليست الحقيقة؛ فصعوباتهم الحقيقية تحدث في سرعة وأسلوب المعالجة والاستيعاب، والتجاوب مع ما يتم تقديمه لهم. وهذا نتاج ما يعرف بوفرة التواصل الذاتي (الداخلي) وليس لنقصه. فمن الصعب أن تتواصل مع الآخرين عندما يتم استهلاك معظم وقتك في محاولات جادة لتمييز العالم الخارجي المحير، وهي الجزء الصعب في اضطراب طيف التوحد (Kochmeister, 1995).

إن الاهتمام السائد لدى غالبية التربويين بالكَمّ، أكثر من الكيف، يعدَ مشكلة في حد ذاته. وبذلك لم يعد معامل الذكاء يمثل المشكلة المخيفة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. فالذكاء (سواء كان كَمّيًا أو كيفيًا) يوجد لديهم في تشكيلة من التباينات لا نهاية لها بتباين السياقات البيئية؛ فقد يكون متوسطًا وأقل من المتوسط لدى بعضهم، وفوق المتوسط لدى بعضهم الآخر (Alkholi, 2008). وعليه، فإن ظهور التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد بأداءٍ منخفض على مقاييس الذكاء التقليدية لا يعني انخفاض مستوى الذكاء الفعلي لديهم، بل هو نتيجة لمشكلاتهم في المعالجة الحسية (Grandin, 2002). فالتلاميذ ذوو اضطراب طيف التوحد، أطفالاً كانوا أم كبارًا، لديهم استراتيجيات وأساليب المعالجة للمعلومات، تختلف عن تلك التي نستخدمها نحن العاديون، وبالتالي، فإن الذكاء لا يقاس بالمقاييس التقليدية، التي تعبر عن مدى الإجادة التي يمكن للتلميذ ذي اضطراب طيف التوحد أن يعمل بها في عالم إدراكي / معرفي / لغوي / اجتماعي مختلف عنه (Bogdashina, 2004).

يتضح مما سبق أنه ليس من المنطق التسليم بأن كل التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد ذكاؤهم منخفض، أو لا يمكن ان يكون لديهم مواهب. فظاهرة العلماء والموهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد موجودة، و يعاني العديد منهم من مستوى مرتفع وحاد من اضطراب طيف التوحد، ومع ذلك لديهم قدرات ظاهرة فعالة. كما انه ليس من المنطقي أن نؤمن بأن كل التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد عباقرة؛ فهم تلاميذ عاديون بالنسبة إلى عالمهم الخاص. لذلك فمن الأولى ألا نعتبر تدني قدراتهم العقلية أمرًا مسلمًا به، بل من المفترض أن نحاول معرفة قدراتهم الداخلية بعيدًا عن مقاييس الذكاء التقليدية، التي قد لا يجيدها أقرانهم من التلاميذ العاديين (Williams, 1999).

وفي ضوء الاتجاهات العالمية للتعرف على الموهوبين ورعايتهم، تتجلى أهمية الموهبة والبحث عن مؤشراتها او السلوكيات المنبئة بها لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد كفئة محتملة من فئات ذوي الاستثنائية المزدوجة، خاصة بعد تطور مفهوم الموهبة، ليشمل أبعادًا متعددةً حيث تحررت نظريات الموهبة من قيود ومآخذ المقاييس المعيارية للقدرات العقلية، وأدخلت أبعاد جديدة منها: التحصيل الأكاديمي، والإبداع، والنجاح في الحياة.... لتكون من مؤشرات الموهبة، بصرف النظر عن درجة القدرات العقلية وفق مقاييس الذكاء التقليدية (Wadaani, 2015).

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في قلة المقاييس الخاصة بالكشف عن الموهوبين من ذوي اضطراب التوحد في ضوء إدراك واسع للموهبة للتعرف على الموهوبين. وعليه، تسعى الى المساهمة في معالجة هذه المشكلة من خلال بناء وتقنين مقياس للكشف عن المؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أبعاد ومفردات المقياس المقنن الذي من الممكن استخدامه للكشف عن المؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد ممن تتراوح أعمارهم بين (7-12) سنة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء وتقنين مقياس للكشف عن المؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد ممن تتراوح أعمارهم بين (7–12) سنة، بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية. وذلك بتحديد الخصائص السلوكية التي يمكن تقييمها بالملاحظة بهدف تحديد التلاميذ الواعدين بالموهبة من ذوي اضطراب التوحد، والعمل على تحقيق مستوى الصدق والثبات اللازم للموثوقية العلمية. كما يعُد أيضًا تحفيز مزيد من البحوث العلمية حول الموهبة لدى ذوي اضطراب التوحد أحد الأهداف الجوهرية لهذه الدراسة.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في كونها تتناول فئة التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد من جانب. فطبقًا للإحصائيات العالمية الصادرة حديثًا، يعد هذا الاضطراب من أكثر الاضطرابات انتشارًا في العالم، حيث تبلغ نسبة الإصابة به حوالي (59:1) حالة ولادة (CDC, 2019). ومن جانب آخر. فإن الدراسة الحالية تتناول مفهوم الموهبة الذي يزيد من أهميتها، كون مجال الموهبة مرتبط بالتفوق ومفاهيم أخرى للتميز والتطور الإنساني، كسلسلة مترابطة متكاملة، تتطلب الرعاية الخاصة من أجل الاستثمار الامثل. ولكي تتم الرعاية الفعالة، تأتي عملية الكشف والتعرف على المواهب المحتملة كخطوة رئيسية أولى تعتمد عليها ما بعدها من إجراءات وخدمات. وعليه، من المهم جدًا أن تحظى عملية الكشف عن منبئات الموهبة بالاهتمام والمتابعة الدقيقة لصلاحية الأدوات المستخدمة. كما يزيد من الاهمية النظرية للدراسة الحالية كونها تُعُد من الدراسات العربية القليلة التي تهتم بقياس المؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد.

ومن الجانب التطبيقي، فإن الدراسة الحالية قد تساعد على توجيه الباحثين وتمكينهم من إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال الكشف المبكر عن المواهب المحتملة لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد. كما قد تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على تعليم ورعاية التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على التعرف بصورة أعمق على طبيعة الموهبة والسلوكيات التي قد تكون منبئات بموهبة ما، لدى هذه الفئة، مما يساعد في إعداد البرامج التدريبية المناسبة لهم. وعلاوة على ذلك فقد تسهم الأداة القياسية المنبثقة عن هذه الدراسة في توجيه القائمين على التعليم في الوطن العربي لانتقاء أكثر التلاميذ ذوي اضطراب التوحد ملاءمة لفكرة الدمج الشامل مع العاديين في المدارس العامة، والخدمات الإثرائية الخاصة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد هذه الدراسة نظريًا في مفهومين لحالات خاصة ممثلة بالموهبة واضطراب طيف التوحد. ومن الجانب الاجرائي فحدودها المكانية هي منطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال عينة من المعلمين تمثلت في (30) معلمًا/معلمة في مجال التربية الخاصة، ومكلفين بالتعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد الملتحقين ببعض برامج التوحد في مدارس المنطقة وفق عينة من ذوي اضطراب التوحد، بلغت (98) طفلا ممن تتراوح أعمارهم بين (7-12) سنة. وقد طبقت الدراسة زمنياً في النصف الأول من العام 2019م.

هذا وتوجد عوامل قيدت إجراءات الدراسة، لابد أن تؤخذ بالاعتبار عن مناقشة خطوات البناء للمقياس والنتائج. ومن هذه المحددات ان حجم عينة الدراسة صغير، فقد واجه الباحثان صعوبة في توفير عينة، وفق ما تقتضيه شروط استخدام التحليل الاحصائي العاملي. ويمكن تبرير ذلك بطبيعة الفئة المستهدفة (التلاميذ ذوو اضطراب التوحد) ونسبتها في مجتمع الدراسة. وقد كان التجاوز هنا نظراً لتعذر توفير عينة أكبر وللحاجة الى هذا النوع من الدراسات في الادبيات العربية، كبداية لمزيد من الدراسات الأكثر تقنيناً. وعلى الرغم من التوضيح والتدريب للمعلمين المشاركين في الدراسة حول استخدام المقياس، إلا انه يمكن أيضًا اعتبار مدى فهم وتمكن المعلمين المشاركين من استخدام المقياس أحد العوامل التي قد يكون لها تأثير على طبيعة النتائج. وعليه يقترح الباحثان الاخذ بنتائج الدراسة وفق المحددات ذات التأثير المحتمل على طبيعتها، والتي لم يكن للباحثين قدرة على تلافيها.

التعريفات الاجرائية

تتبنى الدراسة الحالية التعريفات الإجرائية التالية للمصطلحات الضمنية الرئيسة:

- **المقياس:** مجموعة من الأبعاد التي تتضمن مجموعة من العبارات السلوكية التي يمكن تقييمها بالملاحظة مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد ممن تتراوح أعمارهم بين (7 إلى 12) سنة للكشف والتعرف على منبئات الموهبة لديهم.
- **المؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة:** معينات موضوعية لاستشراف مستوى الكفاءة العامة المتوقع من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد مما يمكن البناء عليها لإظهار المواهب الكامنة وتعزيزها، وإن كانت هذه المنبئات لا تعدً أساسًا لاتخاذ قرار مباشر جازم حول وجود الموهبة، إلا انه يمكن في ضوئها

الاستدلال على حالة أو اتجاه إيجابي يمكن تعزيزه وتطويره، وذلك باستخدام أكثر من طريقة في تفسير النتائج التي يحصل عليها كل فرد، كمياً وكيفياً.

- **التلاميذ ذوو اضطراب التوحد**: التلاميذ الملتحقون بانتظام ببرامج التوحد بمدارس التربية الخاصة أو بفصول ملحقة بمعاهد التربية الفكرية بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، والذين تم تشخيصهم مسبقاً بأنهم ذوو اضطراب توحد وفق المعايير التشخيصية الصادرة في الدليل التشخيصي الإحصائي الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-IV).

الطريقة

منهج الدراسة

اعتمد الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي، كما استخدما الإحصاء الاستدلالي لبناء المقياس والتحقق من مستوى الصدق والثبات، للوصول إلى صورة ذات مستوى مقبول من التقنين لقياس المؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ المصنفين مسبقاً على أنهم ذوي اضطراب التوحد، بلغ عددهم (98) تلميذاً، ممن تتراوح أعمارهم بين (7-12) سنة بمتوسط عمري قدره (9.12) سنة وانحراف معياري يساوي (1.052)، وجميعهم ملتحقون ببرامج للتربية الخاصة بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارهم بشكل عشوائي، من خلال (10) برامج، وجميعهم من نفس الطبقة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

بناء المقياس

مرَّ إعداد مقياس المؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، ممن تتراوح أعمارهم بين (7-12) سنة بعدد من المراحل للتصميم والبناء على النحو الآتي:

1) بناء إطار نظري لمجموعة من المفاهيم المرتبطة بالموهبة ومكوناتها واهم التوجهات النظرية التي تناولت مفهوم الموهبة بالتعريف والفهم المتعمق له، وكذلك استعراض بعض الدراسات المتعلقة باضطراب طيف التوحد والخصائص السلوكية لذوي اضطراب التوحد.

2) المقارنة والاستفادة من بعض المقاييس السابقة (Aljughaiman & Ibraheem, 2009; Alsulaiman, 2014) التي تم بناؤها للتعرف على الموهبة لدى التلاميذ العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة ومنها:

- مقياس تشخيص المواهب الخاصة لدى الأطفال الصم (Almoneeb et. al., 2016).
- مقياس الخصائص السلوكية للموهوبين في مرحلة الروضة (Aljughaiman & Ibraheem, 2009)
- مقياس تقييم الموهبة (Gilliam et al., 1996) والذي يتكون من خمسة مقاييس مستقلة.
- مقياس الكشف عن المواهب الخاصة لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة (Alhefnawy, 2005).
- مقياس المواهب والقدرات الخاصة لذوي الإعاقة الفكرية (Alsulaiman, 2014).
- مقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية (Aldham, 2013).

3) في ضوء المعالجة النظرية، وما توصلت إليه الدراسات السابقة ذات الصلة، تم بناء المقياس في صورته المبدئية، بثلاثة أبعاد، تضمنت (75) فقرة، **البعد الأول**: المهارات ما وراء المعرفية (35) فقرة، **والبعد الثاني**: المهارات البصرية - الحركية (20) فقرة، أما **البعد الثالث**: المهارات النفسية–الاجتماعية، فتكون من (20) فقرة. وتم تحديد تعريفات لكل بعد؛ حيث حدد البعد الأول المتمثل بالمهارات ما وراء المعرفية بأنه: حالة من الإدراك تسمح للطفل ذي اضطراب طيف التوحد بمعرفة أنه يواجه مشكلة، فيقوم بوضع تفسيرات لأسبابها، ويضع قرارات للتعامل معها ويقيم طرق التعامل المستخدمة، أي قدرة العمليات المعرفية الداخلية لدى هذا الطفل للتحكم وحل المشكلات التي تواجهه من خلال تسلسل من العمليات التخطيطية، والتنفيذية، والتقويمية تدير مهارات التفكير المختلفة اللازمة لحل المشكلة. وتمثل البعد الثاني في المهارات البصرية - الحركية: وتم تعريفها على أنها: قدرة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد على التآزر والتناسق بين ما يراه من مثيرات وتفسيرها وإعطاء معنى لها ودلالة لاستخدامها وبين ما يقوم به من ردود أفعال حركية تجاهها. ويستلزم هذا التآزر والتناسق القدرة على التعرف والاستبصار والتفسير. في حين تم تعريف البعد الثالث وهو المهارات النفسية–الاجتماعية على أنها: قدرة الطفل على أن يدرك نفسه وعلاقاته بما حوله من زمان ومكان وأفراد وكذلك قدرته على الاستجابة للمثيرات والمؤثرات البيئية استجابة صحيحة. وقد اختار الباحثان طريقة ليكرت لفقرات تقييم المستوى للمهارات على المقياس، وفق البدائل التالية: (ضعيف جدًا) – (ضعيف) - (متوسط) - (متميز) - (متميز جدًا). بحيث تكون الدرجات ما فوق المتوسط مؤشرًا رقميًا يمكن اعتباره بوجود موهبة محتملة للطفل من ذوي اضطراب التوحد.

4) عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية الخاصة عمومًا، وفي مجال الموهبة والتوحد على وجه الخصوص. كما تم عرضه على متخصصين في مجال القياس بقسم علم النفس، لفحص جودة الفقرات، والتأكد من سلامة انتماء كل فقرة للبعد المقصود.

5) تم تطبيق الصورة المبدئية لهذا المقياس على مجموعة من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، بلغ عددهم (98) تلميذاً، تم اختيارهم بشكل عشوائي، وموزعين على (10) برامج توحد في منطقة جازان. وكان التطبيق من خلال المعلمين والمعلمات العاملين في هذه البرامج، بعد التأكد من وضوح فقراته لهم وتدريبهم على استخدامه، وذلك للتحقق من جودة التصميم باختبار ثبات درجات المستهدفين من تعبئته، والتحقق من صدقه التكويني باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي.

6) للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس، تم عرض الفقرات المستقاة من نتائج التحليل العاملي التوكيدي، مرة أخرى، على مجموعة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم وكذلك على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية، وآخرين من المتخصصين في الموهبة من أجل مزيد من التحقق والتعرف على ما يحتاجه من تعديل أو تطوير في ضوء نسبة الخطأ العشوائي، والفقرات التي تقيس السمة نفسها وتتقاطع مع عبارات أخرى في البعد نفسه، بالإضافة إلى الفقرات التي تقيس أكثر من بعد.

صدق المقياس

لحساب صدق المقياس المقترح في الدراسة الحالية، قام الباحثان بالخطوات الاتية:

1) عرض المحتوى على محكمين

عرضت الصورة المبدئية للمقياس على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي، وبناءً على نسبة الاتفاق بين المحكمين لكل فقرة من فقرات المقياس، تم الإبقاء على جميع الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (85%) فأكثر وبلغ عددها (66) فقرة وحذف الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من (85%) وعددها تسع فقرات، وذلك في ضوء وجهات نظر خمسة من المتخصصين الأكاديميين في مجال التربية الخاصة وخمسة من المتخصصين في مجال علم النفس.

2) التطبيق الاستطلاعي للمقياس

قام الباحثان بعرض المقياس مبدئياً على خمسة معلمين، لمعرفة مدى مناسبة ووضوح الفقرات التي يتضمنها، وقد نتج عن المناقشة اتفاق على أن الفقرات التي يتضمنها المقياس تتميز بالوضوح وسهولة الفهم. ونتيجة لذلك لم يتم تعديل أي فقرة من فقرات المقياس البالغ عددها (66). وعليه، قام ثلاثون معلمًا (ذكور واناث) بالاستخدام التجريبي، من خلال تعبئة المقياس بعدد التلاميذ ذوي اضطراب التوحد الذين تعاملوا معهم على الأقل، خلال (4) أشهر ماضية لتستخدم البيانات في إجراءات التقنين والإحصاءات الاستدلالية اللاحقة.

3) حساب الاتساق الداخلي

من اجل معرفة مدى اتساق كل فقرة من فقرات المقياس في صورته المبدئية، بعد حذف الفقرات المشار إليهما سابقاً مع البعد الذي تنتمي إليه، قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للبعد نفسه، من خلال تطبيق المقياس في صورته المبدئية على أفراد عينة الدراسة. وبهذا الإجراء، تعرف الباحثان على صدق المحتوى. وعليه، تم الاحتفاظ بالفقرات التي تميزت بارتباط موجب يفوق (0.50)، بصرف النظر عن الدلالة الإحصائية. حيث تتأثر الدلالة الإحصائية بحجم العينة، وحجم العينة في هذه الدراسة غير كبير، بسبب طبيعة الفئة المستهدفة. وعليه، جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (1) كما يلي:

جدول (1): قيم الارتباط بين فقرات مقياس المؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد

م	الفقرات	الدرجة الكلية على بعد المهارات ما وراء المعرفية	الدرجة الكلية على بعد المهارات البصرية–الحركية	الدرجة الكلية على بعد المهارات النفسية–الاجتماعية	الدرجة الكلية على المقياس
1	يوظف خبراته في مواقف تعلمه الجديدة.	0.64^{**}			0.59^{**}
2	يمارس المهام التي تعلمها سابقاً بتمكن.	0.61^{**}			0.60^{**}
3	يستخدم الأدوات المكتبية وفق طبيعتها.	0.64^{**}			0.58^{**}
4	يدرك الخطأ في تنفيذ المهمة المطلوبة منه.	0.70^{**}			0.64^{**}
5	يحل المشكلات التي تواجهه.	0.66^{**}			0.64^{**}
6	يستخدم أدواته الشخصية بشكل منظم.	0.66^{**}			0.60^{**}
7	يتعلم أكثر من مهارة في نفس الوقت.	0.71^{**}			0.62^{**}
8	يتعلم بعدد محاولات أقل من اقرانه.	0.60^{**}			0.64^{**}
9	يراجع ما قام به ويصحح أخطائه.	0.60^{**}			0.58^{**}
10	يحرص على ممارسة المهارات الجديدة.	0.72^{**}			0.62^{**}
11	ينفذ المهام المطلوبة منه بطرق متنوعة.	0.77^{**}			0.60^{**}
12	يستوعب عدم رضا المعلم عن أدائه.	0.70^{**}			0.65^{**}

م	الفقرات	الدرجة الكلية على بعد المهارات ما وراء المعرفية	الدرجة الكلية على بعد المهارات البصرية–الحركية	الدرجة الكلية على بعد المهارات النفسية–الاجتماعية	الدرجة الكلية على المقياس
13	ينفذ المطلوب منه بتوجيهات قليلة.	0.65**			0.60**
14	يستغل وقته المتاح للتعلم.	0.60**			0.49**
15	يتوقف عن العمل حينما يدرك أنه أخطأ.	0.60**			0.49**
16	يكتشف الخطأ دون توجيه المعلم.	0.72**			0.50**
17	يتعلم الموضوعات الأكثر ميلاً لها.	0.72**			0.60**
18	يربط ما تعلمه سابقاً بمواقف التعلم الجديدة.	0.60**			0.60**
19	يستخدم مهاراته في مواقف التعلم الجديدة.	0.64**			0.62**
20	يطور مهاراته السابقة التي تعلمها.	0.64**			0.60**
21	يعرف موقع الخطأ في المهمة التي ينفذها.	0.60**			0.65**
22	يستوعب التوجيهات اللفظية.	0.62**			0.64**
23	يلمح للمعلم بأنه يحتاج لمساعدته.	0.64**			0.64**
24	يبدأ في تنفيذ المهمة بطريقة صحيحة.	0.71**			0.60**
25	يستخدم الأسلوب الأمثل للتعامل مع المواقف	0.62**			0.60**
26	يتعلم في وقت أقل من زملائه.	0.60**			0.60**
27	يميز الأنشطة التي يجيدها بشكل جيد.	0.65**			0.58**
28	ينتبه إلى المواقف التي يتعلم فيها شيء جديد.	0.60**			0.64**
29	يميز بين الصور المختلفة.		0.60**		0.61**
30	يصنف المجسمات المتشابهة.		0.68**		0.50**
31	يتذكر الصور التي شاهدها مسبقاً.		0.61**		0.60**
32	يميز بين الحروف الهجائية.		0.62**		0.55**
33	يميز بين الأشياء بحسب حجمها.		0.62**		0.55**
34	يميز الأشكال بحسب لونها.		0.60**		0.60**
35	يكتب ويلاحظ ما كتبه في نفس الوقت.		0.70**		0.65**
36	يكتب ويتحدث في نفس الوقت.		0.60**		0.64**
37	يتحكم في عضلات يديه.		0.62**		0.64**
38	يقفز داخل الحلقات الدائرية بانسيابية.		0.64**		0.60**
39	يسير في خطوط مستقيمة.		0.65**		0.60**
40	يتبادل مع أقرانه رمي الكرة.		0.60**		0.52**
41	يلون الأشكال دون الخروج عن إطارها.		0.71**		0.50**
42	يتحرك في الاتجاه الصحيح الذي يطلب منه.		0.60**		0.60**
43	يرسم مستقيمين متوازيين.		0.72**		0.60**
44	يصوب الكرة في السلة الموضوعة أمامه.		0.72**		0.55**
45	يلعب لعبة الكراسي الموسيقية بشكل صحيح.		0.60**		0.48**
46	يميز الكلمات المحددة بلون مختلف في النص.		0.65**		0.60**
47	يلعب بألعابه بصورة صحيحة.		0.64**		0.65**
48	يعبر عن نفسه بصورة صحيحة.			0.60**	0.64**
49	يحافظ على مستوى أدائه في المهام المختلفة.			0.72**	0.64**
50	يتصرف دون خجل في المواقف الجديدة.			0.72**	0.60**
51	يتحكم في غضبه إذا ما أزعجه شيء ما.			0.60**	0.60**
52	يتعامل مع أقرانه بايجابية.			0.65**	0.65**

م	الفقرات	الدرجة الكلية على بعد المهارات ما وراء المعرفية	الدرجة الكلية على بعد المهارات البصرية–الحركية	الدرجة الكلية على بعد المهارات النفسية–الاجتماعية	الدرجة الكلية على المقياس
53	يبادر بعملية التواصل مع أقرانه.			0.64^{**}	0.60^{**}
54	يحافظ على علاقاته الاجتماعية مع أقرانه.			0.64^{**}	0.49^{**}
55	يتخيل نفسه في مهنة معينة.			0.60^{**}	0.49^{**}
56	يعمل أمام الآخرين دون الشعور بالحرج.			0.62^{**}	0.50^{**}
57	يراجع المهام التي قام بها.			0.64^{**}	0.60^{**}
58	يشارك بفاعلية في المواقف الاجتماعية.			0.71^{**}	0.60^{**}
59	يتحكم في انفعالاته رغم نقد الآخرين له.			0.62^{**}	0.55^{**}
60	يهتم بمظهره الخارجي لفترة طويلة.			0.60^{**}	0.62^{**}
61	يتصرف بهدوء أمام الأشخاص الغرباء.			0.60^{**}	0.60^{**}
62	يتوقف عن العمل حينما يشعر بالخطأ.			0.65^{**}	0.65^{**}
63	يتقبل التعامل مع الغرباء حوله.			0.66^{**}	0.64^{**}
64	يتعامل بمرونة في مختلف المواقف.			0.72^{**}	0.59^{**}
65	يشارك في الأعمال التعاونية مع الآخرين.			0.60^{**}	0.60^{**}
66	يجلس بهدوء دون إزعاج لفترة معتبرة.			0.65^{**}	0.58^{**}
	المهارات ما وراء المعرفية				0.82^{**}
	المهارات البصرية – الحركية				0.85^{**}
	المهارات النفسية – الاجتماعية				0.80^{**}

مستوى الدلالة (**0.01 - *0.05)

يتضح من الجدول رقم (1) أن جميع فقرات المقياس حصلت على معامل ارتباط موجب = 0.50، مما يعني الإبقاء على جميع فقرات المقياس.

4) التحليل العاملي الاستكشافي

قام الباحثان بحساب الصدق العاملي للمقياس من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على فقرات المقياس، حيث حافظ المقياس على بنتيه العاملية الافتراضية النظرية، التي تكونت من ثلاثة عوامل (المهارات ما وراء المعرفية، والمهارات البصرية / الحركية، والمهارات النفسية / الاجتماعية). علماً بأن التحليل العاملي، تم وفق طريقة المكونات الأساسية مع التدوير المائل، باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS V16.0. وكانت النتائج كما في الجدول رقم (2).

جدول (2): نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وفق طريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل للفقرات

العوامل المستخرجة (الأبعاد)	عدد الفقرات المتشبعة على العامل (البعد)	قيمة التباين المشترك للعوامل المتشبعة على العامل (البعد)
المهارات ما وراء المعرفية	28	19.77725
المهارات البصرية / الحركية	19	18.32598
المهارات النفسية / الاجتماعية	19	18.85958

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن المقياس قد حافظ على بنتيه العاملية المتكونة من ثلاث أبعاد هي: (المهارات ما وراء المعرفية)، و(المهارات البصرية- الحركية)، و(المهارات النفسية-الاجتماعية).

ثبات المقياس

لحساب ثبات المقياس المقترح، قام الباحثان بالخطوات الاتية:

1) حساب معامل كرونباخ ألفا

كانت قيمة كرونباخ ألفا للمقياس (66 فقرة) = 0.7859، ما يعني أن المقياس في مستوى مقبول من الثبات.

2) التحليل العاملي التوكيدي

لحساب التحليل العاملي التوكيدي استخدم الباحثان برنامج AMOS V20.0، لاختبار مدى مطابقة نموذج المقياس الثلاثي للبيانات (للتأكد من صحة ما توصل إليه الباحثان من البنية الثلاثية لمقياس المؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في المرحلة الابتدائية). وقد توصل الباحثان إلى وجود تشبع للفقرات على البعد الذي تنتمي إليه من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي للخصائص السلوكية المنبئة بالموهبة مع الأخذ بالاعتبار مؤشرات المطابقة للنموذج، وفق النتائج الآتية كما في جدول رقم (3).

جدول (3): مؤشرات المطابقة لنموذج المؤشرات السلوكية الدالة المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وفق طريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل للفقرات

المؤشر	حدود الثقة	القيمة
مربع كاي $\chi 2$	أن تكون قيمة غير دالة	337.953
نسبة مربع كاي / درجة الحرية	لا تتجاوز 5	3.823342
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RMSEA	0 – 0.08	0.0622
جذر متوسط مربعات البواقي RMR	أقل من 0.01	0.03
جذر متوسط مربعات البواقي المعياريةSRMR	أقل من 0.01	0.05
مؤشر توكر لويس TLI	1 – 0.9	0.9423
مؤشر حسن المطابقة GFI	1 – 0.9	0.9354
مؤشر المطابقة المقارن CFI	1 – 0.9	0.9774

يتضح من الجدول رقم (3) أن نموذج المؤشرات السلوكية، المقترح في هذه الدراسة يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة، والجدول رقم (4) يوضح تشبع الفقرات على البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك تشبعات الأبعاد على المتغير الكلي على النحو الآتي:

جدول (4): تشبع فقرات مقياس المؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على أبعاده

البعد	الفقرة	التشبع	الملاحظة
المهارات ما وراء المعرفية	C01	0.50	مقبولة
	C02	0.51	مقبولة
	C03	0.64	مقبولة
	C04	0.62	مقبولة
	C05	0.74	مقبولة
	C06	0.58	مقبولة
	C07	0.55	مقبولة
	C08	0.49	مقبولة
	C09	0.51	مقبولة
	C10	0.65	مقبولة
	C11	0.62	مقبولة
	C12	0.66	مقبولة
	C13	0.66	مقبولة
	C14	0.51	مقبولة
	C15	0.71	مقبولة
	C16	0.68	مقبولة

البعد	الفقرة	التشبع	الملاحظة
	C17	0.50	مقبولة
	C18	0.51	مقبولة
	C19	0.64	مقبولة
	C20	0.62	مقبولة
	C21	0.51	مقبولة
	C22	0.58	مقبولة
	C23	0.58	مقبولة
	C24	0.52	مقبولة
	C25	0.50	مقبولة
	C26	0.51	مقبولة
	C27	0.65	مقبولة
	C28	0.62	مقبولة
المهارات البصرية / الحركية	C29	0.51	مقبولة
	C30	0.71	مقبولة
	C31	0.66	مقبولة
	C32	0.66	مقبولة
	C33	0.51	مقبولة
	C34	0.71	مقبولة
	C35	0.68	مقبولة
	C36	0.55	مقبولة
	C37	0.50	مقبولة
	C38	0.51	مقبولة
	C39	0.64	مقبولة
	C40	0.62	مقبولة
	C41	0.74	مقبولة
	C42	0.58	مقبولة
	C43	0.55	مقبولة
	C44	0.49	مقبولة
	C45	0.55	مقبولة
	C46	0.50	مقبولة
	C47	0.51	مقبولة
المهارات النفسية / الاجتماعية	C48	0.62	مقبولة
	C49	0.74	مقبولة
	C50	0.58	مقبولة
	C51	0.55	مقبولة
	C52	0.49	مقبولة
	C53	0.55	مقبولة
	C54	0.50	مقبولة
	C55	0.51	مقبولة
	C56	0.50	مقبولة
	C57	0.62	مقبولة
	C58	0.61	مقبولة

البعد	الفقرة	التشبع	الملاحظة
	C59	0.58	مقبولة
	C60	0.55	مقبولة
	C61	0.49	مقبولة
	C62	0.55	مقبولة
	C63	0.50	مقبولة
	C64	0.51	مقبولة
	C65	0.62	مقبولة
	C66	0.49	مقبولة
ارتباط بعد المهارات ما وراء المعرفية ببعد المهارات البصرية / الحركية		0.795	
ارتباط بعد المهارات ما وراء المعرفية ببعد المهارات النفسية الاجتماعية		0.685	
ارتباط بعد المهارات البصرية / الحركية ببعد المهارات النفسية الاجتماعية		0.699	

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يحتفظ ببنيته العاملية المكونة من العوامل الثلاثة (المهارات ما وراء المعرفية - المهارات البصرية / الحركية - المهارات النفسية / الاجتماعية) لدى عينة الدراسة. وعليه، يمكن للباحثين التأكيد على أن المقياس المقترح في هذه الدراسة، والذي يهدف إلى قياس الخصائص السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد ممن تتراوح أعمارهم بين (7-12) سنة يتمتع بمعاملات صدق وثبات مناسبة.

النتائج ومناقشتها

يتكون المقياس في صورته النهائية من ثلاثة أبعاد رئيسة هي: المهارات ما وراء المعرفية، والمهارات البصرية – الحركية، والمهارات النفسية – الاجتماعية. وقد صمم هذا المقياس للتطبيق على التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، ممن تتراوح أعمارهم بين (7 إلى 12) سنة من خلال أحد معلميهم ممن حققوا فترة تعايش مناسبة معهم لفترة زمنية لا تقل عن 4 أشهر، وكان له معهم خبرات في تعليمهم وتأهيلهم، حيث يقوم المعلم / المعلمة بالاستجابة على الفقرات لتقييم مستوى السلوكيات لدى الطفل من خلال خمسة بدائل أمام كل بند هي: (ضعيف جدًا) – (ضعيف) - (متوسط) - (متميز) - (متميز جدًا)، بحيث تكون الدرجة فوق المتوسط مؤشرًا إيجابيًا بوجود موهبة محتملة.

وتمثل الدراسة الحالية محاولة لبناء وتقنين مقياس للمؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية، وهي بذلك تتشابه إلى حد كبير مع دراسات سابقة كان لها نفس الغرض (Nicopon et al., 2010) و(Melogno et al., 2015). حيث استهدفت هذه الدراسات محاولة صياغة ملف بيانات شامل للطفل ذي اضطراب التوحد في الجوانب الإيجابية، ومنها ما يتعلق بالموهبة المحتملة. هذا وقد خلصت نتائج الدراسة الحالية الى بلوغ الصورة النهائية للمقياس المقنن المقترح فيها، والذي تضمن ثلاثة أبعاد، تمثل سلوكياتها، منبئات بوجود بذور كامنة للموهبة. فقد جاء البعد الأول متمثلاً في المهارات ما وراء المعرفية، والتي تعُد مهارات عقلية معقدة، وتشكل مكونًا أساسيًا ورئيسًا للسلوك الإنساني في معالجة المعلومات بفاعلية من خلال التفكير في طريقة التفكير المستخدمة. وجاء البعد الثاني متمثلا في المهارات البصرية–الحركية، أما البعد الثالث فكان المهارات النفسية – الاجتماعية. هذه الأبعاد المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد تتماشى مع نتائج دراسات سابقة رصدت عوامل ومؤشرات الموهبة لدى عينة من ذوي اضطراب التوحد (Silverman, 2018) والتي أكدت على أن التلاميذ ذوي اضطراب التوحد الموهوبين أو الذين لديهم مؤشرات للموهبة يتمتعون بذاكرة قوية ولديهم اهتمام بالكتب والأدوات وقدرة ملحوظة على حل الألغاز علاوة على ميولهم وشغفهم بالتعرف على الحروف في سن مبكرة وباستطاعتهم تعميم المفاهيم كما أن لديهم القدرة على طرح التساؤلات المعقدة. كما أكدت دراسة أسولين وآخرون (Assouline et al., 2012) على أن الموهوبين ذوي اضطراب التوحد، يتمتعون بسرعة المعالجة المعرفية. كما يتمتعون بذاكرة عاملة جيدة، تسمح لهم بمعالجة وتغيير المعلومات المخزنة. في حين أشارت دراسة فيلتميجر وآخرون (Veltmeijer et al., 2011) إلى أن ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين يظهرون قدرات غير عادية في الرسم والفنون البصرية، وبعضهم يحب سماع الموسيقى، ويستطيع بعضهم ترديد مقاطع بعض الأغاني، حتى وإن كانت طويلة وبدقة متناهية. ويظهر بعضهم موهبة موسيقية خاصة مثل العزف على بعض الآلات التي لم يسبق لهم تعلم العزف عليها،

لدرجة أن باستطاعة بعضهم عزف الألحان التي يستمعون لها لمرة واحدة بشكل دقيق، وكذلك تسمية أي لحن يستمعون إليه.

وجدير بالذكر أن المهارات ما وراء المعرفية والمهارات البصرية–الحركية وكذلك المهارات النفسية–الاجتماعية متى ما توفرت في التلميذ ذي اضطراب التوحد، فإنها تعد مؤشرات لاحتمالية تمتعه بالموهبة. ذلك أن الموهبة في حقيقتها مركب معقد له عوامل ضمنية متعددة وفق طبيعة المجال، ومن ضمن ذلك التخطيط ومعالجة البيانات والاستمتاع بالتحديات الصعبة والمعقدة والطموح الشديد لحب المعرفة عن كل شيء....، والتي ترتبط فعاليتها مع المهارات ما وراء المعرفية. وبالتالي فتمتع التلميذ ذي اضطراب التوحد بمستوى فارق مقارنة بأقرانه في المهارات ما وراء المعرفية يدفعنا أن ننظر إليه بنظرة ايجابية تقوم على انه من المحتمل أن يُظهر موهبة ما متى ما توفرت له البيئة المناسبة الداعمة باستمرارية. وفي الصدد نفسه، فالموهبة تستلزم أيضًا أداءً جيدًا في النواحي البصرية، هذه النواحي متداخلة إلى حد ما مع العمليات الإدراكية / المعرفية، وبينهما إحالة ديناميكية دائمة. فمن المؤشرات المبكرة للموهبة هي القدرة على التركيز الواسع في الكتابة والأعمال التي تتطلب تآزرًا بصريًا–حركيًا وقدرة مناسبة على استخدام الأدوات، والسيطرة على حركات اليد والجسم والتحكم فيها، وعلاوة على ما سبق، فالموهبة تتطلب مستوى مقبول من الكفاءة النفسية-الاجتماعية ذلك أن الموهبة في الأساس تتطلب توازنًا نفسيًا للفرد وإحساسًا بالمجال، بالإضافة الى التفاعل الاجتماعي الايجابي. فالخيال كعملية محورية لدى الموهوبين المبدعين لا يثمر غالبا إلا من خلال توازن نفسي–اجتماعي يمتلكه الفرد بصورة مقبولة.

في ضوء ما سبق، يجدر التأكيد أن الهدف من الدراسة الحالية ليس التحديد الدقيق للتلاميذ الموهوبين ممن يعانون من اضطراب التوحد أو حصرهم، ولكن الهدف الرئيسي هو تسليط الضوء على النقاط المضيئة التي ربما يتمتع بها كثير من هؤلاء، والتي قد تخفى نتيجة النظرة السلبية السائدة تجاههم، والتي قد تجعل الكثيرين يغفلون عن البحث عن تلك النقاط المضيئة في شخصيتهم. إن التعميم بأن جميع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد محدودي القدرات غارقين في دوامة الصعوبات يفشلون في كافة المهمات هو أمر فيه قمع وظلم لهذه الفئة، التي عانت ومازالت تعاني كثيرًا نظراً لأن أحكامنا السابقة عليهم دائما أحكام سلبية، وتعد هذه الدراسة وما توصلت إليه من نتائج محاولة لتوجيه أنظار المتخصصين والمهتمين بذوي اضطراب التوحد نحو التركيز على عالمهم الخاص وقدراتهم الكامنة. ومن المؤكد أن منهم الكثيرين الذين إذا ما توفرت له الفرص التربوية الحقيقة الجادة، سنجدهم في مستويات أفضل ومواقع تأثير أوسع في مجتمعاتهم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن الخروج بتوصيات هي :

1) تطوير برنامج إعداد معلم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد متضمناً لمقرر في الاستثنائية المزدوجة، حتى يدرك المعلمون هذا المفهوم، وكيفية الكشف والرعاية للموهوبين من ذوي اضطراب التوحد.
2) تأهيل ودعم القائمين على رعاية وتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، بتهيئة الظروف التعليمية المناسبة التي تتيح لأفراد هذه الفئة أن يظهروا امكاناتهم، فمن المؤكد أن من بينهم من يمتلك الموهبة التي قد تثمر تفوقاً استثنائياً.
3) تكثيف التوعية المجتمعية وتنفيذ الدورات التدريبية للكشف والرعاية لذوي الاستثنائية المزدوجة.
4) مناقشة فرص الدمج الشامل للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد الذين يحققون درجات مناسبة على مقياس الخصائص السلوكية المنبئة بالموهبة المقترح.
5) دعم البحوث في مجال الموهبة واضطراب التوحد.
6) اجراء دراسات تحقق إضافية من صدق البناء وثبات للمقياس المقترح في الدراسة الحالية على عينات أكبر من أجل التطوير ورفع مستوي كفاءته التمييزية.

References

AbdulHai, M. (2001). *Hearing impairment and rehabilitation programs*. United Arab Emirates: University Book House.

AboZayton, J. (2014). Emotional intelligence and its relationship to the problems and guidance needs of gifted and talented students enrolled in special schools. *Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology*, 12(2), 193-217.

Abualfetouh, M. (2012). *Autistic children: What do you know about autism disorder*. Amman: Dar Zahran for Printing, Publishing and Distribution.

Ahmad, M. (2006). The efficiency of some of the activities of the theory of multiple intelligences in the discovery of gifted athletes. *Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences*, 7, 454-494.

Alaghbari, A. (1995). The state of discovery and care of gifted students in the Republic of Yemen: A survey. *Journal of Contemporary Education*, 12(37), 111-166.

Al-Dham, M. (2013). *Development of a behavioral characteristics scale for identifying the gifted children in the elementary grades of primary school*s. Master Thesis, King Faisal University, Saudi Arabia.

Aljughaiman, A., & Ibrahim, U. (2009). Development and validating a behavioral characteristics rating scale of kindergarten gifted children in Saudi Arabia. *Asia-Pacific Journal of Gifted and Talented Education*, 1(1), 87-103.

Al-Kholy, H. (2008). *Autism: Silent Positive: Strategies to Improve Autism Children*. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Al-Moneib, T., Saleh,W. & Al-Tohami, E. (2016). Special talent assessment scale for deaf children. *Journal of Psychological Counseling*, 47, 447-534.

Alqamsh, M. (2013). The degree of gifted teachers' practices of effective teaching dimensions in Jordan. *Journal of Studies in Educational Sciences*, 40, 445-463.

Arabic Language Encyclopedia (2004). *Al-Waseit Dictionary*, Cairo: Shorouk International Library.

Assouline, S., Nicope, M. & Dockery, L. (2012). Predicting the academic achievement of gifted students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1781-1789.

Bahgaat, R. (2007). *Children with Autism: Aspects of growth and teaching methods*. Cairo: World Book Library.

Bakhiet, S. & Essa, Y. (2012). Survey study to identify gifted children with learning disabilities at learning disability programs in Riyadh. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 13(4), 307-332.

Barth, C., Fein, D. & Waterhouse, L. (1995). Delayed match-to-sample performance in autistic children. *Developmental Neuropsychology*, (11), 53-69.

Bogdashina, O. (2004). C*ommunication issues in autism and asperger syndrome: Do we speak the same language*? London: Jessica Kingsley Publishers.

Bonnel, A., Mottron, L., Peretz, I., Trudel, M., Gallun, E. & Bonnel, A-M. (2003). Enhanced pitch sensitivity in individuals with autism: a signal detection analysis. *J. Cogn: Neurosci*, 15(2), 226-235.

Boucher, J. & Lewis, V. (1989): Memory impairments and communication in relatively able autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 99-122.

Brink, T. (1980). Idiot savant with unusual mechanical ability: An organic explanation. *American Journal of Psychiatry*, 137, 250-251.

Clark, T. (2001). *The application of savant and splinter skills in the autistic population through curriculum design: a longitudinal multiple replication case study*. PhD. Dissertation, The University of New South Wales, Sydney, Australia.

Davis, A. & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Pearson Education.

Edward, A., Schuler, P. & Beaver-Gavin, K. (2009). A unique challenge: Sorting out the differences between giftedness and Asperser's disorder. *Gifted Child Today*, 32 (4), 57-63.

Fama, W., Fein,D. & Waterhouse,L. (1992). *Verbal and nonverbal short-term memory in autistic children*. Paper presented at International Neuropsychological Society, San Diego, CA.

Farrant, A.; Blades, M. & Boucher, J. (1999). Metame-mory in children with autism. *Child Development*, 70(1),107-131.

Fein, D., Dunn, M., Allen, D., Aram, R.; Hall, N., Morris, R. & Wilson, B. (1996). Neuropsychological and language findings. In I.Rapin (Ed.), *Preschool children with inadequate communication: Developmental language disorder, autism,* low IQ (pp. 123–154). London: Mac Keith Press.

Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 109-136.

Gilliam, J., Carpenter, B. & Christensen, J. (1996). *Gifted and talented evaluation scales*. Waco, TX: Prufrock Press.

Grandin, T. (2002). My mind is a web browser: How people with autism think. *Cerebrum*, 2(1), 4–22.

Jarwan, F. (2002). *Teaching thinking: Concepts and applications*. Al Ain: University Book House.

Hagar, A. (1985). Gifted care. *Journal of Social Affairs*, 2(6), 4-24.

Happe, F. (1994). *Autism: An introduction to psychological theory*. London: UCL Press.

Heller, K. (2000). *International handbook of giftedness and talent*., Oxford: Elsevier Science Ltd.

Hifnawi, G. (2005). *The effectiveness of an enrichment program in discovering and developing some special talents in children*. PhD. Dissertation, Ain Shams University, Egypt.

Jennifer, J. & Justin, B. (2010). Historical perspectives: Paul A. Witty: A friend of gifted children. *Gifted Child Today*, 33(4), 157 –169.

Jordan, R. & Powell, S. (1995). *Understanding and teaching children with autism*. New York: Wiley.

Kochmeister, S. (1995). Excerpts from "Shattering Walls". *Facilitated Communication Digest*, 5(3), 9–11.

Kranzler, J. & Floyd, R. (2013). *Assessing intelligence in children and adolescents: A practical guide*. CA: Guilford Press.

Levy, J. (2001). "The Downside of Being Talented". *American Psychologist*, 56:75–76. doi:10.1037/ 0003-066x.56.1.75.

Mahmoud, Y. (2000). *Opinions in teaching Gifted students in the light of contemporary global trends*. National Conference of the talented at the Ministry of Education, Egypt, 137-165.

Melogno, S., Pinto, M. & Levi, G. (2015). Profile of the linguistic and metalinguistic abilities of a gifted child with autism spectrum disorder: A case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 113-126.

Miller, K. (1999). The savant syndrome: Intellectual impairment and exceptional skill. *Psychological Bulletin*. 125(1), 31–46.

Mottron, L., & Burack, J. (2001). Enhanced perceptual functioning in the development of autism. In J. A. Burack, T. Charman, N. Yirmiya, & P. R. Zelazo (Eds.), T*he development of autism* (pp. 131-148). NJ: Lawrence Erlbaum.

Neihart, M. (2000). Gifted children with asperger syndrome. *National Association for Gifted Children (NAGC)*, 44(4), 222-230.

Nicpon, F., Allmon, A., Sieck, R. & Stinson, R. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3–17.

Nicpon, M., Doobay, A. & Assouline, S. (2010). Parent, teacher, and self perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 40, 1028-1038.

O'Neill, J. (1999). *Through the eyes of aliens: A book about autistic people*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Ozonoff, S. & Pennington, B. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081–1105.

Renzulli, J. (2005). *The three-ring definition of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Storrs*, CT: The Naeg Center of Gifted Education and Talent Development, University of Connecticut. Retrieved from http://www.gifted.uconn .edu.

Rousan, F. (1996). *Tools for measuring and diagnosing talented people in Jordan.* Regional Workshop on Gifted and Gifted Education. Amman: Jordan, 121-154.

Samadi, J (2015). *The gifted with exceptional*. The Second International Conference "Towards a National Strategy for the Care of Innovators", 19-91 May 1192-United Arab Emirates University.

Samir, S (2000). *The ability of some psychological tests to diagnose*. Master Thesis Unpublished, Minia University, Egypt.

Shapiro, B. (1997). *The relationship between social functioning and memory in autism*. Ph.D. Dissertation. Wesleyan University, Middletown.

Sharyn, N., Julius, S., Jensen, M. & Rockville, M. (1999). *Autism*. Available at http://www. nimhnih.gov/publicat/autism/html.

Shenfield, T. (2014). *Twice exceptional: When your child is both gifted and Learning disabled*. Available at http://www.psyed.com/ wpblog/gifted-and-learning-disabled/.

Silverman, L. (2018). Early signs of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 104–133.

Sullinger, A. (2004). *Memory for emotional events in individuals with autism spectrum disorders*. PhD Dissertation, American University, Washington.

Sternberg, R. (2003). *WICS: Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sulayman, N. (2014). Special talents and abilities of people with intellectual disabilities in the light of some variables at inclusive schools in Riyadh. *Taiba University Journal of Educational Sciences*, 9 (1), 1-27.

Tolba, J. (1997). *Requirements for the education of pre-school gifted children in Egypt: Critical analytical study*. Second Scientific Conference of the gifted child, College of Kindergarten, Minis-try of Higher Education, Egypt, 58-147.

United Nations (2018). *International day of persons with disabilities*: 3 December: http:// www.un.org/ en/events/disabilitiesday/.

Veltmeijer, A., Minnaert, A. & Bosch, E. (2011). The cooccurrence of intellectual giftedness and autism spectrum disorders. *Educational Research Review*, 6, 67-88.

Wadaani, M. (2015). *Teachers' attitudes and features of support related to teaching for creativity and mathematical talent development in the United States*. Ph.D. Dissertation. University of Kansas, Kanass.

Wallace, G.(2008). Neuropsychological studies of savant skills: Can they inform the neuroscience of giftedness? *Bloomfield Hills*, 30(4), 229-246.

Williams, D. (1999). *Like colour to the blind: Soul searching and soul finding*. London: Jessica Kingsley Publishers.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 4، 2019، 419-434

القدرة التنبؤية لمصادر الضغوط النفسية بالتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين

عمر الشواشرة* و معاوية أبو جلبان **

تاريخ تسلم البحث 2019/5/30 تاريخ قبوله 2019/7/7

ملخص: هدفت الدراسة الحالية الكشف عن القدرة التنبؤية لمصادر الضغوط النفسية بالتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين في محافظة عجلون. وتحديد الفروق في مستوى المصادر للضغوط النفسية والتوافق الزواجي لدى المعلمين التي تعزى الى متغيري الجنس والعمر. تكونت عينة الدراسة من (252) معلمًا ومعلمة (146 ذكور، 106 إناث)، من المعلمين المتزوجين في محافظة عجلون، وتم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق اهداف الدراسة، تم تطوير مقياسين: مقياس مصادر الضغوط النفسية، ومقياس التوافق الزواجي، وتم التحقق من دلالات صدق وثبات المقياسين، ثم تم تطبيقهما على عينة الدراسة.

أظهرت النتائج أن مستوى مصادر الضغوط النفسية لدى المعلمين المتزوجين جاء "متوسطًا"، ومستوى التوافق الزواجي كان "منخفضًا"، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مصادر الضغوط النفسية والتوافق الزواجي تعزى الى متغيري الجنس والعمر. كذلك اشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مصادر الضغوطات النفسية والتوافق الزواجي لدى المعلمين. وفيما يتعلق بمصادر الضغوط النفسية التي تنبأت بالتوافق الزواجي لدى كل من الجنسين، تبين أن المصادر المتنبئة هي: الضغوط الأسرية، والضغوط الشخصية، والضغوط الاجتماعية، في حين لم تتنبأ ضغوط العمل بالتوافق الزواجي لدى المعلمين.

(**الكلمات المفتاحية**: مصادر الضغوط النفسية، التوافق الزواجي، المعلمون المتزوجون)

مقدمة: قد لا تخلو الحياة الزوجية من الأزمات والضغوطات التي تحدث في البيئة الاسرية، والتي قد تكون سببًا في ظهور العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية. ويعمل أفراد الاسرة على مواجهة هذه الضغوط. وقد يكون لهذه الضغوط دور ايجابي أو سلبي على المتزوجين. فالزواج الناجح والمستقر لا بد وأن يقوم على المودة والرحمة والاهتمام والرفق بين الزوجين، ولكن زيادة الأعباء الاسرية، وظروف التنشئة الاجتماعية، قد تؤثر، وتعكر صفو الأسرة، وذلك لعدم القدرة على معرفة التعامل مع هذه الضغوطات، ولذا فقد ينعكس سلباً على التوافق الزواجي. ونظرًا للأعراض الناتجة من ضغوط الحياة، فإن هذه الظروف الصعبة لا تقف عند المتزوجين فقط، بل تصل آثارها إلى الأسرة والمجتمع ككل. وهنا تزداد المشكلة خطورة؛ لأنها قد تؤثر وتغير العلاقات الاجتماعية مع الآخرين. فالزواج يهدف إلى بناء مجتمع ناجح، واستمرار النوع البشري، وتوفير الرضا لدى الجنسين، لذلك يُعدّ الزواج من العناصر الرئيسية للصحة النفسية، لما يقدمه من إشباع للعديد من الحاجات والدوافع الضرورية.

وعرّف لازاروس (Lazarus, 2000) الضغط النفسي على أنه حالة نفسية، ناتجة عن مجموعة من المثيرات يتعرض لها الفرد، تؤدي إلى استنفاذ طاقته الجسدية والانفعالية. أما استراتيجيات التكيف أو التوافق، فعرّفها لازاروس على أنها المجهودات التي يبذلها الفرد في تعامله مع الأحداث، سواء كانت الموجهة نحو الأفعال أو السلوك الضاغط.

ويُعدّ الزواج من أهم العلاقات الاجتماعية والعاطفية المستمرة بين الزوجين التي يباركها الله؛ لأنها الركيزة الأساسية والسليمة لتكوين الأسرة. وتعدّ الأسرة المصدر الأكثر أهمية في دعم أفرادها والوقوف معهم، فهي تعمل على تحقيق العديد من الجوانب الحياتية، خاصة النفسية والاجتماعية، وتعمل على توفير أكبر قدر من الأمن والتوازن. فالعلاقات بين أفراد الأسرة من أهم المصادر التي تبعث الرضا الداخلي والرضا عن الحياة، وتحقيق التوافق فيما بينهم. وهي دليل على التماسك والقدرة على التكيف لنظام الأسرة. ولكن غالبًا ما يواجه الأفراد ضغوطات نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية في حياتهم اليومية (Ziadah, 2018).

The Predictability of the Sources of Psychological Stresses Upon Marital Adjustment Among a Sample of Married Couples

Omar Shawashrah, *Yarmouk University,Jordan.*
Moawiah Abo Jolban, *Jordan Univesity, Jordan.*

Abstract: The present study aimed at revealing the level of psychological stress and adjustmant among married teachers in Ajloun Governorate, and identifying the correlation between the sources of stress and marital adjustmen, in order to disclose the predictive ability of the sources of psychological stress in the interpretation of marital adjustment**.** The sample of the study consisted of 252 teachers (146 male, 106, female), selected by available sample. To achieve the aims of the study, two measures were developed: A measure of sources of psychological stress and a measure of marital adjustment. The validity and reliability were conducted for both measures, and then applied to the study sample**.** The results showed that the level of psychological stress sources among married teachers was average, and the level of marital adjustment was low. The results indicated that there were no statistically significant differences in the level of psychological stress and martial adjustment by the variables of (age and gender) among teachers. However, the results revealed a statistically significant relationship between the sources of total stress, and marital adjustment among teachers**.** Family strossers, personal stressors' and social strossers were found to be the most significantly predicted variables of marital adjustment among teacher, while, work related stressors has no predicted power of marital adjustment among teachers.

(**Keywords**: Sources of Psychological Stres, Marital Adjustment, Married Teachers)

* جامعة اليرموك، الأردن.
** الجامعة الأردنية، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

والضغوط النفسية بذاتها لا تعد جيدة ولا سيئة، بل تعتمد على التجربة الشخصية للفرد، فقد تكون أحيانًا دافعًا له للعمل، عندما تكون إيجابية ومفيدة، وقد تكون سببًا لمشاعر القلق والانزعاج عندما تكون سلبية وضارة. انطلاقًا من أن الشعور بالتوتر الناتج عن الضغوط عبارة عن استجابة حيوية كيماوية لموقف فيه تهديد محتمل، يتعرض له الفرد باستمرار. وبالتالي، يعتمد التعامل مع الضغوط على قدرة الفرد على الاستجابة لها (Palmer & Rodeger, 2009).

وقد قدم كوهن (Cohen, 1988) مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية لمواجهة الضغوط شملت:

- التفكير العقلاني: استراتيجية يستخدمها الأفراد من أجل التفكير الإيجابي المنطقي الواقعي، بحثًا عن مصادر القلق والخوف وأسبابه المتعلقة بالضغوط.
- التحليل: أسلوب يستخدمه الأفراد من أجل التفكير، والتخطيط للمستقبل، فيكون لديهم القدرة الكبيرة على تخيل الضغوطات التي قد تحدث.
- الإنكار: استراتيجية معرفية يستخدمها الأفراد من أجل إنكار الضغوط ومصادر القلق بالتجاهل والانغلاق وكأنها لم تحدث على الإطلاق.
- حل المشكلة: نشاط معرفي ومهارة يسعى الأفراد من خلالها إلى توليد وابتكار طرق وحلول جديدة لمواجهة الضغوط.
- الفكاهة (المرح والدعابة): أسلوب يستخدم من أجل التعامل مع القلق، والضغوط والأمور الصعبة والخطرة ببساطة، وروح الدعابة والمرح، وبالتالي التغلب عليها وقهرها. كما أنها تؤكد على الانفعالات الإيجابية أثناء المواجهة.
- الرجوع إلى الدين: تشير هذه الاستراتيجية إلى ضرورة عودة الأفراد إلى الله والتقرب منه، من خلال الإكثار من العبادات كمصدر للدعم الروحي (الديني, والنفسي, والانفعالي)، من أجل مواجهة المثيرات الضاغطة والتغلب عليها.

وتعددت النظريات المفسرة للضغوط النفسية، تبعًا لتعدد الآراء والاتجاهات المختلفة لهذه النظريات. ولعل من أبرزها الآتية:

اولاً: نظرية التقدير المعرفي للازاروس (Lazarus, 2000)، وتُعدّ من أهم النظريات المفسرة لمفهوم الضغوط النفسية بشكل عام.حيث يتم إدراك وتقدير كمية التهديد المكونة للموقف الضاغط، وربطة مع البيئة المحيطة، وخبرات الفرد الشخصية مع هذه الضغوط. وقد صنف لازاروس أنماط التكيف او التوافق على النحو الآتي: الهجوم او المجابهة، حيث تصاحبه انفعالات العدوان والغضب، والتجنب، ومشاعر القلق والخوف أو الهروب، والشعور بعدم المواجهة، ويرافقه الانسحاب، والرفض أو النكران، وهنا يتجنب الفرد إدراك التهديد أو الخطر، وتجاهل مؤثرات الضغط النفسي، ويعمد إلى كبت الانفعالات التي يثيرها التهديد في البيئة المحيطة. وقد يلجأ الفرد الى الحيل الدفاعية، في تبرير، وتسويغ انفعالاته، وتصرفاته، وقد يسقط ما لا يرغب به على الاخرين. ويعدّ اسلوب النشاط الفردي والاجتماعي الهادف الى التعامل مع الضغوطات ومواجهتها بما أمكن من أفضل الأساليب المستخدمة في التعامل مع الاحداث الضاغطة.

ومن أهم الاستراتيجيات السلبية، والإيجابية في مواجهة الضغوط النفسية كما أشار لازاروس وفولكان (Lazarus, & Folkman, 1984) الآتية:

- تخفيف أو تعليل التهديد الضاغط، كان يقول الفرد مسوغًا الامر ليس مهمًا أوخطيرًا فلماذا القلق؟
- اتهام الذات، كان يقول الفرد أنا السبب، ولذلك استحق ما حصل، فيبدأ التجنب والهروب، والبحث عن الدعم العاطفي. وايجابيًا تشير إلى إعادة التقييم الايجابي، كان يقول الفرد اصبحت افضل او اشعر بافضل ما كنت عليه.

ثانيًا: نظرية ميكانباوم (Meichenbaum, 1977)، حيث ركز في مواجهة الضغوط النفسية على ما يسمى بادراك الذات في حالات قوتها أو ضعفها في مواجهة الأحداث الضاغطة وتجنب لوم الذات أو نقد الذات السلبي. كذلك شجع على تغيير الحديث والتفكير السلبي عن الذات الى تفكير و شعور إيجابي، يساعد على مواجهة الضغوطات أو الأحداث. وهذا يساعد على مسامحة الذات، وتحمل المسؤولية لمواجهة الأحداث و تقبلها والتفاعل الإيجابي معها.

ثالثًا: نظرية سيلي وهانز (Selye & Hains, 1980): حيث حددا ثلاث مراحل لمواجهة ضغوط الحياة:

أ- مرحلة الإنذار: حيث تظهر ردود الجسم الفسيولوجية للضغط، فتزداد إفرازات الأدرينالين وتتسارع دقات القلب و يضيق التنفس، وتشدّ العضلات لمواجهة الظرف الضاغط.

ب- مرحلة المقاومة: يحاول الفرد في هذه المرحلة مقاومة الضغط، فإذا نجح، فإن الجسم يعود إلى حالته الطبيعية، وإذا لم ينجح، تضعف قدرته على المقاومة ويضطرب تكيفه بشكل عام.

ج- مرحلة الانهاك: يبدأ الجسم في استنزاف قواه بمواجهة الضغوط، مع استمرار الضغط والتهديد، حيث يمكن أن يحدث الإنهاك الجسدي والنفسي، وتختل وظائف الاعضاء.

ويشير هاشمي وخورشيد وحسن (Hashmi, Khurshid & Hassan, 2007) إلى أن هناك علاقة سلبية بين التوافق الزواجي والضغوط النفسية؛ إذ أن النساء المتزوجات اللاتي يعملن، يواجهن مشكلات أكثر في حياتهن الزوجية مقارنة بالنساء المتزوجات غير العاملات.

ويعدّ الزواج الضمان الاجتماعي الذي يلجأ إليه الأفراد، والقائم على الرضا من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهو يعمل على توفير الأمان والاحتياجات، والالتزامات الاجتماعية، وتنمية الشخصية (Pal, 2017).

واشار منوشن (Abo-Etah, 2019)، إلى أن الأسرة يتواجد بها أنماط من التفاعلات تشكل بناء الاسرة في سوائها أو عدمه، إذ تتشكل المشكلات من خلال الخلل الوظيفي في تنظيم الاسرة. والاستبصار في حل مشكلات الأسرة هو ما يتم التركيز عليه في العملية الارشادية. ويحدث عدم التوافق الأسري في حال نقص الإلتزام ببناء الاسرة، وغياب الهرمية.

ومن النظريات المفسرة للتوافق الزواجي ما يلي:

نظرية الإرشاد الأسري البنائي لمنيوشن (Minuchin, 1998**)**: حيث يرى أن التوافق الأسري عملية مستمرة بين افراد الأسرة، حيث يتفاعل بها أفراد الأسرة بالتغيير، والتعديل في سلوكياتهم للتعامل مع بيئتهم الأسرية والاجتماعية، لإحداث توازن بين أفراد الأسرة وبيئتهم الأسرية. ويعتمد هذا التوافق على مدى نجاح استخدام أفراد الاسرة لأساليب التواصل الفعال، للوصول الى حالة التوافق والتوازن النسبي في البيئة الاسرية. وهناك عوامل ومؤشرات تؤدي إلى التوافق الأسري، كوجود أهداف مشتركة بين أفراد الأسرة، والاستقرار الاقتصادي، وتوفر الصحة النفسية والجسدية لجميع أفراد الأسرة للقيام بمسئولياتهم، وتحقيق حاجاتهم الأسرية بشكل متكامل. والتوافق الزواجي يشير إلى قدرة كلا الزواجين على التواؤم مع الطرف الآخر، ومع متطلبات الحياة الأسرية. ويستدل عليه من خلال اساليب الزوجين في تحقيق أهداف الزواج، واشباع حاجاتهم، ومواجهة صعوبات الحياة، من خلال تواصلهم وتفاعلهم البناء في التعبير عن انفعالاتهم، ومشاعرهم تجاه ما يدور من حولهم، في مواجهة ظروف الحياة ومستلزماتها. مما يؤدي الى الشعور بالسعادة، واشباع الحاجات، وضبط أو حل المشكلات، وتحقيق الثقة بالنفس، والثقة بالآخرين، وهذا يساعد على علاقات التوائم والمحبة بين أفراد الأسرة والمجتمع. والذي يُعدّ مؤشرًا على السعادة والاحساس بالأمن والطمأنينة، والقيام بالواجبات، والالتزام بالأخلاقيات، والتعبير عما يجول في خاطر الفرد دون حرج أو خوف من الجميع، والشعور بالتقبل والحيوية في تفاعله مع من حوله..

نظرية التواصل الأسري لفرجينيا ساتير (Virginia Satir**)**: تركز ساتير على إرشاد أفراد الاسرة على السيطرة على المشاعر، والوضوح، ومناقشة الاختلافات بموضوعية، وعقلانية، والتأكيد على مهارات التواصل الفعال بين أفراد الأسرة لإحداث الوعي والادراك الى ما يدور من حولهم. كذلك فإن تحرير أفراد الأسرة من خبرات الماضي المؤلم، وتحسين العلاقات التفاعلية في تعاملاتهم، يؤدي الى أسرة ذات طابع إيجابي، ينعكس على أعضائها. وترى ساتير, أن الاستراتيجية الارشادية يجب أن تركز على فهم كيفية تفاعل أفراد الأسرة، وذلك لتحليل عملية التواصل بين أعضائها. وتعزيز مهارات التكيف لأفراد الأسرة (Fenell, 2012).

نظرية الإرشاد الأسري متعدد الأجيال لبوين (Bowen, 1985**)**: تركز على النسق الأسرى متعدد الأجيال عبر تحليله لأجيال ثلاثة. وتؤكد هذه النظرية ضرورة مساعدة افراد الاسرة على إرشادهم ضمن نطاق نسقهم الأسرى، وذلك لصعوبة حل مشكلاتهم التي تطفو على السطح من خلال فهم أنماط العلاقات داخل أفراد الأسرة ومواجهتها بموضوعية. وهذا يعني أن أي تغيير في المشكلات التي تواجه الاسرة، يجب أن يحدث مع وجود جميع أفراد الأسرة وليس صاحب المشكلة فقط، وتشجيع أفراد الأسرة للتحرك نحو التفرد والاستقلالية، والعمل على الاهتمام بتمايز الذات لدى أفراد الأسرة، واحترام الفروقات الفردية بينهم، والكشف عن العوامل اللاشعورية ذات الصلة بالمشكلة.

الإرشاد الأسري الآدلري (Adler): اعتبر ادلر ان سلوك الفرد هادف وغائي، أي أنه يمكن فهم أهدافه التي يسعى الى تحقيقها. فالسلوك الإنساني سلوك هادف، وقرار مرتبط بالمستقبل، ومبني على خبرات قد تعرض لها الفرد في الماضي. وأغلب السلوك البشري يسعى الى التخلص من الشعور بعقدة النقص التي تؤدي الى التعويض في التعامل مع مشاعر النقص، والتوجه الى تحقيق التفوق الفردي والاجتماعي. وبهذا يتشكل اسلوب حياة للفرد، يختلف باختلاف الخبرات التي يتعرض لها عبر تفاعله مع أحداث وخبرات الحياة. لذا فإن تصرفات الشخص مقيدة بنظام التفاعلات والأهمية الاجتماعية. إن عدم توافق الفرد في الأسرة يشير الى عدم تحقيق مستوى متوازن من الاهتمام الاجتماعي. فكل فرد يفسر الأحداث من حوله بناء على وجهة نظره الخاصة، ومن هنا تظهر الادراكات الخاطئة في التعامل مع الأحداث. ولا يمكن فهم الفرد إلا بالنظرة الكلية له من خلال النظر إلى السياقات الاجتماعية التي يعيش فيها (Lafountain & Mustaine, 2015) .

ومن العوامل المؤثرة في التوافق الزواجي:

- طفولة الزوجين**:** تعدّ مرحلة الطفولة لكلا الزوجين من المراحل المرتبطة بالتوافق السلبي أو الإيجابي، حيث تناولت نظرية فرويد الحديث عن أهمية السنوات الخمس الأولى في نمو الشخصية، وتأثيرها في كافة المراحل اللاحقة. فالأطفال الذين تم إشباع حاجاتهم الأساسية كالحاجة إلى الطعام، والشراب، والحب، والانتماء، والأمان النفسي، ستكون علاقاتهم الزوجية سعيدة وجيدة. وعلى النقيض من ذلك، فإن الأزواج غير المتوافقين في طفولتهم كانت علاقتهم تعيسة وغير جيدة وخالية من الاستقرار مع أسرهم (Alizah, 2015).
- الاختيار الزواجي: تعدّ مرحلة اختيار شريك الحياة من أهم مراحل الحياة الزوجية وأكثرها تأثيرًا، تبعًا لما ينتج عنها من استقرار, أو عدم استقرار في الحياة الزوجية في المستقبل. وتختلف

عملية الاختيار، والزواج من مجتمع إلى آخر حسب ثقافة كل مجتمع (Alkaseer, 1999).

- الكفاءة في الأدوار الاجتماعية: وتعدّ هذه الأدوار من الوظائف الاجتماعية التي يقدمها الرجل والمرأة من أجل أبنائهم، ودوام الأسرة والمجتمع. حيث يعمل وضوح الأدوار، والاتفاق بين الازواج في توقعاتهم في زيادة الألفة والمودة والرحمة بين الزوجين (Abdalmouty, 2004).
- المقومات المادية للحياة الزوجية: تعدّ الظروف الاقتصادية، والمادية من أهم المحددات للتوافق الزواجي، حيث يترك أثرًا نفسيًا بين أفراد الأسرة، كالشعور بالحرمان، وعدم الطمأنينة، وغياب السعادة والشعور بالقلق والاكتئاب (Abdallah, 2016).

وتُعدّ التعاسة الناتجة عن النقد لشريك الحياة من أسباب الخلافات الزوجية، فالزوج الذي يتتبع العيوب ونقاط الضعف لدى زوجته من أجل إظهارها أمام الآخرين، يجعل حياته الزوجية في خطر، وكذلك الزوجة التي تبحث وتنقب عن أخبار وتصرفات زوجها، وتراودها مشاعر الشك والغيرة من معارفه وأصدقائه، فهي تعمل على تشجيع زوجها على الخلاف معها، دون أن تعلم أنها المسبب الرئيسي لذلك. فالنقد، والغيرة من العوامل التي تعمل على تحطيم الأسرة وتفتيت ركائز السعادة الزوجية (Ibraim, 1998).

وقد أُجري عدد من الدراسات حول الضغوط النفسية والتوافق الزواجي، فقد أجرى الرويلي (Alarweli, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المناخ الأسري وأساليب مواجهة الضغوط النفسية. تكونت عينة الدراسة من (223) طالبةً من الطالبات الجامعيات في مدينة عرعر/السعودية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ الأسري، وأساليب مواجهة الضغوط. وأن أسلوب التوجه نحو التجنب هو الأسلوب الأكثر انتشارًا لدى أفراد العينة.

وقام غوروغي وحسن وبابا (Ghoroghi, Hassan & Baba, 2015) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مدة الزواج، والتوافق الزواجي بين الطلاب المتزوجين في الجامعات الماليزية. تكونت عينة الدراسة من (220) مشاركًا. وأظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين مدة الزواج، والتوافق الزواجي.

وقد قام نام واخرون (Nam, Chun, Moon, Park, Hwang, Lee, & et. al. 2016) بدراسة هدفت الى تحديد العلاقة بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي على عينة من الأطباء والممرضين يعملون في ثلاثة مستشفيات في كوريا. أظهرت النتائج أن مستوى الضغط النفسي للممرضين أعلى منه لدى الأطباء. كما أظهرت وجود ارتباط سلبي بين الرضا الوظيفي، والضغط النفسي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مطالب الوظيفة: كالموقع الوظيفي، وضعف التحكم بالعمل، وضعف الأمن الوظيفي من العوامل الأساسية في الضغط النفسي.

وأجرى آدي وويل وأولوكونلي (Ade, Wale & Olukunle, 2017) دراسة هدفت إلى معرفة تقدير الذات، والذكاء الانفعالي، ومهارات التكيف كمؤشرات للتوافق الزواجي في نيجيريا. تكونت عينة الدراسة (330) شخصًا متزوجًا. كشفت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوبي التكيف، والتوافق الزوجي، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات، والذكاء والتوافق الزواجي.

وهدفت دراسة قريطع (Egraitea, 2017) إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين، وفحص الفروق بين متوسطات الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات. كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (370) معلمًا ومعلمة من مدارس مديرية التربية والتعليم للبادية الشمالية الغربية في الأردن. أظهرت النتائج وجود مستوى "متوسط" من الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة. وأشارت إلى أن الضغوط النفسية عند الذكور أعلى منها لدى الإناث، وهي أعلى أيضًا لدى أصحاب الخبرات القصيرة مقارنة بأصحاب الخبرات الطويلة. فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الضغوط النفسية تعزى إلى الحالة الاجتماعية. كما كشفت النتائج وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية، والرضا عن الحياة لدى المعلمين.

كما أجرى الدعمس (Aldamous, 2018) دراسة هدفت الى الكشف عن مستوى الضغط النفسي وعلاقته بكل من: الرضا الوظيفي، والاكتئاب لدى الأطباء والممرضين في مدينة عمان. تكونت العينة من (474) من الأطباء والممرضين. وأظهرت النتائج أن مستوى الضغط النفسي لدى الأطباء والممرضين كان "متوسطًا"، وأن مصادر الضغط النفسي التي احتلت أولوية الترتيب لدى الأطباء تتمثل في: تنسيق القرارات داخل الفريق، وتأثير العمل في الحياة الشخصية، وقلة النوم. فيما جاءت مصادر الضغط النفسي لدى الممرضين على الترتيب الآتي: توقع اتصال من المرضى لطلب المساعدة، وظروف العمل السيئة، والتعامل مع حالات وفيات المرضى، وقلة النوم، وساعات العمل الطويلة التي تؤثر على العائلة والحياة، وحياته الشخصية. كما أظهرت النتائج وجود فروق في الضغط النفسي، والرضا الوظيفي والاكتئاب لدى الأطباء والممرضين تعزى الى الجنس والى قطاع المستشفى والخبرة. كما كشفت النتائج وجود علاقة بين الضغط النفسي وكل من الرضا الوظيفي والاكتئاب.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة اختلاف نتائجها باختلاف متغيراتها. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها لمتغيري: الضغوط النفسية والتوافق الزواجي في البيئة الأردنية في ظل متغيري الجنس، والعمر. حيث تميزت الدراسة الحالية بتقصي القدرة التنبؤية لمصادر الضغوط النفسية بالتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين في محافظة عجلون.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعدّ الزواج من أهم الأحداث الكبرى في حياة الفرد، فهي مرحلة مهمة من مراحل الحياة، لكلا الطرفين. فإن قامت على العدل والحقوق والواجبات والطمأنينة والسمو. يصبح الزواج مصدرًا للصحة النفسية والجسمية، والتوافق الأسري. وعادة ما يتعرض معظم الأزواج الى الضغوط كضغوط العمل والدراسة، وتربية الأبناء والأمور المالية، والاجتماعية، وغيرها من الضغوط. وتعدّ شريحة المعلمين المتزوجين شريحة مهمة جدًا من المجتمع، حيث يتعرض المعلمون المتزوجون الى العديد من مصادر الضغوط النفسية، وتختلف هذه الضغوط النفسية التي تختلف باختلاف تخصصاتهم وظروفهم الحياتية. وتتطلب دراسة مصادر الضغوط النفسية الجهد الجسدي، والعقلي، والنفسي. وهذا قد يزيد من مصادر الضغط النفسي لدى المعلمين المتزوجين تبعًا لمتغري: الجنس والعمر. وقد يكون لهذه الضغوط تأثير سلبي على الأسرة بشكل عام، والزوجين بشكل خاص بمختلف الجوانب النفسية والأجتماعية، والأقتصادية، وضغوط العمل.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، يلاحظ قلة الدراسات التي تناولت هذه المشكلة وتفسيرها، والعمل على إيجاد حلول لها، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتقصي مصادر الضغوط النفسية والتوافق الزواجي لهذه العينة من المعلمين، بغية توفير قاعدة بيانات لذوي الاختصاص حول حجم هذه الظاهرة في الأردن. هذا وتتحدد مشكلة الدراسة بمحاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مصادر الضغوط النفسية (الاجتماعية، الأسرية، العمل، الشخصية) لدى أفراد العينة من وجهة نظر المعلمين المتزوجين؟
2. ما مستوى التوافق الزواجي لدى أفراد العينة من وجهة نظر المعلمين المتزوجين؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في مستوى الضغوط النفسية تعزى الى متغيري: الجنس، والعمر؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الزواجي تعزى الى متغيري: الجنس، والعمر؟
5. ما القدرة التنبؤية لمصادر الضغوط النفسية في تفسير التوافق الزواجي لدى أفراد العينة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد مصادر الضغوط النفسية لدى أفراد العينة، والتعرف على مستوى التوافق الزواجي لدى أفراد العينة، ومعرفة طبيعة الفروق في التوافق الزواجي لدى المتزوجين حسب متغيري الجنس والعمر. والقدرة التنبؤية لمصادر الضغوط النفسية في تفسير التوافق الزواجي.

أهمية الدراسة

تعدّ الدراسة الحالية إضافة معرفية للأدب النظري، فيما يتعلق بالقدرة التنبؤية لمصادر الضغوط النفسية والتوافق الزواجي، وذلك بسبب الدور الذي تلعبه مصادر الضغوط النفسية في التأثير في التوافق الزواجي. وتزود الدراسة العاملين في مجال الإرشاد والعلاج الأسري بالمعلومات فيما يتعلق بالقدرة التنبؤية لمصادر الضغوط النفسية للمتزوجين، ودورها في التوافق الزواجي وتَخفيف حدة الضغوط التي تواجه المتزوجين.

أما من الناحية التطبيقية، فإنها مهمة لبرامج التوعية والعلاج الأسري، والعاملين في مجال الإصلاح الأسري بالمحاكم الشرعية لما لها من أهمية ودور فاعل فيما يتعلق بنسبة الطلاق، والآثار المترتبة عنه. ومن خلال الدراسة الحالية يمكن تطبيق برامج إرشادية وتدريبية في مواجهة مصادر الضغوط النفسية، وبرامج لتنمية وتحسين التوافق الزواجي، وتصميم دورات للمقبلين على الزواج. كما توفر الدراسة أدوات قياس يمكن استخدامها من المرشدين، والمعالجين النفسيين، والمؤسسات المعنية بالأسرة، واستخدامها في دراسات مستقبلية ذات علاقة بهذه المتغيرات. كما تنبثق أهمية الدراسة الحالية من خلال ما تقدّمه من نتائج وتوصيات للقائمين على شؤون الأسرة، والأزواج من أجل وضع برامج إرشاديّة لهم. كما أنّ نتائج الدراسة الحالية قد يكون لها دور في تزويد العاملين في المراكز الاجتماعية بأهمية توعية الأزواج، وتدريبهم على التعامل مع الضغوط النفسية لتعزيز التوافق الزواجي والتكيف مع الظروف الحياتية، ومساعدتهم على تكوين مفهوم إيجابي للعلاقة الزوجية أكثر ملاءمة للوصول بالعلاقة الزوجية إلى المستوى المطلوب من الاستقرار النفسي والاجتماعي.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت العينة على المعلمين المتزوجين بمدينة عجلون، هذا وتتحدد نتائج الدراسة بمدى دقة تعامل أفراد العينة مع المقاييس المستخدمة، وخصائصها السيكومترية، وإمكانية تعميم نتائجها على مجتمع الدراسة.

التعريفات الإجرائية

- **مصادر الضغوط النفسية:** مجموعة المثيرات التي يتعرض لها الفرد، والاستجابات المترتبة عليها، بالإضافة إلى تقديره لمستوى الخطر، وأساليب التكيف مع الضغط والدفاعات النفسية التي تستخدم في مثل هذه الظروف. وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مصادر الضغوط النفسية والذي تم إعداده لأغراض الدراسة الحالية.
- **التوافق الزواجي:** عملية مستمرة بين افراد الاسرة، حيث يتفاعل بها أفراد الاسرة بالتغيير، والتعديل في سلوكياتهم للتعامل مع بيئتهم الاسرية والاجتماعية، لإحداث التوازن بين أفراد الأسرة وبيئتهم الأسرية. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها

المفحوص على مقياس التوافق الزواجي والذي تم إعداده لأغراض الدراسة الحالية.

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين المتزوجين في محافظة عجلون بشمال الأردن خلال عام 2018م، والبالغ عددهم حوالي (2216) معلمًا ومعلمة متزوجين (Ministry of Education, 2018). تم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة، من خلال تحليل المجتمع الأصلي لعينة الدراسة، وبعد فرز الاستجابات على فقرات أداتيّ الدّراسة، تبيّن أنّ عدد الاستجابات التي أعيدت (258) استبانة، وتم استبعاد (6) إستبانات منها لعدم اكتمالها أو مناسبتها. وبالتالي أصبح عدد أفراد الدراسة ممن انطبقت عليهم جميع الشروط (252) زوجاً وزوجة كما في جدول (1).

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

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	146	%57.9
	أنثى	106	%42.1
	الكلي	252	%100
العمر	أقل من 30 سنة	40	%15.9
	30- أقل من 40 سنة	132	%52.4
	40 – أقل من 50 سنة	60	%23.8
	50 سنة فأكثر	20	%7.9
	الكلي	252	%100

أدوات الدراسة

تم استخدم أداتين للقياس، الأولى: مقياس مصادر الضغوط النفسية، والثانية: مقياس التوافق الزواجي. وفيما يلي وصف لكل مقياس منهما:

أولاً: مقياس مصادر الضغوط النفسية

تم الرجوع إلى الأدب والدراسات السابقة المتعلقة بمصادر الضغوط النفسية، من أجل إعداد المقياس. حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (60) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي: مصادر الضغوط الاجتماعية، ومصادر الضغوط الأسرية، ومصادر الضغوط الاقتصادية والعمل، ومصادر الضغوط النفسية.

صدق المقياس

تم التحقق من الصدق الظاهري (المحتوى) للمقياس بعرضه على (12) محكمًا من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والإرشادي، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية (الأردنية، الهاشمية، إربد الأهلية، عجلون الوطنية، فيلادلفيا) من أجل مراجعتها من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى، ومناسبة الفقرات لكل بُعد من الأبعاد التي تنتمي إليه، ومدى ملاءمتها للأزواج. وتم إجراء التعديلات بناء على آراء المحكمين، حيث تم حذف بعض الفقرات من المقياس التي أجمع عليها اثنان من المحكمين، وتعديل بعض الفقرات التي كان الاتفاق فيها بين المحكمين بنسبة (85%). وبالتالي أصبح المقياس كالآتي: مصادر الضغوط الاجتماعية ولها (9) فقرات ومصادر الضغوط الأسرية ولها (11) فقرة، ومصادر ضغوط العمل ولها (9) فقرات، ومصادر الضغوط الشخصية ولها (10) فقرات، حيث أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (39) فقرة. ويعدّ هذا مؤشرًا على الصدق الظاهري للمقياس ككل.

صدق البناء

تم التحقق من دلالات صدق البناء في الدراسة الحالية، بتطبيق المقياس بصورته النهائية، على عينة استطلاعية، تكونت من (68) زوجًا وزوجة منفردين. وحُسب معاملات الارتباط المصححة لفقرات كل بُعد كما في جدول (2).

جدول (2): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس مصادر الضغوط النفسية بالبُعد الذي تنتمي إليه

الضغوط الاجتماعية		الضغوط الأسرية		ضغوط العمل		الضغوط الشخصية	
معامل الارتباط المصحح		معامل الارتباط المصحح		معامل الارتباط المصحح		معامل الارتباط المصحح	
*0.52	1	*0.66	10	*0.39	21	*0.33	30
*0.32	2	*0.69	11	*0.34	22	*0.55	31
*0.36	3	*0.55	12	*0.36	23	*0.58	32
*0.31	4	*0.47	13	*0.33	24	*0.67	33
*0.40	5	*0.63	14	*0.42	25	*0.66	34
*0.31	6	*0.58	15	*0.30	26	*0.60	35
*0.40	7	*0.71	16	*0.47	27	*0.40	36
*0.45	8	*0.31	17	*0.32	28	*0.58	37
*0.37	9	*0.69	18	*0.49	29	*0.43	38
		*0.56	19			*0.63	39
		*0.56	20				

يلاحظ من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط للمقياس الكلي جميعها دالة إحصائياً. وقد تم اعتماد قبول الفقرة إذا لم يقل معامل ارتباطها بالمقياس ككل عن (0.30)، وبناءً على هذا المعيار تم قبول فقرات المقياس جميعها.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

أ- من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (68) زوجاً وزوجة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا للأبعاد، حيث تراوحت هذه القيم بين (0.64-0.86) وللأداة ككل (0.92).

ب- ثبات الاعادة بتطبيقه على نفس العينة الاستطلاعية، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتراوحت هذه القيم بين(0.71-0.88)، وللأداة ككل (0.93) كما في جدول (3).

جدول (3): معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا لمقياس مصادر الضغوط النفسية وأبعاده وثبات الإعادة

البُعد	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
مصادر الضغوط الاجتماعية	0.68	0.71
مصادر الضغوط الأسرية	0.86	0.88
مصادر ضغوط العمل	0.64	0.72
مصادر الضغوط الشخصية	0.84	0.85
المقياس ككل	0.92	0.93

تصحيح المقياس

يتكون المقياس بصورته النهائية من (39) فقرة، وتتم الإجابة عن كل فقرة وفق سُلّم إجابات خماسي (دائمًا = 5، وغالبًا = 4، وأحيانًا=3، ونادرًا = 2، وأبدًا = 1)، حسب انطباق محتوى الفقرة على المتزوج في حال الفقرات الموجبة، والتي تشير إلى وجود ضغوط نفسية. ويتم عكس الدرجات لسلّم الإجابات عندما تكون الفقرة سالبة، أي تشير إلى عدم وجود ضغوطات نفسية، وبذلك فإن الدرجة الكليّة التي يمكن أن يحصل عليها المتزوج على المقياس تتراوح بين (39-195) درجة. وتمّ اعتبار الدَّرجة (130) فما فوق درجة القطع، ومؤشرًا لمستوى الضغط النفسي، والتي تمثّل (32.5%) من الدرجة الكليّة للمقياس، حيث كلما ارتفعت الدرجة، كان ذلك مؤشراً على ارتفاع الضغوط النفسية.

ولتصنيف مستوى الضغط النفسي بدلالته الكليّة إلى ثلاثة مستويات (عالي، ومتوسط، ومنخفض)، تم اعتماد معادلة المدى:

$$1.33 = \frac{4}{3} = \frac{1-5}{3} = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة عن المقياس تكون على النحو الآتي: مستوى منخفض من الضغط النفسي (2.33) فاقل، مستوى متوسط من الضغط النفسي (2.34-3.67)، مستوى مرتفع من الضغط النفسي (3.68) فما فوق.

ثانيًا: مقياس التوافق الزواجي

تم الرجوع إلى الأدب والدراسات السابقة المتعلقة بالتوافق الزواجي، كدراسة الشريفين (Alshreifeen, 2003)، وذلك من أجل إعداد مقياس التوافق الزواجي. حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (57) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي: الاستقرار الزواجي، والمعاملة الإنسانية، والانفعالي العاطفي، والرضا والسعادة الزوجية، وتحمل المسؤولية في التعامل مع الآباء والأبناء، والخلافات الزوجية.

صدق المقياس

تم التحقق من صدق الظاهري (المحتوى) للمقياس بعرضه المقياس على (12) محكمًا من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والإرشادي، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية (الأردنية، والهاشمية، وإربد الأهلية، وعجلون الوطنية، وفيلادلفيا) من أجل مراجعتها من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى، ومناسبة الفقرات لكل بُعد من الأبعاد التي تنتمي إليه، ومدى ملاءمتها للأزواج. وتم إجراء التعديلات بناءً على آراء المحكمين، حيث تم حذف بعض الفقرات من المقياس التي أجمع عليها اثنان من المحكمين، وتعديل بعض الفقرات التي كان الاتفاق فيها بين المحكمين بنسبة (85%). كما تم تعديل أبعاد المقياس لتصبح ثلاثة أبعاد هي: الرضا الزواجي (14) فقرة، والتوافق الانفعالي (11) فقرة، وتحمل المسؤولية والمعاملة الإنسانية (12) فقرة، حيث أصبح عدد فقرات المقياس في صورتها النهاية (37) فقرة.

صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم حساب معاملات ارتباط فقرات الأبعاد مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه في عينة تكونت من (68) زوجاً وزوجة من خارج مجتمع الدراسة، ومن ثم حسبت معاملات الارتباط المصحح لفقرات كل بُعد كما في جدول (4).

جدول (4): قيم معاملات ارتباط المصحح لفقرات أبعاد مقياس التوافق الزواجي بالبُعد الذي تنتمي إليه

الرضا الزواجي		التوافق الانفعالي		تحمل المسؤولية والمعاملة الإنسانية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	*0.41	15	*0.31	26	*0.32
2	*0.36	16	*0.41	27	*0.43
3	*0.41	17	*0.36	28	*0.32
4	*0.46	18	*0.36	29	*0.68
5	*0.34	19	*0.31	30	*0.60
6	*0.33	20	*0.32	31	*0.65
7	*0.44	21	*0.32	32	*0.75
8	*0.44	22	*0.39	333	*0.53
9	*0.43	23	*0.39	34	*0.66
10	*0.32	24	*0.35	35	*0.69
11	*0.36	25	*0.34	36	*0.65
12	*0.32			37	*0.73
13	*0.35				
14	*0.34				

* دالة عند مستوى 0.01

يلاحظ من الجدول (4) أن معاملات الارتباط للمقياس الكلي تراوحت بين (0.31-0.75) وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الرضا الزواجي بين (0.32-0.46)، أما لبُعد التوافق الانفعالي فقد تراوحت بين (0.31-0.41)، ولبُعد تحمل المسؤولية والمعاملة الإنسانية فقد تراوحت بين (0.32-0.75). وقد تم قبول الفقرة إذا لم يقل معامل ارتباطها بالمقياس ككل عن (0.30)، وبناءً على هذا المعيار، تم قبول فقرات المقياس جميعها.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

أ- من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (68) زوجًا وزوجة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا للأبعاد، حيث تراوحت هذه القيم بين (0.64-0.88) وللأداة ككل (0.88).

ب- ثبات الاستقرار بتطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتراوحت هذه القيم بين (0.71-0.89)، وللأداة ككل (0.90)، كما في جدول (5).

جدول (5): معامل الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الزواجي وأبعاده وثبات الإعادة

البُعد	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
الرضا الزواجي	0.68	0.71
التوافق الانفعالي	0.64	0.69
تحمل المسؤولية والمعاملة الإنسانية	0.88	0.89
المقياس ككل	0.88	0.90

تصحيح المقياس

يتكون المقياس بصورته النهائية من (37) فقرة، موزعة على (3) أبعاد؛ الرضا الزواجي (14) فقرة، التوافق الانفعالي (11) فقرة، تحمل المسؤولية والمعاملة الانسانية (12) وتتم الإجابة عن كل فقرة وفق سُلّم إجابات خماسي (دائمًا = 5، وغالبًا = 4، وأحيانًا=3، ونادرًا = 2، وأبدًا = 1)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على المتزوج في حال الفقرات الموجبة، والتي تشير إلى وجود توافق زواجي، ويتم عكس الدرجات لسلّم الإجابات عندما تكون الفقرة سالبة، أي تشير إلى عدم وجود توافق زواجي. وبذلك فإن الدرجة الكليّة التي يُمكن أن يحصل عليها المتزوج على المقياس تتراوح بين (37-185) درجة. أما بالنسبة الى الأبعاد، فكانت على النحو الآتي: بُعد الرضا الزواجي (14-70)، وبُعد التوافق الانفعالي (11-55)، وبُعد تحمل المسؤولية والمعاملة الإنسانية (12-60). بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع التوافق الزواجي. وتم تقسيم مستوى التوافق الزواجي لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام معادلة المدى التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{3} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وتمّ اعتبار الدَّرجة (123.33) فما فوق على درجة القطع، مؤشرًا على مستوى التوافق الزواجي، والتي تمثّل (30.83%) من الدرجة الكليّة للمقياس، حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع التوافق الزواجي. ولتصنيف مستوى الضغط النفسي بدلالته الكليّة إلى ثلاثة مستويات (عالي، ومتوسط، ومنخفض)، فقد تم اعتماد معادلة المدى.

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{3} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة عن المقياس تكون على النحو الآتي: مستوى منخفض من الضغط النفسي (2.33) فأقل، مستوى متوسط من الضغط النفسي (2.34-3.67)، مستوى مرتفع من الضغط النفسي (3.68) فما فوق.

إجراءات الدراسة

- تم توزيع مقياسي الدراسة على الأزواج في محافظة عجلون، بعد أن تمّ تقديم فكرة عامة عن أهداف الدراسة وأهميتها للأزواج، والتاكيد لهم أن مشاركتهم طوعية، وأن البيانات التي سيدلون بها ستعامل بسرية تامة، وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
- تم جمع البيانات في شهر شباط من عام 2019، من خلال استبانة الكترونية في (Google Drive)، حيث استغرقت عملية جمع العينة (21) يومًا.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي.

المعالجة الإحصائية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة لكل من مقياسي: مصادر الضغوط النفسية والتوافق الزواجي. ولتحديد الفروق بين الجنسين والفروق العمرية على كل من مقياسي مصادر الضغوط النفسية والتوافق الزواجي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). كما تم حساب معاملات الارتباط بين مصادر الضغوط النفسية والتوافق الزواجي. واستخدم كذلك تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للكشف عن قدرة كل من مصادر الضغوط النفسية في التنبؤ بالتوافق الزواجي لدى كل من الجنسين.

النتائج

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مصادر الضغوط النفسية لدى أفراد العينة من وجهة نظر المعلمين المتزوجين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مصادر الضغوط النفسية كما في جدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أبعاد مصادر الضغوط النفسية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	الضغوط الاجتماعية	3.09	0.67	متوسطة
2	3	ضغوط العمل	3.01	0.65	متوسطة
3	4	الضغوط الشخصية	2.72	0.76	متوسطة
4	2	الضغوط الأسرية	2.48	0.80	متوسطة
المتوسط العام			2.81	---	متوسطة

* الدرجة القصوى (5)

يبين جدول (6) أن مصادر الضغوط النفسية لدى المتزوجين في محافظة عجلون جاءت وفقًا للترتيب الآتي: مصادر الضغوط الاجتماعية في المرتبة الأولى، تلاها مصادر ضغوط العمل والشخصية على التوالي، في حين جاءت مصادر الضغوط الأسرية في المرتبة الأخيرة. وجميعها جاءت بمستوى حسابي (متوسط). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد على حدة، حيث كانت على النحو التالي: بُعد الضغوط الاجتماعية بمتوسط حسابي (3.09) وبدرجة متوسطة، وبُعد الضغوط الأسرية بمتوسط حسابي (2.48) وبدرجة متوسطة، وبُعد ضغوط العمل (3.01) وبدرجة متوسطة، وبُعد الضغوط الشخصية (2.72) وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى التوافق الزوجي لدى أفراد العينة من وجهة نظر المعلمين المتزوجين؟

للاجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التوافق الزوجي كما في جدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أبعاد التوافق الزوجي

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	الرضا الزواجي	3.38	0.40	1	متوسط
2	التوافق الانفعالي	2.47	0.54	2	متوسط
3	تحميل المسؤولية والمعاملة الإنسانية	2.03	0.75	3	متدني
المتوسط العام		**2.03**	**0.75**	**---**	**متدني**

* الدرجة القصوى (5)

يبين جدول (7) أن المتوسط العام لدرجة التوافق الزوجي كان متدنيًا، وبمتوسط حسابي بلغ (2.03). حيث جاء بُعد الرضا الزواجي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.38) وانحراف معياري (0.40) وبدرجة متوسطة، بينما جاء بُعد تحمل المسؤولية والمعاملة الإنسانية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.03)، وانحراف معياري (0.75)، وبدرجة متدنية.

النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في مصادر الضغوط النفسية تعزى لمتغير (الجنس، والعمر)؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للضغوط النفسية تبعًا لمتغيري الجنس والعمر، كما في جدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للضغوط النفسية تبعا لمتغيري الجنس والعمر

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	146	2.81	0.57
	أنثى	106	2.81	0.64
	الكلي	252	2.81	0.60
العمر	أقل من 30 سنة	40	2.79	0.58
	30- أقل من 40 سنة	132	2.86	0.62
	40- أقل من 50 سنة	60	2.75	0.57
	50 سنة فأكثر	20	2.68	0.54
	الكلي	252	2.81	0.60

يتضح من جدول (8) أن هناك فروقًا ظاهرية في استجابات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما في جدول (9).

جدول (9): نتائج تحليل التباين الثنائي للضغوط النفسية وفقاً لمتغيري الجنس والعمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
الجنس	0.003	1	0.003	0.009	0.923
العمر	0.943	3	0.314	0.871	0.457
الخطأ	89.160	247	0.361		
الكلي	90.105	251			

يتضح من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية تعزى الى متغيري الجنس والعمر.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في مصادر التوافق الزواجي تعزى لمتغير (الجنس، والعمر)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتوافق الزواجي تعزى لمتغيري الجنس والعمر، كما في جدول (10).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتوافق الزواجي تبعا لمتغيري الجنس والعمر

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	146	2.03	0.76
	أنثى	106	2.03	0.74
	الكلي	252	2.03	0.75
العمر	أقل من 30 سنة	40	2.14	0.90
	30- أقل من 40 سنة	132	1.97	0.72
	40- أقل من 50 سنة	60	2.13	0.78
	50 سنة فأكثر	20	1.98	0.51
	الكلي	252	2.03	0.75

يتضح من جدول (10) أن هناك فروقًا ظاهرية في استجابات أفراد العينة على مقياس التوافق. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما في جدول (11).

جدول (11): نتائج تحليل التباين الثنائي للتوافق الزواجي وفقاً لمتغيري الجنس والعمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.007	1	0.007	0.012	0.913
العمر	1.566	3	0.522	0.920	0.432
الخطأ	140.190	247	0.568		
الكلي	141.756	251			

يتضح من جدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الزواجي تعزى الى متغيري: الجنس والعمر.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: ما القدرة التنبؤية لمصادر الضغوط النفسية في تفسير التوافق الزواجي لدى أفراد العينة؟

للإجابة عن هذا السؤال، أجري تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للكشف عن مدى مساهمة مصادر الضغوط النفسية في التنبؤ بالتوافق الزواجي لدى كل من الجنسين، كما في جدول (12).

جدول (12): نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمدى مساهمة كل مصدر من مصادر الضغوط النفسية في التنبؤ بالتوافق الزواجي

النموذج	الارتباط المتعدد R	التباين R^2	التغير في التباين	F	مستوى الدلالة
1	0.29	0.08	%8	22.27	0.000*
2	0.33	0.11	%3	15.06	0.000*
3	0.35	0.12	%1	11.55	0.000*

1: المتنبئات (الضغوط الاسرية)

2: المتنبئات (الضغوط الاسرية، الضغوط الشخصية)

3: المتنبئات (الضغوط الاسرية، الضغوط الشخصية، الضغوط الاجتماعية)

يُظهر جدول (12) أن قيمة التباين المفسر للمتغيرات الثلاثة: الضغوط الاسرية، والضغوط الشخصية، والضغوط الاجتماعية هي: (12%)، حيث اسهمت الضغوط الأسرية بما مقداره (8%) من التباين المفسر الكلي بعلاقة طردية، واسهمت الضغوط الشخصية بما نسبته (3%) من التباين المفسر الكلي وبعلاقة طردية، فيما أسهمت الضغوط الاجتماعية بما نسبته (1%) من التباين المفسر الكلي وبعلاقة طردية. وقد تم استبعاد ضغوط العمل، لانها لم تسهم في التنبؤ بالتوافق الزواجي. وجدول (13) يبين الاوزان المعيارية واللامعيارية وقيمة "ت" للمتغيرات المتنبئة بالتوافق الزواجي.

جدول (13): الاوزان المعيارية واللامعيارية وقيمة "ت" للمتغيرات المتنبئة بالتوافق الزواجي

النموذج	المتغيرات المتنبئة	الاوزان اللامعيارية		الاوزان المعيارية	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
		B	الخطأ المعياري	Beta		
3	(ثابت الانحدار)	1.882	.217		8.654	.000
	الضغوطالأسرية	.476	.084	.508	5.679	.000
	الضغوط الشخصية	-.181	.087	-.183	-2.081	.038
	الضغوط الإجتماعية	-.174	.085	-.155	-2.040	.042

يتضح من جدول (13) أن المتغيرات المتنبئة جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على أن المتغيرات الثلاثة جميعها (الضغوط الاسرية، والشخصية، والاجتماعية) تتنبأ بالتكيف الزواجي، حيث بلغت الاوزان المعيارية لهذه المتغيرات (0.51) للضغوط الاسرية و(0.18-) وللضغوط الشخصية و(0.16-) للضغوط الاجتماعية. وفيما يتعلق بضغوطات العمل يتضح من الجدول أنها لم تسهم بشكلٍ دالٍ إحصائياً في التنبؤ بالتوافق الزواجي.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج وجود مستوى "متوسط" من الضغوط النفسية لدى المعلمين المتزوجين. وتعزى هذه النتيجة إلى العديد من الجوانب الحياتية، والشخصية التي تعدّ مصدرًا للضغوط لدى المعلمين. إلا أن المعلمين المتزوجين قد يعانون أكثر من هذا الأمر؛ نظرًا لتعدد أدوارهم الحياتية، سواء كانت أسرية، أو اجتماعية، أو مهنية، حيث أن عملهم لا يتوقف بانتهاء ساعات التدريس، على اعتبار أن أعمالهم المختلفة تعدّ وظيفة أخرى بحدّ ذاتها. وقد تعزى الضغوطات الاجتماعية التي يمارسها المجتمع على المعلم، كالنظرة السلبية للمعلمين، وعدم تقديرهم، واحترامهم، بالإضافة إلى تدخل الأشخاص المحيطين بهم في شؤونهم الخاصة. الأمر الذي يؤدي بهم إلى الابتعاد عن العلاقات الاجتماعية وضعفها. كما أن الانتقادات الموجهة من المجتمع للمعلم تعمل على إضعاف مكانته ودوره في الحياة كعضو فعال.

وتتلخص الأعباء الأسرية الملقاة على كاهل المعلمين، والمعلمات في متطلبات الأسرة والأبناء وتثقل كاهلهم، فالمعلم يبقى تفكيره مشغولاً بكيفية تأمين متطلبات أسرته، وتوفير حياة كريمة لهم في ظل الظروف الحياتية الصعبة. كما أن لشعور المعلمين، والمعلمات بالتقصير تجاه الأبناء والأسرة دورًا في تزايد الضغوط عليهم، فهم يقعون في صراع بين تلبية حاجات أسرهم و القيام بواجباتهم في العمل.

ولعل ضغوطات العمل لدى المتزوجين لا تنتهي؛ لما تتطلبه هذه المهنة من قدرات علمية، وعملية عالية، وتقتضي منهم التحمل نتيجة ظروف العمل غير المناسبة، والتي تتمثل بعدم تخصيص أوقات للاستراحة، وأماكن مناسبة للأعمال المكتبية. بالإضافة إلى أعداد الطلبة المكتظة وتحمل مسؤوليتهم تجاههم، والعمل لفترات زمنية طويلة، والقيام بالأعمال الصعبة، وعدم القدرة على إدارة الوقت جيدًا، وعدم منح الجسم الوقت الكافي من الراحة والاسترخاء. هذه الأمور وغيرها من شأنها أن تخلق ضغوطات نفسية على المعلم المتزوج.

أما فيما يتعلق بالضغوطات الشخصية فتتمثل بقلق المعلم المتزوج، وتوتره تجاه الأمور التي لا تستحق التوتر، والقلق، أو معاناته من استمرار التفكير والشعور بالقلق تجاه الأمور التي لا يمكنه السيطرة عليها أو القيام بتصرف ما تجاهها. بالإضافة إلى عدم المرونة في التفكير، والجمود في حل المشكلات، والتصلب بالرأي عند نقطة الخلاف، وعدم إتاحة الفرصة لكل منهما للآخر للتعبير عن رأيه بصراحة وموضوعية، بعيدًا عن العدوانية والتجريح. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الدعمس (Aldamous, 2018)، ودراسة قريطع (Egraitea, 2017) اللواتي أشرن إلى وجود مستوى متوسط من الضغوطات النفسية.

وقد أظهرت النتائج وجود درجة "متدنية" من التوافق الزواجي لدى المعلمين المتزوجين. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم الاتفاق من الزوجين على أداء الأدوار داخل الأسرة، فتنشأ حالة عدم رضا نتيجة التعارض بين التوقعات، وما يحدث في الواقع. وربما يكون هذا التعارض مصدرًا للإحباط أو الصراع الزواجي. وهذا الأمر قد يزيد من درجة الشعور بعدم الرضا الزواجي وعدم تحقق الانسجام، والذي يؤدي بدوره إلى تدهور العلاقة الزوجية، ومِن ثم إلى تدميرها بالانفصال، أو الطلاق.

كما أن بعض مشكلات التواصل كعدم التفاهم، وانقطاع الحوار، وعدم احترام آراء الطرف الآخر، وعدم التعبير عن مشاعر الحب، والإخفاق في حل الخلافات، والخلافات حول تربية الأطفال، وعدم التعاون في تحمل المسؤولية، وتدخل الأهل أو عدم احترام أهل الطرف الآخر للأخر، ونقص الاهتمامات المشتركة، من شأنها زعزعة العلاقة بين الزوجين، وتناقص التوافق الزواجي. فالمعلم الزوج الذي يمر في حياته السابقة بخبرات غير سارة قد توفر له جوًا من عدم الأمن وخاليًا من الحب، مما يؤدي به إلى إقامة علاقات زوجية غير سعيدة. فالفرد المحروم من الحب أو المنبوذ لا بد أن يصبح أبًا قاسيًا أو زوجًا سيئًا.

وقد يرجع تدني التوافق الزواجي إلى عدم النضج الانفعالي للمعلم المتزوج، والإخفاق في مواجهة التوترات بصورة غير فعالة، وعدم القدرة على نقل المشاعر والأفكار، والأنانية، والخداع، والعناد. بالإضافة إلى محاولة إثبات الذات والتمسك بآرائه، وعدم وجود الخبرة الكافية بأمور الحياة، وكيفية التعامل مع ضغوط الحياة، وعدم القدرة على التعامل مع الغضب، ووجود علاقات غير سليمة، وفقدان السيطرة على الذات، وضعف النضج العقلي، والتمركز حول الذات والمجتمع، وعدم الأمن والتوزان الاجتماعي. الأمر الذي يؤدي إلى سوء التوافق الانفعالي لدى المعلم المتزوج، وبالتالي ضعف التوافق الزواجي لديه.

كما أن إلقاء اللوم على الطرف الآخر، وعدم تحمل المسؤولية، والتبرؤ منها، وعدم الشعور بالمسؤولية، وإدراك مسؤولية الزواج والحقوق الزوجية، قد يزيد من اتساع فجوة الخلاف بين الزوجين، وبالتالي الوصول إلى عدم التوافق بينهما.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مصادر الضغوط النفسية تعزى لمتغيرات الجنس والعمر. وتعزى هذه النتيجة إلى تشابه الظروف لدى المعلمين والمعلمات في محافظة عجلون، وتشابه فرص الانخراط والمشاركة لدى الجنسين بصورة فاعلة في الأنشطة الحياتية سواء كانت اجتماعية، أو أسرية، أو اقتصادية...الخ في المجتمع بشكل عام، وفي الحياة المدرسية وما يرافقها من أعباء ومسؤوليات تنطوي عليها هذه الحياة بشكل خاص.

ويرجع هذا إلى الظروف العامة التي يعيشها المجتمع الأردني بشكل عام ومحافظة عجلون بشكل خاص منذ سنوات طويلة، نتيجة الظروف الحياتية، والاقتصادية التي مرّ بها، والأحداث المتلاحقة التي عاصرها، مما خلق وهيأ ظروفاً متشابهة في النواحي النفسية، والاجتماعية، والأسرية. وأن العادات والتقاليد والقيم والأزمات التي تواجه أبناء المناطق الأخرى لا تختلف عن الأزمات التي يواجهها ابناء محافظة عجلون.

فالضغوط النفسية تشكل خطرًا وتأثيرًا سلبيًا على حياة المعلم، بغض النظر عن جنسه وعمره. فالمعلمون يتشابهون في ضغوط العمل التي تتمثل في عدم الرضا المهني، وضعف مستوى الأداء، وضعف الدافعية للعمل، وانخفاض مستوى تحصيل الطلبة، الأمر الذي يؤدي إلى شعور المعلم بالانهاك النفسي الذي يؤثر بدوره على القدرة في العمل والرغبة فيه، ونقص المكانة الاجتماعية، والعزلة الاجتماعية، ونقص التقدير المادي. كما أن المعلمين بشكل عام يتعرضون إلى ضغوط نفسية يكاد يكون مصدرها متشابهًا. غالبية المعلمين يشكون من أولياء الأمور وعدم تعاونهم، ومن عدم إشباع حاجاتهم المختلفة. ويرى الباحثان أن هذه النتائج قد تعزى إلى كون المعلمين وبغض النظر عن جنسهم، قد تلقوا إعدادًا تربويًا متشابهًا، وهم يعملون في المهنة نفسها، وتحت الظروف المهنية نفسها تقريبًا.

وتتمحور معظم مصادر الضغوط النفسية للمعلم حول جملة من العوامل منها: ضغوط الوقت، وضغوط الطلبة، وقلة التشجيع. كما أن هناك تقاربًا في المستويين العلمي، والثقافي بين المعلمين. فالمعلمون ينشئون في بيئة ثقافية، وتنشئة اجتماعية وأسرية واحدة، ويعملون في ظروف تتشابه فيها كل العوامل تقريباً، فمن الممكن أن يشتركوا معاً في الضغوط النفسية الواحدة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الدعمس (Aldamous, 2018) ودراسة قريطع (Egraitea, 2017)، ودراسة كومار وبهوكار (Kumar & Bhukar, 2013)، التي أشارت إلى وجود فروق في الضغوطات النفسية تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث.

كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق في التوافق الزواجي تعزى لمتغيرات الجنس والعمر، حيث تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات الممثلين للعينة، هم أفراد قاموا باختيار شريك حياتهم دون تدخل من الآخرين، أو دون إجبار أحدهم على شريكه، بصرف النظر عن بعض الخلافات الزواجية التي تحدث في أي أسرة. وأن هؤلاء المعلمين والمعلمات طالما تكيفوا مع حياتهم

الزوجية مع نمط حياة يفهمه الزوجان، وكل زوج يعرف ما له وما عليه من واجبات ومتطلبات زوجية وأسرية. وبما أن طبقة المعلمين من الطبقات الاجتماعية المتدنية بنظر المجتمع، فهي من أقل الطبقات استقرارًا في الزواج. وهذا يرجع إلى تدهور المستوى الاقتصادي لديهم، والزواج الذي يتكون من زوجين غير متماثلين ثقافيًا أو من الناحية الاجتماعية، أو الاقتصادية أو الدينية، يلزمه المزيد من الجهود بقصد إحداث التكيف.

فالمعلمون الذين يتمتعون بشخصيات سوية متوافقة، ومتقاربة في الميول، والاتجاهات هم الأقدر على تحقيق الانسجام في العلاقات الزوجية، فهم يركزون سعادتهم الزوجية على الميول، والاهتمامات الأسرية لكل من الزوجين كالاهتمام بالمنزل، والأطفال، وعدم إظهار الندم على الزواج، والمداومة على إظهار الحب، والاتفاق على أساليب الصرف في ميزانية الأسرة، وهي من أهم المؤشرات للتوافق الزواجي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه عندما ينتمي الزوجان إلى أسر متماثلة، تسود فيها عادات سلوكية متشابهة، تصبح الحياة المشتركة أكثر سهولة. وعلى النقيض من ذلك، فإن عملية التكيف تصبح أكثر صعوبة لدى الزوجين الذين ينتميان إلى بيئة اجتماعية متباينة. فالجو النفسي للأسرة الذي عاش فيه كل من الشريكين قبل الزواج، يُعدَ من أهم العوامل المؤثرة في سعادة الزوجين. وبالتالي يؤثر في التوافق الزواجي.

وقد يعود ذلك أيضًا إلى طبيعة التنشئة الأسرية داخل المجتمع الأردني، الذي يربي الجنسين على الحياة الزوجية، ويدربهم على إدراك انفعالاتهم. بالإضافة إلى تركيز الأسر على خلق مشاعر التعاطف لدى الأزواج، واحتواء مشاعر التوتر، والضغوط التي يعترضون لها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ميرارو وتورليوك (Muraru & Turliuc, 2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التوافق الزواجي.

اما القدرة التنبؤية لمصادر الضغوط النفسية في تفسير التوافق الزواجي لدى أفراد العينة، فقد أظهرت النتائج أن الضغوط الأسرية، والشخصية، والاجتماعية، ساهمت بشكل فعال في التوافق الزواجي. حيث يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى الطريقة التي يتعامل بها الزوجان، وما تحقق لهما من الرضا المتبادل عن أدارة الأسرة. وبالتالي تحقيق التوافق الزواجي إلى حد كبير. كما أن الممارسات الأسرية الإيجابية من الزوجين كتقديم المساعدة، والتشجيع، والتهنئة في المناسبات السعيدة، ومشاركة الاهتمامات، ومناقشة القضايا المختلفة فيها، والاعتراف بالخطأ، والاهتمام بالأبناء وقضاياهم المختلفة تساهم في تحقيق التوافق الزواجي.

أن طريقة التفكير الشخصية للمعلم المتزوج هي التي تحدد مشاعره وأفكاره في تفسير الأحداث والأفكار. فالمتزوجون يعملون على ضبط ذواتهم من خلال قدرتهم على تغيير سلوكهم، وبما يتناسب مع أهدافهم وتمتعهم بإدارة قوية. ويمتلكون الخبرة العالية في إدارة العلاقات مع الآخرين بشكل فعال، مما يساعدهم على تجنب المشاكل، ومواجهة التحديات بشكل أفضل. إن شعورهم بالتوافق مع الحياة الزوجية والأسرية يحقق لهم ذواتهم. وأن تكيفهم مع الظروف الاقتصادية الصعبة، وخبرتهم فيها خلق لديهم استراتيجيات وطرائق لإدارة هذه الضغوط. كما تتأثر العلاقة الزوجية بشخصية كل من الزوجين، سواء في تدعيم التوافق الزواجي، أو خلق نوع من الصراع والتوتر الذي يهدد العلاقة. كما تتأثر بدرجة اختلافهما الانفعالي خلال المواقف، والأحداث التي يمرّان بها، وبدرجة الإحساس بالقلق وعدم القابلية للتكيف مع المتطلبات الجديدة للحياة الزوجية. بالإضافة إلى عدم ضبط النفس والتحكم في الانفعالات، ونشوء العصبية كرد فعل سريع على مواجهة المشكلات. كذلك فإن كثرة الخلافات والانتقادات من المجتمع، وتدخل البعض في شؤون الآخرين، يخلق حالة من التكتلات، وضعف العلاقات الاجتماعية بينهم. مما يؤدي في نهاية المطاف إلى بيئة اجتماعية مليئة بالمشاحنات والبغضاء والتعصب.

التوصيات

اعتمادًا على نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

- الاهتمام بالمعلمين والمعلمات، من خلال تخصيص أوقات فراغ تتضمن وسائل ترفيه، للتخفيف من الضغوطات التي يواجهونها في المدارس، وعقد وعمل ورشات تدريبية تعمل على تحسين أدائهم، وتعزيز الصحة النفسية لديهم.
- توفير الدعم المعنوي والمادي للمعلمين، للعمل على إشباع حاجاتهم، وتلبية متطلباتهم الشخصية والأسرية، وتبني برامج إرشادية من شأنها خفض الضغوطات النفسية الواقعة على المعلمين.
- توفير أجواء مهنية تساعد المعلمين على التكيف والتوافق ما بين العمل والأسرة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات الدراسة في بيئات جديدة، وعلى عينات مختلفة.

References

Abdallah, M.(2016). *Introduction to mental health*. Amman: Dar Alfiker.

Abdalmouty, H.(2004). *Family and the problem of Cairo' children*: Cairo: Alsahab.

Abo-Etah, S. (2019). *Marriage and family counseling, concepts, theroies and skills*, Amman: Dar Alfiker.

Ad, O., Wale, O. & Oiukunle, E. (2017). Three-factor predictors of marital adjustment among couples in Abeokuta Metropolis, Ogun State, Nigeria. *Universal Journal of Psychology,* 5 (5), 225-230.

Alarweli, J. (2015). Family climate and its relationship strategies of psychological stress among female university students at northern city of Arar / Saudi Arabia. *The Scientific Journal of College of Education,*31(4), 332-363.

Aldamous, W.(2018). Psychological stress and it's relationship to career satisfaction and depression among medical doctors and nurses. *The Journal of Islamic University for Psychological Education,* 26(5), 712-749.

Alizah, S. (2015). *Family counseling, its' theory and psychotherapy technique.* Cairo, Althakafah.

Alkaseer,A. (1999). *Changing family the community of Arabic Cities*. Beirut, Alnahadah Al-Arabiya.

Alnaass, O. (2008). *Work related stress and its relationship to mental health*. Cairo, The Publication of the 7TH of October University.

Alshreifeen, A. (2003). *Martial adjustment in light of some sociological variables: Field study for Health Sector in Irbid Governoate.* Unpublished M.A Thesis, Yarmouk University, Jordan.

Bowen, M. (1985). *Family therapy in clinical practice.* New York,: Jason Aronson.

Cohen, S. (1988). Psychosocial models of social support in the etiology of physical disease. *Health Psychology,* 7(3), 269 -297.

Egraitea, F. (2017). Psychological stress among teachers, and its relationship to life satisfaction. *Jordan Journal of Educational Sciences,* 13(4),475-486.

Fenell, D. (2012) Counseling families: An introduction to marrige, couple and family therapy, Denver: Love Publishing Company.

Ghoroghi, S., Hassan, S. & Baba, M. (2015). Marital adjustment and duration of marriage among postgraduate Iranian students in Malaysia. *International Education Studie,* 8 (2), 50-59.

Hashmi, H., Khurshid, M & Hassan, I. (2007). Marital adjustment، stress and depression among working and non-working married women. *Internet Journal of Medical Update,* 2 (1), 17-24.

Ibraim, Z. (1998). *Marriage and psychological harmony*. Cairo: Alfjalh.

Lafountain R. & Mustaine, B. (2015). Infusing Adlerian theory into an introductory marriage and family course. *The Family Journal*, 6(3), 189-199.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Psychological stress and the coping process*. New york: McGraw Hill.

Lazarus, R. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55, 665-673

Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.

Ministry of Education (2018). *The statistical report for the year of 2016/2017*. Retrived from http://www.moe.gov.jo/sites/default/files /ltqryr_lhsyy2016- 2017_1.pdf

Minuchin, S. (1998). Where is the family in narrative family therapy? *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(4), 397-403.

Nam، S., Chun. H., Moon, J., Park, S., Hwang, Y., Yoo, I., Lee, J.,& et al.,(2016). Job strees and job satisfacion among health- care workers of endoscopy units in Koria. *Clinical Endoscopy Journal,*49(3), 266- 272.

Pal، R. (2017). Marital adjustment among working and non-working married women. *International Journal of Home Science,* 3(1),384-386.

Palmer، A. & Rodeger, S. (2009). Mindfulness, stress and coping among university students. *Canadian Journal of Counselling,* 43(3), 198-212.

Selye, H. (1980). *Selye's guide to stress research.* New York: Van Nostrand Reinhold.

Ziadah, A. (2018). The level of family life satisfaction, and internal satisfaction among Syrian refugies in Jordan, *The Arabic Jornal for Science and Publication Research,* 6(2), 73-90

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 4، 2019، 435-457

الخصائص السيكومترية للصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم للفئة العمرية 5-8 سنوات

مها دبوس و فريال أبو عواد*

تاريخ تسلم البحث 2019/2/20 تاريخ قبوله 2019/8/7

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى اشتقاق الخصائص السيكومترية للصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم – النسخة الثانية لشيسلو وآدمز **WRAML2**. ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد صورة أردنية من البطارية، وتكييف الفقرات الاختبارية بما يتلاءم مع البيئة العربية بشكل عام والبيئة الأردنية بشكل خاص. واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي/ المسحي بأسلوب العينة العشوائية متعددة المراحل؛ إذ جرى تطبيق الصورة الأردنية، بعد التوصل إلى خصائصها الأولية، على عينة مكونة من (600) من الأطفال، الذين تتراوح أعمارهم بين (5-8) سنوات، وذلك لأغراض التوصل إلى مؤشرات صدق الدرجات التي يمكن الحصول عليها على هذه الصورة وثباتها. وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود ثلاثة عوامل، فسرت ما مقداره (**60.934%**) من التباين الكلي. كما أكدت النتائج تحقق أحادية البعد بالنسبة للصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذكرة والتعلم **WRAML2**. كما أظهرت النتائج تحقق الصدق بدلالة الفروق في الأداء على الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم بازدياد العمر. وتبين وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير العمر. أما بالنسبة للثبات، فقد تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة الإعادة في الاختبارات الأساسية والفرعية بين (0.654 -0.866). وباستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، فقد تراوحت قيمته بين (0.63 - 0.94).

(**الكلمات المفتاحية**: الخصائص السيكومترية، بطارية **WRAML2**، مهارات الذاكرة، مهارات التعلم)

مقدمة: يعتمد النجاح في مجالات الحياة العملية والتعليمية على التعلم. ولكي يحدث التعلم، هنالك حاجة إلى ذاكرة، حيث تعد أساسًا رئيسًا تعتمد عليها عملية الإدراك والفهم. فالقدرة على التذكر إحدى الوظائف العقلية المهمة في حياة الأفراد وتعلمهم.

والذاكرة (Memory) جملة من العمليات تتضمن: ترميز المعلومات وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة بصورتها الأصلية. ولا يتم ذلك إلا بعد التعلم والاكتساب. وتقاس الذاكرة من خلال التعرف، والتعلم، والإحتفاظ، والاسترجاع.

وقد كان ينظر إلى الذاكرة الإنسانية في الستينيات من القرن العشرين على أنها بناء معقد يعالج وينظم كل المعارف، وليست حافظة سلبية. وهي نظام يوصف بأنه نشط (Active) ومنظم، بحيث تختار الذاكرة الإنسانية البيانات الحسية المراد معالجتها، وتنقلها من الصورة الخام إلى معلومات ذات معنى، وتقوم بتخزين كثير من تلك المعلومات حتى تستخدم فيما بعد (Qatami, 2005).

واستنادًا إلى الأدبيات النظرية المتعلقة بالذاكرة وكيفية تفسير عملها، تمت الإشارة إلى ثلاثة أنماط للذاكرة، هي: (Baddeley, 2001; Woolfolk & Hoy, 1993) :

- الذاكرة الحسية: وهي خاصة بالمعلومات المباشرة الواردة عن طريق الحواس الخمس، حيث تنطبع في ذاكرة الأثر لفترة عابرة، لا تتجاوز الثانية والنصف. فإذا لم يهتم بها الفرد تمحى، وإن اهتم بها تتطور وتنتقل إلى المستوى الثاني (الذاكرة قصيرة المدى).
- الذاكرة قصيرة المدى (Short Term Memory)، وتعني التخزين (Storage) للمعلومات وتحتفظ هذه الذاكرة بالمعلومات لفترات أطول (ما بين 30 ثانية وحتى دقائق معدودة). ويتجلى عملها عند حفظ رقم هاتف أو وصف منزل أحد الأصدقاء، إذ تعتمد عليها المهمات المؤلفة من حلقات متتابعة، مثل حل مسألة حسابية، أو ما شابه. ويؤكد بعض الباحثين أمثال شيفرين وأتكنسون (Schifrin & Atkinson, 1986) أهمية التكرار في هذا القسم من الذاكرة، إذ أنه كلما تكررت المعلومات أكثر فأكثر، تم الاحتفاظ بها في الذاكرة القصيرة المدى لفترة أطول، فيزداد احتمال استرجاعها في المستقبل بشكل مؤكد.

* الجامعة الأردنية، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Psychometric Properties of the Jordanian Version of the Wide Range Assessment for Memory and Learning (WARAML2) for the Age Group (5-8) Years

Maha Dabos and Ferial Abu Awwad, *University of Jordan, Jordan*

Abstract: This study aimed to investigate the psychometric characteristics of a Jordanian version of wide range assessment for memory and learning - second edition, for Sheslow and Adams WRAML2. To achieve the aim of this study, the instructions for the application of the test battery were translated, as well as, the items of the tests, according to the culture of Arab countries and Jordan in particular. The study used the descriptive survey method, based on the randomized multi-stage sampling method. The sample consisted of (600) children; ranging in age between (5-8) years, who were randomly selected from different regions in Jordan (North, Central and South)**.** The results of construct validity through exploratory factorial analysis showed that there were three factors explained (60.934%) of the total variance. Results also showed statistical differences in wide range assessment for memory and learning, according to age variable. The results concluded that the scale has appropriate reliability index, which was calculated using test- retest reliability, values ranged between (0.654 to 0.866), and by using Chronbach Alpha, values ranged between (0.63 to 0.94).

(**Keywords**: Psychometric Properties, WRAML2 Battery, Memory Skills, Learning Skills)

- الذاكرة طويلة المدى (Long Term Memory): ويتم عن طريقها الاحتفاظ لسنوات طويلة بكمية هائلة من المفردات والمعاني والأوصاف والتعابير والأحداث والمواقف والمشاعر والأحاسيس، وما إلى ذلك.

كما وضح قطامي (Qatami, 2005) أن نظرية جانييه افترضت أن تسجيل المعلومات ونقلها إلى الذاكرة طويلة المدى هما محور مراحل التعلم (يقصد بالتعلم عادة عملية التفكير). ويقترح العديد من الباحثين ومنهم كلارك وبايفيو (Clark & Paivio, 1991) أن المعلومات تخزن في الذاكرة طويلة المدى إما على شكل صور بصرية، أو وحدات لفظية أو كليهما. كما أن علماء النفس يعتقدون أن المعلومات التي ترمّز بصريًا ولفظيًا يتم تعلمها بشكل أيسر (Mayer & Sims, 1994).

لقد ميز معظم علماء النفس المعرفي بين نوعين من الذاكرة طويلة المدى، هما: الذاكرة الصريحة (Explicit Memory) والذاكرة الضمنية (Implicit Memory). والذاكرة الصريحة يمكن استدعاؤها عن وعي، وتتمثل بالذاكرة الدلالية، وهي غير متصلة بتجارب شخصية، مثل معرفة شكل القطة، والذاكرة العرضية وتضم الذكريات الفريدة لحدث معين أو واقعة ما، كأن يتذكر الفرد أول مرة يسافر في الطائرة. أما الذاكرة الضمنية، فتُعرف بالذاكرة اللاواعية أو التلقائية، إذ تستخدم التجارب السابقة لتذكر الأشياء دون التفكير بها، مثل العزف على البيانو أو السباحة، بمعنى أنها تؤثر في سلوك الفرد دون وعي منه. وهذه الأنواع من الذاكرة تكون مقترنة بأجزاء مختلفة من المخ (Allam, 2006).

كما اقترح كريك ولوكهارت نظرية مستويات معالجة المعلومات كبديل لنماذج الذاكرة قصيرة المدى/طويلة المدى، إلا أن هذه النظرية مرتبطة بفكرة التفاصيل، حيث إنهما اقترحا أن ما يحدد مدى تذكر المعلومات هو تحليل هذه المعلومات وربطها بالمعلومات الأخرى، فكلما تمّ التعرف على المعلومات وربطها معًا، كان احتمال تذكرها أكبر (Allam, 2015).

أما التعلم؛ فهو عملية اكتساب مجموعة مختلفة من الكفايات والمهارات والاتجاهات، وهو مرتبط بالمراحل العمرية التي يمر بها الإنسان منذ ولادته، وتستمر حتى مرحلة البلوغ والرشد. ويبدأ التعلم لدى الإنسان في مرحلة الطفولة، بحيث يكتسب بعض المهارات البسيطة مثل تمييز وجه أمه وصوتها (Lindsay & Norman, 1990). وقد عرّف هيلجارد وبور (Hillgard & Bower, 1975) التعلم بأنه الحصول على معرفة من خلال الخبرة والدراسة وتثبيته في العقل والذاكرة.

ولعل وجهات النظر المبكرة للتعلم، طورها الفيلسوف اليوناني أفلاطون، إذ تنظر فلسفته إلى العقل أو الروح باعتبارهما أساساً لكل شي موجود. كما وصف أفلاطون التعلم كتطور للأفكار الفطرية (Innate) لدى العقل، وتنشأ من خلال ما يسمى "عين العقل"، وذلك بتقليب الفرد لأفكاره الداخلية (Bruner, 1990).

إلا أن النظر إلى طبيعة عملية التعلم، والأدوار التي يتوقع من المتعلم القيام بها، يفضي إلى أن المتعلم النشط، والحيوي، والفعال، والإيجابي يستطيع القيام بجميع عمليات التفسير والمعالجة للمثيرات المتعلمة. كما أن العمليات المعرفية التي درسها منظرو معالجة المعلومات هي تعلم حل المشكلة. والمشكلة هي الموقف الذي يطلب فيه إلى الفرد أن يؤدي مهمة لم يكن قد واجهها من قبل. ويرى ستيرنبرج (Sternberg, 2006) أن حل المشكلة عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه، والتي لم تزود فيها التعليمات الخارجية بالحل الكامل المحدد. لذلك فإن الذاكرة والتعلم كل منهما يتطلب وجود الآخر، وأن العلاقة بينهما وطيدة، وأن التذكر متطلب أساسي للتعلم، وبوساطته يحتفظ العقل بالخبرات السابقة لحصول التعلم. فعدم وجود تراكم للخبرة المتعلمة والعمل على معالجتها والاحتفاظ بها لا يمكن أن يؤدي إلى حدوث أي تعلم، وبدون التعلم يتوقف التدفق في المعلومات عبر قنوات الاتصال المختلفة، وتكون الذاكرة عندئذ ذاكرة اجترارية مرضية (Cabeza & Nyberg, 2003).

فالذاكرة هي التي تعمل على تثبيت ما يحصل من تغيرات وتعديلات، وتعمل على حفظها وإبقائها جاهزة للاستخدام عند اللزوم. وتتفق الدراسات المعاصرة حول أن جميع العوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع هي نفسها التي تؤثر في التحصيل والاكتساب، كما أن الشروط التي تسهل التعلم هي نفسها التي تيسّر الاحتفاظ (Kruger & Dunning, 1999).

وتتمثل المشكلة الأساسية التي تواجه الباحثين في مجال الذاكرة في قلة توافر المقاييس الموثوقة للذاكرة. فليس هناك وسيلة يستطيع بها الباحثون أن يفحصوا الجهاز العصبي لكي يتعرفوا إلى التغيرات التي تحدث فيه نتيجة للتعلم، وكيف تستمر كفاءة هذه التغيرات. ويمكن لعالم النفس في هذا المجال فقط أن يصمم اختبارات لتحديد مقدار المعلومات التي تم تذكرها، ومقدار المعلومات التي تم نسيانها لدى المفحوص. لذلك اعتمد علماء النفس في قياس الذاكرة على ثلاث عمليات معرفية يستطيعون من خلالها تحديد مقدار ما تم الاحتفاظ به من المعلومات التي سبق تعلمها، وهي: الاستدعاء، والتعرف، وإعادة التعلم (Woolfolk & Hoy, 1993).

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة التي تناولت موضوع الذاكرة ومقاييسها، فقد لوحظ قلة الدراسات العربية التي تناولت اختبارات لقياس الذاكرة، وفيما يلي عرض لأبرز الدراسات التي أمكن التوصل إليها ذات الصلة ببطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم:

فقد أجرى ويتون (Wheaton, 1994) دراسة في جامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية، بهدف تقييم الذاكرة باستخدام بطارية اختبارات (WRAML) وبطارية اختبارات ودكوك جونسون (WJ-RCOG) للقدرة المعرفية. هدفت الدراسة إلى فحص أداء (62) طالبًا تتراوح أعمارهم بين (11-13) سنة على مقاييس القدرة المعرفية والذاكرة. وكان التقييم عبارة عن اختبارات محددة تتضمن أجزاء من اختبارات (WRAML) واختبارات (WJ-RCOG)

للقدرة المعرفية. أشارت النتائج إلى وجود ارتباطات عالية بين المقاييس. وكانت بطارية اختبارات (WRAML) قادرة على التنبؤ بالمؤشر العام للقدرة المعرفية (مقياس ودكوك- جونسون) والذي يدعم هذا المقياس. كما ساهم المقياس في التنبؤ بمؤشرات (WRAML)، كما أظهرت الفروقات بين الجنسين وجود ارتباطات أقوى لصالح الذكور بين الدرجات على مقاييس المعالجة البصرية والذاكرة والتعلم. ولوحظ أن الارتباطات أقوى بين الذاكرة اللفظية والذاكرة قصيرة المدى، لصالح الإناث.

وأجرى روشال (Rochell, 2000) دراسة لفحص دلالات الصدق التلازمي للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم (WRAML) واختبارات ودكوك-جونسون للقدرات المعرفية (Woodcock – Johnson Tests of Cognitive Ability: WJTCA-R)، في جامعة نورث تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية، استخدم هذا المقياس (WRAML) لتقييم الذاكرة عند الأطفال المصابين عصبيًا. كانت عينة الدراسة أطفالاً مصابين بورم الدماغ في المركز الطبي الإقليمي للأطفال وكان عددهم خمسين طفلاً تتراوح أعمارهم بين (6-17) سنة، ضمن أربع مجموعات. بينت نتائج المجموعة الأولى وجود ارتباط مرتفع (R=0.82) بين مؤشر الذاكرة اللفظية في اختبارات (WRAML) واختبارات (WJTCA-R). وفي حال المجموعة الثانية تم إجراء تحليل الارتباطات بين مؤشر الذاكرة البصرية (WRAML) وبين مجموعة المعالجة البصرية (WJTCA-R)، وبلغ معامل الارتباط (R=0.63)، أما المجموعة الثالثة فأجري تحليل مشابه بين مجموعة الاستدعاء طويلة المدى من اختبارات ودكوك- جونسون (WJTAC-R) ومؤشر التعلم في اختبارات (WRAML)، فوجد ارتباط مرتفع (R=0.81) بين مجموعة الاستدعاء طويلة المدى ومؤشر التعلم من (WRAML). كما أجري تحليل الارتباطات في المجموعة الرابعة بين مقياس القدرة المعرفية الواسعة Board Cognitive Ability من ودكوك-جونسون (WJTAC-R) ومؤشر الذاكرة العامة من (WRAML)، ولوحظ وجود ارتباط عال (R=0.87) بين هذه المقاييس من البطاريتين. وبيّن الباحث أن لضعف الأعصاب أثراً على الذاكرة والوظائف الفكرية، إلا أن النتائج لا تعمم على الأطفال الذين عندهم بعض الضعف في الوظائف المعرفية.

أما دراسة بوتزك وبيريرا وباتزك (Putzke, Pereira & Putzke, 1998) فتضمنت دراستين فرعيتين: هدفت الأولى إلى بيان التوافق والتباين في المستوى الأساسي باستخدام الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم (WRAML)، باستخدام ثلاث مجموعات من العينة المقننة؛ حيث تم اختبار معاملات الارتباط للمجموعات الداخلية بين الدرجات على الاختبارات الفرعية، ومقارنتها ضمن أربع فئات عمرية مختلفة (5, 11, 16, 17) سنة. وكانت معاملات الارتباط بين الأداء على الاختبارات الفرعية بشكل عام منخفضة لكافة المجموعات. كما عملت الدراسة الثانية على اختبار التباين في المستوى الأساسي في بطارية الاختبارات للعينة المقننة من خلال نقاط القوة والضعف عند الأفراد. بالإضافة لذلك، تم استخدام مؤشرات الذاكرة لتحديد تباين الأداء. توصلت الدراسة إلى وجود انحرافات في أداء المجموعة الأصغر سناً (5 سنوات). كما لوحظ التباين الكبير في أداء المجموعات العمرية الثلاث (11, 16, 17) سنة. ويتطلب هذا التباين أخذ العوامل الآتية بعين الاعتبار: اختبار أداء الذاكرة، والإصابات العصبية لدى الأطفال، والعوامل الخاصة بنمو وتعليم الأطفال.

كما هدفت دراسة أتكنسون (Atkinson, 2007) إلى استقصاء نتائج التحليل العنقودي لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم/ الطبعة الثانية (WRAML2) من جامعة فيرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية (University of Virginia)، وتحديد التصنيف المعياري للاختبارات الفرعية الأكثر شيوعًا. تكونت عينة الدراسة من (1172) فردًا، مع مراعاة متغير العمر والعرق والمستوى الصفي، ضمن خمس مراحل عمرية هي: مرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة الإبتدائية، والإعدادية، والثانوية، ومرحلة الدراسة الجامعية. وتم تصنيف ستة اختبارات أساسية من (WRAML2) على أساس الاختلاف في متوسط أداء الاختبار الفرعي الموحد. أظهرت النتائج درجة عالية من التشابه عند تحديد التصنيف المعياري للاختبارات الفرعية للعينة السريرية، وأشارت النتائج إلى أن (WRAML2) يعطي ملامح مشتركة مفيدة سريريًا في المجتمعات العادية.

وفي دراسة أجراها لونيجان (Lonigan, 2008) من جامعة جورج فوكس (George Fox University) بهدف فحص العلاقة بين الأداء على بطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم/ الطبعة الثانية (WRAML2)، وبطارية اختبارات التحصيل الدراسي/ الطبعة الرابعة (WRAT4)، حيث لوحظ أنه من المتوقع وجود علاقة موجبة بين مهارات الذاكرة وجوانب مختلفة من التحصيل الدراسي. كانت عينة الدراسة من طلاب المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، وطبق عليهم اختبارات الذاكرة والتعلم (WRAML2) والتحصيل (WRAT4) لجميع المشاركين. كشفت نتائج الدراسة أن العلاقة الارتباطية في عينات الدراسة والتي عددها (56) كانت قوية بين مؤشرات (WRAML2) والاختبارات الفرعية (WRAT4). كما وجد أن نصف مقاييس التحصيل الدراسي ترتبط ارتباطات ضعيفة إلى متوسطة مع مؤشر الذاكرة العامة. ولم يظهر أي ارتباط بين أية مادة دراسية مع الذاكرة، وخاصة لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية. وكانت درجة مؤشر الذاكرة اللفظية ومؤشر التركيز والانتباه قادرة على التنبؤ بالمستويات الدراسية أكثر من درجات الذاكرة البصرية، دون النظر إلى مستوى الصف. وكان مؤشر الذاكرة العاملة يعطي أعلى ارتباطات مع التحصيل الدراسي.

وقامت كيبي (Kibby, 2009) بدراسة هدفت إلى تحديد طبيعة عجز الذاكرة لدى الأطفال والمراهقين الذين يعانون من ضعف القراءة، والاستفادة من مقاييس الذاكرة قصيرة المدى لتقييم مهارة القراءة الأساسية. وقد أجريت دراستان باستخدام عينات مختلفة. تضم الأولى اختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم، والثانية دمج نسخة كاليفورنيا (اختبار التعلم اللفظي للأطفال). أشارت النتائج إلى أن الذاكرة الصوتية

قصيرة المدى لها ارتباطات ضعيفة مع مهارات القراءة الأساسية. وتبين من خلال هذه الدراسة أنه على الرغم من أن الذاكرة الصوتية قصيرة المدى ترتبط بشكل متوسط إلى مرتفع مع مهارات القراءة الأساسية، إلا أن النتائج تتفق حول ارتباط العجز الصوتي بضعف القراءة، كما أن للذاكرة الصوتية قصيرة المدى أثراً في ضعف القراءة.

كما أجريت دراسة قام بها فريق طبي ألماني في عام (2011) لمعرفة آلية استدعاء معلومة معينة، وربطها بالسياق المصاحب لها (كأن يتم تذكر وجه أحد الأشخاص وتذكر الظروف التي تمت فيها مقابلته أيضًا). وأوضحت الدراسة أن هذه الآلية معقدة وتتطور من الطفولة إلى المراهقة. وهو الأمر الذي أكدته دراسة كندية طولية أخرى في العام نفسه، حيث تم إجراء تجربة على (140) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (4-13) عامًا. وفي الأغلب يصعب تذكر أحداث في الذاكرة بعيدة المدى للإنسان قبل هذا السن؛ حيث إن هذه الفترة من الحياة يطلق عليها فقدان الذاكرة المتعلق بالطفولة. وتم سؤالهم تذكر ثلاثة أشياء يعتقد أنها من أوائل الأحداث التي يتذكرونها، ثم سؤالهم بعد سنتين مرة أخرى، وتم سؤالهم حول متى حصلت تلك الأحداث بتأكيد من الوالدين أنها حدثت؟ وكم كان عمر الطفل تحديداً؟ وكانت النتيجة أن الأطفال من عمر (4–7) سنوات، لم يسترجعوا الأحداث بشكلها الكامل في المرة الثانية. وهو ما يشير بالضرورة إلى أن الذاكرة قبل عمر (7) سنوات لا تكون بالنشاط الكافي. ويمكن نسيان كثير من المعلومات وبالنسبة للأطفال من عمر (10-13) عاماً، وكان ثلث هؤلاء الأطفال في هذه الفئة العمرية قادرين على استدعاء الأحداث بشكل متطابق. وتأتي هذه النتيجة لتوضح أن الذاكرة المؤجلة في مرحلة الطفولة المتأخرة يمكن أن تحل محل الذاكرة المؤجلة للمرحلة المبكرة من الطفولة، وأن الذكريات المرتبطة بالمراحل المبكرة من الحياة يمكن أن تكون ناتجة من سماع الذكريات، أكثر منها تذكرها بالفعل (Peterson, Warren & Short, 2011).

كما حاولت دراسة أجراها أوفن وجاي وشوول وويتفيلد-جابريلي وجابريلي (Ofen, Chai, Schuil, Whitfield-Gabrieli & Gabrieli, 2012) من جامعة واين الحكومية (Wayne State University) في الولايات المتحدة الأميركية، فحص الآلية التي يتم بها استدعاء المعلومة، ومقارنتها بين الطفل والبالغ، وحرصت الدراسة على معرفة ما إذا كان هناك تغير كبير يحدث لاستدعاء معلومة، والقدرة على تعلم معلومة جديدة، فجاءت النتائج لتؤكد وجود هذا التغير الكبير في الذاكرة بين الطفولة والبلوغ. ويتزامن هذا التغير مع البناء التشريحي والوظيفي للدماغ. واعتمدت الدراسة على فكرة أن التطور الطبيعي في الدماغ، يتزامن بالضرورة مع الاسترجاع الصحيح لمشاهد بحدّ ذاتها، والحكم على أساس نمو الخلايا العصبية وتطورها من مرحلة الطفولة إلى المراهقة. وفي تجربة أخرى تم عرض صور على المشاركين وإعادة عرض الصور نفسها وهي مختلطة بمشاهد أخرى، وتم سؤال المشاركين عن أي من هذه الصور تم عرضه أولاً. قام المشاركون باسترجاع هذه الصور، بينما كان فريق البحث يقوم بعمل أشعة رنين مغناطيسي (MRI)، لدماغ كل منهم. وبهذه الطريقة كان العلماء قادرين على معرفة الآلية التي يتم بها التذكر، وأن الأجزاء المنوط بها التحكم في عملية التذكر في القشرة الدماغية هي الأجزاء التي تظهر التطور والتغير الأكبر في الخلايا العصبية، وأن المشاركين الأكبر سناً استخدموا القشرة المخية أكثر في استدعاء المعلومة بشكل صحيح، مقارنة بالمشاركين الأصغر سنًا، معتمدين على الخبرات السابقة. وقد حرص الفريق الطبي على معرفة ما إذا كانت هناك تغيرات في التوصيلات العصبية في المناطق المسؤولة عن استرجاع الذاكرة، وبالفعل كان هناك تغير كبير في تطور التوصيلات العصبية في نمو المخ؛ متزامن مع النمو الوظيفي له.

وأجرى المومني والشايب والمومني والغزو (Almomani, Al-Shayeb, Al-Momani, & Alghazo, 2018) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين الذاكرة والإمكانات لدى الأطفال الأردنيين، وفيما إذا كان الأداء المعرفي لهم يختلف عند أداء مهام ذات درجات تعقيد مختلفة. وتسليط الضوء على المتغيرات المختلفة المتعلقة بالذاكرة لدى الأطفال في سن المدرسة (5–9) سنوات. بلغ حجم عينة الدراسة (434) طفلاً، استجاب أولياء أمورهم على أداة لقياس السلوك اليومي للطفل ومستوى تحصيله ومهارات الذاكرة لديه، باستخدام مقياس الأداء الدولي (Leiter International Performance Scale). بينت النتائج أن درجة الذاكرة زادت بمقدار (2.53) نقطة مع ارتفاع مستوى مهنة الأم، و(3.08) نقطة عندما يتناول الطفل وجبة الإفطار و(4.51) نقطة عندما ينام الطفل يوميًا تسع ساعات فأكثر. على النقيض من ذلك، أدى زيادة دخل الأسرة وتدخين الأب إلى انخفاض درجات الذاكرة.

كما أجرى هوفر (Hoover, 2018) دراسة تناولت العلاقة بين الذاكرة والأداء التنفيذي في مجتمع طلبة الجامعات، باستخدام مقياس وكسلر للذاكرة الإصدار الرابع (WMS-IV) واختبارات الوظائف التنفيذية لديليس- كابلان (Delis-Kaplan (D-KEFS، تم تطبيقها على عينة مكونة من (51) طالبًا وطالبة (23 طالبًا و28 طالبة). وقد بينت نتائج تحليل الارتباط القانوني وجود درجة كبيرة من التباين المشترك بين الاختبارات الفرعية للمقياسين WMS-D وD-KEFS، كما كشفت وجود علاقة ضعيفة إلى علاقة متوسطة بين عناصرهما، وأن العلاقة كانت بين مقاييس الذاكرة والوظائف التنفيذية في التجارب السريرية مقابل التجارب غير السريرية.

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة تنوعها من حيث المقاييس المستخدمة فيها؛ ففي دراسة لونيجان (Lonigan, 2008) استخدمت بطارية اختبارات ويلكسون وروبرتسون، للتحصيل الدراسي (WRAT4) وبطارية اختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم (WRAML2). فيما استخدمت دراسة روشالي (Rochelle, 2000)، اختبارات ودوكوك-جنسون (WJTAC-R) واختبارات (WRAML).

كما اختلفت الدراسات السابقة من حيث طرق الكشف عن الخصائص السيكومترية؛ فمنها ما جاء لقياس دلالات الصدق التلازمي، ومنها ما استخدم التحليل العاملي، وقياس الثبات من خلال استخراج معاملات ارتباط من بين المقاييس المستهدفة. وقد جاءت الدراسة الحالية لتوفير صورة أردنية من مقياس الذاكرة والتعلم، يمكن أن يسد النقص الحاصل في أدوات القياس، بحيث تتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة، تعزز صدق الدرجات التي يمكن الحصول عليها بواسطتها، وثباتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنبثق مشكلة الدراسة من ملاحظة الباحثتين لقلة المقاييس التي تقيس الذاكرة والتعلم في البيئة العربية بشكل عام والبيئة الأردنية بشكل خاص. ونظرًا لأهمية مرحلة الطفولة، وعدم توافر مقاييس ملائمة تعنى بعمليات الذاكرة والتعلم الجديد لهذه الفئة العمرية في البيئة الأردنية والوطن العربي، ونظراً للحاجة إلى توفير أدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة، فقد جاءت الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية، بهدف إعداد صورة أردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم، للفئة العمرية (5-8) سنوات في الأردن؛ نظرًا لأهمية الفئة العمرية المتمثلة في الصفوف الأربعة (التمهيدي، والأول، والثاني، والثالث الأساسي) ودورها في تأسيس عملية التعلم لدى الطالب. كما أن ارتباط التعلم بالذاكرة، وتأثر كل منهما بالآخر، كان سببًا انطلقت منه الباحثتان لإعداد صورة أردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم باستخدام إجراءات النظرية الكلاسيكية في القياس. لذا تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما الخصائص السيكومترية للصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم لدى أطفال الفئة العمرية (5-8) سنوات؟

حيث سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما دلالات صدق الدرجات على الصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم (WRAML2) لدى أطفال الفئة العمرية (5-8) سنوات؟
2. ما دلالات ثبات الدرجات التي يمكن الحصول عليها على الصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم (WRAML2) لدى أطفال الفئة العمرية (5-8) سنوات؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال ما توفره من صورة أردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم للفئة العمرية (5-8) سنوات، لما لها من أهمية كبيرة يسعى التربويون إلى قياسها في البيئة الأردنية. ولعل قلة المقاييس المقننة للذاكرة والتعلم في البيئة الأردنية، يجعل من الأهمية إعداد مثل هذه الصورة، بحيث تتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة لهذه الفئة العمرية.

وتعد الدراسة الحالية الأولى التي تتناول إعداد صورة أردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم، للفئة العمرية (5-8) سنوات في الأردن، مما يعد إضافة جديدة للمكتبة العربية، ويضع بين أيدي الباحثين والمهتمين أداة قياس تتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة في البيئة الأردنية.

وتتمثل أهمية الدراسة العملية في إمكانية استفادة الباحثين من خلال النظر إلى الدراسة باعتبارها نواة لدراسات أخرى مشابهة؛ وبالتالي عمل دراسات متواصلة معتمدة على الصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم ومقارنتها مع اختبارات مختلفة، مع إيجاد دلالات صدق وثبات مناسبة للبيئة الأردنية للفئة العمرية (5-8) سنوات. كما يمكن للمهتمين بالاختبارات والمقاييس، مواصلة الدراسة لايجاد دلالات الصدق والثبات والمعايير لفئات عمرية أخرى.

حدود الدراسة ومحدداتها

تم تطبيق الدراسة في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن في العام الدراسي (2017-2018). وتتمثل حدود الدراسة بالشروط المتحققة للعينة والتي تم أخذها بالحسبان عند اختيارها (الجنس، والعمر، والصف). بالإضافة إلى شروط التطبيق وتسجيل الإجابات وتحليلها وتفسيرها.

وتتمثل محددات الدراسة الحالية في أن الاختبار الأصلي مناسب للفئة العمرية (5-90) سنة، في حين أن الاختبار المُكيّف للبيئة الأردنية في الدراسة الحالية اقتصر على الفئة العمرية (5-8) سنوات، مع عدم توفير أدلة تدعم إمكانية استخدام الصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم في قياس الذاكرة والتعلم لأطفال الفئات العمرية (5-8) سنوات؛ ذوي الاحتياجات الخاصة، أو الذين يعانون من اصابات في الدماغ.

التعريفات الإجرائية

تضمنت الدراسة عددًا من المفاهيم، يمكن تعريفها إجرائيًا كما يأتي:

البطارية: مجموعة أو سلسلة من الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم للفئة العمرية (5-8) سنوات. وتتضمن عدة اختبارات رئيسية وفرعية وأخرى اختيارية. تتضمن الاختبارات الرئيسية (ذاكرة القصص، وذاكرة التصاميم، وذاكرة التعلم اللفظي، وذاكرة الصور، وتحديد الأصابع والنوافذ، والحروف والأرقام)، أما الاختبارات الفرعية فهي (اختبارات التمييز، واختبارات الاستدعاء المؤجل)، وبالنسبة للاختبارات الاختيارية فهي (ذاكرة الجمل والرمز الصوتي).

الذاكرة: تشير إلى الدوام النسبي لآثار الخبرة. فالتعلم لا يحدث بدون الاحتفاظ، وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجات التي يحصل عليها الأطفال من خلال الاختبارات التي طبقت عليهم.

التعلم: هو تغير في البنية المعرفية للمتعلم كميًا بتراكم الخبرات وكيفيًا بالتفاعل المستمر بين مكوناتها. ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجات التي يحصل عليها الأطفال على الاختبارات الفرعية للتعلم وعليها مجتمعة.

منهج الدراسة

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي/المسحي، بأسلوب العينة العشوائية متعددة المراحل لإعداد الصورة الأردنية من بطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم على عينة الدراسة؛ التي تعد مناسبة لأهداف الدراسة الحالية والمتمثلة في استقصاء الخصائص السيكومترية للصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى لقياس الذاكرة والتعلم للفئة العمرية (5-8) سنوات مع مراعاة المتغيرات: الجنس والصف والإقليم قدر الإمكان.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (5-8) سنوات في الأردن. ولتغطية هذا المدى العمري، تم اعتبار الأطفال الملتحقين برياض الأطفال والمدارس الحكومية والخاصة في الأردن (للصفوف الدراسية الأربعة الأولى: التمهيدي باعتباره يمثل الفئة العمرية (5-5:11) سنة؛ والأول باعتباره يمثل الفئة العمرية (6-6:11) سنة؛ والثاني الأساسي باعتباره يمثل الفئة العمرية (7-7:11) سنة؛ والثالث الأساسي باعتباره يمثل الفئة العمرية (8-8:11 سنة)، أنهم يمثلون الأطفال ضمن المدى العمري للاختبار. ويبين الجدول (1) توزيع الأطفال حسب الصف والجنس، وفق إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام 2017.

جدول (1): توزيع الأطفال في مجتمع الدراسة حسب الفئة العمرية والصف والجنس

الفئة العمرية	الصف	ذكور	إناث	المجموع
5 – 5:11	التمهيدي	47241	43688	90929
6 – 6:11	الأول الأساسي	95424	91771	187195
7 – 7:11	الثاني الأساسي	94643	90932	185575
8 – 8:11	الثالث الأساسي	83099	79979	163078
	المجموع الكلي	**320407**	**306370**	**626777**

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (600) طفل من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (5-8) سنوات. تم اختيارهم من الأقاليم الثلاثة في الأردن (الشمال، والوسط، والجنوب) بأسلوب العينة العشوائية متعددة المراحل؛ إذ تم تقسيم المجتمع إلى ثلاثة أقاليم، بعدها تم اختيار عدد من رياض الأطفال والمدارس الأساسية من كل إقليم، ثم اختيار عشوائي للأطفال من كل مدرسة. هذا وبعد تحديد مجتمع الدراسة، اختيرت العينة من المدارس الحكومية والخاصة ورياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم والتعليم الخاص، وفق خطوات عدة تتلخص فيما يأتي:

1. تم تحديد أسماء مديريات التربية والتعليم التي تمثل أقاليم الشمال والوسط والجنوب لاختيار المدارس التي تتضمن أفراد العينة.
2. حُددت الصفوف الدراسية التي تمثل الأعمار (5-8) سنوات، والتي طُبقت عليها الدراسة، وهي الصفوف: (التمهيدي، والصف الأول، والصف الثاني، والصف الثالث الأساسي).
3. تم تحديد عدد الأفراد المراد اختيارهم ضمن المدى العمري المطلوب بشكل متساوٍ ضمن نوع المدرسة (ذكور، وإناث)، ورجوعًا إلى السلطة المشرفة في كل مديرية من المديريات المختارة (الحكومية والخاصة ورياض الأطفال).
4. اختير الأفراد في الفئة العمرية (5-8) سنوات من المدارس الحكومية والخاصة عشوائيًا في محافظات المملكة ضمن الأقاليم، من خلال الرجوع إلى المعلم أو المعلمة، وأخذ عينات عشوائية مناسبة للجنس والعمر من جميع الشعب، حسب العدد المطلوب في العينة المختارة.

وفي ضوء ذلك، بلغ عدد من طُبق عليهم الاختبار (600) طفل من المدارس الحكومية والخاصة ورياض الأطفال؛ منهم (300) ذكور و (300) إناث، للفئات العمرية (5-8) سنوات، حيث روعي في عينة التطبيق أن تشمل أقاليم الشمال والوسط والجنوب، ضمن خطة الانتقاء العشوائي. وقد مُثلت العينات في الأقاليم الثلاثة بنسب متساوية، أي (200) مفحوص لكل إقليم. ويبين الجدول (2) توزيع الطلبة في عينة الدراسة بحسب متغيرات: الإقليم، والفئة العمرية، والجنس.

جدول (2): توزيع أطفال عينة الدراسة حسب الإقليم، والفئة العمرية، والجنس

الأعمار	إقليم الشمال		إقليم الوسط		إقليم الجنوب		المجموع
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
5 – 5:11	25	25	25	25	25	25	150
6 – 6:11	25	25	25	25	25	25	150
7 – 7:11	25	25	25	25	25	25	150
8 – 8:11	25	25	25	25	25	25	150
	200		**200**		**200**		**600**

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة باستخراج الخصائص السيكومترية للصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم– النسخة الثانية لشيسلو وآدامز (WRAML2) Wide Range Assessment for Memory and Learning– Second Edition، حيث تضم بطارية الاختبارات الواسعة المدى للذاكرة والتعلم اختبارات معيارية المرجع تطبق بشكل فردي على الفئة العمرية من (5) سنوات إلى (90) سنة، تم نشرها في عام 2003، لتقييم مجموعة واسعة من القضايا ذات الصلة بوظائف التعلم والذاكرة. تتكون بطارية الاختبارات الواسعة المدى من ستة اختبارات أساسية (ذاكرة القصص، والتعلم اللفظي، وذاكرة التصاميم، وذاكرة الصور، وتحديد النوافذ باستخدام الأصابع، والحروف والأرقام)، ومجموع درجات كل اختبارين يعطي درجات المؤشرات الآتية بالترتيب: مؤشر الذاكرة اللفظية، ومؤشر الذاكرة البصرية، ومؤشر الانتباه والتركيز. ومجموع تلك المؤشرات يعطي مؤشر الذاكرة العامة. يستغرق تطبيق البطارية الأساسية من خمس وثلاثين إلى خمسين دقيقة تقريبًا، بالإضافة إلى تطبيق اختبارات فرعية إضافية (أربعة اختبارات للتمييز، وثلاثة اختبارات للاستدعاء المؤجل) واثنان من الاختبارات الاختيارية (اختبارات الرمز الصوتي واختبارات تذكر الجمل). ومن الجدير بالإشارة إلى أن هذه البطارية لا تستند إلى نظرية محددة في علم النفس.

إجراءات إعداد الصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم (WRALM2)

لغرض التوصل إلى الصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم (WRALM2)، تم اتباع الاجراءات الآتية:

1- الحصول على بطارية الاختبارات

للحصول على بطارية الاختبارات، تم التواصل مع شركة بيرسون (Pearson) البريطانية، وذلك من خلال الرابط الإلكتروني www.pearsonclinical.com، لشراء المقياس باللغة الإنجليزية.

2- إعداد الصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم-النسخة الثانية (WRALM2)

تم تكييف فقرات الأداة بما يتلاءم مع البيئة الأردنية، وترجمة تعليمات التطبيق والتصحيح والتفسير، وتدقيق آلية تطبيقه وحساب الدرجة عليه.

3- مرحلة التحكيم

تم تحكيم النسخة المعربة من بطارية الاختبارات، بناء على آراء المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص وأساتذة القياس والتقويم وعلم النفس التربوي.

4- مرحلة التجريب

تم تطبيق الصورة الأردنية الأولية لبطارية الاختبارات على عينة استطلاعية، تكونت من (40) مفحوصًا من الجنسين موزعين على أربع مراحل عمرية (5-8) سنوات بالتساوي، في المدارس الحكومية والخاصة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية متعددة المراحل، من مدرستين من عمان، ومدرستين من المفرق، ومدرستين من العقبة، وذلك في العام الدراسي 2018/2017.

وبناءً على بيانات عينة التجريب الأولية لبطارية الاختبارات، تم استخراج المؤشرات الأولية للصدق والثبات، والوقوف على فاعلية الفقرات، والتأكد من وضوح التعليمات وكفايتها، ودرجة وضوح الفقرات، والتقدير الأولي للوقت الذي يستغرقه التطبيق لكل مفحوص، علمًا بأن الاختبار فردي.

وقد أشارت نتائج التطبيق في المرحلة الاستطلاعية التجريبية إلى وضوح تعليمات الاختبار، مما ساعد المفحوصين من الفئة العمرية (8) سنوات على الاستيعاب بسهولة، بينما ظهرت صعوبة عند مفحوصي الفئة العمرية (5 و 6) سنوات؛ لأنها مرحلة عمرية تحتاج إلى تروٍ وتقبل عند بعض الطلبة بسبب اختلاف شخصياتهم؛ فبعضهم خجول، ما اقتضى جهداً في التواصل معهم لتقبل الاختبار. وقد كان الفاحص إحدى الباحثتين. وتراوحت مدة تطبيق الاختبار بين (35-50) دقيقة، وهو الزمن الذي حُدد للاختبارات بصورتها الأصلية. أما مؤشر ثبات الاختبارات، فقد تراوحت قيمته للدرجة الكلية بين (0.857 – 0776)

للعينة كاملة. وفيما يتعلق بفاعلية الفقرات، فقد تراوحت معاملات صعوبة الفقرات بين (0 و 1)؛ إذ تمت الإجابة عن بعض الفقرات بصورة صحيحة من جميع أفراد العينة، وبعضها الآخر تمت الإجابة عنها خطأ من جميع أفراد العينة. وبلغ المتوسط الحسابي لمعاملات الصعوبة (0.65). أما معاملات التمييز بدلالة ارتباط الدرجة على الفقرة بالدرجة الكلية، فقد تراوحت قيمتها بين (0.67-0.08) بمتوسط (0.38).

مرحلة جمع البيانات

تم تطبيق بطارية الاختبارات (بالصورة النهائية) خلال العام الدراسي 2018/2017 على أفراد العينة البالغ عددها (600) مفحوصًا من الجنسين، وعلى الفئات العمرية المستهدفة في الأقاليم الثلاثة؛ حيث تم إعداد جدول لتطبيق الاختبار، يتضمن أسماء المدارس التي سوف يطبق على طلبتها الاختبار، وقد تم التطبيق، بحضور الباحثتين، طيلة مراحل التطبيق، في ضوء خصوصية تطبيق الاختبار ودقته.

وتم اتباع إجراءات موحدة قدر الإمكان على جميع المفحوصين الذين طُبق عليهم الاختبار، حسب التعليمات المتعارف عليها قبل الاختبار، وهي إيجاد مكان مناسب للتطبيق، بالاتفاق مع المدرسة وتهيئة الجو المناسب مع مراعاة الهدوء والتهوية والإضاءة الجيدة والراحة التامة، من خلال تكوين جو من المودة والألفة مع المفحوصين، بتعريف الفاحصة بنفسها، وإبلاغهم أن هذه مسابقة ولعبة سنلعبها معًا لمعرفة قدرتك على التذكر، وذلك لإلغاء عنصر الخوف من مفهوم كلمة اختبار. وقد أظهر الأطفال مشاعر المتعة والفرح أثناء تأديتهم للاختبارات، وكان ذلك على جميع أفراد العينة في كافة مدارس المملكة (الحكومية والخاصة) التي وقع عليها الاختيار العشوائي، مع تسجيل كافة البيانات الشخصية لكل مفحوص واتباع التعليمات بأكمل وجه.

المعالجة الإحصائية

للتحقق من صدق الدرجات على الصورة الأردنية لبطارية الاختبارات، تم الاعتماد على صدق البناء، بدلالة الفروق في الدرجات تبعًا للمجموعات المتمايزة، والتحليل العاملي.

وللتحقق من دلالات الثبات للصورة الأردنية لبطارية الاختبارات، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وطريقة الإعادة باستخدام معادلة ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض للنتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة الحالية ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دلالات صدق الدرجات على الصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم (WRAML2) لدى أطفال الفئة العمرية (5-8) سنوات؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج متوسطات الأداء على الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية، التي تشير إلى معاملات الصعوبة، ومعاملات تمييزها بدلالة الارتباطات بينها وبين الدرجة الكلية على الاختبار، وذلك على عينة مكونة من (100) مفحوص، تم سحبها من العينة الأصلية، بواقع (25) طفلاً من كل فئة عمرية. وقد أظهرت النتائج التفاوت في الأداء على فقرات الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية الإضافية في الصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم؛ فقد تراوحت معاملات الصعوبة على الفقرات والأبعاد بالنسبة للفئات العمرية المختلفة بين (1.00-0.00)، مما يشير إلى وجود فقرات صعبة جدًا، لم يتمكن جميع الطلبة من الإجابة عنها، وأخرى سهلة جدًا، أجاب عنها جميع الطلبة. ويبين الجدول (3) ملخصاً لمعاملات الصعوبة ومعاملات التمييز بدلالة معاملات الارتباط للاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية الإضافية للصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم تبعاً للفئة العمرية (5-8) سنوات.

جدول (3): معاملات الصعوبة، ومعاملات الارتباط بين الدرجة على الاختبار والدرجة الكلية للاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية الإضافية في الصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم تبعاً للفئة العمرية (5-8) سنوات

الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية	5:11–5 سنة (ن = 25)		6:11–6 سنة (ن = 25)		7:11–7 سنة (ن = 25)		8:11–8 سنة (ن = 25)		العينة الكلية (ن = 100)	
	معامل الصعوبة	معامل الارتباط	معامل الصعوبة	معامل الارتباط	معامل الصعوبة	معامل الارتباط	معامل الصعوبة	معامل الارتباط	معامل الصعوبة	معامل الارتباط
الكلية للقصة (أ)	0.29	0.79	0.63	0.66	0.58	0.73	0.74	0.64	0.45	0.82
الكلية للقصة (ب)	0.42	0.85	0.4	0.76	0.56	0.74	0.81	0.05	0.48	0.89
ذاكرة القصص (أ + ب)	0.36	0.89	0.5	0.82	0.65	0.91	0.77	0.52	0.53	0.93
ذاكرة التعلم اللفظي	0.74	0.26	0.73	0.42	0.77	0.15	0.74	0.34	0.66	0.67
ذاكرة التصاميم	0.84	0.41	0.55	0.43	0.76	0.30	0.75	0.07	0.63	0.74
ذاكرة الصور	0.88	0.14	0.81	0.34	0.85	0.40	0.84	0.34	0.71	0.79

الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية	5:11–5 سنة (ن = 25)		6:11–6 سنة (ن = 25)		7:11–7 سنة (ن = 25)		8:11–8 سنة (ن = 25)		العينة الكلية (ن = 100)	
	معامل الصعوبة	معامل الارتباط	معامل الصعوبة	معامل الارتباط	معامل الصعوبة	معامل الارتباط	معامل الصعوبة	معامل الارتباط	معامل الصعوبة	معامل الارتباط
النوافذ والأصابع	0.58	-0.28	0.51	0.16	0.91	-0.19	0.87	0.41	0.67	0.76
الحروف والأرقام	0.63	0.35	0.61	0.40	0.76	0.07	0.79	0.42	0.62	0.76
تمييز ذاكرة القصص (أ + ب)	0.75	0.68	0.84	0.52	0.89	0.39	0.94	0.63	0.82	0.82
تمييز التعلم اللفظي	0.96	0.27	0.95	0.20	0.95	0.34	0.94	0.33	0.94	0.20
تمييز ذاكرة التصاميم	0.84	0.06	0.88	0.07	0.93	-0.17	0.91	-0.13	0.83	0.63
تمييز ذاكرة الصور	0.89	0.28	0.91	0.01	0.87	-0.15	0.9	0.21	0.86	0.48
تذكر الجملة	0.84	0.55	0.83	0.01	0.95	-0.05	0.96	0.17	0.89	0.58
رموز وأصوات	0.44	0.42	0.33	-0.23	0.37	0.56	0.59	0.54	0.33	0.61
الاستدعاء المؤجل (أ + ب)	0.65	0.59	0.52	0.49	0.63	0.73	0.66	0.37	0.43	0.81
الاستدعاء المؤجل للتعلم اللفظي	0.65	0.29	0.7	0.15	0.82	-0.22	0.77	0.22	0.65	0.62
الاستدعاء المؤجل للرمز الصوتي	0.52	0.46	0.31	-0.11	0.34	0.78	0.57	0.5	0.36	0.49
الكلية لتمييز القصة (أ)	0.78	0.31	0.78	0.52	0.87	0.39	0.96	0.29	0.83	0.75
الكلية لتمييز القصة (ب)	0.68	0.7	0.7	0.39	0.86	0.3	0.91	0.6	0.75	0.75

يلاحظ من الجدول (3) أن معاملات الصعوبة على الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية بالنسبة للعينة ككل تراوحت بين (0.33) لتذكر الرموز والأصوات، و(0.94) للتمييز اللفظي؛ وكانت بالنسبة للفئة العمرية (5:11-5) سنة بين (0.29) لتذكر القصة (أ) و(0.96) للتمييز اللفظي؛ وللفئة العمرية (6:11-6) سنة بين (0.31) للاستدعاء المؤجل للرمز الصوتي و(0.95) للتمييز اللفظي؛ وللفئة العمرية (7:11-7) سنة بين (0.34) للاستدعاء المؤجل للرمز الصوتي و(0.95) للتمييز اللفظي؛ وللفئة العمرية (8:11-8) سنة بين (0.57) للاستدعاء المؤجل للرمز الصوتي و (0.96) للتمييز اللفظي.

ويتبين من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين الدرجات على الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية بالنسبة للعينة ككل، قد تراوحت بين (0.20) للتمييز اللفظي، و(0.93) لتذكر القصص (أ + ب)؛ وكانت بالنسبة للفئة العمرية (5:11-5) سنة تتراوح بين (-0.28) للنوافذ والأصابع و(0.89) لتذكر القصص (أ + ب)، وللفئة العمرية (6:11-6) سنة بين (0.28 -) للرموز والأصوات و(0.82) لتذكر القصص (أ + ب)؛ وللفئة العمرية (7:11-7) سنة بين (0.22-) للاستدعاء المؤجل للتعلم اللفظي و(0.91) لتذكر القصص (أ + ب)؛ وللفئة العمرية (8:11-8) سنة بين (0.13-) لتمييز التصاميم و(0.64) لتذكر القصة (أ).

وبناءً على هذه النتائج، يلاحظ أن معاملات الارتباط للدرجات على فقرات الاختبار، تبعًا للاختبارات، والفئات العمرية (5-8) سنوات كانت مناسبة ومقبولة في معظمها. فقد كانت متوسط الحد الأعلى لمعاملات الارتباط لاختبارات ذاكرة القصص (أ + ب) ضمن مختلف الفئات العمرية (0.93). كما أن الحد الأدنى لمعاملات الارتباط لاختبارات التمييز اللفظي كانت (0.20) بالمتوسط. وكذلك أشارت النتائج إلى أن متوسط معاملات الارتباط لاختبارات الاستدعاء المؤجل للرمز الصوتي ضمن الفئة العمرية (5-8) سنوات قد بلغ (0.49) وفي اختبارات تمييز الصور (0.48).

كما أشارت النتائج إلى أن متوسط معاملات الارتباط في اختبارات التعلم اللفظي (0.67) لجميع الفقرات ضمن مختلف الفئات العمرية (5-8) سنوات، وأن قيم متوسط معاملات الارتباط لاختبارات ذاكرة التصاميم لجميع الفئات العمرية بلغت (0.74). وبينت النتائج أن متوسط معاملات الارتباط ضمن الفئات العمرية (5-8) سنوات لاختبارات ذاكرة

الصور، والنوافذ بالأصابع، والحروف والأرقام بلغ على التوالي: 0.79؛ 0.76؛ 0.76.

أما بالنسبة إلى الاختبارات الاختيارية، فقد بينت النتائج أن متوسط معاملات الارتباط ضمن جميع الفئات العمرية كانت لاختبارات ذاكرة الجمل (0.58)، ولاختبارات الرمز الصوتي (0.61). وفي اختبارات الاستدعاء المؤجل لذاكرة القصص (أ + ب)، والاستدعاء المؤجل للتعلم اللفظي كان متوسط معاملات الارتباط ضمن الفئات العمرية (5-8) سنوات على التوالي (0.81؛ 0.62).

وبالنسبة إلى اختبارات التمييز الفرعية، وتمييز القصص (أ + ب)، وتمييز التصاميم، فقد بلغت متوسطات معاملات الارتباط لجميع الفقرات ضمن الفئات العمرية (5-8) سنوات على التوالي (0.82؛ 0.63). وتتفق هذه النتيجة مع ما تمت الإشارة إليه في دليل الاختبار لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم، حيث كانت قيم معاملات الارتباط متوافقة نسبيًا، وهي تتفق مع نتيجة الدراسة الحالية ومناسبة.

ومن النتائج السابقة، تبين أن متوسطات معاملات الارتباط لجميع الاختبارات والفئات العمرية كانت مناسبة ومرتفعة، ولكن بالنسبة إلى بعض الفئات العمرية كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط متدنيًا نسبيًا أو سالبًا. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة من خلال وجود بعض الفقرات الصعبة التي لم يتمكن الجميع من إجابتها، وربما لجأ الأطفال في هذه الحالة إلى الإجابات العشوائية، وكذلك ربما يعود السبب إلى اختلاف المرحلة العمرية؛ حيث بدت بعض الاختبارات غير مألوفة بالنسبة للطلبة في فئات عمرية معينة، ما جعلها غامضة كذلك بالنسبة لهم، مثل اختبار النوافذ والأصابع. وبخصوص الفقرات سالبة معامل الارتباط في الفئة العمرية (7:11-7) فربما يعود السبب إلى سهولة تلك الفقرات، فقد كان معامل صعوبة غالبية هذه الفقرات ذات الارتباط السالب في التسعينيات. وبشكل عام، فإن جميع الفقرات على الاختبارات ضمن الفئات العمرية (5-8) سنوات كانت ضمن المستويات المقبولة والمناسبة في المتوسط.

وللتحقق من دلالات الصدق للصورة الأردنية لبطارية اختبارات الذاكرة والتعلم، تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

أولاً: صدق المحتوى

وهو خاص بالإجراءات التي قامت بهما الباحثتان أثناء إعداد أداة الدراسة لتقيس الاختبارات التي صممت من أجلها، حيث تم تكييف فقرات بطارية اختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم، من خلال صياغتها باللغة العربية، وعرضها على المحكمين في كليتي الآداب (قسم الترجمة)، والعلوم التربوية (قسم علم النفس التربوي). وضمّ المحكمون أساتذة في القياس والتقويم، مع الأخذ بالملاحظات البناءة والموجهة لتحقيق الهدف الأساسي، وهو الترجمة الصحيحة لتتلاءم مع البيئة الأردنية والفئات العمرية المعنيّة بتطبيق الاختبارات عليها وغيرها من الاجراءات التي تم توضيحها سابقاً.

ثانيًا: صدق البناء

تم التحقق من صدق البناء للصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم (WRAML2) باستخدام الإجراءات الآتية:

التحليل العاملي

تم التحقق من صدق البناء للصورة الأردنية لاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الأولى (Exploratory Factor Analysis) من خلال استخدام (SPSS)، لتحليل استجابات الأطفال على الاختبارات باستخدام تحليل المكونات الأساسية (Principal Component Analysis)، والجدول (4) يبين قيم معاملات الشيوع للاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية للصورة الأردنية لاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم.

جدول (4): قيم معاملات الشيوع للاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية للصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم

الاختبارات الأساسية والاختيارية	الشيوع
الكلية للقصة (أ)	.673
الكلية للقصة (ب)	.427
ذاكرة القصص أ + ب	.539
ذاكرة التعلم اللفظي	.843
ذاكرة التصاميم	.533
ذاكرة الصور	.713
النوافذ والأصابع	.718
الحروف والأرقام	.552
تمييز ذاكرة القصص أ + ب	.547
تمييز التعلم اللفظي	.619
تمييز ذاكرة التصاميم	.426
تمييز ذاكرة الصور	.698
تذكر الجملة	.505
رموز وأصوات	.383
الاستدعاء المؤجل أ + ب	.608
الاستدعاء المؤجل للتعلم اللفظي	.677
الاستدعاء المؤجل للرمز الصوتي	.770
الكلية لتمييز القصة (أ)	.785
الكلية لتمييز القصة (ب)	.561

يتبين من الجدول (4) أن قيم معاملات الشيوع للمتغيرات التي تعبر عنها الاختبارات المختلفة بالعوامل التي أمكن استخلاصها تتراوح بين (0.383 و0.843). ثم جرى استخراج قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر والتباين التراكمي للصورة الأردنية للاختبارات الأساسية المكونة لاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم، كما تم إجراء عملية التدوير باستخدام طريقة التدوير التعامد (Varimax

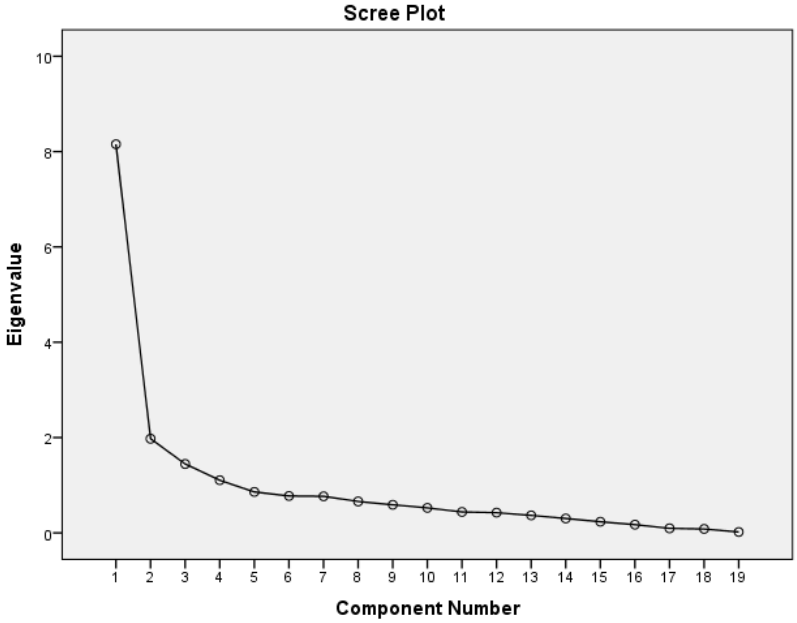
Rotation) للعوامل الكامنة التي كانت قيمة الجذر الكامن لها أعلى من واحد، ويبين الجدول (5) هذه النتائج.

جدول (5): قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر والتباين التراكمي للصورة الأردنية للاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية المكونة للصورة الأردنية لاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم (WRAML2)

المكونات	الجذر الكامن الأولي			الجذر الكامنة المستخلصة بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	التباين المتجمع %	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	التباين المتجمع %
1	8.155	42.923	42.923	8.155	42.923	42.923
2	1.976	10.400	53.323	1.976	10.400	53.323
3	1.446	7.611	60.934	1.446	7.611	60.934
4	1.105	5.816	66.749			
5	.859	4.522	71.271			
6	.775	4.080	75.351			
7	.768	4.043	79.395			
8	.660	3.472	82.866			
9	.590	3.107	85.973			
10	.526	2.766	88.739			
11	.439	2.309	91.049			
12	.424	2.234	93.283			
13	.368	1.938	95.221			
14	.302	1.592	96.812			
15	.234	1.230	98.042			
16	.173	.913	98.955			
17	.096	.506	99.461			
18	.083	.435	99.896			
19	.020	.104	100.000			

يتضح من نتائج التحليل العاملي في الجدول (5) وجود ثلاثة مكونات أساسية، فسرت ما نسبته (60.934%) من التباين الكلي في الأداء على الصورة الأردنية للاختبارات WRAML2. وقد كان هنالك عامل واحد سائد، هو العامل الأول. وقد بلغت قيمة الجذر الكامن للمكون الأول (8.155) وفسر (42.923%) من التباين الكلي في الدرجات على الصورة الأردنية (WRAML2) والجذر الكامن للعامل الثاني (1.976) وقد فسر ما مقداره (10.400%). أما الجذر الكامن للاختبار الثالث فبلغ (1.446) وقد فسر ما مقداره (7.611%) من التباين الكلي.

كما يلاحظ من الجدول (5) أن نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني لبطارية الاختبارات تساوي (4.127)، وهي قيمة أكبر من (2)، مما يدل على وجود عامل واحد يفسر معظم التباين على الصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم. وهذا يؤكد أحادية البعد بالنسبة للصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى التي تقيس الذاكرة والتعلم. ويبين الشكل (1) الرسم البياني (Scree Plot) لقيم الجذور الكامنة للاختبارات المكونة للصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم WRAML2.



الشكل (1): التمثيل البياني Scree plot لقيم الجذور الكامنة للاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية المكونة للصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم

بالنظر إلى الشكل (1)، يلاحظ قيم الجذور الكامنة للاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية التسعة عشر التي تفسر التباين في الدرجات على الصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم، وأن القيمة العليا للجذر الكامن للمكون الأول كبيرة، مقارنة بقيمة الجذر الكامن للمكون الثاني، وأن قيم الجذور الكامنة لبقية المكونات تتناقص عند الانتقال من مكون لآخر. وهذا يؤكد وجود عامل عام يفسر التباين في الدرجات على الصورة الأردنية للاختبارات WRAML2.

ويبين الجدول (6) قيم تشبع الاختبارات بالعوامل التي تفسر التباين في الدرجات على الصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم WRAML2.

جدول (6): قيم تشبع الاختبارات بالعوامل التي تفسر التباين في الدرجات على الصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم WRAML2

الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية	المكونات		
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
ذاكرة التعلم اللفظي	**0.887**	0.219	0.089
الاستدعاء المؤجل للرمز الصوتي	**0.856**	0.162	0.107
الكلية لتمييز القصة (أ)	**0.850**	0.242	0.067
الكلية للقصة (أ)	**0.780**	0.115	0.228
تمييز التعلم اللفظي	**0.739**	0.259	-0.076
تمييز ذاكرة القصص (أ + ب)	**0.732**	0.103	-0.023
الكلية لتمييز القصة (ب)	**0.700**	0.105	0.245
ذاكرة القصص (أ + ب)	**0.682**	0.153	0.224
الكلية للقصة (ب)	**0.627**	0.185	-0.019
تذكر الجملة	**0.561**	0.039	0.435
الاستدعاء المؤجل للتعلم اللفظي	**0.499**	0.423	0.352
الاستدعاء المؤجل (أ + ب)	**0.466**	-0.153	-0.606

الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية	المكونات		
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
ذاكرة الصور	0.035	**0.842**	0.057
تمييز ذاكرة الصور	0.165	**0.830**	0.039
ذاكرة التصاميم	0.461	**0.515**	0.234
تمييز ذاكرة التصاميم	0.418	**0.477**	0.154
الحروف والأرقام	0.027	-0.007	**0.822**
النوافذ والأصابع	0.411	0.246	**0.684**
رموز وأصوات	0.430	0.119	**0.429**

يتضح من الجدول (6) أن الاختبارات تشبعت على ثلاثة عوامل؛ وبعد تفحصها، وجد أنها تتلاءم مع العوامل المفترضة في نموذج الاختبار، وهي: الذاكرة اللفظية، والذاكرة البصرية، والتركيز والانتباه؛ على الترتيب، وبشكل يتفق مع البناء العاملي الأصلي لها في المقياس. فقد تشبعت الاختبارات الفرعية لذاكرة القصص وذاكرة التعلم اللفظي بعامل الذاكرة اللفظية؛ واختبارات ذاكرة التصاميم وذاكرة الصور بعامل الذاكرة البصرية، واختبارات النوافذ والأصابع، والحروف والأرقام، والرموز والأصوات بعامل التركيز والانتباه. وهذه جميعاً تتفق مع البناء العاملي المفترض للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم.

الصدق بدلالة المجموعات المتمايزة تبعًا للعمر

تم التحقق من صدق الأداء للدرجات على الصورة الأردنية لاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم على المجموعات المتمايزة؛ من خلال حساب المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية للاختبارات، واجراء تحليل التباين الأحادي One- way ANOVA، للتحقق من دلالة الفروق في الأداء وفقًا لمتغير العمر، ويوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبارات وفقًا لمتغير العمر.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم تبعًا لمتغير العمر

الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية	العمر	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
ذاكرة القصص (أ + ب)	5 – 5:11 سنة	150	14.26	7.18
	6 – 6:11 سنة	150	19.64	9.20
	7 – 7:11 سنة	150	26.91	7.75
	8 – 8:11 سنة	150	28.53	7.64
	الكلي	600	22.15	9.80
ذاكرة التعلم اللفظي	5 – 5:11 سنة	150	19.76	3.74
	6 – 6:11 سنة	150	23.41	4.84
	7 – 7:11 سنة	150	26.32	5.02
	8 – 8:11 سنة	150	29.73	4.69
	الكلي	600	24.66	5.83
ذاكرة التصاميم	5 – 5:11 سنة	150	23.63	9.38
	6 – 6:11 سنة	150	28.07	7.81
	7 – 7:11 سنة	150	32.60	8.33
	8 – 8:11 سنة	150	35.43	6.48
	الكلي	600	29.77	9.20
ذاكرة الصور	5 – 5:11 سنة	150	21.47	4.58
	6 – 6:11 سنة	150	26.53	5.58
	7 – 7:11 سنة	150	31.19	5.42
	8 – 8:11 سنة	150	32.14	4.81
	الكلي	600	27.70	6.62

الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية	العمر	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
النوافذ والأصابع	5 – 5:11 سنة	150	2.51	1.07
	6 – 6:11 سنة	150	2.48	0.96
	7 – 7:11 سنة	150	3.42	0.98
	8 – 8:11 سنة	150	3.82	2.31
	الكلي	600	3.02	1.51
الحروف والأرقام	5 – 5:11 سنة	150	6.63	1.28
	6 – 6:11 سنة	150	7.57	1.51
	7 – 7:11 سنة	150	9.47	2.08
	8 – 8:11 سنة	150	9.76	1.91
	الكلي	600	8.31	2.14
تمييز ذاكرة القصص (أ + ب)	5 – 5:11 سنة	150	16.82	4.43
	6 – 6:11 سنة	150	19.62	3.89
	7 – 7:11 سنة	150	24.65	3.34
	8 – 8:11 سنة	150	26.09	3.22
	الكلي	600	21.65	5.27
تمييز التعلم اللفظي	5 – 5:11 سنة	150	28.06	2.46
	6 – 6:11 سنة	150	28.11	3.07
	7 – 7:11 سنة	150	31.10	2.23
	8 – 8:11 سنة	150	31.38	1.76
	الكلي	600	29.59	2.91
تمييز ذاكرة التصاميم	5 – 5:11 سنة	150	28.60	4.02
	6 – 6:11 سنة	150	29.60	4.03
	7 – 7:11 سنة	150	33.51	4.71
	8 – 8:11 سنة	150	34.66	4.12
	الكلي	600	31.48	4.92
تمييز ذاكرة الصور	5 – 5:11 سنة	150	28.64	3.24
	6 – 6:11 سنة	150	30.11	3.60
	7 – 7:11 سنة	150	34.01	4.11
	8 – 8:11 سنة	150	34.42	3.60
	الكلي	600	31.71	4.40
الذاكرة اللفظية	5 – 5:11 سنة	150	34.02	8.83
	6 – 6:11 سنة	150	43.06	11.29
	7 – 7:11 سنة	150	53.24	9.71
	8 – 8:11 سنة	150	58.26	9.35
	الكلي	600	46.81	13.48
الذاكرة البصرية	5 – 5:11 سنة	150	45.10	11.26
	6 – 6:11 سنة	150	54.60	10.35
	7 – 7:11 سنة	150	63.80	11.02
	8 – 8:11 سنة	150	67.58	7.46
	الكلي	600	57.49	13.31

الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية	العمر	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الذاكرة العامة	5 – 5:11 سنة	150	79.13	17.38
	6 – 6:11 سنة	150	97.67	18.41
	7 – 7:11 سنة	150	117.04	17.12
	8 – 8:11 سنة	150	125.85	12.00
	الكلي	600	104.30	24.25
الانتباه والتركيز	5 – 5:11 سنة	150	9.14	1.73
	6 – 6:11 سنة	150	10.06	2.01
	7 – 7:11 سنة	150	12.90	2.66
	8 – 8:11 سنة	150	13.58	3.00
	الكلي	600	11.34	3.00
تمييز الذاكرة اللفظية	0.778	150	44.88	4.97
	6 – 6:11 سنة	150	47.73	5.62
	7 – 7:11 سنة	150	55.76	4.83
	8 – 8:11 سنة	150	57.47	4.05
	الكلي	600	51.25	7.18
تمييز الذاكرة البصرية	5 – 5:11 سنة	150	57.24	6.54
	6 – 6:11 سنة	150	59.71	6.14
	7 – 7:11 سنة	150	67.53	8.03
	8 – 8:11 سنة	150	69.08	7.20
	الكلي	600	63.19	8.57
التمييز العام	5 – 5:11 سنة	150	102.12	10.23
	6 – 6:11 سنة	150	107.45	10.31
	7 – 7:11 سنة	150	123.29	11.22
	8 – 8:11 سنة	150	126.55	9.27
	الكلي	600	114.44	14.49

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على كافة الاختبارات الفرعية والأساسية للصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم، حيث يلاحظ التزايد في الأداء عليها تبعًا لمتغير العمر. وللوقوف على دلالة هذه التباينات في قيم المتوسطات على الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية، جرى استخراج التباينات من خلال إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (8) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة تأثير متغير العمر في الأداء على الصورة الأردنية للاختبارات.

جدول (8): نتائج اختبار (ف) لفحص دلالة الأداء على الصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم باختلاف العمر

الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ذاكرة القصص (أ+ب)	بين المجموعات	19325.2	3	6441.73	99.57	0.000
	داخل المجموعات	38560.1	596	64.70		
	الكلي	57885.3	599			
ذاكرة التعلم اللفظي	بين المجموعات	7744.06	3	2581.35	120.90	0.000
	داخل المجموعات	12725.2	596	21.35		
	الكلي	20469.3	599			
ذاكرة التصاميم	بين المجموعات	11661.7	3	3887.23	58.87	0.000
	داخل المجموعات	39356.7	596	66.03		
	الكلي	51018.4	599			

الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ذاكرة الصور	بين المجموعات	10584.2	3	3528.07	132.87	0.000
	داخل المجموعات	15825.4	596	26.55		
	الكلي	26409.6	599			
النوافذ والأصابع	بين المجموعات	196.354	3	65.45	33.00	0.000
	داخل المجموعات	1182.05	596	1.98		
	الكلي	1378.4	599			
الحروف والأرقام	بين المجموعات	1005.56	3	335.19	112.53	0.000
	داخل المجموعات	1775.3	596	2.98		
	الكلي	2780.87	599			
تمييز ذاكرة القصص (أ + ب)	بين المجموعات	8213.37	3	2737.79	191.74	0.000
	داخل المجموعات	8510.25	596	14.28		
	الكلي	16723.6	599			
تمييز التعلم اللفظي	بين المجموعات	1495.03	3	498.34	81.90	0.000
	داخل المجموعات	3626.42	596	6.08		
	الكلي	5121.46	599			
تمييز ذاكرة التصاميم	بين المجموعات	3822.77	3	1274.26	70.65	0.000
	داخل المجموعات	10749.8	596	18.04		
	الكلي	14572.6	599			
تمييز ذاكرة الصور	بين المجموعات	3642.22	3	1214.07	90.18	0.000
	داخل المجموعات	8023.99	596	13.46		
	الكلي	11666.2	599			
الذاكرة اللفظية	بين المجموعات	50830.2	3	16943.40	172.35	0.000
	داخل المجموعات	58590.3	596	98.31		
	الكلي	109420	599			
الذاكرة البصرية	بين المجموعات	44182	3	14727.33	140.37	0.000
	داخل المجموعات	62530.7	596	104.92		
	الكلي	106713	599			
الذاكرة العامة	بين المجموعات	189624	3	63208.00	228.77	0.000
	داخل المجموعات	164671	596	276.29		
	الكلي	354295	599			
الانتباه والتركيز	بين المجموعات	2044.16	3	681.39	119.20	0.000
	داخل المجموعات	3407.01	596	5.72		
	الكلي	5451.17	599			
تمييز الذاكرة اللفظية	0.778	16448.6	3	5482.87	223.38	0.000
	داخل المجموعات	14629.1	596	24.55		
	الكلي	31077.7	599			
تمييز الذاكرة البصرية	بين المجموعات	14871.4	3	4957.14	101.063	0.000
	داخل المجموعات	29380.9	596	49.05		
	الكلي	44252.3	599			
التمييز العام	بين المجموعات	62594.4	3	20864.8	195.88	0.000
	داخل المجموعات	63804.6	596	106.518		
	الكلي	126399	599			

يتضح من الجدول (8) أن للعمر أثرًا ذا دلالة احصائية، حيث كانت قيمة (ف) في كل اختبار من الاختبارات الأساسية والفرعية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.000). وهذا يعني وجود اختلافات دالة إحصائياً على الاختبارات تعزى إلى متغير العمر. وللتعرف على أي الفئات العمرية مصدر هذه الفروق، تم إجراء اختبار توكي للمقارنات البعدية كما في الجدول (9).

جدول (9): نتائج المقارنات الثنائية باستخدام اختبار توكي على الصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم

الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية	العمر بالسنوات (I)	العمر (J) بالسنوات	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
ذاكرة القصص (أ+ب)	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	-5.379*	0.906	0.000
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-12.649*	0.919	0.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-14.262*	0.953	0.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-7.269*	0.898	0.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-8.883*	0.934	0.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-1.613	0.946	0.322
ذاكرة التعلم اللفظي	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	-3.654*	0.520	0.000
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-6.569*	0.527	0.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-9.978*	0.547	0.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-2.914*	0.516	0.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-6.324*	0.536	0.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-3.409*	0.543	0.000
ذاكرة التصاميم	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	-4.445*	0.915	0.000
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-8.973*	0.928	0.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-11.799*	0.963	0.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-4.527*	0.908	0.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-7.353*	0.941	0.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-2.826*	0.956	0.017
ذاكرة الصور	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	-5.057*	0.580	0.000
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-9.720*	0.588	0.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-10.675*	0.611	0.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-4.663*	0.57	0.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-5.618*	0.598	0.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-0.955	0.606	0.393
النوافذ والأصابع	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	0.025	0.158	0.999
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-0.912*	0.160	0.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-1.307*	0.167	0.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-.9380*	0.157	0.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-1.333*	0.163	0.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-0.395	0.165	0.081
الحروف والأرقام	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	-0.945*	0.194	0.000
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-2.844*	0.197	0.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-3.135*	0.204	0.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-1.898*	0.192	0.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-2.189*	0.200	0.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-0.291	0.203	0.478

الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية	العمر بالسنوات (I)	العمر (J) بالسنوات	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
تمييز ذاكرة القصص (أ+ب)	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	-2.808*	0.425	.000
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-7.838*	0.431	.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-9.269*	0.448	.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-5.030*	0.422	.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-6.461*	0.438	.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-1.431*	0.444	.007
تمييز التعلم اللفظي	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	-0.049	0.278	.998
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-3.043*	0.281	.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-3.320*	0.292	.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-2.993*	0.275	.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-3.270*	0.286	.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-0.277	0.290	.775
تمييز ذاكرة التصاميم	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	-1.003	0.478	.155
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-4.91*	0.485	.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-6.064*	0.503	.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-3.912*	0.474	.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-5.060*	0.493	.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-1.148	0.499	.100
تمييز ذاكرة الصور	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	-1.463*	0.413	.002
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-5.372*	0.419	.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-5.778*	0.435	.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-3.909*	0.410	.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-4.315*	0.420	.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-0.406	0.431	.783
الذاكرة اللفظية	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	-9.034*	1.117	.000
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-19.218*	1.132	.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-24.241*	1.175	.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-10.184*	1.107	.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-15.207*	1.151	.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-5.023*	1.166	.000
الذاكرة البصرية	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	-9.503*	1.154	.000
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-18.693*	1.170	.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-22.475*	1.214	.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-9.190*	1.144	.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-12.972*	1.189	.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-3.782*	1.205	.010
الذاكرة العامة	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	-18.537*	1.873	.000
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-37.911*	1.899	.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-46.717*	1.970	.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-19.374*	1.857	.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-28.180*	1.930	.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-8.805*	1.955	.000

الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية	العمر بالسنوات (I)	العمر (J) بالسنوات	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الانتباه والتركيز	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	-.920*	0.269	.004
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-3.756*	0.273	.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-4.442*	0.283	.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-2.836*	0.267	.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-3.522*	0.277	.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-0.686	0.281	.071
تمييز الذاكرة اللفظية	0.778	6 إلى 6.11	-2.857*	0.558	.000
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-10.881*	0.566	.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-12.590*	0.587	.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-8.023*	0.553	.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-9.732*	0.575	.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-1.708*	0.582	.018
تمييز الذاكرة البصرية	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	-2.466*	0.791	.010
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-10.288*	0.802	.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-11.842*	0.832	.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-7.822*	0.784	.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-9.376*	0.815	.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-1.554	0.826	.237
التمييز العام	5 إلى 5.11	6 إلى 6.11	-5.324*	1.166	.000
	5 إلى 5.11	7 إلى 7.11	-21.170*	1.182	.000
	5 إلى 5.11	8 إلى 8.11	-24.433*	1.226	.000
	6 إلى 6.11	7 إلى 7.11	-15.845*	1.156	.000
	6 إلى 6.11	8 إلى 8.11	-19.108*	1.201	.000
	7 إلى 7.11	8 إلى 8.11	-3.262*	1.217	.038

يتضح من نتائج الجدول (9) أن أداء الطلبة في جميع الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية يزداد كلما زاد العمر. وهذا يعني أنه كلما تقدم الطفل بالعمر، كلما زاد مستوى الذاكرة عنده. وهذا يعطي مؤشر صدق بدلالة الفروق بين المجموعات تبعاً للعمر، وهو أحد مؤشرات صدق البناء للصورة الأردنية لبطارية الاختبارات.

ومن خلال النتائج الخاصة بصدق البناء للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم باستخدام مؤشر الصدق العاملي، يلاحظ أن أعلى قيمة تشبع للفقرات بالاختبارت الأساسية والفرعية والاختيارية في اختبارات التعلم اللفظي، هي (0.97)، وأقل قيمة تشبع للفقرات في اختبارات ذاكرة الصور، هي (0.74). وأشارت النتائج إلى أن جميع الاختبارات كانت قيم تشبعها تتراوح بين (0.97–0.74). أما بالنسبة لقيم الجذور الكامنة، فأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي وجود ستة اختبارات أساسية، وأن قيمة الجذر الكامن لها أعلى من واحد، فسرت ما مجموعه (85.34%) من التباين الكلي في الأداء على اختبارات WRAML2. وهذا يبين أن قيمة الجذر الكامن الأول (4.17) تساوي ثمانية أضعاف قيمة الجذر الكامن الثاني (0.52)، مما يدل على وجود عامل واحد يفسر معظم التباين على مقياس الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم WRAML2. وهذا يكشف استقراراً في نسب التباين المفسر في جميع العوامل، باستثناء العامل الأول، مما يؤكد أحادية البعد بالنسبة للاختبارات واسعة المدى التي يقيسها للذاكرة والتعلم.

كما تشير النتائج إلى أن العامل الأول هو عامل عام يمثل الذاكرة والتعلم في اختبارات WRAML2، وأكدت نتائج قيم معاملات الارتباط أن الاختبار يتمتع بصدق البناء لاختبارات WRAML2 مع صورته البريطانية.

ومن خلال نتائج الدراسة الخاصة بصدق البناء بدلالة المجموعات المتمايزة لاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم، ومن خلال ما تم الكشف عنه من فروق دالة احصائية في بطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم بالصورة الأردنية، تتضح قدرة بطارية الاختبارات واسعة المدى على التمييز بين العينات تعزى لمتغير العمر. وهذا يتفق مع ما تمت الإشارة إليه في دليل البطارية، الذي يبين بأن بطارية الاختبارات حققت دلالات صدق بناء بدلالة المجموعات المتمايزة. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أوفن وجاي وويتفيلد-

جابريلي وجابريلي (Ofen, Chai, Whitfield-Gabrieli, Gabrieli, 2012) المنشورة في مجلة علم الأعصاب، بحيث ينسجم مع الأساس النظري الذي بني عليه الاختبار. وهذا يؤكد صدق البناء بدلالة المجموعات المتمايزة لاختبارات WRAML2.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما دلالات ثبات الدرجات التي يمكن الحصول عليها على الصورة الأردنية لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم (WRAML2) لدى أطفال الفئة العمرية (5-8) سنوات؟

تم الوصول إلى دلالات ثبات الدرجة التي يمكن الحصول عليها على الصورة الأردنية لبطارية اختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم الطبعة الثانية لدى أطفال الفئة العمرية (5-8) سنوات، باستخدام طريقتين: الطريقة الأولى هي: الثبات بالإعادة، والطريقة الثانية هي: ثبات الإتساق الداخلي بين الفقرات. وفيما يلي عرض لمعاملات الثبات التي تحققت للدرجات التي أمكن الحصول عليها من الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم.

أولاً: الثبات بالإعادة

تم حساب معامل الثبات بالإعادة للدرجات على الصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم للعينة البالغ حجمها (25) طالباً وطالبة للفئات العمرية (5-8) سنوات، وذلك بسبب طول الاختبار، وعدم امكانية وجود الطلبة أنفسهم لاعادة التطبيق، حيث جاء موعد تطبيق الإعادة بالإجازة الصيفية لطلبة المدارس. والجدول (10) يبين نتائج معاملات الثبات بالإعادة للصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم.

جدول (10): معاملات الثبات بالإعادة للاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية وبعض الاختبارات الإضافية من الصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم

الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية	معامل الثبات بالإعادة
ذاكرة القصص أ + ب	0.849
ذاكرة التعلم اللفظي	0.862
ذاكرة التصاميم	0.792
ذاكرة الصور	0.812
النوافذ والأصابع	0.739
الحروف والأرقام	0.839
تمييز ذاكرة القصص أ + ب	0.842
تمييز التعلم اللفظي	0.654
تمييز ذاكرة التصاميم	0.813
تمييز ذاكرة الصور	0.714
الذاكرة اللفظية	0.866
الذاكرة البصرية	0.809
الذاكرة العامة	0.785
الانتباه والتركيز	0.812
تمييز الذاكرة اللفظية	0.778
تمييز الذاكرة البصرية	0.816
التمييز العام	0.756

يلاحظ من الجدول (10) أن معامل الثبات للصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم بطريقة الثبات بالإعادة للفئات العمرية (5-8) سنوات في عينة التقنين يتراوح في الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية والإضافية بين (0.654-0.866) بوسيط (0.812).

ثانيًا: الاتساق الداخلي (معامل كرونباخ ألفا

تم استخراج مؤشرات الاتساق الداخلي باستخدام احصائيات الفقرة بين الفقرات للدرجات التي تم الحصول عليها في اختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم، وباستخدام معامل كرونباخ ألفا، وباستخدام البيانات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة البالغ حجمها (600). والجدول (11) يبين معاملات الثبات التي تم استخراجها بطريقة الاتساق الداخلي بين الفقرات للدرجات على الصورة الأردنية للاختبارات الأساسية والفرعية لاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم.

جدول (11): معاملات الثبات للاختبارات الأساسية والفرعية للدرجات على الصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى والدرجة الكلية المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا

الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية	5:11–5 (ن = 150)	6:11–6 (ن = 150)	7:11–7 (ن = 150)	8:11–8 (ن = 150)	الكلية (ن = 600)
ذاكرة القصص أ + ب	.75	.80	.48	.68	.84
ذاكرة التعلم اللفظي	.69	.78	.55	.66	.77
ذاكرة التصاميم	.71	.69	.65	.59	.76
ذاكرة الصور	.64	.76	.76	.73	.69
النوافذ والأصابع	.65	.73	.69	.66	.73
الحروف والأرقام	.66	.69	.63	.73	.71
تمييز ذاكرة القصص أ + ب	.74	.68	.56	.58	.76
تمييز التعلم اللفظي	.66	.71	.60	.72	.73
تمييز ذاكرة التصاميم	.65	.59	.64	.71	.71
تمييز ذاكرة الصور	.70	.62	.59	.64	.71
الذاكرة اللفظية	.72	.75	.64	.66	86
الذاكرة البصرية	.64	.71	.63	.75	.78
الذاكرة العامة	.62	.60	.55	.72	.63
الانتباه والتركيز	.75	.71	.68	.70	.79
تمييز الذاكرة اللفظية	.70	.75	.71	.76	.81
تمييز الذاكرة البصرية	.80	.87	.75	.62	.94
التمييز العام	.40	.71	.56	.50	.91

يلاحظ من الجدول (11) أن معامل الثبات للدرجات على الصورة الأردنية لبطارية اختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم بطريقة الاتساق الداخلي من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا للفئات العمرية مجتمعة في عينة التقنين قد تراوح في الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية بين (0.63–0.94) بوسيط (0.76)، والتي تم الحصول عليها من خلال الصورة الأردنية للاختبارات واسعة المدى لجميع الفئات العمرية في عينة التقنين التي غطت الفئة العمرية (5-8) سنوات التي صمم من أجلها الاختبار.

وبالنظر إلى النتائج السابقة، يتبين أن ثبات الدرجات المحسوبة بطريقة الإعادة لبطارية الاختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم (الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية) بالصورة الأردنية WRAML2، كانت مرتفعة. وهذه النتيجة تتفق مع ما تم التوصل في دليل الاختبار بأن معاملات الثبات بالإعادة مرتفعة نسبيًا؛ إذ كانت مناسبة وقريبة من النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة البريطانية.

وتراوحت قيم معاملات الثبات بالإعادة بين (0.654-0.866) لجميع الاختبارات الأساسية والفرعية والاختيارية وبوسيط (0.812) لجميع الفئات العمرية في عينة التقنين؛ حيث كانت متقاربة مع نتائج الدراسة البريطانية الأصلية للاختبار، والتي تراوحت بين (0.63-0.81) للفئات العمرية (5-8) سنوات. وكانت قيم معامل الارتباط في كل الاختبارات تتراوح (0.64- 0.92).

ومن خلال نتائج الاتساق الداخلي بين الفقرات على اختبارات WRAML2 باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، يلاحظ ان الاختبار يتمتع بمؤشرات ملائمة نوعاً ما؛ إذ تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بين الفقرات من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا للاختبارات WRAML2 بين (0.63–0.94)، وبوسيط (0.76). وتتفق هذه النتيجة مع دلالات الاختبار بصورته الأصلية التي تم الوصول إليها عندما تم تطبيقه في البيئة البريطانية والتي تتراوح بين (0.65) إلى (0.93) (Sheslow & Adam, 2003)، فقد جاءت متفقة مع نتائج الدراسة الحالية. ويفسر هذا التناظر في قيم معاملات الاختبار في صورته البريطانية والأردنية بوجود تجانس بين الفقرات التي ظهرت من خلال معاملات الارتباط. كما أن قيم الثبات التي تم الحصول عليها بطرق مختلفة كانت متقاربة وقريبة نوعًا ما من الصورة الأصلية للاختبار، إلا أن الاختلاف وانخفاض بعض قيم معاملات الثبات في الدراسة الحالية عن قيم المعاملات في صورته الأصلية يعود إلى صغر حجم العينة المقننة والمستخدمة في الاختبار بالصورة الأردنية، بالمقارنة مع العينة المستخدمة بالصورة الأصلية، والذي يظهر توقعات في زيادة التباين بين المفحوصين، وبالتالي يؤثر على قيم معاملات الثبات.

التوصيات

بناءً على ما تم الوصول إليه في الدراسة الحالية من دلالات الصدق والثبات للدرجات على الصورة الأردنية للاختبارات WRAML2، للفئة العمرية (5-8) سنوات، توصي الباحثتان باعتماد الصورة الأردنية لبطارية اختبارات واسعة المدى للذاكرة والتعلم WRAML2 وتطبيقها في الاستخدامات التي وضعت من أجلها. والمقارنة بين الفئات العمرية للطلبة الأسوياء والطلبة الذين يعانون من إصابات بالدماغ، لمعرفة مدى تأثيرها على الذاكرة. كما توصيان بإجراء دراسات تتناول أكثر من منحى للاختبار نفسه، حيث إن الاختبار يتضمن اختبارات متعددة فرعية وأساسية واختيارية، ما يسمح بإيجاد الارتباط بينه وبين غيره من المقاييس المقننة، كمقاييس القدرات المعرفية، والذكاء، وغيرها.

References

Allam, S. (2015). *Educational psychology*. 2nd. ed., Cairo: Al-Nahda Library.

Almomani, F., Al-Shayeb, N., Al-Momani, M. & Alghazo, M. (2018). Memory and potential correlates among children in Jordan. *BMC Psychiatry*, 18:127, 1-9.

Ashcraft, M. (2006). *Cognition*. 4th.ed., NJ: Prentice-Hall.

Atkinson, R. & Shiffrin, R. (1986). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. Spence & J. Spence (Eds), *The psychology of learning and motivation*, New York: Acadamic Press.

Atkinson, T. (2007). *A cluster analysis of the Wide Range Assessment of Memory and Learning – 2nd. ed., (WRAML-2)*. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Virginia, Washin-gton.

Baddeley, A. (2001). Is working memory still working? *American Psychologist*. 56, 851-864.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Haward University Press.

Cabeza, R. & Nyberge, L. (2003). Special issue on functional neuroimaging of memory. *Neuropsy-chologist*, 41, 241-244.

Clark, J. & Paivio. A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*. 3, 149-210.

Hillgard, E. & Bower. G. (1975).*Theories of learning*. NJ: Prentice Hall Inc.

Hoover, K. (2018). *Divergent validity of the Wechsler Memory Scale - Fourth Edition (WMS-IV) and the Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS)*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Ball State University.

Kail, R. & Hall, I. (1990). Sources of developmental change in children's word-problem performance. *Journal of Educational Psychology*. 91(4), 660-668.

KibbY, M. (2009). Memory functioning in developmental dyslexia: An analysis using two clinical memory measures. *Pub Med*, 24(3), 245-254.

Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of It: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to Inflated self-assessment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.

Lindsay, P. & Norman, D. (1990). *Human information processing: An introduction to psychology*. N.Y: Acadamic Press.

Lonigan, G. (2008). *The relationship between performance on the WRAML2 and WRAT4 for school age children*. Unpublished Ph.D. Dissertation. George Fox University.

Mayer, R. & Sims, V. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multi- media learning. *Journal of Educational Psychology*. 86, 389-401.

Ofen, N., Chai, X., Schuil, K., Whitfield-Gabrieli, S. & Gabrieli, J. (2012). The development of brain systems for successful memory retrieval of scenes. *Journal of Neuroscience* 32, 10012-10020.

Peterson, C., Warren, K., & Short, M. (2011). Infantile amnesia across the years: A 2-year follow-up of children's earliest memories. *Child Development*. 82(4), 1092–1105.

Putzke, J., Pereira, A. & Putzke, M. (1998). Moss communities of Rip Point in northern Nelson Island. South Shetland Islands and Antarctica. *Pesquisa Antarctica Brasilia* 3. 103-115.

Qutami, Y. & Adas, A. (2003). Educational psychology theory and practice. 1st. ed., Amman: Dar Al-Fiker Publishers.

Qutami, Y. (2005). Theories of learning and teaching. Amman: Dar Al-Fiker Publishers.

Rochelle, G. (2000). *Concurrent validity of the Wide range Assessment of Memory and Learning and The Woodcock- Johnson Tests of Cognitive Ability –Revised with a neurologically compromised pediatric population.* Unpublished Ph.D. Dissertation, UnIiversity of North Texsas, Texsas.

Sheslow, D., & Adams, W. (2003). *Wide Range Assessment o f Memory and Learning-Second edition: Administration and technical manual.* Wilmington. DE: Wide Range. Inc.

Sternberg, R. (2006). *Cognitive psychology.* 4th. ed., Belmont. CA: Thomson Wadsworth.

Wheaton, P. (1994). *An evaluation of memory using the Wide Range Assessment of Memory and Learning (WRAML) and Woodcock Johnson-Revised Tests of Cognitive Ability (WJRCOG).* Unpublished Ph.D. Dissertation, Texas Woman's University, Texas.

Woolfolk, A. (1993). *Educational psychology.* NJ: Prentice-Hall.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 4، 2019، 459-474

أسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دولة الكويت: دراسة تنبؤية

سلطان الديحاني*

تاريخ تسلم البحث 2019/1/16 تاريخ قبوله 2019/4/23

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن التوجه نحو الوظائف الإشرافية، والتعرف على أسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دولة الكويت، وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية التي تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، والوظيفة، والمؤهل، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية)، والكشف عن أي أثر ذي دلالة إحصائية لأسباب العزوف (الإدارية، والفنية، والشخصية، والاجتماعية) في التنبؤ بالتوجه العام نحو مهنة الإشراف التربوي. تكونت عينة الدراسة من (1163) معلمًا من معلمي وزارة التربية في دولة الكويت. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي القائم على الاستبانة أداة للدراسة. توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان أبرزها أن درجة عزوف المعلمين عن الوظائف الإشرافية مرتفعة. أما عن أسباب العزوف؛ فقد جاءت الأسباب الفنية في المرتبة الأولى، ثم الأسباب الإدارية، فالأسباب الشخصية، وأخيرًا الاجتماعية. وهذه الأسباب يمكن الاستعانة بها في التنبؤ بالتوجه العام نحو مهنة الإشراف التربوي. وأفادت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى المتغيرات الديمغرافية، وذلك فيما يتعلق بأسباب العزوف.

(**الكلمات المفتاحية**: العزوف، الإشراف التربوي، الوظائف الإشرافية، الكويت)

مقدمة: تعدّ المؤسسات التعليمية الأساس الذي يتم الاعتماد عليه في تحقيق التقدم والرقي للمجتمعات المختلفة (Idogho & Agholor, 2013). وتعدّ المدرسة المسئول الأول عن التطور الخاص بالمجتمع؛ فمن خلالها يتم تزويد الطلاب بالعديد من الأنشطة التعليمية المصممة من أجل خدمة الاحتياجات الخاصة بالمجتمع، والإيفاء بالتوقعات الفردية، وتحقيق التغييرات المطلوبة على السلوك، الأمر الذي يتطلب بطبيعة الحال وجود أشخاص أكفياء قادرين على تحقيق تلك الأهداف (Ozdemir & Yirci, 2015).

ومما لا شك فيه أن أحد أبرز العوامل المؤثرة في تحسين الجودة التعليمية هو المعلم. أو بعبارة أخرى، يمكن القول بأن الجودة التعليمية عادة ما يتم تحديدها في ضوء الجودة الخاصة بالمهارات التدريسية للمعلم (Maisyaroh, Burhanuddin, Wiyono & Rasyad, 2017)؛ ذلك أن المعلمين هم حجر الأساس في أي نظام تعليمي. ولكي يتم مساعدة المعلمين على القيام بأدوارهم على الوجه الأكمل، لابد من تزويدهم بفرص حقيقية للتطور والتنمية المهنية. وهنا يبرز الدور الخاص بالمنظومة الإشرافية من منطلق كونها جزءاً لا يتجزأ من العملية التدريسية، إذ أن كافة المؤسسات التعليمية في هذه الآونة تعتمد بصورة أساسية على الإشراف لتحسين الممارسات التربوية (Aldaihani, 2017).

Reasons for Reluctance of Supervisory Positions From Teachers' Perspective in Kuwait State Schools: A Predictive Study

Sultan Al-Dihani, *Kuwait University, Kuwait*

Abstract: The aim of this study was to identify Kuwaiti teachers' orientations towards supervisory positions, determine reasons behind reluctance of supervisory positions from teachers' viewpoints, and also to verify the existence of any statistically significant differences regarding reluctance of supervisory positions related to the study variables (gender, position, qualifications, years of experience, and school stage) and to detect any statistically significant effects, regarding reluctance of supervisory positions (administrative, technical, personal or social reasons). The study sample consisted of (1163) Kuwaiti teachers. The researcher used the descriptive survey approach, depended on questionnaire, as the main instrument. Results showed that the degree of reluctance was high, and the reasons of reluctance were technical, administrative, personal, and social. These reasons can be used to predict the general orientations towards supervision. There were no statistically significant differences regarding reluctance of supervising positions due to the study demographic variables.

(**Keywords**: Reluctance, Educational Supervision, Supervisory Positions, Kuwait)

وتعرّف العملية الإشرافية على أنها ذلك الالتزام التنظيمي بتحقيق الأهداف التي تسعى البيئات المؤسسية في الوصول إليها. أو بعبارة أخرى، يمكن التطرق إلى تعريف الإشراف على أنه العملية التي تستهدف تحقيق الفاعلية على مستوى الأنشطة المدرسية، والتأكد من عدم وجود أي تباين أو انحراف عن الأهداف (Ozdemir & Yirci, 2015). فإنه يمكن القول بأن الهدف من العملية الإشرافية هو تحسين البيئة التعليمية لمساعدتها على تحقيق أهدافها، وتحسين مستوى الجودة الخاصة بأداء المعلمين، والتغلب على أية مشكلات قد تعوّق العمل التربوي من خلال تحقيق التعاون المهني (Jahanian & Ebrahimi, 2013). كذلك تستهدف كافة الوظائف الإشرافية ضمان الجودة الخاصة بالأداء لكافة العاملين في البيئات التربوية لتحسين الجودة التعليمية (Simorangkir, Siburian & Rahman, 2018).

* جامعة الكويت، الكويت.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ومن بين الأسس الفلسفية التي ترتكز عليها المنظومة الإشرافية الإيفاء بالاحتياجات التقنية والتربوية والأخلاقية الخاصة بالمعلمين؛ ذلك أن كافة المعلمين يحتاجون إلى العملية الإشرافية من أجل الوقوف على المشكلات التي تواجههم، والتعرف على جوانب القوة ومواطن الضعف في الأداء بداخل بيئات التعلم الصفية (Kayaoğlu, 2012). وهو نفس الأمر الذي أكد عليه توبسولي، وجولسوان، وتيسابوتا (Tubsuli, Julsuwan & Tesaputa, 2017) والذين أفادوا بأن المنظومة الإشرافية الداخلية من شأنها أن تجعل العملية التربوية أكثر كفاءة، ومن ثم تحسين السلوكيات التدريسية الخاصة بالمعلمين.

ولكي تتم العملية الإشرافية بصورة فعالة، ينبغي أن يتوافر فيها عدد من الشروط المتمثلة في وجود المشرف الكفء، وأن يتم التخطيط للبرامج الإشرافية بما يتفق مع الأهداف الأكاديمية، والتنويع في الوسائل الإشرافية التي يتم استخدامها، وتوفير التغذية الراجعة على الأداء، والاستعانة بالأسلوب التشاركي في الإشراف، والتدريب المستمر على العمل الإشرافي، والتقييم الدوري للأداء (Rahabav, 2016).

وعند الحديث عن أفضل الممارسات في المجال الإشرافي، فإنه ينبغي الأخذ بالاعتبار أن تلك الممارسات ليست ممارسات عشوائية، ولكنها عملية ممنهجة تبدأ بمراجعة شاملة لنتائج البحوث الكمية والكيفية على مستوى العديد من المجالات المختلفة للتعرف على الكيفية التي يمكن أن تتم من خلالها عملية الإشراف والتدريب الإشرافي (Borders, Glosoff, Welfare, Hays, DeKruy, Fernando & Page, 2014).

وعادة ما تقوم النظم المدرسية بتحديد الأشخاص الأكثر جودة في الأداء وكفاءة في العمل، من أجل إسناد العديد من الوظائف الإشرافية لهم (Sunday & Auta, 2012). وقد يحدث أن يكون الأفراد الموكول إليهم القيام بالعملية الإشرافية غير أكفياء على القيام بتلك المهمة. وهو ما يعزى في واقع الأمر إلى العديد من الأسباب، من أهمها تدني مستوى المعارف والمهارات، ووجود اتجاهات سلبية نحو تلك العملية. هذا إضافة إلى عدم وضوح الكثير من الوظائف الإشرافية بالنسبة لهم، وإلى افتقارهم إلى الوعي بالأهداف والأهمية الخاصة بالإشراف التربوي (Chohan & Qadir, 2013).

وكما هو معلوم، فإن مدير المدرسة قائد تربوي، مسئول عن تحسين مستوى الجودة الخاصة بالبيئة المدرسية والبرامج التي تتم بداخلها، مما يسهم في تحقيق الأهداف التربوية، التي تسعى إلى تحقيقها (Egwu, 2015). فعادة ما تتم العملية الإشرافية من خلال القائد المدرسي الذي يتولى في حقيقة الأمر القيام بالعديد من المهام المتمثلة في: التخطيط، والتنسيق، واتخاذ القرار، وتحفيز فريق العمل والإشراف على ما يقومون به من مهام (Onyeike & Maria, 2018). كما تتولى القيادة المدرسية الفعالة مسئولية التعزيز والإشراف على الأداء الأكاديمي لكافة الطلاب (Okoli, 2015).

وتجدر الإشارة هنا إلى أمر على قدر كبير من الأهمية، وهو أن مديري المدارس قد لا يستطيعون القيام بالمهام الإشرافية الموكولة إليهم على الوجه الأكمل، وهو ما يعزى إلى عدم توافر الوقت الكافي للقيام بالمهام الإشرافية، وتركيزهم بشكل أكبر على المهام الإدارية. أكثر من التركيز على الجانب الفني والتنمية المهنية للمعلمين. إضافة إلى صعوبات أخرى متعلقة بعدم القدرة على خلق توازن بين التوجيه والإشراف التربوي وبين التركيز على الدور القيادي الأساسي الخاص بهم (April & Bouchamma, 2015). هذا إضافة إلى ما أشارت إليه نتائج دراسة بهلول ويوسف وبافارين وكاياني (Behlol, Yousuf, Parveen & Kayani, 2011) التي أكدت على أنه في بعض الأحيان قد يكون مدير المدرسة ذاته غير قادر على القيام بالعملية الإشرافية على المعلمين على النحو الأكمل، نظرًا لافتقارهم للكفايات الإشرافية.

كذلك أكدت نتائج دراسة أيني (Ayeni, 2012) على أن هناك بعض الوظائف الإشرافية التي لا يعيرها المدراء في البيئات التربوية اهتمامهم الكافي، والمتمثلة في توفير الموارد التربوية، وتوفير الكتب المرجعية للمعلمين، والإشراف على الكيفية التي يتم من خلالها تقديم المنهج إلى الطلاب، والتغذية الراجعة على الأداء بصورة منتظمة، ومراجعة الأداء الأكاديمي الخاص بالطلاب.

وهناك العديد من الأدوار والوظائف التي يؤديها المعلم في البيئات التربوية، من بينها الدور الخاص بالمعلم كباحث، وكمبتكر، ومشارك في مختلف الأنشطة الاجتماعية، وكمدعم ومشرف على العمليات الشخصية والتفاعلية التي تتم داخل البيئة المدرسية، وكمشرف على علميتي التدريس والتعلم (Niemi, Smith, Vanderlinde, Rust, Czerniawski, Berry & Golan., 2014). أو بعبارة أخرى، قد يُسند، أحيانًا، إلى المعلم العديد من الأدوار والوظائف الإشرافية إلى جانب الواجبات التدريسية التي يقوم بأدائها (Rowley, Weldon, Kleinhenz & Ingvarson, 2016)، ما أدى إلى ظهور ثقافة ما يعرف باسم "الإشراف الذاتي" أو "إشراف الأقران" من جانب المعلمين أنفسهم. فعندما يقوم المعلمون بالإشراف على بعضهم البعض، تظهر ثقافة قائمة على التعاون، والدعم المتبادل، والدافعية، والذي يسهم بدوره في توليد بيئة أكثر ملاءمة للإشراف التربوي، لأن البعد الهرمي أصبح أقل تأثيرًا وسطوة (April & Bouchamma, 2015).

وقد أكد واسونجا وانزاير وراري (Wasonga, Wanzare & Rari, 2011) أنه وفقًا لذلك المنظور القائم على قيام المعلم ذاته بالعملية الإشرافية، فإنه يمكن تعريف الإشراف على أنه العملية التي يعمل من خلالها المعلمون معًا بصورة تعاونية، من أجل خلق بيئة تربوية قائمة على التنمية المهنية المتبادلة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن إشراف المعلمين على عمل بعضهم البعض، أصبح من أبرز

الأساليب التي يمكن استخدامها في التحفيز على التنمية المهنية المستمرة (Bachkirova, Jackson & Clutterbuck, 2011).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك العديد من المميزات المرتبطة بقيام المعلمين بالعملية الإشرافية، وبخاصة إشرافهم على بعضهم البعض، منها أن تلك العملية الإشرافية تسهم في إعطاء المعلمين الفرصة على مشاركة المعارف والممارسات والخطط التربوية. كما أنها تؤدي إلى تحسين مستوى المهارات الأساسية، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية غير الهدامة للتنمية المهنية، وتمكين المعلمين من التحكم في أولويات أجندة التنمية المهنية، وتعزيز التفاعل الجماعي، وتقليل الشعور بالعزلة المهنية، وتعزيز تقدير الذات لدى المعلمين (Wasonga, Wanzare & Rari, 2011).

إلا أنه على الجانب الأخر، هناك العديد من المشكلات التي قد تظهر نتيجة قيام المعلم ذاته بالعملية الإشرافية، والمتمثلة في عدم اكتراث بعض المعلمين بالتعليمات التي يصدرها لهم المعلمون المشرفون عليهم، وعدم وجود إجراءات موثوق بها، وتدني مستوى المصداقية، نتيجة لافتقار برامج إعداد المعلم للجانب الإشرافي، وظهور بعض الثقافات السلبية غير المرغوبة بين المعلمين، نتيجة لقيامهم بعمليات التقييم، وتركيز الإشراف على بعض الممارسات التربوية، وعدم القدرة على التصرف في بعض مواقف التحدي نظراً إلى الافتقار إلى الروح الإبداعية، وظهور العديد من الصراعات بين المعلمين (Wasonga, Wanzare & Rari, 2011).

وبالإضافة إلى قيام المعلم بالأدوار الإشرافية المتمثلة في الإشراف على الأقران؛ فقد أكد برادهان (Pradhan, 2014) على أن الدور الإشرافي الخاص للمعلم يمتد ليشمل الإشراف على الأنشطة والمهام المختلفة الخاصة بالطلاب. والتي قد تتضمن الإشراف على الأنشطة العملية التي يقومون بها، الإشراف على السجلات، والبحوث الكتابية التي يقومون بتقديمها، وكذلك الإشراف على مدى انضباطهم بالحضور، والمشاركة في المسابقات الأدبية (المناظرات، والمناقشات)، والمشاركة في الأنشطة الثقافية المختلفة المتمثلة في الدراما والموسيقى، وغيرها. وتجدر الإشارة إلى أن قيام المعلم بالدور الإشرافي على الطلاب يسمح بالتركيز بشكل أكبر على الاهتمامات الخاصة (Wedin, 2017).

وإضافة إلى ما سبق، يمكن القول بأنه من بين الوظائف الإشرافية الموكولة إلى المعلمين هو إشرافهم على نجاح الطلاب، والذي يعكس الدور الفعال الذي يقوم به المعلم في تحقيق الأهداف التعليمية، وتحقيق أقصى استفادة ممكنة من القدرات والإمكانات الخاصة بالطلاب (Supriadi & Yusof, 2015). وعليه، يمكن القول بأن الدور الإشرافي الخاص بالمعلم في البيئات التربوية متعدد ومتنوع، ولا يمكن حصره في وظيفة واحدة (Rowley, Weldon, Kleinhenz & Ingvarson, 2016).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك حاجة ماسة لتحديد أهم المعوقات التي تواجه القائم على عملية الإشراف، وتقلل من أدائه وعطائه، وتحول دون الارتقاء بمستواه المهني، إلى جانب قدرته على التعامل مع العاملين، وكفايته للقيام بعمل قيادي في مجال حيوي وحساس كقطاع التعليم (Alzahrani, Alharbi, Almazroui, Alghamdi & Sheikh, 2016).

ولقد أفادت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود العديد من المشكلات التي قد تواجه القائم على العملية الاشرافية في البيئات المدرسية، والمتمثلة في المشكلات المتعلقة بالجانب المالي في المرتبة الأولى، والمشكلات المتعلقة بالجانب الفني في المرتبة الثانية، وأخيرًا تلك المتعلقة بالجانب الإداري في المرتبة الثالثة. إضافة إلى بعض المشكلات الأخرى المتمثلة في الافتقار إلى تنسيق الجهود، والاستعانة بعدد من الممارسات غير الفعالة، ونقص الموارد المتاحة، كذلك تدني مستوى الكفاءة الخاصة بالعملية الإشرافية، ووجود اتجاهات سلبية نحو مهنة الإشراف، والافتقار إلى التعاون المشترك (Badah, AL-Awawdeh, Akroush & Al Shobaki, 2013; Wanzare, 2012; Ololube & Major, 2014).

واستكمالاً لما سبق ذكره، فقد أكدت نتائج دراسة البابطين (Albabtain, 2012) وجود معوقات مادية، وإدارية، وفنية، واجتماعية، وشخصية على الترتيب، تعوق فاعلية العمل الإشرافي. في حين أكدت نتائج دراسة الرويلي (Alruwaili, 2012) على وجود معوقات تحول دون تنفيذ آلية الإشراف التربوي المباشر على المدارس والمتمثلة في المعوقات الاقتصادية، والإدارية، والفنية. إضافة إلى ما أشارت إليه نتائج دراسة القنوني (Alqanoni, 2012) التي أكدت على غياب المؤسسات الأكاديمية المعنية بإعداد الكوادر علميًا وفنيًا وتربويًا لشغل مهمة المشرف التربوي.

وتجدر الإشارة إلى أمر على قدر كبير من الأهمية هو أن فكرة التحول في الأداء الوظيفي من معلم إلى مشرف تعدّ تغيرًا مهنيًا؛ على الرغم من بقاء المعلم في نفس مجال التدريس، إلا أن فكرة القيام بوظيفة إدارية أو إشرافية، تتطلب تزويد أولئك المعلمين بالعديد من المعارف، والمهارات، والسلوكيات لإحداث التغيير على النحو المطلوب. وهو ما دفع الكثير إلى الجزم بضرورة توفير العديد من البرامج التدريبية للمعلمين لمساعدتهم على القيام بتلك المهام، وبخاصة في ظل تزايد الطلب على القيام بالمهام الإدارية والإشرافية (Wiedmer & Cash, 2016). وهو نفس الأمر الذي تم التأكيد عليه من جانب دراسة جادالله (Jadallah, 2011) التي أكدت ضرورة عقد دورات تدريبية خاصة، بالإشراف التربوي، لرفع كفاءة المشرفين واطلاعهم على التوجهات الجديدة في الإشراف.

وعليه، يمكن القول بأن الإشراف على العملية التعليمية يتطلب تحفيز المعلمين على استكشاف العديد من الاستراتيجيات التربوية التي يمكن من خلالها تحسين عمليتي التدريس والتعلم. هذا إضافة إلى التأكيد على ضرورة أن يكون المعلم على وعي كافي بطبيعة الأهداف والمعايير التعليمية التي يتم تطبيقها في البيئة المدرسية (Kotirde & Yunos, 2015). إضافة إلى ما أشارت إليه دراسة عيسى (Issa, 2016) التي أكدت ضرورة الاهتمام بمسألة الإعداد قبل الخدمة لكل من مديري المدارس والمدرين المساعدين والموجهين التربويين لمهامهم الإشرافية.

وفي البيئة الكويتية، أشارت نتائج دراسة الغريب والصويلح (Algareb & Alswaileh, 2016) إلى إن الوظائف الاشرافية تحتاج الى تعزيز من المسئولين من خلال رفع الممارسات الإشرافية بشكل أفضل في جميع المراحل التعليمية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت. وأشارالعجمي (Alajmi, 2016) إلى أن الوظائف الإشرافية تحتاج الى التطوير من خلال تحديد المسئوليات و المهام الوظيفية، و زيادة الحوافز المادية و الوظيفية لاستقطاب أعداد أكبر من شاغلي وظيفة مشرف تربوي، في ظل العزوف الواضح و الخوف من المسئوليات و الأعباء الوظيفية مقابل المردود المادي غير المجزي.

وللتعرف على أسباب العزوف عن شغل الوظائف الإشرافية، أشارت دراسة السلمي والغامدي (Alsalami & Alghamdi, 2009) الى إن أسباب العزوف عن شغل الوظائف الاشرافية تترتب على النحو الآتي: الأسباب التنظيمية بدرجة عالية، ثم الأسباب الاجتماعية بدرجة عالية، وأخيراً الأسباب الشخصية بدرجة متوسطة. كما تبين أن أبرز الأسباب التنظيمية للعزوف هي: شح الموارد المالية في ظل ضعف إيراد المقصف المدرسي، وغياب الدعم المجتمعي، وغياب نظام المكافآت والحوافز الذي يتناسب وما يبذله المدير من جهد وعدم توافر الكوادر الإدارية المساندة، وكثافة العبء الوظيفي الملقى على عاتق المدير، وفقدان المدير للصلاحيات التي يحتاجها للتعامل مع العاملين والطلاب بالمدرسة، وغياب اللوائح التأديبية للمقصرين والمخالفين من العاملين أو الطلاب، وقصور التجهيزات المدرسية وسوء صيانة المباني. ولعل أبرز الأسباب الاجتماعية للعزوف هي: تحميل مدير المدرسة مسؤولية متابعة تأمين احتياجات مدرسته شخصياً، وكثرة الضغوط التي تمارس على مدير المدرسة من المسؤولين والمجتمع المحلي، وتحميل مدير المدرسة أخطاء الغير، وكثرة المحسوبيات في الإدارة التعليمية، وتدني مستوى الدعم المجتمعي والشراكة المجتمعية للمدرسة، والقصور في إبراز دور مدير المدرسة. أما أبرز الأسباب الشخصية للعزوف فكانت: الاحتراق النفسي الناتج عن التعامل مع العاملين والطلاب وأولياء الأمور، ومهابة إنهاء التكليف عند أي خطأ (عدم الأمن)، وامتداد أعباء إدارة المدرسة خارج أوقات الدوام الرسمي، والإجهاد الجسمي الناتج عن العمل في الإدارة.

وجاءت دراسة هوهنر وريفرز (Hohner& Riveros, 2017) لتؤكد أن من أسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية لدى الجنسين من المعلمين تتمركز حول ضعف الإعداد المهني قبل الولوج الى مهنة قيادية صعبة مثل الوظيفة الإشرافية؛ وصعوبة التكيف مع أعباء ومتطلبات العمل الجديد؛ والشعور بالغربة، وفقد الصدقات السابقة، بسبب الدور الاشرافي والرقابي للوظيفة الجديدة، وصعوبة بناء علاقات مهنية جديدة موثوق بها.

وذكرت فهيم (Fahim, 2008) أن من اهم أسباب عزوف المعلمين عن وظيفة الاشراف التربوي: كثرة الأعباء الإدارية والفنية التي تقع على عاتق المشرف كقائد تربوي، و عدم وجود وصف وظيفي للمهام المطلوبة من المشرف التربوي، و النظرة المريبة التي ينظر فيها المتفاعلون في العملية التعليمية للدور الذي يلعبه المشرف التربوي.

وبالتأمل في الهدف الخاص بالإشراف على مستوى البيئات التنظيمية، نجد أنه عادة ما يتم توظيفه من أجل خدمة الأهداف التنظيمية، المتمثلة في تحسين الجودة الخاصة بعمليتي التدريس والتعلم لكل من الطلاب والمعلمين (Mohammed, 2016). وبالتالي، فإن العملية الإشرافية تعدّ واحدة من أهم العوامل المؤثرة على الجودة الخاصة بالنظام التعليمي (Aldaihani, 2017). ومما يزيد من الوظيفة الإشرافية صعوبة كونها من الوظائف التي تحتاج إلى عدد من المهارات الخاصة. كما تتطلب أن يكون الفرد القائم بالعملية الإشرافية ملمًا بالعديد من المهام والنظريات الخاصة بالإشراف (Rahabav, 2016).

ولقد أفادت نتائج دراسة الديحاني (Aldaihani, 2017) بوجود فجوة حقيقة بين الأساليب الإشرافية الفعلية التي يتم ممارستها وبين الأساليب الإشرافية المثلى في البيئات المدرسية في دولة الكويت. كما أكد أنه لكي يتم تحسين نتائج التعلم ورفع جودة التعليم، ينبغي في بادئ الأمر تحديد السلوكيات الإشرافية المختلفة التي يتم ممارستها في المدارس الثانوية في الكويت وفهم آثارها على المناخ المدرسي. كما أكدت نتائج دراسة العجمي (Alajmi, 2017) أن المنظومة الإشرافية في البيئات المدرسية الكويتية تعاني من العديد من المشكلات، أبرزها على سبيل المثال تدني مستوى المعارف والخبرات الخاصة بالقائم على العملية الإشرافية.

كما أكدت نتائج دراسة العجمي (Alajmi, 2017) أن هناك تحديات كبيرة تعوق توظيف الأساليب الإشرافية الحديثة في دولة الكويت. ولعل أبرز تلك التحديات هو ضعف التنسيق والتعاون المشترك ما بين المشرفين وبين المعلمين. فضلا عما أشارت إليه نتائج دراسة الصانع و الكندري و الرميضي (Alsanea, Alkandari & Alrumeidi, 2011) التي أكدت أن هناك العديد من التحديات التي تواجه شغل وظائف الإشراف التربوي في دولة الكويت وهي: الكادر الوظيفي، والحوافز المادية، والرضا الوظيفي، والمسئوليات والأعباء الوظيفية، إضافة إلى الجانب الاجتماعي.

ولقد أكدت نتائج دراسة صنداي وأوتا (Sunday & Auta, 2012) ضرورة أن يتم إعداد المعلمين إعدادًا كافيًا لمواجهة كافة التحديات الخاصة بالألفية الجديدة، والتي تفرض عليهم القيام بالعديد من الأدوار مثل إدارة التغيير، وتحقيق التواصل الفعال، والقيام بالعديد من الأدوار القيادية والإشرافية. وبالتأمل في الأدب التربوي، يمكن ملاحظة أن فكرة قيام المعلم ذاته بالأدوار الإشرافية في البيئات التربوية تعدّ من الأفكار التي لم تحظ بقدر كبير من البحث (Maisyaroh, Burhanuddin, Wiyono & Rasyad, 2017)، بالرغم من الأهمية الخاصة بتلك الفكرة باعتبارها أحد الآليات الإستراتيجية المستخدمة في تحقيق ما يعرف باسم المدرسة الشاملة. أو بعبارة أخرى يمكن التأكيد على أنه لم يتم تناول الكيفية التي يمكن من خلالها قيام المعلمين بدور المشرفين في البيئات التربوية على نحو كافي. وبالأخذ في الاعتبار ما سبق ذكره، وندرة الدراسات العربية –على حد علم الباحث-التي استهدفت التعرف على أسباب عزوف المعلمين عن القيام بالوظائف الإشرافية، جاءت الدراسة الحالية لسدّ هذه الفجوة المعرفية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الوقوف على أسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دولة الكويت. سيما وأن الفضلي (Alfadhli, 2016) كشف وجود عزوف حقيقي عن تولي الوظائف الإشرافية في مدارس التعليم العام الحكومي بدولة الكويت، و من الواجب دراسة أسبابه و الوقوف على طرق علاجه في أقرب وقت لحاجة الميدان الى شغل هذه الوظائف و توفير الموارد البشرية اللازمة.

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما واقع التوجه نحو الوظائف الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دولة الكويت؟
2- ما أسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دولة الكويت؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الوظيفة، المؤهل، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية) من وجهة نظر المعلمين في مدارس دولة الكويت؟
4- هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية (الإدارية، والفنية، والشخصية، الاجتماعية) في التنبؤ بالتوجه العام نحو مهنة الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين في مدارس دولة الكويت؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن توجه المعلمين في مدارس دولة الكويت نحو الوظائف الإشرافية، و التعرف على أسباب عزوفهم عن الوظائف الإشرافية. كما تهدف إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية لأسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية، والتي تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الوظيفة، المؤهل، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية) من وجهة نظر المعلمين في مدارس دولة الكويت. هذا فضلا عن الكشف عن أي أثر ذي دلالة إحصائية لأسباب العزوف عن مهنة الإشراف التربوي (الإدارية، والفنية، والشخصية، والاجتماعية) في التنبؤ بالتوجه العام نحو مهنة الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة

تتجسد الأهمية النظرية الخاصة بالدراسة الحالية في إثراء الأدب النظري حول قيام المعلم بالوظيفة الإشرافية والتحديات التي تحول دون قيامه بتلك الوظيفة على الوجه الأكمل. كما تبرز أهمية إجراء الدراسة الحالية من الرغبة الحقيقية في تحسين مستوى الجودة الخاصة بالمنظومة التعليمية على مستوى مدارس دولة الكويت. وهو الأمر الذي لا يمكن أن تكتمل أركانه ما لم يكن هناك إشراف على كافة العمليات التي تتم داخل تلك المدارس. وبالأخذ في الاعتبار أن مديري المدارس يعانون في كثير من الأحيان من تزايد الضغوط الإدارية والقيادية التي تحول دون قيامهم بالمهام الإشرافية على الوجه الأكمل، فإنه يمكن القول بأن تولي المعلمين القيام ببعض الوظائف الإشرافية من الممكن أن يسهم في تحسين مستوى الكفاءة الخاصة بالعمل التربوي.

ويمكن تحديد الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية على النحو الآتي:

- إن تحديد أسباب عزوف المعلمين عن الوظائف الإشرافية يسهم في توفير آليات فعالة يمكن من خلالها تحفيز المعلمين على القيام بالعديد من الوظائف الإشرافية.
- إن فكرة تولي المعلم القيام ببعض الوظائف الإشرافية من شأنه أن يشجع القائمين على صناعة القرار التربوي بدولة الكويت على إعداد المعلمين الإعداد الكافي للقيام بالعديد من الوظائف الإشرافية بداخل البيئات التعليمية، وهو الأمر الذي يمكن القيام به من خلال تحسين مستوى المهارات والكفايات الإشرافية التي يتمتعون بها.
- إن قيام المعلمين بالعديد من الوظائف الإشرافية وبخاصة تلك المتعلقة بالإشراف على التحصيل الأكاديمي للطلاب، من شأنه أن يساعد في تحسين المخرجات الخاصة بالعملية التعليمية، بما يسمح للنظم التربوية الكويتية بالتنافس على المستوى العالمي.
- تحفيز كليات إعداد المعلم وبرامج التربية العملية على تطوير البرامج الدراسية الخاصة بها من خلال تضمين العديد من الوظائف الإشرافية في تلك البرامج كأحد أشكال التدريب قبل الخدمة على ممارسة العملية الإشرافية.

محددات الدراسة

تمثلت الحدود الموضوعية للدراسة الحالية في التعرف على أسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دولة الكويت، واقتصر تطبيق الدراسة على معلمي وزارة التربية في مدارس دولة الكويت، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2019/2018.

التعريفات الاجرائية

العزوف: يعرف الباحث العزوف إجرائيًا على أنه عدم رغبة المعلمين في القيام بالوظائف الإشرافية المختلفة التي تتم بداخل البيئات المدرسية، والتي قد تتمثل في الإشراف على المعلمين الآخرين، أو الإشراف على الطلاب، أو الإشراف بصورة عامة، على سير العمل بداخل المدارس في البيئات الكويتية.

الإشراف: يعرف الباحث الإشراف إجرائيًا على أنه تلك العملية الفنية القيادية التي تستهدف تحسين مستوى الجودة الخاصة بالمدارس الكويتية، عن طريق عدد من الآليات التي يتم توظيفها للارتقاء بكافة العمليات التي تتم بداخل البيئة التنظيمية، من خلال تحديد أبرز جوانب القوة ونقاط الضعف في الأداء.

الوظائف الإشرافية: يعرف الباحث الوظائف الإشرافية إجرائيًا على أنها مجموعة من الأدوار والمهام التي يقوم بها القائم على العملية الإشرافية بقصد تطوير عمليتي التدريس والتعلم وتحسين المخرجات الخاصة بالعملية التعليمية في مدارس دولة الكويت.

الطريقة

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي/المسحي.

مجتمع الدراسة

تتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي وزارة التربية في دولة الكويت الفصل الدراسي الأول 2019/2018. والبالغ عددهم حسب إحصائيات وزارة التربية.

عينة الدراسة

تم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية الطبقية البسيطة، وقوامها (1163) معلمًا ومعلمة. وجاءت خصائص العينة على النحو الموضح في الجدول رقم (1).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب فئات المتغيرات الديمغرافية

	المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	533	45.8
	إناث	630	54.2
الوظيفة	معلم	840	72.2
	رئيس قسم	203	17.5
	مدير مساعد	120	10.3
المؤهل العلمي	دبلوم	23	2.0
	بكالوريوس	1074	92.3
	دراسات عليا	66	5.7
سنوات الخبرة	أقل من 5	210	18.1
	5-10	315	27.1
	11-15	438	37.7
	16 سنة فأكثر	200	17.2
المرحلة الدراسية	رياض أطفال	221	19.0
	الابتدائي	311	26.7
	المتوسطة	341	29.3
	الثانوي	290	24.9

يوضح جدول (1) أن (45.8%) من عينة الدراسة كانوا من المعلمين، في حين أن نسبة المعلمات قد بلغت (54.2%). أما فيما يتعلق بالمسميات الوظيفية، فقد كان هناك (72.2%) من المعلمين، في حين أن رؤساء الأقسام قد بلغت نسبتهم (17.5%)، أما المدراء المساعدين فقد بلغت نسبتهم (10.3%). وفيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي، فقد بلغ عدد الحاصلين على دبلوم (2.0%)، أما معظم أفراد العينة فقد كانوا من الحاصلين على بكالوريوس، حيث بلغت نسبتهم (92.3%)، بينما بلغت نسبة

الحاصلين على دراسات عليا (5.7%). وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة، فقد بلغت نسبة المعلمين الذين تقل سنوات خبراتهم عن خمس سنوات (18.1%)، أما أولئك الذين تتراوح خبراتهم بين (5-10) سنوات، فقد بلغت (27.1%)، أما المعلمين الذين تتراوح خبراتهم بين (11-15) سنة، فقد بلغت (37.7%). وفيما يتعلق بأولئك الذين تتراوح سنوات خبراتهم بين (16 سنة فأكثر) فقد بلغت نسبتهم (17.2%). وفيما يتعلق بالمرحلة الدراسية، فقد بلغت نسبة معلمي رياض الأطفال (19.0%)، أما معلمو المرحلة الابتدائية، فقد بلغت نسبتهم (26.7%)، وفيما يتعلق بالمرحلة المتوسطة، فقد وصلت النسبة إلى (29.3%)، كما بلغت نسبة المعلمين في المرحلة الثانوية (24.9%),

أداة الدراسة

اعتمد الباحث مصدرين من مصادر جمع البيانات، وهي: مصادر البيانات الثانوية، والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة (Fahim, 2008; Alsalami, Alghamdi, 2009; Alajmi, 2016; & Alqareb, Alswailh, 2016). لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع البحث، فقد جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسية للبحث، والتي صُممت خصيصًا لهذا الغرض، ووزعت على مختلف المناطق التعليمية، بهدف معرفة واقع توجه المعلمين للوظائف الإشرافية، وأسباب عزوف المعلمين عن الوظائف الإشرافية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، باستخدام مقياس ليكرت (Likert Scale) ذو التدرج الخماسي (مرتفعة جدًا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا). وتكونت الاستبانة من (25) فقرة موزعة على مجالين:

- المجال الأول: واقع التوجه نحو الوظائف الإشرافية (5) فقرات.
- المجال الثاني: أسباب عزوف المعلمين عن الوظائف الإشرافية في مدارس التعليم العام في الكويت (20) فقرة موزعة على أربعة أسباب هي: الأسباب الإدارية، والفنية، والشخصية، والاجتماعية. ولكل منها (5) فقرات.

ولتحديد القيمة العليا والقيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة، حددت قيم المتوسطات الحسابية لدرجة توافر مجال الأسبـــاب الإدارية، والفنية، والشخصية، والاجتماعية على النحو الآتي: مرتفعة جدًا (4.21–5)؛ مرتفعة (3.41–4.20)؛ متوسطة (2.61–3.40)؛ منخفضة (1.81–2.60)؛ منخفضة جدًا (1.00–1.80).

صدق الأداة

الصدق الظاهري

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المجال التربوي بهدف الحكم على صلاحية الاستبانة للتطبيق في البيئة العربية، وتحديد سلامة الصياغة اللغوية. وبناء على آراء المحكمين، تم التوصل إلى الصورة النهائية لها.

صدق الاتساق الداخلي

قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية، تم اختيارها عشوائيًا من المعلمين والمعلمات، تتكون من (50) معلمًا، بغرض حساب مدى اتساق كل بند مع الدرجة الكلية للمجال التابع له. وقد أسفرت النتائج عن ارتباط موجب ودال لجميع الفقرات عند مستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى اتسام الاستبانة بدرجة مقبولة من التجانس الداخلي. كما في الجدولين (2 و 3).

جدول (2): معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمجال واقع التوجه نحو الوظائف الإشرافية

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.665**	0.000
2	.780**	0.000
3	.727**	0.000
4	.746**	0.000
5	.714**	0.000

جدول (3): معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة لمجال أبعاد أسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية

الأسباب الإدارية			الأسباب الشخصية		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
6	0.537**	0.000	16	0.845**	0.000
7	0.799**	0.000	17	0.824**	0.000
8	0.858**	0.000	18	0.542**	0.000
9	0.770**	0.000	19	0.769**	0.000
10	0.606**	0.000	20	0.777**	0.000

الأسباب الفنية			الأسباب الاجتماعية		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
11	0.679**	0.000	21	0.555**	0.000
12	0.358*	0.011	22	0.428**	0.002
13	0.616**	0.000	23	0.557**	0.000
14	0.762**	0.000	24	0.461**	0.001
15	0.712**	0.000	25	0.509**	0.000

الثبات (Reliabilty)

تم حساب ثبات الاستبانة على العينة الاستطلاعية بحساب معامل " كرونباخ ألفا " لكل مجال على حدة؛ فقد بلغ معامل الثبات للمجال الأول: التوجه نحو الوظائف الإشرافية (0.775)، وللمجال الثاني: أسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية (0.835) وهي قيم مقبولة، مما يعني تمتع مجالي الدراسة بدرجة مناسبة من الثبات وهو ما يوضحه جدول (4):

جدول (4): قيم معامل الثبات "كرونباخ ألفا" لمجالي أداة الدراسة

	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
المجال الأول التوجه نحو الوظائف الإشرافية	5	0.775
بعد الأسبـــاب الإدارية	5	0.838
بعد الأسبـــاب الفنية	5	0.875
بعد الأسباب الشخصية	5	0.900
بعد الأسباب الاجتماعية	5	0.800
المجال الثاني (أسباب العزوف)	20	0.853

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، كما تم إجراء تحليل التباين المتعدد المتغيرات (MANOVA). هذا إضافة إلى تحليل الانحدار المتعدد بطريقة (Enter).

النتائج

نتائج السؤال الأول: "ما واقع التوجه نحو الوظائف الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دولة الكويت؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير، كما في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير لواقع توجه عينة الدراسة للوظائف الإشرافية

	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
2	القبول بمهنة الإشراف يعني مشاكل وأعباء أكثر في العمل	3.74	1.10	74.9	مرتفعة
5	نصحني كثير من زملائي بعدم قبول مهنة الأشراف لمتاعبها	3.74	1.18	74.9	مرتفعة
4	هناك زملاء لي سابقين تقدموا لمهنة الإشراف ويعانون من مشاكلها	3.57	1.14	71.3	مرتفعة
3	لن أتقدم لمهنة الأشراف بالشكل الحالي	3.43	0.99	68.6	مرتفعة
1	مهنة الإشراف مهنة لا يرغبها الكثير من زملاء العمل	3.22	1.15	64.3	متوسطة
	التوجه نحو مهنة الإشراف	3.54	0.83	70.8	مرتفعة

بقراءة النتائج الواردة في جدول (5) يتبين أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لفقرات المجال تراوحت بين (3.22-3.74). وبأوزان نسبية بين (64.3-74.9%). إذ نالت الفقرة (2) " *القبول بمهنة الإشراف يعني مشاكل وأعباء أكثر في العمل*"، أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ (3.74)، ثم الفقرة (5) "*نصحني كثير من زملائي بعدم قبول مهنة الأشراف لمتاعبه*"، بمتوسط حسابي (3.74). بالمرتبة الثانية. وجاءت الفقرة (4) "*هناك زملاء لي سابقين تقدموا لمهنة الإشراف ويعانون من مشاكلها*" بمتوسط حسابي (3.57) بالمرتبة الثالثة. فيما حصلت الفقرة (1) "*مهنة الإشراف مهنة لا يرغبها الكثير من زملاء العمل*"،

على أقل المتوسطات الحسابية (3.22) وبدرجة تقدير "متوسطة". وبشكل عام، بلغت المتوسطات الحسابية لإجمالي الفقرات المتعلقة بالمجال ككل (3.54) وبانحراف معياري (0.83) وبوزن نسبي (70.8%)، مما يشير إلى توجه مرتفع لرفض (العزوف عن) الوظائف الإشرافية.

نتائج السؤال الثاني: "ما أسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في مدارس دولة الكويت؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير كما هو مبين في الجدولين (6) و (7).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة التقدير لأسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
الأسباب الإدارية	3.37	0.69	67.5	متوسطة
الأسباب الفنية	3.38	0.65	67.5	متوسطة
الأسباب الشخصية	3.30	0.64	66.0	متوسطة
الأسباب الاجتماعية	3.05	0.66	60.9	متوسطة
الدرجة الكلية	2.62	0.41		متوسطة

بقراءة النتائج الواردة في جدول (6) يتبين أن إجابات أفراد العينة عن مجموعات العبارات التي تخص أسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية تؤيد توافر هذه الأسباب بدرجة متوسطة. فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لتوافر هذه الأسباب (2.62)، وبانحراف معياري (0.42)، مما يدل على انسجام آراء أفراد العينة في هذا الجانب. وقد احتلت الأسباب الفنية المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.38)، تلا ذلك الأسباب الإدارية (3.37)، وحلّت في المرتبة الثالثة الأسباب الشخصية (3.30)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الأسباب الاجتماعية بمتوسط حسابي بلغ (2.62). وتشير هذه النتائج، عموماً، إلى توافر هذه الأسباب بمستوى "متوسط".

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير لأسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية مرتبة تنازليا

المجال		الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
الأسباب الإدارية	9	زيادة المسئولية الإدارية	3.94	1.06	78.8	مرتفعة
	7	الشروط الإدارية التعسفية وراء عزوف المعلمين عن الوظائف الإشرافية	3.63	1.05	72.5	مرتفعة
	8	كثرة المستجدات التربوية: مثل الجودة تحسين الأداء	3.60	1.05	72.0	مرتفعة
	10	ضغوطات العمل وتعدد الجهات المتعامل معها داخل المدرسة	3.49	1.12	69.8	مرتفعة
	6	زيادة عدد سنوات الخبرة أحد أسباب عزوف المعلمين عن الوظيفة الإشرافية	2.21	1.24	44.3	ضعيفة
الأسباب الفنية	15	المؤهل العلمي للمعلم لا يتناسب مع نوع الوظيفة الإشرافية	3.77	1.11	75.4	مرتفعة
	11	قصور برامج التدريب التي من شأنها إعداد الموظف للوظيفة الإشرافية	3.63	1.09	72.6	مرتفعة
	12	المستجدات الدائمة في المناهج وتوزيع المنهج	3.46	1.10	69.2	مرتفعة
	14	قلة المواد المالية والدعم المالي الإشرافية	3.45	1.14	69.0	مرتفعة
	13	الكثافة الشديدة في عدد التلاميذ في أغلبية المدرس	2.58	1.17	51.6	متوسطة
الأسباب الشخصية	16	الخوف من الفشل	3.86	1.08	77.1	مرتفعة
	20	ضعف الشخصية	3.77	1.07	75.5	مرتفعة
	17	الإحساس بعدم القدرة على مواكبة المستجدات التربوية	3.64	1.11	72.9	مرتفعة
	19	الجهل باللوائح والأنظمة	3.61	1.10	72.2	مرتفعة
	18	عدم تحمل المسئولية	1.63	1.02	32.6	ضعيفة

المجال		الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
الأسباب الاجتماعية	25	تدنى مستوى الدعم المجتمعي والشراكة المجتمعة للمدرسة	3.61	1.17	72.2	مرتفعة
	23	تؤثر في العلاقات الاجتماعية سلبًا	3.46	1.10	69.2	مرتفعة
	21	تدخل المعارف الاجتماعية والأسرة في شؤون العمل	2.98	1.31	59.7	متوسطة
	22	التقصير في الواجبات الأسرية	2.78	1.44	55.7	متوسطة
	24	مناصرة أولياء الأمور لأبنائهم	2.41	1.28	48.2	ضعيفة

بقراءة النتائج الواردة في الجدول (6)، يتبين أن استجابات عينة الدراسة عن أسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية (ككل) كانت "متوسطة"، وبمتوسط حسابي كلي (2.62) وانحراف معياري (0.41). وبالنظر إلى مستوى الأبعاد (جدول (7))، وفي ضوء قيم المتوسطات الحسابية، يلاحظ الآتي:

أ- **الأسباب الفنية:** جاءت في المرتبة الأولى، حيث جاءت أغلب العبارات بتقدير (مرتفع). وهذا يدل على أن هناك ضغوطاً فنية للوظيفة الإشرافية. وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة للبعد بين (2.58-3.77). وبأوزان نسبية (51.6%-75.4%). ونالت الفقرة " *المؤهل العلمي للمعلم لا يتناسب مع نوع الوظيفة الإشرافية"* أعلى متوسط حسابي (3.77)، ثم الفقرة *"المؤهل العلمي للمعلم لا يتناسب مع نوع الوظيفة الإشرافية"* بمتوسط حسابي (3.66) بالمرتبة الثانية، وجاءت الفقرة "*المستجدات الدائمة في المناهج وتوزيع المنهج"* بمتوسط حسابي (3.46) بالمرتبة الثالثة.

ب- **الأسباب الإدارية:** جاءت في المرتبة الثانية، حيث جاءت أغلبية العبارات بتقدير "مرتفع". وهذا يدل على أن هناك ضغوطًا إدارية للوظيفة الإشرافية. وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لهذه الأسباب بين (2.21-3.90)، وبأوزان نسبية بين (44.3%-78.8%). إذ نالت الفقرة " *زيادة المسئولية الإدارية"* أعلى متوسط حسابي (3.90)، ثم الفقرة " *الشروط الإدارية التعسفية وراء عزوف المعلمين عن الوظائف الإشرافية"* بمتوسط حسابي (3.63) بالمرتبة الثانية، وجاءت الفقرة " *كثرة المستجدات التربوية: الجودة تحسين الأداء... إلخ"* بمتوسط حسابي (3.60) بالمرتبة الثالثة.

ت- **الأسباب الشخصية:** جاءت في المرتبة الثالثة، وقد جاءت غالبية العبارات بتقدير "مرتفع". وهذا يدل على أن هناك ضغوطًا شخصية للوظيفة الإشرافية. وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لهذه الأسباب بين (1.63-3.86)، وبأوزان نسبية بين (32.6%-77.1%). إذ نالت الفقرة " *الخوف من الفشل"* أعلى متوسط حسابي (3.86)، ثم الفقرة "*ضعف الشخصية"* بمتوسط حسابي (3.77) بالمرتبة الثانية. وجاءت الفقرة " *الإحساس بعدم القدرة على مواكبة المستجدات التربوية"* بمتوسط حسابي (3.64) بالمرتبة الثالثة.

ث- **الأسباب الاجتماعية:** جاءت في المرتبة الرابعة (الأخيرة)، حيث جاءت تقديرات عينة الدراسة متباينة. وهذا يدل على أن هناك ضغوطًا اجتماعية بدرجة "ضعيفة" للوظيفة الإشرافية، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لهذه الأسباب بين (2.41-3.61)، وبأوزان نسبية بين (48.2%-72.2%). إذ نالت الفقرة " *تدنى مستوى الدعم المجتمعي والشراكة المجتمعة للمدرسة"* أعلى متوسط حسابي (3.61)، ثم الفقرة " *تؤثر في العلاقات الاجتماعية سلبًا"* بمتوسط حسابي (3.46) بالمرتبة الثانية، وجاءت الفقرة " *تدخل المعارف الاجتماعية والأسرة في شؤون العمل"* بمتوسط حسابي (2.98) بالمرتبة الثالثة وبدرجة تقدير (متوسطة).

نتائج السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الوظيفة، المؤهل، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية) من وجهة نظر المعلمين في مدارس دولة الكويت؟ "

لفحص وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تجاه أسباب العزوف بأبعاده الأربعة، استخدم الباحث تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، حيث بدأ بإجراء التحليل الأول للبيانات للتأكد من اعتدالية توزيع الدرجات من خلال اختبار ليفين كما هو مبين في الجدول (8)، وقد كان مستوى دلالة الأسباب الإدارية (0.574)، والأسباب الفنية (0.881)، والأسباب الشخصية (0.772)، والأسباب الاجتماعية (0.311) والدرجة الكلية (0.946). وهذا يعني إمكانية إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات كما في الجدول (9).

جدول (8): اختبار ليفين للتحقق من اعتدالية توزيع الدرجات

	قيمة (ف)	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	مستوى الدلالة
الأسباب الإدارية	0.995	3	1159	0.574
الأسباب الفنية	1.569	3	1159	0.881
الأسباب الشخصية	0.571	3	1159	0.772
الأسباب الاجتماعية	0.401	3	1159	0.311
الدرجة الكلية للأسباب	0.762	3	1159	0.946

جدول (9): تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر كل من الجنس والوظيفة والمؤهل العلمي والخبرة والمرحلة التعليمية لأسباب عزوف المعلمين عن الوظائف الإشرافية

المتغير المستقل	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	الأسباب الإدارية	1.76	1	1.76	3.70	0.055
	الأسباب الفنية	0.97	1	0.97	2.28	0.131
	الأسباب الشخصية	7.90	1	7.90	19.60	0.000
	الأسباب الاجتماعية	2.55	1	2.55	5.85	0.016
	الدرجة الكلية للأسباب	0.50	1	0.50	3.03	0.082
الوظيفة	الأسباب الإدارية	1.48	2	0.74	1.56	0.211
	الأسباب الفنية	0.53	2	0.27	0.63	0.534
	الأسباب الشخصية	1.79	2	0.90	2.22	0.109
	الأسباب الاجتماعية	1.46	2	0.73	1.68	0.187
	الدرجة الكلية للأسباب	0.67	2	0.33	2.03	0.132
المؤهل العلمي	الأسباب الإدارية	1.84	2	0.92	1.94	0.145
	الأسباب الفنية	1.63	2	0.81	1.92	0.148
	الأسباب الشخصية	0.51	2	0.26	0.64	0.529
	الأسباب الاجتماعية	0.29	2	0.14	0.33	0.720
	الدرجة الكلية للأسباب	0.39	2	0.20	1.20	0.303
الخبرة	الأسباب الإدارية	1.12	3	0.37	0.78	0.503
	الأسباب الفنية	0.96	3	0.32	0.75	0.521
	الأسباب الشخصية	1.50	3	0.50	1.24	0.294
	الأسباب الاجتماعية	1.59	3	0.53	1.22	0.302
	الدرجة الكلية للأسباب	0.70	3	0.23	1.43	0.232
المرحلة التعليمية	الأسباب الإدارية	1.05	3	0.35	0.73	0.532
	الأسباب الفنية	1.94	3	0.65	1.53	0.206
	الأسباب الشخصية	0.63	3	0.21	0.52	0.670
	الأسباب الاجتماعية	0.44	3	0.15	0.33	0.801
	الدرجة الكلية للأسباب	0.29	3	0.10	0.58	0.628
الخطأ	الأسباب الإدارية	546.54	1151	0.47		
	الأسباب الفنية	488.54	1151	0.42		
	الأسباب الشخصية	464.27	1151	0.40		
	الأسباب الاجتماعية	501.28	1151	0.44		
	الدرجة الكلية للأسباب	188.67	1151	0.16		

بقراءة النتائج الواردة في جدول (9) يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً للمتغيرات (الوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمرحلة الدراسية) بأسباب العزوف. بينما كان لمتغير الجنس أثر على كل من: الأسباب الشخصية والأسباب الاجتماعية، وجاءت نتائج الفروق البعدية كما في الجدول (10).

جدول (10): الاختبار البعدي للفروق بين الجنسين في كل من: الأسباب الشخصية، والاجتماعية

المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الجنس	المتوسط الحسابي	الفرق	مستوى الدلالة
الأسباب الشخصية	ذكور	3.28	إناث	3.12	0.166*	0.000
الأسباب الاجتماعية	إناث	3.06	ذكور	2.93	0.094*	0.016

يظهر الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا في الأسباب الشخصية بين الجنسين، لصالح الذكور بمتوسط حسابي (3.28) مقابل متوسط حسابي للإناث (3.12). وبالنسبة للأسباب الاجتماعية تبين وجود فروق دالة إحصائياً، لصالح الإناث بمتوسط حسابي (3.06) مقابل متوسط حسابي للذكور (2.93).

نتائج السؤال الرابع: "هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية (الإدارية، والفنية، والشخصية، الاجتماعية) في التنبؤ بالتوجه العام نحو مهنة الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين في مدارس دولة الكويت؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة (Enter). وجاءت النتائج كما في الجدول (11).

جدول (11): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتأثير أسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية في التوجه نحو مهنة الإشراف

المتغيرات المستقلة	B	الخطأ المعياري	Beta	t المحسوبة	مستوى الدلالة
الأسباب الإدارية	0.440	0.033	0.365	13.52	0.000
الأسباب الفنية	0.258	0.035	0.202	7.33	0.000
الأسباب الشخصية	0.412	0.034	0.317	12.09	0.000
الأسباب الاجتماعية	-0.075	0.026	0.059-	2.85	0.004
(R^2)= 0.558 - (Adjusted R^2(= 0.556 - (R)=0.747 – F= 364.89 - (Sig.) F= 0.000					

بقراءة النتائج الواردة في جدول (11) يتبين تأثير أبعاد المتغير المستقل (أسباب العزوف) في التوجه نحو مهنة الإشراف كمتغير تابع. وتشير قيمة F المحسوبة إلى معنوية النموذج، حيث بلغت (364.89) عند مستوى دلالة (0.000). وقد بلغ معامل التحديد المعدل لنموذج الانحدار (R^2 Adjusted (0556))، أي أن المتغيرات المستقلة المتمثلة بأسباب العزوف (كمجموعة) تفسر (55.6%) من التباين في التوجه نحو مهنة الإشراف. مما يعني أن منحنى الانحدار جيد لوصف العلاقة بين هذا المتغير والمتغيرات المستقلة. كما يشير معامل الارتباط المتعدد R البالغ (0.747) إلى قوة الارتباط بين المتغيرات المفسرة وقيمة المتغير التابع، ومفادها أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية للأسباب (الإدارية، والفنية، والشخصية، والاجتماعية) للعزوف في المساهمة في التوجه نحو مهنة الإشراف.

وقد أسفر نموذج الانحدار عن مساهمة الأسباب الأربعة في التنبؤ بالتوجه نحو مهنة الإشراف. فقد أسهمت الأسباب الإدارية في الإسهام والتنبؤ بالتوجه نحو المهنة بنسبة (36.5%)، تليها الأسباب الشخصية بنسبة (31.7%)، ثم الأسباب الفنية بنسبة (20.2%)، وأخيرا الأسباب الاجتماعية بنسبة (5.9-%)، وهي القيمة السالبة الوحيدة.

مناقشة النتائج

أفادت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول بوجود عزوف عن الوظائف الإشرافية من وجهة نظر عينة الدراسة بدرجة "مرتفعة". وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة وانزير (Wanzare, 2012) التي أكدت وجود اتجاهات سالبة نحو مهنة الإشراف. ولقد نالت الفقرة " *القبول بمهنة الإشراف يعني مشاكل وأعباء أكثر في العمل*" أعلى متوسط حسابي. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مستويات الضغوط الوظيفية التي يعاني منها المعلمون في البيئات المدرسية الكويتية. وبالتالي، فإن أي وظائف إضافية تعني المزيد من التوتر بالشكل الذي من الممكن أن ينعكس بصورة سلبية على الأداء الوظيفي لأولئك المعلمين. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى ضعف الإعداد المهني المطلوب قبل الحصول على الوظيفة الاشرافية، سواء رئاسة قسم علمي أو مساعد مدير أو مدير مدرسة، والحاجة الماسة للتدريب الذي توقف منذ زمن في وزارة التربية، التزامًا بتوجهات الدولة لتخفيض الميزانيات المرصودة لعمليات التدريب والتطوير المهني للعاملين في المدارس بوجه عام.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدت عليه دراسة واسونجا وآخرون (Wasonga et al., 2011) التي أشارت إلى أن هناك العديد من المشكلات التي تظهر نتيجة لقيام المعلم ذاته بالعملية الإشرافية، والمتمثلة في عدم اكتراث بعض المعلمين بالتعليمات التي يصدرها لهم المعلمون المشرفون عليهم، وظهور العديد من الصراعات بين المعلمين. وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أن القائد في الوظيفة الإشرافية يشعر بالغربة، وانعدام الثقة بينه وبين المعلمين، الذين كانوا بالأمس القريب زملاء مهنة، وبينهم علاقات إنسانية وقبول اجتماعي ونفسي.

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني، فقد سجلت الأسباب الفنية المرتبة الأولى؛ إذ نالت الفقرة "*المؤهل العلمي للمعلم لا يتناسب مع نوع الوظيفة الإشرافية*" أعلى متوسط حسابي، تلا ذلك الأسباب الإدارية؛ إذ نالت الفقرة "*زيادة المسئولية الإدارية*" أعلى متوسط حسابي، وحلّت في المرتبة الثالثة الأسباب الشخصية؛ إذ نالت الفقرة "*الخوف من الفشل*" أعلى متوسط حسابي، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الأسباب الاجتماعية؛ إذ نالت الفقرة "*تدنى مستوى الدعم المجتمعي والشراكة المجتمعة للمدرسة*" أعلى متوسط حسابي. وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود خطة واضحة للتحول الوظيفي من التدريس الى الوظيفة الاشرافية، التي تتطلب عادة دعمًا نفسيًا ومعنويًا، سواء من وزارة التربية والمسئولين فيها، أو من المجتمع المحيط المستفيد من نتائج أعمال القيادة الجديدة في الوظائف الإشرافية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع ما أكدت عليه نتائج دراسة البابطين (Albabtain, 2012) التي أكدت وجود معوقات مادية، وإدارية، وفنية، واجتماعية، وشخصية، على الترتيب، تعوق فاعلية العمل الإشرافي. في حين أكدت نتائج دراسة الرويلي (Alruwaili, 2012) وجود معوقات تحول دون تنفيذ آلية الإشراف التربوي المباشر على المدارس، والمتمثلة في المعوقات الاقتصادية، والإدارية، والفنية. أما نتائج (المؤهل العلمي للمعلم لا يتناسب مع نوع الوظيفة الإشرافية) فقد أتفقت مع نتائج دراسة القنوني (Alqanoni, 2012) التي أكدت غياب المؤسسات الأكاديمية المعنية بإعداد الكوادر علميًا وفنيًا وتربويًا لشغل مهمة المشرف التربوي.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث، فقد أفادت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً للمتغيرات (الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة الدراسية) فيما يتعلق بأسباب العزوف. وبالنسبة لبعد الأسباب الشخصية، فقد أفادت النتائج وجود فروق دالة بين الجنسين، لصالح الذكور. وقد يعزى ذلك إلى العديد من المسببات المرتبطة بالجهل باللوائح والأنظمة، وعدم القدرة على تحمل المسئولية، والخوف من الفشل في القيام بالوظائف الإشرافية. وبالنسبة لبعد الأسباب الاجتماعية، أفادت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين، لصالح الإناث. وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمات في البيئات المدرسية الكويتية أكثر (من المعلمين) تأثرًا بالأسباب الاجتماعية، المتمثلة في العلاقات الاجتماعية، والدعم المجتمعي. وبالتالي فإن انخفاض الدعم المقدم على المستوى الاجتماعي والمجتمعي يؤدي إلى عزوفهن عن الإشراف. وهو نفس الأمر الذي أكدت عليه نتائج دراسة أولوليب وماجور (Ololube & Major, 2014) التي أكدت أن الافتقار إلى التعاون والدعم المشترك ينعكس بصورة سلبية على المشرفين والعملية الإشرافية.

وبالنسبة للسؤال الرابع، فقد أظهرت نتائج نموذج الانحدار قدرة الأسباب الأربعة للعزوف عن الوظائف الإشرافية في التنبؤ بالرغبة في قبول مهنة الإشراف؛ فقد أسهمت الأسباب الإدارية في التنبؤ بالتوجه نحو المهنة بنسبة (36.5%)، تليها الأسباب الشخصية (31.7%)، ثم الأسباب الفنية (20.2%)، وأخيرًا الأسباب الاجتماعية (5.9-%). وهو ما يعزى في واقع الأمر إلى أن تلك الأسباب تعدّ من أهم وأبرز الأسباب المؤثرة على عزوف المعلمين عن مهنة الإشراف في البيئات التعليمية الكويتية. وبالتالي، يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بالتوجه العام نحو مهنة الإشراف التربوي. وهي تتفق بشكل كبير مع نتائج دراسة هوهنر وريفرز (Hohner & Riveros, 2017) التي أكدت وجود معوقات إدارية وفنية وشخصية واجتماعية، تعترض طريق الراغبين في التحول الى الوظائف الإشرافية، و في أحيان كثيرة تكون سببًا في العزوف عن القبول بالوظيفة الإشرافية و القبول بالتغيير.

وبناءاً على ما سبق، يمكن القول بأن درجة عزوف المعلمين في الكويت عن الوظائف الإشرافية جاءت بدرجة "مرتفعة". أما عن أسباب العزوف عن الوظائف الإشرافية، فقد جاءت الأسباب الفنية في المرتبة الأولى، ثم الأسباب الإدارية، فالأسباب الشخصية، وأخيرًا الاجتماعية، وهذه الأسباب يمكن الاستعانة بها في التنبؤ بالتوجه العام نحو مهنة الإشراف التربوي، وأفادت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق دالة إحصائياً للمتغيرات (الوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمرحلة الدراسية) فيما يتعلق بأسباب العزوف. وبالنسبة للأسباب الشخصية، فقد أكدت النتائج وجود فروق دالة لصالح الذكور. أما بالنسبة للأسباب الاجتماعية، فقد كانت هناك فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصى الباحث بما يأتي:

- التأكيد على الدور الخاص بالمؤسسات الأكاديمية الكويتية المعنية بإعداد الكوادر التربوية علميًا وفنيًا في تأهيل الأفراد لشغل الوظائف الإشرافية في المدارس.
- توفير البرامج التدريبية للمعلمين الكويتيين قبل الخدمة وأثناءها، لمساعدتهم على القيام بمختلف المهام الإشرافية على الوجه الأكمل.
- تذليل المعوقات الإدارية والفنية والشخصية والاجتماعية التي قد تعترض طريق الراغبين في التحول الى الوظائف الاشرافية.

- إيجاد قنوات للدعم النفسي للقيادات الجديدة التي تتولى المهام الوظائف الاشرافية، تساعدهم على الاندماج في أعمال الوظيفة الجديدة، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وبالأخرين من حولهم في بيئة العمل.
- تشجيع المعلمين على القيام بالعديد من المهام والوظائف الأخرى بخلاف الوظائف التدريسية من أجل تخفيف الأعباء الملقاة على عاتق القيادة المدرسية.
- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية المشابهة من أجل التعرف على الأسباب الأخرى التي قد تؤدي إلى عزوف المعلمين عن الوظائف الإشرافية.

References

Alajmi, A. (2016). Imagine a proposal to develop the process of educational supervision in the State of Kuwait. *Journal of Education*, 170 (4), 749-790.

Alajmi, H. (2017). Modern supervisory methods for educational supervisors in Kuwait schools and their impact on their performance. *Research on Humanities and Social Sciences*,7(18), 58-65.

Albabtain, A. (2012). The obstacles of supervisory work in the City of Riyadh from the point of view of educational supervisors. *International Specialized Educational Journal*, 1(10), 645-674.

Aldaihani, S. (2017). Effect of prevalent supervisory styles on teaching performance in Kuwaiti High Schools. *Asian Social Science*, 13(4), 25-36.

Alfadhli, A. (2016). *Deduction of staff due to the absence of supervisory functions.* Ajyal Newspaper. Retrieved from https://ajialq8.com /?p=74920

Algareb, T., & Alswaileh, B. (2016). The degree of practicing educational supervisors for the tasks of educational supervision in public education in Kuwait: Field studies. *Journal of the Faculty of Education*, 26(3), 334-376.

Alqanoni, A. (2012). The most important obstacles to the effectiveness of educational supervision in secondary education as recognized by educational supervisors themselves. *Journal of the C*egion, C*ollege of Education*, 8, 96-138.

Alruwaili, S. (2012). Obstacles to the implementation of direct educational supervision on the school effectively in schools in the City of Arar as seen by educational supervisors and school principals. *Journal of the Faculty of Education*, 153, 102-113.

Alsalami, S., & Alghamdi, N.(2009). Reasons for the refusal of the school agent to work as a director in the general public schools for boys in Jeddah. *Publications of the School Management Center*, 7-76.

Alsanea, A., Alkandari, Al.; &Alrumeidi, K. (2011). Obstacles to the function of educational supervision in the State of Kuwait from the point of view of educational supervisors. *Educational and Psychological Studies*, 70, 21-54.

Alzahrani, A., Alharbi, S., Almazroui, H., Alghamdi, S.; & Sheikh,F. (2016). The Obstacles facing the performance of the educational supervisor in the light of educational developments. *Journal of Education*, 171, 562-619.

April, D., & Bouchamma, Y. (2015). Teacher supervision practices and principals' characteristics. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(3), 329-346.

Arsyad, A. (2017). Analysis of supervisor competencies in implementing school based management towards quality improvement of secondary schools. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 118, 1022-1028.

Ayeni, A. (2012). Assessment of principals' supervisory roles for quality assurance in secondary schools in Ondo State, Nigeria. *World Journal of Education*, 2(1), 62-69.

Bachkirova, T., Jackson, P.; Clutterbuck, D. (2011). Peer supervision for coaching and mentoring Tatiana Bachkirova and Peter Jackson. InBachkirova, T., Jackson, P., & Clutterbuck, D., *Coaching & mentoring supervision: Theory and practice*. Maidenhead: Open University Press.

Badah, A., AL-Awawdeh, A., Akroush, L., & Al Shobaki, N. (2013). Difficulties facing the educational supervision processes in the public schools of the governorate of Jarash directorate of education. *Journal of International Education Research*, 9(3), 223-234.

Behlol, M., Yousuf, M., Parveen, Q., & Kayani, Q. (2011). Concept of supervision and supervisory practices at primary level in Pakistan. *International Education Studies*, 4(4), 28-35.

Borders, L., Glosoff, H., Welfare, L., Hays, D., DeKruyf, L.; Fernando, D.; & Page, B. (2014). Best practices in clinical supervision: evolution of a counseling specialty. *The Clinical Supervisor*, 33(1), 26-44.

Chohan, B., & Qadir, S. (2013). Academic failure at primary level: A qualitative approach to primary education in Pakistan. *Journal of Research and Reflections in Education*, 7(1), 27 -40.

Egwu, S. (2015). Principals' performance in supervision of classroom instruction in Ebonyi State secondary schools. *Journal of Education and Practice*, 6(15), 99-105.

Fahim, I. (2008). *Teachers' reluctance to progress on educational supervision (Technical Specialties)*. Publications of the General Directorate of Education in Madinah https://almadenh. com/print_all.php?type=news&id=18800

Fasasi, Y. (2011). Teachers' perception of supervisory roles in primary schools in Osun State Of Nigeria. *Academic Research International*, 1(1), 135-140.

Hohner, J., & Riveros, A. (2017). Transitioning from teacher leader to administrator in rural schools in southwestern Ontario. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(1), 43-55.

Idogho, P., & Agholor, J. (2013). Monitoring /supervision of school, as quality assurance strategy for effective teaching and learning: issues/challenges. *Journal of esourcefulness and Distinction*, 6(1), 1-8.

Issa, A. (2010). The reasons for the reluctance of Arabic grammar teachers to prepare the daily plan for the study. *Journal of Education and Learning*, 17(4), 262-284.

Issa, R. (2016). The obstacles of joint supervisory work between the educational counselor and the school principal: a field study in the City of Homs. *Journal of Arts*, 115, 589-626.

Jadallah, H. (2011). Effectiveness of educational supervision in field education in the context of quality and obstacles to achieve it. *Journal of the Faculty of Education*, 76, 381-41.

Jahanian, R., & Ebrahimi, M. (2013). Principles for educational supervision and guidance. *Journal of Sociological Research*, 4(2), 380-390.

Kayaoğlu, M. (2012). Dictating or facilitating the supervisory process for language teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 103-117.

Kotirde, I., & Yunos, J. (2015). The processes of supervisions in secondary schools educational system in Nigeria. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 204, 259–264.

Maisyaroh., M., Burhanuddin, B., Burhanuddin, W., & Rasyad, A. (2017). The relation of educational supervision and teacher's teaching skills. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 45, 300-303.

Mohammed, S. (2016). The principals' supervisory roles for quality education and effective school administration of basic education schools in Nigeria. *Proceedings of ISER 18th International Conference*, Dubai, UAE, 16th January 2016.

Niemi, H., Smith, K.; Vanderlinde, R.; Rust, F.; Czerniawski, G.; Berry, M.; Golan, M. (2014). Fragmentation of teacher educators' professional development - how does it look like from national perspectives? teacher education policy in Europe network (TEPE). Conference *Overcoming Fragmentation in Teacher Education Policy and Practice'*, 15–17 May 2014, Zagreb, Croatia.

Okoli, O. (2015). Major leadership roles of school principals for effective inclusive education program in Nigeria. *National Journal of Inclusive Education*, 3(1), 174-182.

Ololube, N., & Major, N. (2014). School inspection and educational supervision: Impact on teachers' productivity and effective teacher education programs in Nigeria. *International Journal of Scientific Research in Education*, 7(1), 91-104.

Onyeike, V., & Maria, N.(2018). Principals' administrative and supervisory roles for teachers' job effectiveness in secondary schools in Rivers State. *British Journal of Education*, 6(6), 38-49.

Ozdemir, T., & Yirci, R. (2015). A situational analysis of educational supervision in the Turkish educational system. *EDUPIJ*, 4(1-2), 56–70.

Pradhan, M. (2014). Perspective of a teacher as nation builder. *Odisha Review*, 4, 22-26.

Rahabav, P. (2016). The effectiveness of academic supervision for teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 47-55.

Rowley, G., Weldon, P., Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. (2016). *School–university partnerships in initial teacher preparation: an evaluation of the school centers for teaching excellence initiative in Victoria*. Australia: Australian Council for Educational Research Ltd.

Simorangkir, M., Siburian, P., & Rahman, A. (2018). The effect of organizational culture, knowledge of educational management, work motivation and job satisfaction to performance of the state primary school principals in North Tapanuli district. *International Journal of Development and Sustainability*, 7(3), 1117-1142.

Sunday, O., & Auta, A. (2012). The role of the Millennium teachers in effective educational management/administration. *Global Voice of Educators*, 1(1), 1-6.

Supriadi, E., & Yusof, H. (2015). Relationship between instructional leadership of headmaster and work discipline and work motivation and academic achievement in primary school at special areas of Central Jakarta. *Journal of Education and Learning*, 4(3), 123-135.

Tubsuli, N., Julsuwan, S., & Tesaputa, K. (2017). The team-based internal supervision system development for the primary schools under the office of the basic education commission. *International Education Studies*, 10(1), 245-254.

Wanzare, Z. (2012). Instructional supervision in public secondary schools in Kenya. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2) 188–216.

Wasonga, C., Wanzare, Z.; & Rari, B. (2011). Adults helping adults: Teacher-initiated supervisory option for professional development. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 3(8), 117-120.

Wedin, T. (2017). The paradox of democratic equality: on the modified teacher role in post-war Sweden. *Confero*, 5(1), 197-244.

Wiedmer, T., & Cash, C. S. (2016).Training new supervisors and administrators: An online program model. *The Delta Kappa Gamma Bulletin International Journal for Professional Educators*, 83(1), 36-43.

أثر استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس العلوم في تنمية التفكير الاستقرائي واكتساب مهارات حل المشكلة

انتصار طنوس و ليندا الخطيب *

تاريخ تسلم البحث 2018/6/24 تاريخ قبوله 2019/2/26

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس العلوم في تنمية التفكير الاستقرائي واكتساب مهارات حل المشكلة لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة مأدبا. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة، تم توزيعهن عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية، درست باستخدام استراتيجية السقالات التعليمية وتضم (26) طالبة، والأخرى ضابطة، درست باستخدام الطريقة الاعتيادية وتضم (24) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد الأدوات والمواد البحثية الآتية: دليل المعلم وفق استراتيجية السقالات التعليمية، واختبار التفكير الاستقرائي، واختبار مهارات حل المشكلة، تم تطبيقهما بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. وتمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام تحليل التباين المصاحب. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياسي مهارات التفكير الاستقرائي وحل المشكلة لصالح المجموعة التجريبية.

(الكلمات المفتاحية: استراتيجية السقالات التعليمية، التفكير الاستقرائي، مهارات حل المشكلة)

مقدمة: شهد العالم في السنوات الأخيرة تطورات علمية وتكنولوجية مهمة، أدت إلى تغيرات جذرية، شملت جميع نواحي الحياة. وقد سعت دول العالم أجمع إلى محاولة فهم هذه التطورات، ومسايرتها، والاستفادة منها، لتحسين واقعها، وتنمية أفرادها تنمية شاملة تنسجم مع تلك التطورات. ولم تكن التربية بمعزل عن هذه التطورات؛ فقد شهدت التربية العلمية، ومناهج العلوم، وتدريسها عهدًا جديدًا، ومرت بمشاريع، وحركات إصلاحية جديدة، تعتمد في معظمها على النظرية البنائية، وتوجهاتها الفكرية كأساس لممارستها. وكان الهدف الأشمل منها هو: التأكيد على تنمية التفكير، واكتساب الثقافة العلمية، ومهارات الاستقصاء العلمي لدى الطلبة، وتدريبهم على حل المشكلات.

وتمثل النظرية البنائية توجهًا تربويًا معاصرًا، لقي رواجًا واسعًا واهتمامًا متزايدًا في الفكر التربوي المعاصر؛ إذ أصبحت منهجًا فكريًا، ونشاطًا تربويًا، ومدخلاً مهماً للتدريس. وتعددت تطبيقاتها في مجال تدريس العلوم، من خلال توظيف طرائق واستراتيجيات تدريسية تمكّن الطلبة من ممارسة أنشطة استكشافية يتوصل منها إلى بنية معرفية متماسكة؛ تكسبه في الوقت نفسه مهارات عملية تعينه في حل المشكلات وتنمية التفكير (Wolfock, 2015 ; Zaytoon, 2007).

The Effect of Educational Scaffolding Strategy in Teaching Science in the Development of Inductive Thinking and the Acquisition of Problem- Solving Skills

Intesar Tannous and Linda Alkhateeb, *Isra University, Jordan*

Abstract: The study aimed to investigate the effect of the educational scaffolding strategy in teaching science in the development of inductive thinking and acquiring problem-solving skills among sixth grade female students in Madaba Governorate. The sample of the study consisted of (50) female students, randomly assigned to two groups: The experimental group (N=26) was taught the science content by an educational scaffolding strategy, and a controlled group (N=24) was taught by the conventional method. To achieve the study aims, a teacher guide based on educational scaffolding strategy was prepared, and two instruments were developed: An inductive thinking test and a problem solving skills test, and were applied to the experimental and control groups, after verifying their validity and reliability. The study data were Analyzed by ANCOVA method. Results revealed statistically significant differences at (α=0.05) between the means of the experimental group and the control group on both scales of inductive thinking and problem solving skills, in favor of the experimental group.

(**Keywords:** Educational Scaffolding Strategy, Inductive Thinking, Problem Solving Skills)

وتعدّ استراتيجية السقالات التعليمية (Educational Scaffold Strategy) إحدى التطبيقات التربوية للنظرية البنائية، التي يتم من خلالها تقديم المساعدة والدعم للطلبة في بداية تعلمهم وحسب احتياجاتهم لإتقان التعلم، ليتمكنوا من اكتساب المفاهيم العلمية، وتفعيل التفكير ومهاراته، بدلاً من التركيز على حفظ المعرفة، واستظهارها. خاصة وأن مادة العلوم تتضمن العديد من الظواهر، والمفاهيم العلمية، والعلاقات التي تربط تلك المفاهيم في سياق السبب والنتيجة (Trif, 2015).

* جامعة الإسراء، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وقد تباينت آراء علماء التربية وعلم النفس في تحديد مفهوم السقالات التعليمية، إذ عرفتها حافظ (Hafiz, 2006) بأنها استراتيجية تدريس يستخدمها المعلم، بهدف تعليم الطلبة تعلمًا عميقًا ناقدًا ذا معنى، بحيث ينتقي المعلم العناصر الفعالة من الخبرات السابقة للطالب دعائم تعليمية، تساعده على التعلم النشط الاجتماعي، لعبور الفجوة بين ما يعرف وما يسعى إلى معرفته، وتوصله إلى أن يصبح متعلمًا فاعلاً مستقلاً.

وعرفها بانسال (Bansal, 2017) بأنها سلسلة من تقنيات الدعم المؤقت الذي يقدمه المعلم إلى طلابه أثناء عملية التعلم، بهدف تحقيق مستوى أعلى من الفهم والإنجاز واكتساب المهارات، لمساعدتهم على إنجاز العديد من المهام. ويرى قاعود (Qaoud, 2017) أن التعلم باستخدام السقالات التعليمية لا يتم إلا من خلال التعرف على الخبرات السابقة للمتعلم، والعمل على إعادة تنظيمها، والانطلاق منها للتركيز على التعلم النشط، والتعلم الاجتماعي، وبناء جسر من التواصل بين المعلم والطلبة، يستطيع من خلاله المعلم الوقوف على احتياجاتهم على اختلافها، ونقل خبراته المعرفية والمهارية لهم؛ لينتقل بعدها المتعلم إلى مراحل الاعتماد على النفس. وبالتالي تتحقق استمرارية التعلم.

من خلال التعريفات السابقة، يمكن التوصل إلى اتفاقها على أن استراتيجية السقالات التعليمية هي مجموعة من الإجراءات التدريسية يستخدمها المعلم في شكل مجموعة من المثيرات الفعالة، يتم انتقاؤها من خبرات الحياة اليومية، والخبرات السابقة للطلبة، ومهارات التفكير والتأمل. وتقدم للمتعلم كسقالات تعليمية مؤقتة، قابلة للتعديل، تساعده على عبور الفجوة بين ما يعرف، وما يسعى إلى معرفته، والتعامل مع المواقف المختلفة، بهدف الوصول إلى النتيجة المرغوبة، والتحقق منها إلى أن يصبح متعلماً مستقلاً.

وتعدّ استراتيجية السقالات التعليمية تطبيقًا لنظرية فيجوتسكي (Vygotsky) عن التعلم الاجتماعي، ومفهومه عن منطقة النمو القريب (Zone of Proximal Development)، الذي أوضح فيها أن المتعلم لا يتعلم بصورة مستقلة ومنفصلة عن الآخرين، بل بفاعلية ومشاركة الآخرين، الأكثر قدرة في التأثير في طريقة تفكيرهم، وتفسيرهم للمواقف المختلفة؛ الذي يتم من خلال أنماط، وسقالات؛ لجعل المتعلم قادرًا على حل المشكلات التي يواجهها. فكلمة (Development) تعني في منظور فيجوتسكي النمو أو التطور، إذ إنها تحمل تطورًا واستمرارية للسلوك، وكلمة (Proximal) تعني القريب. ويعتمد هذا الاصطلاح على مبدأ التقارب ما بين المرحلة المعرفية التي وصل إليها المتعلّم، والمرحلة المعرفية المنشودة (Wright, 2018). ولكي يصل المتعلّم إلى المستوى المعرفي المطلوب، يحتاج إلى وسيط ذي خبرة، يقوم بتبسيط المعلومات وتفسيرها للمتعلم، حتى يدركها؛ فتتحول قدرات المتعلّم من المستوى المعرفي الحالي، إلى المستوى المنشود (Churcher, Edward & Doug, 2014).

وتعدّ السقالات التعليمية التي يستخدمها المعلم أداة تحليلية، لوصف تفاعلات الطلبة في ضوء منطقة النمو القريب للفروق بين المستوى الأدائي الموجود عند الطالب، والمستوى الأدائي المحدد بهدف التعلم، من خلال ثلاثة عناصر هي: إرشاد الأداء الموجود عند الطالب، وتحليل طبيعة أي اختلاف بين الأداء الموجود والأداء المستهدف، ومساعدة المعلم للطالب؛ ليصل من مستوى الأداء الموجود لديه إلى مستوى الأداء المستهدف، باستخدام وسائل تعليمية، وأساليب تدريس مناسبة (Alak, 2013).

وتهدف استراتيجية السقالات التعليمية إلى إتاحة الفرصة للمتعلم؛ لتنمية مهاراته العقلية، وقدراته الخاصة، ومن أهمها: القدرة على الربط بين الأفكار والمفاهيم المختلفة، والقدرة على تقويم الحقائق والمعلومات بشكل ناقد، والقدرة على استخلاص نتائج جديدة لحل المشكلات، والقدرة على مواجهة المشكلات المعقدة (Nwosu & Azih, 2011).

وأشار مولينار وتشيو وسليجرز وبوكستيل (Molenaar, Chiu, Sleegers & Boxtel, 2011) إلى أن استراتيجية السقالات التعليمية تعمل على تقديم توجيهات، وإرشادات واضحة إلى المتعلمين؛ لتوضيح الغرض من تعلم موضوع ما، ومتطلبات التعلم المطلوبة، لتضمن استمرار المتعلمين في التعلم، وإنجاز المهام بالشكل الصحيح. كما تقدم فرصة للمتعلمين للتنبؤ بالتوقعات عن طريق الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليهم. وبالتالي، تعمل على توجيه المتعلمين إلى مصادر المعرفة ومصادر التعلم الحديثة. كما تعمل على التقليل من المفاجآت، والإحباطات التي تسيطر على المتعلمين، واستقطاب جهودهم في التركيز على موضوع الدرس، وتوليد دافعية للتعلم، وزيادة الحماس لديهم.

كما قدم لاركن (Larkin, 2002) مجموعة من المبادئ التي يجب على المعلم مراعاتها عند استخدامه لاستراتيجية السقالات التعليمية، تتلخص بالآتي: تحديد الهدف المشترك بين جميع المتعلمين، والمشاركة في المهام المحددة لديهم، وإتاحة أدوات التعليم، وتوفيرها بحيث تتناسب وقدراتهم الفردية، وتحفيز المتعلمين، وتشجيعهم على الاستمرار في التركيز على الأنشطة، وتقديم ردود فعل واضحة لما حققوه من إنجازات، وزيادة المسؤولية لدى المتعلمين، وتعزيزها، من أجل التعلم المستقل. بالإضافة إلى توفير جو مريح، يشعر المتعلمون من خلاله بالأمان عند القيام بالأنشطة.

وتمتاز استراتيجية السقالات التعليمية بمجموعة من الخصائص منها: تعرف الطلبة على المعلومات والمفاهيم الجديدة، وتعطي الطلبة فرصة من التمييز والإبداع قبل الانتقال إلى مرحلة غير معروفة لهم، وتقلل من الفشل والإحباط لديهم، وتمنحهم الحرية في توظيف قدراتهم الإبداعية في إطار معين من جانب المعلم؛ لإنجاز المهمات، وتساعدهم على الربط بين المعلومات السابقة والحديثة (Wright, 2018).

وصنف إلياس (Alias, 2012) السقالات التعليمية إلى خمسة أنواع، هي:

- السقالات الإجرائية (Procedural Scaffoldings): وتصف التوجيهات، والمساعدات الإجرائية، التي تتضمن توضيح الخطوات اللازمة، لاكتساب المفهوم أو المهارة.
- السقالات المفاهيمية (Conceptual Scaffoldings): وتشير إلى المعينات البصرية أو غير البصرية التي تستخدم في تصنيف وتسمية المفاهيم.
- السقالات العملية (Process Scaffoldings): وتشير إلى كافة التوجيهات والمساعدات التي يقدمها المعلم؛ لمساعدته في البحث عن المعلومة التي تدعم الفكرة، أو المفهوم.
- السقالات ما وراء المعرفية (Meta Cognitive Scaffoldings): وتشير إلى أوجه الدعم التي يقدمها المعلم، للتفكير في حل مشكلة ما. وقد تحتوي على مزيج من سقالات التخطيط، والتنظيم، والتأمل الذاتي، والتقييم.
- السقالات الاستراتيجية (Strategic Scaffoldings): وتشير إلى كافة الأساليب المعرفية، وغير المعرفية التي يقدمها المعلم بشكل تدريجي، والتي تساعده على حل مشكلة، أو أداء مهمة.

ويمكن تحديد مراحل تطبيق استراتيجية السقالات التعليمية، كما أشار إليها لبسكومب وسوانسون وويست (Lipscomb, Swanson & West, 2004) كما يأتي:

التقديم: وفيها، يعرض المعلم المهمة المطلوب إنجازها، وتقديمها للطلاب. ويتم ذلك من خلال استخدام التلميحات والتساؤلات، والتفكير بصوت عال لتوضيح خطوات إنجاز المهمة، وكتابة خطوات إنجاز المهمة، وعرض نموذج للخطوات والعمليات المتعلقة بإنجاز المهمة.

الممارسة الجماعية: وفيها يستكشف الطلبة المهام البسيطة ثم الصعبة بالتدريج في مجموعات عمل صغيرة، أو كل طالب مع زميله، تمهيدا لعمل كل طالب بمفرده. وخلالها يقوم المعلم برصد الأخطاء، وتصحيحها، وتوجيه الطلاب لطرح أسئلة حول المهام المطلوب إنجازها. بالاعتماد على التلميحات اللفظية.

التعلم الفردي: وفيها يترك المعلم كل طالب ليتعلم بمفرده وتحت إشرافه. كما يشترك المعلم مع الطلبة في حوار متبادل.

التغذية الراجعة: وفيها يعطي المعلم تغذية راجعة (مساعدة)، وتصحيحًا لأخطاء الطلبة، ثم يطلب إلى كل طالب استخدام التغذية الراجعة ذاتيًا.

نقل المسؤولية للمتعلم: تنقل جميع المسؤوليات التعليمية من المعلم إلى الطالب، مع إلغاء الدعم المقدم له من المعلم، ومراجعة أداء الطالب دوريًا؛ حتى يصل لإتقان التعلم. وبعد نقل المسؤولية إلى الطالب، تزداد درجة استقلالية الطالب، فيترك ليتعلم بمفرده دون تدخل المعلم، مع التمهيد لممارسة تعليمية أخرى يقوم بها الطالب بمفرده.

زيادة العبء على المتعلم: يقدم المعلم مواقف تعليمية جديدة للطالب، ويمارس بدوره نشاطه بشكل فردي لتوسيع وتعميق فهمه للموضوع.

ويظهر دور المعلم عند استخدام استراتيجية السقالات التعليمية، في الإشراف على الأنشطة التي يقوم بها المتعلم، ومساعدته على الربط بين الخبرات السابقة والجديدة، وكيفية استخدامها عند حل المشكلات ومواجهتها (Doering & Veletsianos, 2007). وعندما يشعر المعلم بأن المتعلم بدأ بحل المشكلة بصورة مستقلة، يعمل على الإزالة التدريجية للسقالات التعليمية، مع الحرص على أداء المتعلم للمهام بأقل مستوى مكن من الإجهاد، وإدارة حوار مفتوح مع المتعلم، للوقوف على الخبرات السابقة، وتحديد الأدوات المناسبة للسقالات التعليمية، للوصول إلى المعرفة الجديدة (Nuntrakune & Park , 2011).

وتعدّ مهارة حل المشكلة، إحدى المهارات القابلة للتطور لدى الطلبة. وتتطلب مجموعة من المعارف، والخبرات، والمهارات التي ينبغي توافرها لدى المتعلم، من خلال التدرب على ممارسة عمليات ذهنية، ومعالجات، تسهم في ارتقاء حلوله، ومهاراته (Alyan, 2010).

ويعرّف مفهوم "حل المشكلة" بأنه: عملية تفكيرية يستخدم فيها المتعلم ما لديه من معارف، وخبرات مكتسبة سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف غير مألوف. وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل الغموض الذي يتضمنه الموقف. ويجب على المعلم أن يتحقق من معارف طلبته السابقة، وخبراتهم التراكمية عند تحضير تطبيقاته، ونشاطاته الهادفة لتنمية مهاراتهم في حل المشكلات؛ لأن المعرفة السابقة للطلبة تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاحهم في حل المشكلات الجديدة (Ismail, Ismail, Saadah & Aun, 2015).

وتبرز أهمية مهارة حل المشكلة، ومكانة تعلمها في حياة الطالب باعتبارها تقع في قمة هرم التعلم؛ إذ إنها بمثابة اجتهاد يصب في نموذج معالجة المعلومات، على اعتبار أن الفرد يؤدي السلوك في ضوء المعلومات التي يتلقاها، فيتمكن من ضبط عمليات التفكير الخاصة به، ويبقى في ذهنه ما تم تجريبه بالنسبة للمشكلة. وبالتالي يكون تعليم وتعلم ألوان السلوك المتصل بحل المشكلات أمرًا سهل الحدوث، فيتم انتقاله إلى مواقف جديدة (Mahria, 2016).

وتتطلب مهارة حل المشكلة جهودًا معرفية منظمة، يلجأ الفرد من خلالها إلى استخدام مخزون المعلومات، والمهارات، والمعارف، والخبرات السابقة، وتنظيمها في صورة استجابة جديدة للوصول إلى حل للموقف الغامض (Alyan, 2010).

وتتميز عملية حل المشكلة بعدد من الخصائص، المتمثلة باحتوائها على هدف، وإدراك للعلاقات الأساسية في الموقف. وتتضمن أيضاً عنصر الاختيار، لأن من أهم الوسائل إلى الحل الناجح القدرة على استعادة الخبرات المناسبة. كما تتميز باحتوائها على عنصر الاستبصار لأنها تتضمن إعادة تنظيم الخبرات المناسبة في صورة حل كامل، في ضوء العلاقات بين الوسيلة والغاية بوجه خاص. فضلاً عن احتوائها على عنصر الإبداع؛ إذ ينتج عنها مركب جديد في أساسه – أي إعادة تنظيم الأفكار. وأخيراً فإنها تتميز باحتوائها على عنصر النقد؛ لأنه من الضروري تقويم كفاية الفروض أو الحلول المبدئية (Meyer & Kaplan, 2004).

ويؤكد زيتون (Zaytoon, 2007) أن مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات حل المشكلة تعدّ هدفًا أساسيًا في تدريس العلوم، انطلاقا من مبدأ أن العلم مادة معرفية، وطريقة منهجية في التفكير، يكتسبها الطالب من خلال تطبيق خطوات الطريقة العلمية في البحث، والتفكير.

وبصورة عامة، يرتبط التفكير وحلّ المشكلة بتعلم المفهوم بصورة كبيرة؛ لأن التفكير في جوهره نشاط معرفي يتناول معالجة الرموز بأنواعها المختلفة. وربما تكون المفاهيم أكثر الرموز أهمية في هذا النشاط. وغالبًا ما يستخدم التفكير في أوضاع تنطوي على مشكلات تتطلب حلولاً مناسبة. ويمثّل التفكير أكثر النشاطات المعرفية تعقيدًا، وهو ينجم عن القدرة في معالجة الرموز، والمفاهيم، واستخدامها بطرق مختلفة من أجل حلّ المشكلات التي تواجه المتعلم في المواقف التعليمية، والحياتية المختلفة.

ويتجه تفكير الفرد عادة نحو إيجاد حلول للمشكلات ذات الأهمية الحيوية في حياته. ويزداد نشاط التفكير لديه، عندما يفشل في إيجاد الحلول، بناءً على مهاراته السابقة، ما يدفعه إلى البحث عن طرق تفكير جديدة، تساعده في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه. ولكن هناك بعض المشكلات والقرارات التي تكون ذات تحدٍّ كبير، وتحتاج إلى الكثير من البحث، وإلى معرفة بخطوات حلّ المشكلات، وهي: تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، ووضع الفرضيات، وتقييمها، واختيار أفضلها، وتنفيذ الحل، ومراقبة التقدم (Molnar, Greiff, & Csapo, 2013). وهذه الخطوات لا بد لها من قواعد، ومبادئ، لتنفيذها بصورة صحيحة. لذلك لا بد من امتلاك قواعد التفكير الاستقرائي، ومهاراته، للسير باتجاه الحلّ الصحيح للمشكلة. إذ إن العلاقة الاستقرائية علاقة صاعدة من التجارب، أو الخبرات المحسوسة إلى تكوين عموميات وكليات تتدرج في مدى تجريدها حتى تصل إلى مستوى النظريات، التي تمثّل قمة التجريد. وبصورة عامة فإن التفكير الاستقرائي ذا الحركة التصاعدية يمكن وصفه بأنه طريق الإبداع والاختراع (Mousa, 2017).

ويعدّ التفكير الاستقرائي نمطًا من التفكير الذي ينقل المتعلم من الجزء إلى الكل، ومن الأمثلة إلى القاعدة، ومن الحالات الفرعية الخاصة إلى الأفكار الكلية العامة. وتختلف التعريفات التي أشارت إلى مفهوم التفكير الاستقرائي؛ إذ يرى سعادة (Saadeh, 2014) أن التفكير الاستقرائي عبارة عن قيام المتعلم بربط الحقائق ببعضها، للوصول إلى فكرة جديدة شاملة، أو قانون عام يعتمد عليه. ويرى مرعي والحيلة (Marai & Alhila, 2013) أن نمط التفكير الاستقرائي من الأنماط التعليمية المعرفية الذي ينطلق من مسلّمة أن التفكير يُمكن أن يُعلّم، وأنه عملية تفاعل بين العقل والمعلومات. كما أن له ثلاث مهمات، هي: مهمة تكوين المفاهيم (وتشتمل على عمليات جمع المعلومات، وتصنيفها من أجل استقراء اسم المفهوم)، ومهمة تفسير البيانات (وتشتمل على عمليات تحديد أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بين المفهوم المنشود، والمفاهيم ذات الصلة باستخدام عمليات تفكير، مثل التمييز، والمُقارنة، وتحديد علاقات السبب والنتيجة)، ومهمة تطبيق المبادئ، (ويقوم الطلبة فيها بتوظيف المبادئ المُكتسبة بمساعدة المُعلّم؛ لشرح ظواهر جديدة، والتنبؤ بالنواتج).

ويُعنى التفكير الاستقرائي بمشاركة الطلبة في الوصول إلى المعايير، أو القواعد الأساسية، أو الأحكام العامة، أو القوانين. لا سيما ذلك النوع من الطلبة الذين أثبتوا مقدرة ذهنية مرتفعة، أو من ذوى الخلفية المعرفية الجيدة في المادة الدراسية، أو ممن أثبتوا نجاحاً في تعاملهم مع مهارات التفكير. كما يعدّ التفكير الاستقرائي بطبيعته وسيلة مهمة لحل المشكلات، أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة. وتتكون عملية التفكير الاستقرائي من مكونات، هي:تحليل المشكلات المفتوحة، وتحديد العلاقة السببية، والتوصل إلى استنتاجات، وتحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع، وتفسير العبارات والأسباب والأدلة المؤيدة منها، والمخالفة، وإعادة تركيبها، أو صياغتها، وحلها (Mousa, 2017).

ومن هذا المنطلق، تم التأكيد على موضوع التدريس باستخدام استراتيجية السقالات التعليمية. وأجريت العديد من الدراسات التي سعت إلى الكشف عن أثر استخدامها في تدريس العلوم؛ إذ قام بانسال (Bansal, 2017) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام السقالات التعليمية على التحصيل الأكاديمي، والاتجاه نحو العلوم. تكونت عينة الدراسة من (100) طالبٍ في المرحلة الثانوية في الهند. وكشفت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلاب في التحصيل الدراسي للمجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية. كما طور الطلاب موقفاً إيجابياً تجاه العلوم، عندما تم تعليمهم باستخدام استراتيجيات السقالات التعليمية المختلفة.

وأجرى قاعود (Qaoud, 2017) دراسة من أجل معرفة أثر تفاعل أسلوب التبسيط - التعقيد المعرفي مع استراتيجية السقالات التعليمية على التفكير التفاعلي، لدى عينة مكونة من (120) طالبة من طالبات الصف الأول ثانوي، تمّ توزيعهن عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة. وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة احصائية على مقياس التفكير التفاعلي، لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين أسلوب

التبسيط-التعقيد المعرفي، واستراتيجية السقالات التعليمية على التفكير التفاعلي لدى عينة الدراسة.

وحاولت دراسة وغيدة (Wakhidah, 2017) تقييم أثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في الطريقة العلمية، لتحسين إتقان الطلبة للمفاهيم البيئية. تكونت عينة الدراسة من (12) طالبًا، في جامعة سونان أمبيل سورابايا باندونيسيا/ قسم التعليم. استخدمت الباحثة منهج المجموعة الواحدة. وكشفت النتائج أن استخدام استراتيجية السقالات التعليمية أسهم بشكل فعال في تحسين نتائج التعلم؛ إذ ظهر تحسن في اتقان الطلبة للمفاهيم البيئية.

أما دراسة الشهري (Alshahary, 2015) فقد حاولت الكشف عن فاعلية السقالات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، وذلك على عينة مكونة من (65) طالبة من الصف الثاني المتوسط في مدينة الطائف في السعودية. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لمجموعتين: تجريبية، وضابطة. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تنمية التحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية.

واستقصى رايس (Raes, 2011) أثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية المقدمة عبر مواقع الويب في تنمية مهارات حل المشكلة الفيزيائية. اختار الباحث عينة عشوائية تمثلت بأربع شعب من طلاب الصف السادس والعاشر بمدرسة الفلمنكية الثانوية ببلجيكا. وقد مثلت المجموعات التجريبية بثلاث شعب: الأولى، وعدد طلابها (72) طالبًا، والثانية، وعدد طلابها (97) طالبًا، والثالثة، وعدد طلابها (101) طالبًا. ومثلت المجموعة الضابطة بشعبة واحدة عدد طلابها (63) طالبًا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في اختبار مهارات حل المشكلة، لصالح المجموعات التجريبية كالآتي: أولاً: المجموعة التي درست المحتوى باستخدام السقالات التعليمية التي يقدمها المعلم. ثانيًا: المجموعة التي درست المحتوى باستخدام السقالات التعليمية المقدمة عبر مواقع الويب بمساعدة المعلم. بينما لم تكشف النتائج فروقًا دالة احصائيًا في التطبيق البعدي لاختبارات مهارات حل المشكلة بين المجموعة الضابطة، والمجموعة، التي درست المحتوى باستخدام السقالات التعليمية المقدمة عبر مواقع الويب.

ووصفت دراسة وارويك وميرسر (Warwick & Mercer, 2011) أثر استخدام السقالات التعليمية وشاشة الشرح التفاعلية في تعلم العلوم. اشتملت عينة الدراسة على (12) طالبًا من طلاب الصف الثالث من المرحلة الابتدائية بمدرسة ابتدائية في إنجلترا. وأظهرت نتائج الدراسة من خلال الملاحظة أن استخدام السقالات التعليمية المناسبة للمحتوى باستخدام شاشة الشرح التفاعلي، ساهمت في تفاعل الطلاب مع المحتوى، وسيادة مفهوم التنظيم الذاتي والتواصل الإيجابي بين الطلاب.

وأجرت أبو زيد (Abu Zaid, 2009) دراسة ميدانية لوصف فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في تدريس العلوم. اختارت الباحثة عينة عشوائية مكونة من (83) طالبًا وطالبة في الصف السادس بمدرستي قلهانا الإعدادية، وقلمشاه بالفيوم. وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، واختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

أما حافظ (Hafiz, 2006) فقد أجرت دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية باستخدام برمجيات العروض التقديمية في التحصيل، والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول ثانوي بالمدينة المنورة. وطبقت الدراسة على عينة عنقودية بلغت (183) طالبة، تمَّ توزيعها في مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل الدراسي بين المجموعتين. فيما وجدت فروق دالة إحصائيًا في التفكير الناقد، لصالح المجموعة التجريبية.

أما الجندي وأحمد (Aljundi & Ahmed, 2004) فقد حاولا تقصي أثر استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التوليدي والاتجاه نحو العلوم. تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من فصول المرحلة الإعدادية بمدرسة من مدارس منطقة مصر الجديدة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، التجريبية والضابطة في كل من: اختبار التحصيل، واختبار التفكير التوليدي، والاتجاه نحو العلوم، لصالح المجموعة التجريبية.

وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي بحثت أثر استراتيجية السقالات التعليمية في التدريس، لكنها اختلفت عنها، في كونها تبحث في أثر استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس العلوم في تنمية التفكير الاستقرائي واكتساب مهارات حل المشكلة. كما جاءت فكرة الدراسة الحالة من الأدب التربوي، الذي يدعو إلى الابتعاد عن طُرق التدريس الاعتيادية، وتبني الطرق البنائية في التدريس، وبحسب علم الباحثتين واطلاعهما، لم تتم دراسة أثر السقالات التعليمية كطريقة تدريس ضمن البيئة الأردنية، لذا تم إجراء الدراسة الحالية لتحديد مدى ملاءمة السقالات التعليمية في تدريس العلوم لتنمية التفكير الاستقرائي واكتساب مهارة حل المشكلة لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

مشكلة الدراسة وسؤالها وفرضيتاها

تشير نتائج الدراسات السابقة المرتبطة بالنظرية البنائية إلى حاجة المتعلمين إلى التفاعل، والانخراط مع المادة التعليمية، وبناء معرفة متوالدة، وصقلها، وتطويرها. وهذا ما تفتقر إليه استراتيجيات وطرق التدريس التقليدية التي تحدّ من التفكير والإبداع لدى المتعلمين، وتسهم في عدم مشاركتهم، وتفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم، وصعوبة استخدام الأسلوب العلمي لحل المشكلات (Zaytoon, 2007). إضافة إلى عدم قدرة المعلم على

مواجهة احتياجات كل متعلم بشكل شخصي وتقييمه، وعدم قدرته على التواصل مع كل متعلم، والاستماع إليه بشكل منفصل.

وفي ضوء ما سبق، وبناء على نتائج الدراسات السابقة كدراسة رايس (Raes, 2011) ودراسة أبو زيد (Abu Zaid, 2009)، وغيرها من الدراسات التي أكدت ضرورة استخدام استراتيجيات حديثة وبناءة وفقاً للتوجه الحديث، لتنمية التفكير ومهارات حل المشكلة. ومن خلال ما لاحظته الباحثتان في المدارس من وجود مشكلات واقعية في القدرة على التفكير، وحل المشكلة، الأمر الذي دفعهما لاستخدام استراتيجية السقالات التعليمية. ومن هنا تتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

هل هناك أثر دال إحصائيًا لتوظيف استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس العلوم في تنمية التفكير الاستقرائي واكتساب مهارات حل المشكلة لدى طالبات الصف السادس الاساسي؟

وفي ضوء السؤال الرئيس السابق، حاولت الدراسة فحص الفرضيتين الصفريتين:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الاستقصائي تعزى إلى استراتيجية التدريس.
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات حل المشكلة تعزى إلى استراتيجية التدريس.

هدفا الدراسة

تهدف الدراسة إلى التحقق من أثر استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية التفكير الاستقرائي، واكتساب مهارات حل المشكلة لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية بما تضيفه نظريًا، وتطبيقيًا إلى المجتمع التربوي؛ فعلى الصعيد النظري: تتناول الدراسة الحالية استراتيجية تدريس حديثة في تدريس العلوم، بالإضافة إلى أنها تعدّ من الدراسات الأولية في الأردن. وعلى الصعيد العملي، فهي تقدم إجراءات وصفية تطبيقية لاستراتيجية السقالات التعليمية التي قد توفر لمعلمي العلوم فرص توظيف هذه الاستراتيجية وتفعيلها. ومن المؤمل أيضًا أن تسهم هذه الدراسة في تحسين أداء معلمي العلوم في حال تبنيها. وبالتالي تجويد تعلم الطلبة بما يحقق النتاجات التعلمية المرغوبة، وإعطاء صورة واضحة عن مدى فاعلية الاستراتيجية، وأثرها في تنمية التفكير الاستقرائي، واكتساب مهارات حل المشكلات، وعلى الصعيد البحثي تعدّ منطلقًا، وتوليدًا لمزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال، والمجالات العلمية الأخرى.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة قصدية من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة حكومية تابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018/2017م. وتتحدد نتائجها بأداتي الدراسة، وما يتحقق لهما من دلالات صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية

استراتيجية السقالات التعليمية (Educational Scaffold Strategy): هي مجموعة الإجراءات، والخطوات، والحركات التي تقوم بأدائها المعلمة داخل غرفة الصف، ليتم من خلالها التدرج في تقديم المساعدة، والدعم المعرفي المؤقت لطالبات الصف السادس، لمساعدتهن في اجتياز المواقف التعليمية، إلى أن تصبح الطالبة معتمدة على نفسها في عملية تعلم المفاهيم العلمية التي تتضمنها وحدة الطاقة.

التفكير الاستقرائي: عملية عقلية يتدرج فيها المتعلم من الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكل، إذ يقدم إليه عدد من الأمثلة أو المشاهدات، ليستخلص منها حقيقة، أو مفهومًا، أو قاعدة، وتم قياسه بالدرجة التي حصلت عليها الطالبة في اختبار التفكير الاستقرائي المعد لذلك.

مهارات حل المشكلة: الدرجة التي حصلت عليها الطالبة على اختبار مهارات حل المشكلة المعدّ خصيصًا لذلك.

الطريقة الاعتيادية: مجموعة الخطوات، والإجراءات الاعتيادية التي يتبعها المعلم في تدريسه مستخدماً الطرق والأدوات، والوسائل، والمواد، والأجهزة اللازمة التي اعتاد على استخدامها.

الطريقة

عينة الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (50) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة أم أيمن الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم، بمحافظة مأدبا، للعام الدراسي 2018/2017م. وقد تم اختيار المدرسة بسبب تعاون إدارة المدرسة، ومعلمات العلوم في تطبيق الدراسة. وقد تم توزيع أفراد عينة الدراسة عشوائيًا إلى مجموعتين: إحداهما مجموعة تجريبية، تكونت من (26) طالبة، تم تدريسها وفق استراتيجية السقالات التعليمية، والأخرى ضابطة، تكونت من (24) طالبة، تم تدريسها وفق الطريقة الاعتيادية.

أداتا الدراسة

تم إعداد أداتي الدراسة على النحو الآتي:

1- اختبار التفكير الاستقرائي

تكون الاختبار في صورته النهائية من (15) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. اشتملت كل فقرة على ثلاثة بدائل، واحد منها صحيح. وبعد التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على محكمين من أساتذة جامعات متخصصين في المناهج وأساليب تدريس العلوم، تم التحقق من ثباته، بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (30) طالبة من طالبات الصف السادس. وتم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيمته (0.88). واعتبرت قيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

كما تم حساب مؤشرات معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار التفكير الاستقرائي البالغ عددها (15) فقرة، من خلال حساب نسبة الطالبات اللواتي أجبن عن الفقرة إجابةً صحيحةً، وقد تراوحت معاملات صعوبة الفقرات بين (0.33-0.77)، مما يشير إلى أنّ معاملات صعوبة الفقرات تقع ضمن الحدود المقبولة لمعاملات الصعوبة في الاختبارات. وتمّ استخراج معاملات التمييز لفقرات اختبار التفكير الاستقرائي، حيث تراوحت بين (0.27-0.79)، وهذه القيم تعطي مؤشرًا جيدًا على أن الفقرات تقيس ما يقيسه الاختبار ككل.

2- اختبار مهارات حل المشكلة

لتحقيق ما هدفت إليه الدراسة، تم إعداد الاختبار بهدف قياس مهارات حل المشكلة لدى طالبات الصف السادس الأساسي، والتي تتكون من: تحديد المشكلة، وجمع المعلومات المتصلة بالمشكلة، وفرض الفروض لحل المشكلات، واختبار صحة الفروض، والوصول إلى حل المشكلة والوصول إلى النتائج. وقد تكون الاختبار في صورته النهائية من (26) فقرة، على نمط الاختيار من متعدد، بأربعة بدائل، واحد منها صحيح. وبعد التأكد من صدق الاختبار بعرضه على محكمين من أساتذة جامعات متخصصين في المناهج وأساليب تدريس العلوم، تم التحقق من ثباته، بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (30) طالبة من طالبات الصف السادس، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيمته (0.93)، واعتبرت قيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

كما تم حساب مؤشرات معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار حل المشكلة البالغ عددها (26) فقرة، من خلال حساب نسبة الطالبات اللواتي أجبن عن الفقرة إجابةً صحيحةً، إذ تراوحت معاملات صعوبة الفقرات بين (0.28-0.68)، ما يشير إلى أنّ معاملات صعوبة الفقرات تقع ضمن الحدود المقبولة لمعاملات الصعوبة في الاختبارات. وتمّ استخراج معاملات التمييز لفقرات الاختبار البالغ عددها (26) فقرة، حيث تراوحت بين (0.27-0.75)، وهذه القيم تعطي مؤشرًا جيدًا على أن الفقرات تقيس ما يقيسه الاختبار ككل.

المادة التعليمية

تم إعداد مذكرات التدريس (دليل المعلمة) في ضوء إستراتيجية السقالات التعليمية. ويتضمن الدليل: التعريف بالاستراتيجية من حيث مفهومها، وخطواتها، وكيفية تنفيذها. بالإضافة إلى مذكرات تدريسية، أعدت بما يتماشى واستراتيجية السقالات التعليمية في وحدة الطاقة من كتاب العلوم للصف السادس الأساسي. وللتحقق من صدق الدليل، تم عرضه على محكمين من أساتذة جامعات متخصصين في المناهج وأساليب تدريس العلوم، وتم الأخذ بملاحظاتهم، وأخذت المذكرات صورتها النهائية المكونة من (12) مذكرة تدريسية لتشكل دليل المعلمة.

الإجراءات

تم الاجتماع بالمعلمة التي درست المجموعة الضابطة، والمعلمة التي درست المجموعة التجريبية، بهدف الاتفاق على عدد حصص تدريس موضوعات وحدة الطاقة. كما تم تدريب المعلمة التي درست المجموعة التجريبية، على كيفية تنفيذ استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس وحدة الطاقة، بعدها تم تطبيق الاختبارين (التفكير الاستقرائي، ومهارات حل المشكلة)، قبل المعالجة التجريبية، ثم البدء بتطبيق المعالجة التجريبية في مجموعتي الدراسة التي استغرقت أربعة أسابيع. وتطبيق الاختبارين (التفكير الاستقرائي ومهارات حل المشكلة)، بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية مباشرة.

تصميم الدراسة

تتبع الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي (Quasi Experimental Design)، ويشتمل التصميم البحثي لهذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ- **المتغير المستقل: استراتيجية التدريس، وله مستويان:**

1- استراتيجية السقالات التعليمية 2- الطريقة الاعتيادية.

ب- المتغيرات التابعة: تشتمل الدراسة على متغيرين تابعين، هما:

1- التفكير الاستقرائي 2

2- - مهارات حل المشكلة.

وبناء على ما سبق، يكون تصميم الدراسة كما يأتي:

EG O1 O2 X O1 O2

CG O1 O2 - O1 O2

حيث إن: **EG**: المجموعة التجريبية، **CG**: المجموعة الضابطة. **O1:** اختبار التفكير الاستقرائي. **O2:** اختبار مهارات حل المشكلة، **X:** المعالجة التجريبية.

نتائج الدراسة

لفحص فرضية الدراسة الأولى التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الاستقرائي تعزى إلى استراتيجية التدريس"، تم استخراج الإحصائيات الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات أفراد الدراسة على اختبار التفكير الاستقرائي القبلي والبعدي. ويبين جدول (1) ملخص هذه الإحصائيات.

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على اختبار التفكير الاستقرائي (القبلي والبعدي)

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	26	6.192	2.097	11.885	2.026
الضابطة	24	6.291	2.074	7.750	2.967
الكلي	50	6.240	2.066	9.900	3.253

يتضح من جدول (1) أن هناك فروقًا في متوسطات علامات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الاستقرائي البعدي، وفقا لمتغير استراتيجية التدريس. ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات، وإزالة أثر الاختبار القبلي، تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وجاءت النتائج كما في جدول (2).

جدول (2): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للدرجات على اختبار التفكير الاستقرائي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا	حجم التأثير
الاختبار القبلي	1.124	1	1.124	0.174	0.679	0.004	
استراتيجية التدريس	213.973	1	213.973	33.068	0.000	0.413	كبير
الخطأ	304.030	47	6.469				
المجموع	518.500	49					

يتبين من جدول (2) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لقيمة "ف" (33.068) بين المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار التفكير الاستقرائي البعدي. وتبين من المتوسطات الحسابية المعدّلة الواردة في جدول (3)، أن الفرق كان لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدّل لطالبات المجموعة التجريبية (11.888). في حين بلغ المتوسط المعدّل لطالبات المجموعة الضابطة (7.746).

جدول (3): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للدرجات على اختبار التفكير الاستقرائي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	26	11.888	0.499
الضابطة	24	7.746	0.519

ولتحديد فاعلية استراتجية السقالات التعليمية، في تنمية التفكير الاستقرائي، تم حساب حجم الأثر (Size Effect) باستخدام مربع إيتا η^2 لاستراتيجية السقالات التعليمية، إذ وجد أنه يساوي (0.413). وهذا يعني أنّ استراتيجية التدريس تفسّر حوالي (41.3%) من التباين في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات أفراد الدراسة. وهذا يدل على وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجية السقالات التعليمية في تنمية التفكير الاستقرائي لدى الطالبات (Abu Hatab & Sadiq, 1991).

وتعني هذه النتيجة، رفض الفرضية الصفرية الأولى في الدراسة وقبول الفرضية البديلة المتضمنة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في اختبار التفكير الاستقرائي تعزى إلى استراتيجية التدريس، لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستراتيجية السقالات التعليمية.

ولفحص فرضية الدراسة الثانية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في اختبار مهارات حل المشكلة تعزى إلى استراتيجية التدريس"؛ تم استخراج الإحصائيات الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات أفراد الدراسة على اختبار حل المشكلة (القبلي والبعدي)، ويبين جدول (4) ملخص هذه الإحصائيات.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على اختبار مهارات حل المشكلة القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	26	8.385	3.991	15.308	2.895
الضابطة	24	8.083	2.932	12.167	3.102
الكلي	50	8.240	3.491	13.800	3.362

يتضح من جدول (4) أن هناك فرقًا ظاهريًا في متوسطات علامات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات حل المشكلة البعدي، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، وإزالة أثر الاختبار القبلي، تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وجاءت النتائج كما في جدول (5).

جدول (5): تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للدرجات على اختبار حل المشكلة وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا	حجم التأثير
الاختبار القبلي	79.440	1	79.440	10.624	0.002	0.184	
استراتيجية التدريس	114.438	1	114.438	15.305	0.000	0.246	كبير
الخطأ	351.432	47	7.477				
المجموع	554.000	49					

يتبين من جدول (5) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لقيمة "ف" (15.305) بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات حل المشكلة البعدي. وتبين من المتوسطات الحسابية المعدّلة الواردة في جدول (6)، أن الفرق كان لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدّل لطالبات المجموعة التجريبية (15.255)، في حين بلغ المتوسط المعدّل لطالبات المجموعة الضابطة (12.224).

جدول (6): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للدرجات على اختبار التفكير الاستقرائي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدّل	الخطأ المعياري
التجريبية	26	15.255	0.537
الضابطة	24	12.224	0.558

ولتحديد فاعلية استراتجية التدريس (السقالات التعليمية) في تنمية مهارات حل المشكلة، تم إيجاد حجم الأثر باستخدام مربع إيتا **$(\eta)^2$** كما هو موضح في جدول (5). حيث وجد أنه يساوي (0.246). وهذا يعني أنّ استراتيجية التدريس تفسّر حوالي (24.6%) من التباين في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطالبات. وهذا يدل على وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجية السقالات التعليمية في تنمية مهارات حل المشكلة لدى الطالبات (Abu Hatab & Sadiq, 1991).

وعليه، فقد تم رفض الفرضية الصفرية الثانية وقبول الفرضية البديلة المتضمنة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات حل المشكلة، تعزى إلى استراتيجية التدريس، لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستراتيجية السقالات التعليمية.

وبناءً على ما تقدم، واعتمادًا على النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة، يمكن الاستنتاج بتفوق استراتيجية السقالات التعليمية على الطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الاستقرائي واكتساب مهارات حل المشكلات لدى الطالبات أفراد الدراسة.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تنمية التفكير الاستقرائي لدى الطالبات أفراد الدراسة، يعزى إلى استراتيجية التدريس؛ لصالح الطالبات اللواتي درسن باستراتيجية السقالات التعليمية، مقارنة بنظيراتهن اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى استخدام استراتيجية السقالات التعليمية، التي من خلالها تقوم المعلمة بعرض المهمة المطلوب إنجازها، وتقديمها للطالبات، من خلال: استخدام التلميحات والتساؤلات، والتفكير بصوت عال، لتوضيح خطوات، ومهارات إنجاز المهمة. ثم تبدأ الطالبات بإنجاز المهام البسيطة، ثم الصعبة بالتدريج في مجموعات عمل صغيرة، تمهيدا لعمل كل طالبة بمفردها. وخلالها تقوم المعلمة برصد الأخطاء، وتصحيحها، وتوجيه الطالبات لطرح أسئلة حول المهام المطلوب إنجازها، بالاعتماد على التلميحات اللفظية، حتى تصل الطالبات إلى أحكام، أو أفكار عامة من مواقف جزئية تحاكي الواقع. وبذلك فان استراتيجية السقالات التعليمية تعمل على الانتقال من الخاص إلى العام. وهذا يتوافق مع مبادئ التفكير الاستقرائي؛ إذ يرى سعادة (Saadeh, 2014) أن التفكير الاستقرائي عبارة عن قيام المتعلم بربط الحقائق ببعضها، للوصول إلى فكرة جديدة شاملة، أو قانون عام يعتمد عليه.

كما عملت استراتيجية السقالات التعليمية على تقديم توجيهات، وإرشادات واضحة إلى الطالبات؛ لتوضيح الغرض من تعلم الموضوع، ومتطلبات التعلم المطلوبة؛ لضمان استمرارهن في التعلم، وإنجاز المهام بالشكل الصحيح. كما قدمت فرصة للطالبات للتنبؤ بالتوقعات، عن طريق الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليهن، وبالتالي توجيههن إلى مصادر المعرفة ومصادر التعلم الحديثة، واستقطاب جهودهن في التركيز على موضوع الدرس، ما زاد من تنمية التفكير الاستقرائي لديهن، وتوليد دافعية للتعلم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة مولينار وآخرون (Molenaar, et al, 2011).

وزادت استراتيجية السقالات التعليمية من قدرة الطالبات على التعلم، والتفاعل مع الموقف التعليمي، واسترجاع المعلومات بسهولة نتيجة تقديم المساعدة اللازمة للطالبة من أقرانها أو من المعلمة، أو أي شخص ذي خبرة في موضوع الدرس، لإعانتها على عبور الفجوة بين ما تعرفه فعلا، وما تريد أن تتعلمه في أثناء عملية التعلم وفي منطقة النمو القريب (ZPD)، ما جعل التعلم أكثر فاعلية.

ويمكن القول بأن النتائج السابقة تشير إلى استفادة طالبات المجموعة التجريبية من استراتيجية السقالات التعليمية في أثناء تعلمهن الوحدة المقررة في العلوم، مما ساعدهن على تنمية قدراتهن على البحث، والتأمل، والتفكير، وزيادة دافعيتهن للتعلم، والمشاركة الإيجابية في أثناء تنفيذ الأنشطة، وشعورهن بالاطمئنان في عملية تقويم أدائهن، وعدم تركيزهن على الحفظ الآلي للمعلومات، واهتمامهن للوصول إلى مستويات أعلى من التفكير ومعالجة المعلومات بصورة أكثر عمقاً من عملية الحفظ، والتذكر والتي تقتصر على معالجة المعلومات بصورة سطحية.

كما إن ماهية السقالات التعليمية باعتبارها إحدى التطبيقات التربوية للنظرية البنائية، تؤكد أن المعرفة يتم بناؤها في عقل المتعلم نفسه تدريجيًا، ومن خلال تفاعل المتعلم مع المعلم، ومع أقرانه من المتعلمين؛ يتم بناؤه المعرفي، وتعميقه، وتعديله، في سياق اجتماعي. كما أنها تزود المتعلم بتوجيهات واضحة تمكنه من معرفة ما يجب القيام به خطوة خطوة، حتى يحقق الأهداف المرجوة، وتوضح للمتعلم الغرض من عملية التعلم، مما يساعده في بناء، واكتشاف المعرفة الجديدة بنفسه، ولنفسه معتمدًا على المعرفة السابقة (Churcher et al, 2014; Wright, 2018) .

ويقوم التدريس باستخدام السقالات التعليمية على مبدأ أساسي في التعلم، هو التعرف على الخبرات السابقة للطالبات، ليتم الانطلاق منها، والعمل على إعادة تنظيمها، وتقديم المساعدة لهن، بما يجعلهن قادرات على تجاوز الصعوبات التي قد ترافق عملية التعلم، وفي تطوير قدرتهن على استرجاع المعلومات بسهولة، نتيجة تقديم المساعدات المتدرجة اللازمة في أثناء عملية التعلم من المعلمة، أو الأقران. الأمر الذي أدى إلى التفاعل المستمر في أثناء الموقف التعليمي، وصولاً إلى المعرفة، وتنظيمها في الذاكرة، ثم استرجاعها، وجعل عملية التعلم أكثر فاعلية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قاعود (Qaoud, 2017).

وتوفر السقالات التعليمية البيئة البنائية المعتمدة على تقديم المساعدة للطالبة في الوقت الذي يمكن أن تتعثر فيه، ما تؤدي إلى تزويدها بالمعارف، والمهارات التي تمكّنها من اجتياز الموقف التعليمي، والتفاعل معه ايجابياً بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة. وتؤدي إلى تنمية قدرتها على فهم، واستيعاب المعلومات، والحقائق؛ والتنظيم الذاتي. والتواصل الإيجابي بين الطالبات، بالإضافة إلى تنمية القدرة على توظيف هذه المعلومات، وتطبيقها في مواقف تعليمية جديدة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة وارويك وميرسر (Warwick and Mercer, 2011) .

وتضع السقالات التعليمية الطالبة بمواجهة حقيقية مع الموقف التعليمي، لتكتشف ما إذا كان بإمكانها اجتيازه بمفردها، أم أنها تحتاج إلى دعم، ومساعدة الآخرين، وفي كلتا الحالتين، تخرج الطالبة من الموقف بحصيلة من المعلومات المنظمة التي تبقى في الذاكرة لفترة أطول، الأمر الذي أدى إلى الارتقاء بالتفكير الاستقرائي لديها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات سابقة (Abu Qaoud, 2017; Aljondi & Ahmed, 2004; Hafiz, 2006; Zeid, 2009)، أشارت الى أثر استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية التفكير بشكل عام.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات مهارات حل المشكلة لدى الطالبات، يعزى إلى استراتيجية التدريس، لصالح الطالبات اللواتي درسن باستراتيجية السقالات التعليمية، مقارنة بنظيراتهن اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية. ويمكن تفسير هذه النتيجة وإرجاعها إلى أن السقالات التعليمية عملية يتم فيها مساعدة المتعلم على حل المشكلات، لتساعده على عبور الفجوة بين ما يعرف وما يحاول معرفته؛ وبذلك تقلل السقالات التعليمية من التعقيد المعرفي المتضمن في بعض المهام. ويتم تقديم السقالات التعليمية من خلال المعلم، أو من خلال زميل، أو كتاب، أو مجلة، وغير ذلك من مصادر المعرفة، وذلك قبل أو في أثناء تخطيط الطلبة لحل المشكلة، أو المهمة التعليمية التي يعملون بها. كما أنها عملية يتم من خلالها معاونة المتعلم على إتقان حل مشكلة معينة تتعدى قدرته النمائية عن طريق مساعدة مدرس، أو شخص أكثر تقدمًا.

وتستند استراتيجية السقالات التعليمية على مشكلات واقعية ذات صلة بحياة الطالبة وبيئتها (Nwosu & Azih, 2011). الأمر الذي يجعلها أكثر انخراطًا واندماجًا في المشكلة. وبالتالي، تتولد لديها رغبة جامحة في حلها. وقد ساعد ذلك في تبني الطالبات للمشكلة، وأنهن جزء منها ومن حلها.

وتعدّ استراتيجية السقالات التعليمية محورًا مهمًا في حل المشكلات. فقد لاحظت الباحثتان اهتمام الطالبات بالوصول إلى

قرار وتوجيه جهودهن نحو تأطير المشكلة وتهذيبها تمهيدا لحلها، وضمن تلك الجهود، فقد طرحن العديد من البدائل الممكنة لحل المشكلة من خلال التشاور واستمزاج الآراء. الأمر الذي أدى بهن إلى تكييف الحلول تارة، أو تعديلها تارة أخرى، وربطها بمعطيات المشكلة، ومنح الطالبات فرصًا للتفكر، والتأمل، والتفاعل المثمر مع المجموعة، والتفاوض، لأجل تحقيق هدف مشترك. وعلاوة على ذلك، فإن استراتيجية السقالات التعليمية، تتضمن صقل مهارات المتعلم بالخبرة من خلال تمثلها دور الخبير، وصاحب التجربة، الأمر الذي زودهن بقدرات على حل المشكلة، والإيمان بإمكانية حلها. ويضاف إلى ذلك أن السقالات التعليمية تستند إلى مشكلات واقعية ذات صلة بحياة الطالبة وبيئتها. الأمر الذي جعلها أكثر انخراطا واندماجا في المشكلة، ما ولّد لديها رغبة جامحة في حلها. وقد ساعد ذلك في تبني المتعلمات للمشكلة وإشعارهن أنهن جزء منها، ومن ثم حلها. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات أشارت إلى أثر استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية قدرات المتعلمين في اكتساب مهارات حل المشكلة، وإنجاز المهام التي أدى فيها المتعلمون أدوار الخبراء. كدراسة رايس (Raes, 2011).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن التوصية بما يأتي:

1- تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في التدريس، وتبني الخطط التدريسية المعدة وفق إستراتيجية السقالات التعليمية في تدريس طالبات المرحلة الأساسية

2- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مواد دراسية أخرى، وتناول متغيرات أخرى.

References

Abu Hatab, F., & Sadiq, A. (1991). *Research methods and methods of statistical analysis in the psychological, educational and social sciences*. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Abu Zaid, I. (2009*). Effectiveness of the use of educational scaffolding strategy in the development of achievement and critical thinking of students of the second cycle of basic education*. Unpublished Master Thesis, Fayoum University Cairo: Egypt.

Alak, M.(2013). Effetcs of scaffolding strategy on learners academic achievements in integrated science at junior secondary school level. *European Scientific Journal*, (9) , 149-155.

Aljondi, A., & Ahmed, N. (2004). Studying the interaction between some learning methods and scaffolding in the development of achievement, thinking and attitudes towards science among secondary school pupils. *Egyptian Association for Curriculum and Teaching Methods*, 6th Scientific Conference,(2) 688 - 728 , Cairo.

Alias, N. (2012). Design a motivational scaffold for the Malaysian e-learning environment. *Educational Technology & Society*, 15(1), 137-151.

Alshahary,G. (2015). *Effectiveness of educational scaffolds in teaching science on the development of academic achievement among middle school students.* Unpublished Master Thesis, Um AlQura University, Makkah Al Mukarramah, Saudi Arabia.

Alyan, S. (2010). *Natural science curricula and methods of teaching*. Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Bansal, A. (2017). Effect of instructional scaffolding on high school students academic achievement and attitude towards science. *International Journal of Science Technology and Management*, (6)3, 228-235.

Churcher, K. , Edward, D. , & Doug, T. (2014). "Friending" Vygotsky: A social constructivist pedagogy of knowledge building. *The Journal of Effective Teaching*,. 14(1), 33-50.

Doering, A., & Veletsianos, G. (2007). Multi-scaffolding learning environment: An analysis of scaffolding and its impact on cognitive load and problem solving ability**.** *Journal of Educational Computing Research*, 37(2), 107-129.

Hafiz, A. (2006). *Educational scaffolding strategy using presentation software and its impact on academic achievement and critical thinking among students of the first grade secondary in the curriculum of neighborhoods in Medina.* Unpublished Master Thesis, Taibah University, Saudi Arabia.

Ismail, N., Ismail, K., Saadah, N. & Aun, M. (2015), The role of scaffolding in problem solving skills among children. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 85(15), 154-158.

Larkin, M. (2002). Using scaffolded instruction to optimize learning**.** *ERIC Digest*, ED474301.

Lipscomb, L. , Swanson, J. , & West, A. (2004). Scaffolding. In M. Orey (Ed*.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology.* Available Website: http://www.coe .uga.edu/epltt/scaffolding.htm.

Mahria, K., (2016). Students' problem solving skills, field study at the Abderrahmane Ibn Rustam High School in Tamanrasset. *Afaq Scientific Journal,* 12, 123-147.

Marai, T., & Alhila, M. (2013). *General teaching methods*. Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Meyer, Y. & Kaplan, A. (2004). Motivational influences on transfer of problem-solving strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 1-22.

Molnár, G. , Greiff, S. , & Csapó, B. (2013). Inductive reasoning domain specific and complex problem solving: *Relations and Development. Thinking Skills and Creativity*, 9(1), 35-45.

Molenaar, I. , Chiu, M. , Sleegers, P. , & Boxtel, C. (2011). Scaffolding of small groups' metacognitive activities wit an avatar computer-supported collaborative learning. *Ntific Amereican Book*, (5), 621-638.

Mousa, M. (2017). The influence of inductive reasoning, thinking skill on enhancing performance**.** *International Humanities Studies*, 4(3), 37-48.

Nuntrakune, T. , & Park , Y. (2011). Scaffolding techniques of a teacher training for cooperative learning in Thailand primary education. *International Conference on Teaching,* 5-8 July 2011, Mauritius.

Nwosu, B. , & Azih, N. (2011). Effects of instructional scaffolding on the achievement of male and female students in financial accounting in secondary schools in Abakaliki Urban of Ebonyi State Nigeria, *Current, Research Journal of Social Sciences*, 3(2), 66-70.

Qaoud, N. (2017). Effect of the interaction of the (simplification-complexity) method of knowledge with the educational scaffolding strategy on the interactive thinking of a sample of first grade secondary students. *Psychological Counseling Magazine*, (50), 337-405.

Raes, A. (2011). Scaffolding information problem solving in web based collaborative inquiry learning. *Journal of Computers and Education*, 59, 82-94.

Saadeh, G. (2014). *Teaching thinking skills with hundreds of applied examples*. Amman: Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution.

Trif, L. (2015). Training models of social constructivism: Teaching based on developing a scaffold. *Social and Behavioral Sciences*, 7(180), 978 – 983.

Wakhidah, N. (2017). Improving learning outcomes of ecological concept using scaffolding strategy on scientific approach. *International Journal of Education***,** 3(9), 19-29.

Warwick, P. & Mercer, N. (2011). Using the interactive whiteboard to scaffold pupils, learning of science in collaborative group activity.*ESRC Project RES*-000-22-2556.

Wolfock, A. (2015). *Educational psychology* (Salah Allam, Trans). Amman: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.

Wright , V. (2018). Vygotsky and a global perspective on lcaffolding in learning mathematics. In: Zajda J. (Ed.) *Globalisation and education reforms.* Dordrecht: Springer.

Zaytoon, A. (2007). *Constructivist theory and strategies for teaching science*. Amman: Dar Alshroq for Publication and Distribution.

Zaytoon, H., & Zeytoon, K. (2003). *Education and teaching from the perspective of constructivist theory*. Cairo: The World of Books.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 4، 2019، 487-503

مسرحة دروس وحدة الفقه الإسلامي وفاعليتها في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي

محمود السلخي*

تاريخ تسلم البحث 2018/6/24 تاريخ قبوله 2019/2/26

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى مسرحة دروس وحدة الفقه الإسلامي، وكشف فاعليتها في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي. ولتحقيق ذلك، اختار الباحث عينة عينة من (60) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي، وقد وزعت العينة إلى مجموعة تجريبية (32) طالبة تم تدريسهن باستخدام مسرحة المناهج، وضابطة (28) طالبة تم تدريسهن بالطريقة الاعتيادية. استخدم الباحث أداة تحليل المحتوى، واختبارًا تحصيليًا، والمادة التعليمية وفق مسرحة المناهج. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا على التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بأبعاده الثلاثة: المفاهيم الفقهية، والأحكام الفقهية، والتحصيل الكلي، بين مجموعتي الدراسة لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على التطبيقين: القبلي والبعدي لأبعاد الاختبار التحصيلي الثلاثة، لطالبات المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، وأخيرًا أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تحصيل طالبات المجموعة التجريبية المفاهيم الفقهية وتحصيلهن الأحكام الفقهية.

(**الكلمات المفتاحية**: مسرحة المناهج، المفاهيم الفقهية، الأحكام الفقهية)

مقدمة: يُعدّ الفقهُ أحدَ أبرز فروع التربية الإسلامية؛ لأنّه ضابطُ سلوكِ المسلم مع الله ومع النّاس، وهو علمٌ قائم على قواعدَ وأسس متينة، يهتّم بالأحكام الشرعيّة العمليّة المستنبطة من الأدلة التفصيليّة. وللفقه أهميّة عظيمة في حياة الفرد والمجتمع، حيث يحتاجُ المسلمُ إليه في أمور حياته كلّها، وحاجةُ المسلم إليه نابعةٌ من أنّ هذا العلم إنّما هو تطبيق لأحكام التشريع الإلهيّ في مسائل الحياة جميعها صغيرها وكبيرها، وبخاصة أنّ حياة المسلم اليوم تفرض عليه أن يعرف حكم الشرع في الأمور التي جدّت في هذا العصر. ومن وُفّق إلى اكتساب هذا العلم فقد نال فوزًا عظيمًا. عَنِ ابْنِ شِهَابٍ، قَالَ: قَالَ حُمَيْدُ بْنُ عَبْدِ الرَّحْمَنِ، سَمِعْتُ مُعَاوِيَةَ خَطِيبًا يَقُولُ: سَمِعْتُ النَّبِيَّ صلى الله عليه وسلم يَقُولُ: مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ، وَإِنَّمَا أَنَا قَاسِمٌ وَاللَّهُ يُعْطِي، وَلَنْ تَزَالَ هَذِهِ الأُمَّةُ قَائِمَةً عَلَى أَمْرِ اللَّهِ، لاَ يَضُرُّهُمْ مَنْ خَالَفَهُمْ، حَتَّى يَأْتِيَ أَمْرُ اللَّهِ. (Al-Bukhari, 2001, Chapter the book of Knowledge. Hadith:71).

وعن عبد الله بن عثمان بن خيثم قال: أخبرني سعيد بن جبير أنّه سمع ابن عبّاس يقول: وضع رسول الله صلى الله عليه وسلم يده بين كتفيّ – أو قال: على منكبيّ – فقال: "اللهُمَّ فَقِّهْهُ فِي الدِّينِ، وَعَلِّمْهُ التَّأْوِيلَ" (Musnad Imam Ahmad Bin Hanbal, Hadith: 2879).

فالمسلمُ يحتاج فقه المعاملات؛ لينظم معاملاته مع الآخرين، ويحتاج فقه الأسرة والمجتمع ليبنيَ الأسرة المسلمة منذ نشأتها؛ وهكذا يحتاج المسلم لبقية موضوعات الفقه؛ ليسير في حياته وفق ما شرع الله؛ لينال رضاه، ويحقّق العبودية له.

فالفقه الإسلامي أحكام شرعية ناظمة لأفعال المكلّفين وأقوالهم، وبه يُعرف الحلال والحرام، والطريق الصحيح من الخاطئ في العبادات والمعاملات. والفقه مرتبط بالإيمان بالله تعالى واليوم الآخر؛ لأن إيمان المسلم هو الدافع للتمسك بأحكام الدين وتطبيقها. قال تعالى: ٱلَّذِينَ يُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤْتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَهُم بِٱلْءَاخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ (Surah Luqman, 4).

* جامعة البترا، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

The Dramatization of Al-Fiqh Unit Lessons and its Effectiveness in the Achievement of the Primary 6th Grade Female Students

Mahmoud Alsalkhi, *University of Petra, Jordan.*

Abstract: The present study aimed at dramatizing the lessons of Al-Fiqh Unit, and investigating its effect iveness in the achievement of the female students in the primary 6th grade. The study sample consisted of (60) female students in the 6th primary grade. The sample was divided into an experimental group of (32) female students who were taught using the dramatized method, and a control group of (28) female students who followed the conventional method. The researcher used the content analysis tool, an achievement test, and teaching material based on the dramatization of curriculum. Rresults indicated the existence of statistical differences between the two groups, and in favor of the female students exmperimental group. These differences were based on the post-achievement test related to its three elements: the Fiqh concepts, Fiqh rules, and the over-all achievement. Also, the test results indicated the existence of statistical indicative differences between the Pre-test and Post-test given to the Empirical group, and based on the three achievement elements. The obtained results were in favor of the Post-test application.Finally, the study results indicated the existence of a positive connection between the achievement of Al- Fiqh concepts and the achievement of Al-Fiqh rules for the female students in the Empirical group.

(**Keywords**: Dramatization of Curriculum, Al-Fiqh Concepts, Al-Fiqh Rules)

ولا تقتصر أهمية الفقه على استنباط الأحكام الشرعية من المبادئ العامة والقواعد الكلية، بل إنّ الأحكام التي ترد مفصّلة في الآيات الكريمة، والسنّة النبوية الشريفة تحتاج إلى العالِم الفقيه الذي يبيّن المقصود من النصّ بياناً شافيًا وافيًا، ذلك أنّه ليس كل من يقرأ نصًا من القرآن أو السنّة يكون قادرًا على فهم المقصود منه؛ لاحتمال أن يكون متوقفاً فهمه على نصٍّ آخر يقيّده، أو يحدّد معناه أو يوضّحه (Azizi, 2010)

ولأهميّة الفقه الإسلاميّ، فإنّ المنهاج المدرسي حافظَ على وضع فروع الفقه من عبادات ومعاملات بعد مبحث العقيدة مباشرة؛ ليؤكد على الصلة الوثيقة بين الفقه والعقيدة، وأنّ الفقه لا يُدرّس مُجرداً عن العقيدة، وأنّ على معلم التربية الإسلامية أن يُدرسَ الفقه ولديه شعورٌ واضحٌ بأنه يريد أن يهذّب نفساً لتنمو وترقى، يعالج شخصاً لينمو ويكتمل (Rayan, Hamdan, Alqawasmah & Alshabatat, 1996).

ويتضمّن محتوى وحدة الفقه جملة من المفاهيم والأفكار والقيم والأحكام الفقهية التي تسهم في بناء الشخصية الإنسانية المؤمنة لدى الطالب. لذا، يعد تعليم المفاهيم في مناهج التربية الإسلامية ذا أهمية كبيرة؛ لأن المفاهيم مفاتيح العلم الشرعي، وهي تزود الطلبة بوسائل يستطيع من خلالها مسايرة المستجدات في الحياة على اختلاف أنواعها، كما تؤدي المفاهيم إلى النمو المعرفي المتراكم لديه (Al-Harahsha, 2011).

وتُعد المفاهيم الفقهية جزءاً أساسيًا من محتوى منهاج التربية الإسلامية، وتتميز بأنها أكثر ارتباطاً بواقع الطالب، ولها دور بالغ الأهمية في تكوين شخصيته السوية، وإحداث اكتساب سلوك إيجابي، وهذا ما يهدف إليه منهاج التربية الإسلامية في مراحله المختلفة (Al-Jallad, 2006). والمفهوم الفقهي تصور ذهني، لأشياء أو أحداث أو مواقف أو قيم أو سلوكيات بينها خصائص متصلة بالدين الإسلامي، ومستمدة من الأدلة الشرعية. معبراً عنها بكلمة، أو بمصطلح، أو عبارة (Shamalti, 2004)

وترى الطائي (Al-Tai, 2004) أنّ المفاهيم الفقهية تنمو، وتتطور بنمو الطلبة، وبتقدمهم في المراحل التعليمية، وهذا يتطلب مراعاة مدى اكتساب هذه المفاهيم عند التدريس، وأن يتم تدريسها بما يتوافق وخصائص نمو الطلبة، وتطور شعورهم الديني.

ويتطلب تعلم المفاهيم الفقهية المجردة فترات زمنية طويلة، ينتقل فيها الطالب تدريجيًا مع المفهوم المراد تعلّمه من حالة الغموض والتجريد إلى حالة الوضوح؛ فكل مفهوم ينطوي على عدد من الخصائص والصفات الخاصة به، ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تدريسها (Abu Tayeh, Al-Khateeb, Kreshan & Sbeheen, 2010).

وترتبط المفاهيم الفقهية بإصدار الأحكام الفقهية، التي تعد من أكثر الصعوبات التي يواجهها الطلبة. وقد يعود السبب إلى طريقة التدريس المتبعة، وعدم استيعاب المفاهيم الفقهية، حيث إنّ إتقان المفاهيم الفقهية يُعد من متطلبات إصدار الحكم الفقهي الصحيح، وهذا يتطلب من معلم التربية الإسلامية بذل المزيد من الجهد لإكساب الطلبة المهارات الأساسية؛ لإصدار الأحكام الفقهية الصحيحة المبنية على الفهم السليم للمسألة الفقهية (Al-Matrudi, 2017).

وتزداد أهمية إدراك الطلبة للأحكام الفقهية وفهمهم لها، في ظل مستجدات الحياة حول ما هو صواب وخطأ، ومقبول ومردود، وما يلاحظ في أوساط الطلبة من اتجاهات وقيم سائدة، فيها الصواب والخطأ، إلاّ أنّ الحكم النهائي في ذلك يعود إلى الحكم الشرعي. فما حرمه الله فهو حرام ومذموم، وما أحلّه الله فهو حلال ومحمود. وهذه القاعدة ينبغي أن تترسخ في عقول الطلبة، وفيما يصدر عنهم من أقوال وأفعال وسلوكات (Al-Jallad, 2004).

وقد حرصت وزارة التربية والتعليم في الأردن مؤخرًا على الاهتمام بمسرحة المناهج؛ لما لها من دور كبير في تعزيز شخصية الطلبة، وتنمية مهاراتهم، وإكسابهم المعرفة باعتبارها بيئة مهمة لتنمية شخصية الطالب في الجوانب العقلية، والوجدانية، والجمالية، واللغوية، والنفسية. ويأتي هذا الحرص من خلال رعايتها مهرجان المسرح المدرسي ومسرحة المناهج.

وتسعى مسرحة المناهج إلى أن يكون التعلم باللعب، والخروج من قالب التعليم التقليدي، والبحث عن مهارات تربوية جديدة ومميزة، تستنهض الإبداعات لدى الطلبة والمعلمين معًا، بحيث يتلقون التدريبات المناسبة، لنقل هذه المهارات للطلبة الذين يقومون بإعداد، وتنفيذ المسرحيات، وعرضها أمام زملائهم.

وتعرّف أبو مغلي وهيلات (Abu Maghli & Hailat, 2008) مسرحة المناهج بأنها وضع المادة التعليمية في إطار مسرحي، يخرجها من الجمود إلى الحياة، لقيام الطلبة بتأدية أدوار مختلفة، لشخصيات وأحداث، ومواقف درامية متعددة.

ويرى الباحث أنّ مسرحة المناهج طريقة تدريس حديثة، يتم اتباعها من المعلم، لتحويل محتوى الدرس من صيغته التقليدية إلى قالب مسرحي؛ لإضفاء جو من الحيوية، والنشاط، والتفاعل داخل الغرفة الصفية؛ بهدف تنمية شخصية الطلبة بشكل متوازن ومتكامل. فهي تنقل الموقف الصفي من حالة الجمود إلى حالة من التشويق والتفاعل، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوّة، والتي أثبتت الدراسات التربوية (Rasheed & Inoa, Weltsek & Tabone, 2014, Hussein, 2014) أثرها الواضح في التحصيل، كما في تنمية القيم (Abu Moor, 2016).

ويلفت خطاب (Khattab, 2010) النظر إلى ضرورة إشراك الطلبة بالعمل المسرحي، بحيث يقدم رسالة أو يخبر عن فكرة أو قصة معينة، قد يكون ذلك نشاطا يتم التدرب عليه؛ لقوة تأثيره واستثماره لما يحب الطلبة القيام به وهو الحركة، وبالتالي يتمكن المعلم من تحقيق الفهم والسعادة والقناعة لديهم. وهذا ما تؤكده

مقولة كونفوشيوس "قل لي وسوف أنسى...، أرني لعلي أتذكر...، أشركني وسوف أفهم".

وتعد مسرحة المناهج من أبرز التطبيقات التربوية المتطورة لنظرية برونر، إذ إنّ تمثيل الطلبة وحركتهم في تجسيد الموقف الدرامي الذي يحوي جدلا وصراعًا، والمنتهي بنهاية مفتوحة، يتيح لهم بعد انتهاء المشهد التمثيلي المناقشة، واكتشاف المعاني، ثم ترسيخها – لفظيًا أو صوريًا - ببنائهم المعرفي، وعدم نسيانها (Abu Maghli & Hailat, 2008).

ومسرحة المناهج الدراسية جوهر المسرح المدرسي، يفضلها الكثير من الطلبة؛ لأن في حيثياتها تبسيط المحتوى، وتمكينهم من فهمه بسهولة ويسر. إلى جانب أنّه يعد من أفضل الأساليب العلاجية لظاهرة السلوك العدواني لدى الأطفال، من خلال الدراما النفسية (السيكودراما)، ومن خلال نظرية التطهير النفسي أو الإفراغ الانفعالي، عن طريق العلاج بالدراما (Dulaimi, 2018).

ويؤكد جاردنر أنّ لمسرحة المناهج الأثر الكبير والفعال في الوصول بالطلبة إلى تحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها، وإبراز ذكاءاتهم أكثر من أي أسلوب تقليدي، خاصة الذكاء اللفظي، والذكاء المنطقي الرياضي (Dickinson, 2002).

وتتجاوز فوائد مسرحة المناهج الجوانب المعرفية، على الرغم من أنه يمكن أن تكون طريقة تدريس فعالة، وبخاصة لطلبة المرحلة الأساسية، فإنه يمكن أن تكون أيضًا طريقة لتعليم الطلبة أنفسهم. فهم يتعلمون مهارات اجتماعية قيّمة، وهي تنطوي على تحول الخيال والتفكير إلى خبرات متنوعة، مما يساعدهم على توسيع قدرتهم على العمل خارج الأفكار في عقولهم. وهذه المهارة ضرورية لتنظيم الأفكار وحل المشكلات والمواقف في الحياة اليومية (Moore, 2004).

ومن خلال تتبع الباحث أدبيات مسرحة المناهج، توصل إلى عدة أسس تقوم عليها أهمها: تفعيل دور الطلبة في الحصة الدراسية، والتحول بالدروس من حالة الجمود والتلقين إلى الحيوية والحركة والتفاعل، والانتقال بالمعلم من دور الملقي والملقن إلى دور المبدع والمرشد والموجه والقائد، وجعل التعلم مشوقاً وممتعاً وجاذباً، إلى جانب تشجيع التعلم الذاتي للطلبة.

ولمسرحة المناهج أهمية كبيرة في العملية التعليمية، تبرزها النقاط الآتية (Zinedine, 2008; Yousef, 2007; Qurashi, 2001):

- إثراء المنهاج الدراسي واستيعابه عن طريق عمل تدريبات تمثيلية، تفسر عمليات الفهم والاستيعاب.
- تحويل المناهج من سياقها التقريري إلى بنية جمالية ناطقة متحركة في قالب مسرحي شائق.
- علاج بعض المشكلات السلوكية والنفسية مثل: الخجل، والانطواء، ومشكلات النطق في الكلام.
- تعزيز قيم المشاركة والتفاعل مع الآخرين خلال الدرس.
- إكساب الطلبة مهارات الحديث بطلاقة.
- تبسيط عملية إيصال المعلومات والمضامين التربوية إلى الطلبة.
- إشاعة الرغبة في إثبات الذات لدى الطلبة.

وهناك عدة متطلبات لا بد من أخذها بعين الاعتبار عند مسرحة المناهج، أهمها (Helles, 2008):

- اختيار الدرس الذي يحتاج إلى المسرحة.
- تحويل أفكار الدرس إلى شخصيات.
- كتابة الحوار.
- مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلبة بالتمثيل.
- إحتواء النص على أفكار تربوية.
- خدمة الأهداف السلوكية والتربوية من خلال الحوار.

ولتقديم محتوى درس ما ممسرحًا للطلبة، لا بد من مراعاة قدراتهم العقلية التي تناسب مرحلتهم العمرية، من أجل تنمية قدرات الخيال والذكاء والتفكير السليم الذي تؤهلهم للتكيف مع واقعهم ومجتمعهم الذي يعيشون فيه (Nawsrah, 2010).

ويُراعى عند اختيار المحتوى المراد مسرحته أن يكون ذا جاذبية للطلبة، بما يشبع حاجاتهم وميولهم، ويسهم في تحقيق الأهداف التعليمية، وأن يتضمن اختيار المادة الدراسية التي تؤدي إلى التنمية الشاملة، والتي تهتم بحاجات الطلبة الاجتماعية والشخصية (Bhagat, 2016).

وتبرز أهمية مسرحة المناهج في تدريس الفقه في توضيح الأفكار، وإكساب الأحكام الفقهية، والقيم الدينية، والمفاهيم الفقهية المتضمنة في محتوى وحدة الفقه الإسلاميّ، من خلال معالجة المحتوى، وتقديمه بصورة درامية مشوقة كعمل جماعي.

وقد تظهر هنا إشكالية تواجه معلم التربية الإسلامية في معالجة النص/المحتوى المراد تدريسه وفق مسرحة المناهج؛ لندرة محتوى كتب التربية الإسلامية الممسرح، وقلة خبرته في هذا المجال، وعدم توافر الوقت اللازم لهذه المعالجة، أو عدم استعداده، وضعف قابليته لهذا الأمر. ويرى الباحث إمكانية التغلب على هذه الإشكالية، من خلال عقد الورش التدريبية المتخصصة في معالجة محتوى فروع التربية الإسلامية، وتحويرها وفق مسرحة المناهج.

ولكي يبدع المعلم باستخدام مسرحة المناهج، لا بد من اتباع المرحلتين الآتيتين (Sun, 2003; Rajab, 2004; Abo Moghli & Helat, 2008; Alimat, 2015):

المرحلة الأولى (التخطيط): وتمر بالخطوات الآتية:

- تحديد الدرس أو الدروس المراد مسرحتها.
- القراءة المتعمقة والمتأنية لموضوع الدرس؛ بهدف تحديد المفاهيم والأحكام والحقائق والقيم المتضمنة في محتوى الدرس، وتحديد أهدافه الرئيسة، وتحديد الوقت المخصص لأحداث الدرس الممسرح، وتناسبه مع الزمن المخصص لعرض الدرس بطريقة درامية.
- صياغة أهداف الدرس صياغة اجرائية، مشتملة على مجالات الأهداف المعرفية والانفعالية والمهارية.
- تحديد الأدوار وتوزيعها على الطلبة بشكل عادل، مع إتاحة الفرصة للتمثيل وأداء الأدوار لجميع الطلبة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.
- معالجة المحتوى بطريقة درامية.
- تحديد الوسائل والأنشطة المساعدة لتحقيق أهداف الدرس.
- تحديد أساليب التقويم، مع مراعاة الربط بينها وبين الأهداف المرجوة من مسرحة الدرس.

المرحلة الثانية (التطبيق العملي للدرس الممسرح): وتتضمن:

- التهيئة الحافزة: يتم ذلك بمحادثة بسيطة وعامة عن موضوع الدرس، ويمنح المعلم الفرصة لكل طالب أن يختار تمثيل الدور الذي يرغبه.
- تدريب الطلبة بداية على التمثيل من خلال تدريبهم على التعبير عن بعض الانفعالات كالسرور والغضب والتعجب، إلى جانب التأمل الروحي، والتمرين الجسدي مثل: السير، والصوت والإلقاء، وحركات الجسم وغيرها.
- تقديم التوجيهات اللازمة للطلبة المشاركين والمشاهدين المتعلقة بالاستماع والهدوء والتركيز، للحفاظ على سير عملية التمثيل، والتأكيد عليهم أنهم سيناقشون فيما تم تمثيله ومشاهدته.
- التمثيل: يجب أن يعتمد الطالب على نفسه في التعبير وتجسيد الشخصية. وعلى المعلم أن يقلل من تدخله، والتركيز على روح الشخصية بعفوية وتلقائية. ولا بد من التنويه أن تمثيل المشهد الدرامي لا يتجاوز عشرين دقيقة من زمن الحصة، ليبقى بعد ذلك وقت لتقييم المشهد، وشرح باقي مفردات الدرس.
- التقويم: يتم على صورة نقاش وحوار موضوعي عن طريق الأسئلة الموجهة التي لا تتحدد بنعم أو لا، وإنما أسئلة على نحو: ماذا أحببت في العرض؟ ما الذي تعتقد أنه كان جيداً في العرض؟ ما رأيك بتصرف شخصية كذا؟، وأسئلة متخصصة بمحتوى العرض من أحكام ومعارف وأفكار وقيم. ولا بد للمعلم أن يشرك أكبر عدد ممكن من الطلبة في المناقشة.

وقد تتبّع الباحث الدراسات التربوية التي اهتمت بالكشف عن فاعلية بعض طرق التدريس في تحصيل المفاهيم الفقهية، وإصدار الأحكام الفقهية خلال العقد الأخير، فتبيّن أنّ أهمّ الطرق المستخدمة هي: نموذج مارزانو (Naana & Kilani, 2008)، واستراتيجية التعارض المعرفي (Almatrudi, 2017)، واستراتيجية نموذج بايبي البنائي (Hasan & Al-Saudi, 2017)، وبرنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة (Al-Tamimi, 2016; Helles, 2017)، والخرائط المفاهيمية (Al-Mutairi, 2001; Ayasreh, 2015; Hasan, 2017)، واستراتيجية خرائط التفكير (Al-Mazro & Abd Elbari, 2016)، واستراتيجية هيلدا تابا (Fares, 2015)، ولعب الأدوار (Al-Zoubi, 2014)، وأنموذج جانيه التعليمي (Al-Brefkani, 2014)، وخريطة الشكل (V) (Abu Tayeh, et al, 2010; Al-Tamimi, 2013)، والصفوف الافتراضية (Sammor, 2011)، وطريقة الوحدات (Al-Habbar, 2008).

وأظهرت جميع الدراسات السابقة فاعلية هذه الطرق في تحصيل المفاهيم الفقهية، ويلاحظ عدم تناول أيّ ممّا سبق مسرحة المناهج وفاعليتها في تحصيل المفاهيم الفقهية ومعرفة الأحكام وتطبيقها على المسائل الفقهية. وهذا أبرز ما يميّز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة.

وللإفادة من الدراسات التي تناولت مسرحة المناهج وتوظيفها في المواد الدراسية المختلفة والكشف عن فاعليتها، استقصى الباحث هذه الدراسات، ولعل من أبرزها: دراسة قزامل (Quzamil, 2007) والتي هدفت إلى فاعلية استخدام مسرحة المناهج على تنمية بعض المهارات الحياتية الاجتماعية لدى عينة مكونة من (42) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الرابع الابتدائي، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية، درست باستخدام مسرحة المناهج، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة للمهارات الحياتية، واختبارًا تحصيليًا لقياس نمو المهارات الحياتية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لطلبة مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت سليم (Saleem, 2011) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريسي مستند إلى مسرحة المناهج، وقياس أثره في تنمية مفهوم المواطنة، ومهارة التواصل الاجتماعي في مبحث التربية الوطنية لدى عينة مكونة من (76) طالبة من الصف التاسع بمحافظة سلفيت بالضفة الغربية، قُسمت إلى مجموعتين: تجريبية، درست باستخدام مسرحة المناهج، وضابطة درست بالبرنامج الاعتيادي. ولتحقيق غرض الدراسة، استخدمت اختبارًا تحصيليًا لقياس تنمية مفهوم المواطنة، ومقياساً لتنمية مهارة التواصل الاجتماعي. تبيّن من نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية لدرجات الطالبات في

اختبار مفهوم المواطنة البعدي يُعزى إلى طريقة التدريس، لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريس باستخدام مسرحة المناهج.

وقام سعيد (Saeed, 2011) بدراسة هدفت إلى كشف فعالية المدخل الدرامي ومسرحة المناهج في تنمية التحصيل، ومهارات التفكير الناقد في تدريس "وحدة الإنسان وعلاقته بالكون"، المقررة بمادة التربية الإسلامية. طُبقت الدراسة على عينة مكونة من (50) طالبًا من طلبة الصف الأول الإعدادي بمحافظة الجيزة، قُسمت إلى مجموعتين: تجريبية، درست باستخدام المدخل الدرامي ومسرحة المناهج، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. تم تطبيق اختبار تحصيلي في الوحدة المدروسة، واختبار في مهارات التفكير الناقد. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل، لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة على التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى السري وعبد السلام وأبو ستة وعبده (Al-Sarri, Abdul Salam, Abu Sitta & Abdo, 2012) دراسة سعت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على مسرحة مناهج الرياضيات في تحسين مستوى التحصيل للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. اختار الباحثون عينة مكونة من (40) طالبًا وطالبة، قُسمت إلى مجموعتين: تجريبية، درست باستخدام مسرحة المناهج، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق غرض الدراسة، تم استخدام اختبارٍ تحصيليٍ في مادة الرياضيات. دلّت النتائج على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الناصر (Al-Naser, 2014) إلى استقصاء أثر تدريس القواعد النحوية باستخدام مسرحة المناهج في تنمية التحصيل الدراسي، ومهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى عيّنة متكافئة من طلبة الصف السادس الابتدائي قوامها (62) طالبًا، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية، درست باستخدام مسرحة المناهج، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. تم تطبيق الأدوات الآتية على عينة الدراسة: اختبار تحصيلي في القواعد، واختبار تحصيلي لمهارات التعبير الكتابي، ومقياس مهارات التعبير الشفوي. أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي دال إحصائيًا في تحصيل الطلبة في مادة القواعد ومهارات التعبير الكتابي والشفوي باستخدام مسرحة المناهج.

وأجرى البحيري وفليفل (Bahiri & Filifel, 2015) دراسة هدفت إلى كشف تأثير برنامج تعليمي باستخدام مسرحة المناهج المصاحب بالأنشطة الاستكشافية الحركية في اكتساب الإدراكات الحس حركية، وبعض مبادئ حقوق الطفل لطلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. بلغ حجم العينة (40) طالبًا، قُسمت إلى مجموعتين: تجريبية، درست باستخدام مسرحة المناهج، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. تم استخدام اختبار القدرات العقلية، ومقياس هايود للإدراك الحس حركي، ومقياس لبعض مبادئ حقوق الطفل. كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة المحموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس هايود لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة على مقياس هايود للإدراك الحس حركي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت علي والحربي (Ali & Al-Harbi, 2015) دراسة سعت إلى تقصي فاعلية مسرحة المناهج فى تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة مكونة من (58) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي، قُسمت إلى مجموعتين: تجريبية، درست باستخدام مسرحة المناهج، وضابطة درست بالطريقة التقليدية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام قائمة بمهارات القراءة الجهرية، واختبارالقراءة الجهرية، وبطاقة ملاحظة الأداء القرائي. دلّت نتائج الدراسة على تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي.

وقامت جمال الدين والموافي وإسكندر (Jamal Al-Din, Al-Mawafi & Iskandar, 2016) بدراسة سعت إلى استخدام مسرحة المناهج فى تنمية التحصيل الدراسى، والتفكير الابتكارى فى مادة العلوم لدى عينة مكونة من (90) طالبًا من طلبة الصف الرابع الابتدائي بمحافظة الدقهلية. قُسمت إلى مجموعتين: تجريبية، درست باستخدام مسرحة المناهج، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. طبق الباحثون -على العيّنة- اختبارًا تحصيليًا في وحدة الجهاز الهضمي، واختبارًا لقياس التفكير الابتكاري. تبيّن من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الابتكاري، لصالح المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام مسرحة المناهج.

وسعت دراسة عبد ربه (Abed Rabbuh, 2016) إلى معرفة أثر استخدام مسرحة المناهج في علاج صعوبات تعلم الرياضيات، وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى عيّنة مؤلفة من (78) طالبة من طالبات الصف الثاني الابتدائي، قُسمت إلى مجموعتين: تجريبية، درست باستخدام مسرحة المناهج، وضابطة درست بالطريقة التقليدية. استخدمت الدراسة اختبارًا تحصيليًا في وحدة الهندسة، ومقياسًا لاتجاهات الطلبة نحو الرياضيات. أظهرت نتائج الدراسة تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في الرياضيات. كما أكدت النتائج أنّ لمسرحة المناهج أثرًا ايجابيًا كبيرًا في التحصيل الدراسي.

أما دراسة بريك (Break, 2017) التي هدفت إلى كشف تأثير مسرحة المناهج على تنمية القيم البيئية، والتحصيل في التربية الاجتماعية والوطنية لدى عينة مكونة من (80) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي. قُسمت إلى مجموعتين: تجريبية، درست باستخدام مسرحة المناهج، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. استخدمت الباحثة مقياساً للقيم البيئية في التربية الاجتماعية، واختباراً تحصيلياً. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل في التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية. كما أكدت النتائج أنّ لمسرحة المناهج أثرًا بارزًا في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطالبات.

يتضّح مما سبق أهمية مسرحة المناهج بوصفها طريقة تدريس في تنمية التحصيل لدى الطلبة، فضلاً عن تنمية أهداف نفسية واجتماعية متعددة، فقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة جميعها تفوّق المجموعات التجريبية التي درست باستخدام مسرحة المناهج على المجموعات الضابطة التي درست بالطرق الاعتيادية، أي أنّ هناك أثرًا إيجابيًا لمسرحة المناهج على العملية التعليمية.

ويلاحظ من عرض الدراسات السابقة، أنّ مسرحة المناهج استُخدمت في تدريس المواد الدراسية الآتية: التربية الاجتماعية والوطنية (Quzamil, 2007; Saleem, 2011; Break, 2007)، والرياضيات (Al-Sarri, et al, 2012; Abed Rabbuh, 2016)، والعلوم (Jamal Al- Din, et al, 2016)، واللغة العربية (Al-Naser, 2014; Ali & Al-Harbi, 2015). وحيث أنّه لم تظهر سوى دراسة سعيد (Saeed, 2011)، والتي استخدمت مسرحة المناهج في تدريس وحدة الإنسان وعلاقته بالكون المقررة في التربية الإسلامية، والتي أجريت في مصر، كانت الحاجة إلى طرق تسهم في تنمية تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية ومنها الفقه الإسلامي، كما هو الحال في مسرحة المناهج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يرى الباحث أنّ اعتماد بعض المعلمين في تدريسهم وحدة الفقه الإسلاميّ على طرق التدريس الاعتيادية القائمة على التلقين، والبعد عن التطبيق، جعل الطلبة لا يُقبلون على دراستها بالمستوى المطلوب، بل أصبحوا يرون صعوبة في دراستها. وهذا ما يمكن تلمّسه من واقع الميدان التربوي، فليس بغريب أن نجد طالباً في المرحلة الأساسية العليا، لا يتقن الوضوء ولا الصلاة، ولا أحكام الطهارة، وغيرها من الأحكام.

وتؤكد دراسات تربوية (Al-Zoubi, 2014; Al-Jahimi, 2015; Sindi, 2016; Ali, 2016)، أنّ وحدة الفقه الإسلامي إحدى الوحدات التي يعاني الطلبة فيها من ضعف التحصيل؛ بسبب تركيز المعلمين في تدريسهم إياها على المعارف دون المهارات والتطبيق، ودون ربط موضوعات الدروس بالواقع الحياتي للطلبة. فالاعتماد على طرق التدريس التقليدية القائمة على التلقين والحفظ دون الفهم والتطبيق لدروسها، والمعتمدة على دور المعلم بشكل كبير، وإغفال دور الطلبة، وضعف مواكبة الطرق الحديثة، أدّى بمجملها إلى هذه الإشكالية.

ولزيادة التحصيل الدراسي للطلبة، ينبغي إيصال مهارات الاتصال لديهم إلى المستوى المطلوب، حيث تلعب هذه المهارات دورًا رئيسًا في التواصل بين المعلم والطالب وتبادل المعلومات، وربط المعرفة بالحياة الواقعية؛ ليكون التعلم ذا معنى. وتعدّ مسرحة المناهج واحدة من أكثر الطرق فعالية لتحقيق هذا الهدف (Durukan, 2012).

وجاءت الدراسة الحالية استجابة لتوصيات دراسة الناصر (Al-Naser, 2014)، ودراسة رشيد وحسين (Rasheed & Hussein, 2014)، التي دعت لإجراء دراسات حول أثر مسرحة المناهج في تدريس المواد المختلفة، ومنها التربية الإسلامية؛ لما أثبتته من فاعلية في التدريس. وتتحدد مشكلة الدراسة في مسرحة دروس وحدة الفقه الإسلامي، وفاعليتها في تحصيل طالبات الصّف السّادس الأساسيّ.

وعليه تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما المفاهيم الفقهية المتضمنة في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة للتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ببعديه (المفاهيم الفقهية، والأحكام الفقهية) تعزى إلى طريقة التدريس (مسرحة المناهج، الطريقة الاعتيادية)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ببعديه (المفاهيم الفقهية، والأحكام الفقهية)؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية للمفاهيم الفقهية ومتوسط تحصيلهن للأحكام الفقهية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف. أهمّها: التعرف على المفاهيم الفقهية المتضمنة في محتوى دروس وحدة الفقه الإسلاميّ، المقرّر تدريسها للصف السادس الأساسي، خلال الفصل الدراسي الثاني، وكشف فاعلية مسرحة المناهج في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي لدروس وحدة الفقه الإسلامي.

كما تسعى إلى التعرف على الفروق الدالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة على أبعاد الاختبار التحصيلي تعزى لطريقة التدريس (مسرحة المناهج، الطريقة الاعتيادية)، والتعرف على الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على أبعاد الاختبار التحصيلي. هذا فضلاً عن كشف العلاقة الارتباطية بين متوسطي تحصيل طالبات المجموعة التجريبية للمفاهيم الفقهية ومتوسط تحصيلهن للأحكام الفقهية.

أهمية الدراسة

لم تُجرَ دراسة تربوية -حسب اطلاع الباحث- ربطت بين مسرحة المناهج وتدريس الفقه الإسلامي للمرحلة الأساسية في الأردن. ومن هنا تظهر أصالة الدراسة الحالية.

وتقدم الدراسة الحالية نموذجًا إجرائيًا لاستخدام مسرحة المناهج في تدريس دروس وحدة الفقه الإسلامي، المقررة لطلبة الصف السادس الأساسي، مما قد يساعد في تطوير مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية. كما قد تثري ميدان تدريس التربية الإسلامية بطرق تدريس حديثة كمسرحة المناهج، التي يمكن من خلالها تطوير العملية التربوية، وتنمية تحصيل الطلبة. هذا فضلاً عن أنها تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات تربوية أخرى، تستخدم مسرحة المناهج في تدريس باقي فروع التربية الإسلامية.

التعريفات الاجرائية

- مسرحة المناهج: طريقة تدريس قائمة على تحوير دروس وحدة الفقه المقررة لطلبة الصف السادس الأساسي إلى دروس ممسرحة، يقوم الطلبة بتمثيل أدوارها وشخوصها، تحت إشراف المعلم.
- الطريقة الاعتيادية: إجراءات التدريس التي تتبعها المعلمة أثناء تدريس دروس وحدة الفقه الإسلامي المقررة لطالبات المجموعة الضابطة، والتي يتم نقل المعرفة بها بأسلوب المقدمة والعرض والخاتمة، ودون إدخال طرق تدريس حديثة.
- دروس الفقه: الدروس المقررة في كتاب التربية الإسلامية لطلبة الصف السادس الأساسي في الفصل الدراسي الثاني للعام 2018/2017 وهي: الأعذار المبيحة للإفطار والأعذار الموجبة له، وقضاء الصوم والفدية، وصوم التطوع، والزكاة.
- التحصيل الدراسي: الدرجة الكلية للطالبة على الاختبار التحصيلي الذي أعدّه الباحث.
- تحصيل المفاهيم الفقهية: قدرة طالبات الصف السادس الأساسي على اكتساب المفاهيم الفقهية وإدراكها، وفهمها، وتوظيفها في مواقف جديدة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في بُعد المفاهيم الفقهية المتضمَن في الاختبار التحصيلي.
- تحصيل الأحكام الفقهية: قدرة طالبات الصف السادس الأساسي على إدراك الأحكام الفقهية وفهمها، وإصدارها على مسائل فقهية، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في بُعد الأحكام الفقهية المتضمَن في الاختبار التحصيلي.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يأتي:

- الحدود البشرية: طالبات الصف السادس الأساسي في المدارس الأردنية الكندية التابعة لمديرية التعليم الخاص.
- الحدود الموضوعية: تشمل دروس وحدة الفقه الإسلامي المقررة في الفصل الدراسي الثاني للصف السادس الأساسي.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في المدارس الأردنية الكندية التابعة لمديرية التعليم الخاص.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018/2017.

الطريقة

منهجُ الدِّراسة

اتّبعت الدراسة الحاليّة المنهج التجريبي، حيث اختار الباحث التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، استخدم مسرحة المناهج في تدريس المجموعة تجريبية، والطريقة الاعتيادية في تدريس المجموعة الضابطة.

عيّنة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي في المدارس الأردنية الكندية، اختيرت بالطريقة المتيسرة، لاستعداد إدارة المدارس وتعاونها، إلى جانب تعاون معلّمة التربية الإسلامية (منفذة التجربة)، وخبرتها المميّزة في مسرحة المناهج. وزّعت العينة على شعبتين، اختيرت شعبة لتكون مجموعة تجريبية، وعدد أفرادها (32) طالبة، درست باستخدام مسرحة المناهج، وشعبة ضابطة، وعدد أفرادها (28) طالبة، درست بالطريقة الاعتيادية، وقد تمّ اختيار الشعب بالتعيين العشوائي.

تكافؤ مجموعتي الدراسة

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة) من حيث تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي دروس وحدة الفقه الإسلامي بما تحويه من مفاهيم وأحكام فقهية، تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل ببعديه: المفاهيم الفقهية، والأحكام الفقهية، اضافة الى الكلي، ويوضح الجدول (1) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (1): اختبار (ت) لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي الكلي ببعديه: المفاهيم الفقهية، والأحكام الفقهية

أبعاد الإختبار التحصيلي	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المفاهيم الفقهية	الضابطة	5.035 *	1.290	58	-0.738	0.464
	التجريبية	5.188 *	1.574			
الأحكام الفقهية	الضابطة	4.822 **	1248	58	-0.349	0.729
	التجريبية	4.937**	1.318			
الكلي	الضابطة	9.857 ***	2.460	58	-0.382	0.704
	التجريبية	10.125***	2.904			

*العلامة القصوى (15) ** العلامة القصوى (10) *** العلامة القصوى (25)

يتبين من الجدول (1) عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي الكلي وبعديه: المفاهيم الفقهية والأحكام الفقهية. وبذلك يكون قد تحقّق تكافؤ مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل قبل البدء بتنفيذ المعالجة التجريبية.

أداتا الدراسة

وفقًا لما تقتضيه أهداف الدراسة الحالية، فقد استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

أولاً: أداة تحليل المحتوى

قام الباحث بتحليل محتوى دروس وحدة الفقه الإسلاميّ، للفصل الدراسي الثاني المقررة لطلبة الصف السادس الأساسي للعام الدراسي 2018/2017، وقد استخدم الفقرة كوحدة للتحليل. وقد أثمرت عملية التحليل بشكلها النهائي عن (15) مفهومًا فقهيًا.

- صدق التحليل: تم عرض أداة التحليل على محكمين متخصصين في مناهج التربية الإسلامية في الجامعات الأردنية، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم.
- ثبات التحليل: قام الباحث بتحليل دروس وحدة الفقه الإسلامي المقررة للفصل الدراسي الثاني للصف السادس الأساسي، ثم أعاد التحليل مرة أخرى بعد مرور ثلاثة اسابيع على التحليل الأول. ومن أجل تحديد نسبة الاتفاق بين التحليل وإعادة التحليل، استخدم الباحث معادلة كوبر (Cooper, 1974).

$$\text{نسبة الإتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق + عدد مرات عدم الإتفاق}} \times 100$$

وقد وجد أن معامل ثبات تحليل دروس وحدة الفقه الإسلامي بلغ (0.975). وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

وللتأكد من ثبات التحليل، قام الباحث باختيار محلّلٍ ثانٍ، يحمل رتبة الأستاذية في مناهج التربية الإسلامية، وهو من ذوي الخبرة والاختصاص في تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية؛ ليقوم بتحليل الدروس آنفة الذكر (والباحث المحلل الأول). تمّ حساب معامل الثبات حسب المعادلة السابقة، حيث بلغت نسبة الاتفاق بين المحللين (0.980). وهي قيمة تشير إلى ثبات التحليل الذي قام به الباحث في الدراسة الحالية.

ثانيًا: الاختبار التحصيلي

تمّ تطبيق الاختبار التحصيلي، لقياس تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في دروس وحدة الفقه الإسلامي. تكوّن الاختبار بصورته النهائية من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة متبوعة بأربعة بدائل لاختيار الإجابة المناسبة منها، تكوّن الاختبار التحصيلي من بُعدين: بعد متعلّق بالمفاهيم الفقهية (15) فقرة، وبُعد متعلّق بالأحكام الفقهية (10) فقرات. وقد تمّ إعداد الاختبار وفقًا للخطوات الآتية:

- تحليل دروس وحدة الفقه الإسلامي من كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي، للفصل الدراسي الثاني، والمتضمنّة أربعة دروس هي: (الأعذار المبيحة للإفطار والأعذار الموجبة له، وقضاء الصّوم والفِدية، وصَوم التطوّع، والزّكاة).
- توزيع فقرات الاختبار حسب الدروس الواردة في الوحدة، بحيث جعل لكلّ درس عدد من الفقرات يتناسب مع كميّة المفاهيم الفقهيّة والأحكام الفقهيّة.
- إعداد الاختبار بصورته الأولية، وتكوّن من (28) فقرة.

صدق الاختبار

تمّ استخدام الصدق الظاهري للاختبار، بعرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البترا؛ بهدف التأكد من صحّة صياغة المفردات علميًا، ودقّة مستويات القياس، ومدى ملاءمة المفردات، من حيث اللغة لمستوى طالبات الصف

السادس الأساسي، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين، والإبقاء على (25) فقرة من فقرات الاختبار.

كما تمّ حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وتراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (0.32-0.69)، وقيم معاملات التمييز بين (0.47-0.86).

ثبات الاختبار

تمّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (24) طالبة من خارج عينة الدراسة، وبعد فاصل زمنى قدره ثلاثة أسابيع، أعيد تطبيقه مرة اخرى، واختبر ثباته باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات فى التطبيقين، حيث بلغ (0.87).

تحديد زمن الاختبار

تمّ تحديد زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالبة في الإجابة (35 دقيقة)} + \text{زمن أبطأ طالبة فى الإجابة (45 دقيقة)}}{2}$$

فكان متوسط زمن الاختبار (40) دقيقة.

تصحيح الاختبار

حُدّدت درجات الاختبار بوضع درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كلّ فقرة من فقرات الاختبار، لتصبح الدرجة الكلية للاختبار (25) درجة، والدرجة الدنيا للاختبار (صفر).

المادة التعليمية وفق مسرحة المناهج

تمّ تصميم المادة التعليمية للتدريس وفق مسرحة المناهج من دروس وحدة الفقه الإسلامي (الأعذار المبيحة للإفطار والأعذار الموجبة له، وقضاء الصوم والفدية، وصوم التطوع، والزكاة)، من كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي للفصل الدراسي الثاني. وتمّ تحويل المادة التعليمية السابقة إلى نصوص مسرحية، وتقسيمها إلى مشاهدَ، وحوارات، يختلف عددها حسب ما يقتضيه النص.

تضمّنت المادة التعليمية لكل درس ممسرح على أهداف معرفية ومهارية ووجدانية، إلى جانب معالجة المحتوى بطريقة درامية، وتحديد شخوص المشهد التمثيلي. كما تمّ اختيار الوسائل والأنشطة المقترحة التي تدعم النص المسرحيّ من ديكور وملابس، وتحديد الأساليب المقترحة لتنفيذ الدرس، بحيث تكون معزّزة لطريقة مسرحة المناهج، كاستخدام أسلوب النمذجة والمحاكاة، وأسلوب المناقشة، وأسلوب التعلّم التعاونيّ. كما تمّ اتّباع التقويم البنائي والتقويم الختامي للدرس الممسرح.

وللتأكد من صدق النصوص المسرحيّة، تمّ عرضها على أعضاء هيئة تدريس متخصصين بالدراما، وأدب الأطفال، واللّغة العربية وأساليب تدريسها في جامعة البترا؛ للتأكد من سلامتها علمياً ولغوياً، ومدى ملاءمتها الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

وبعد الأخذ بملاحظات المحكّمين، أصبحت النصوص الممسرحة في صورتها النّهائيّة قابلة للتطبيق.

الإجراءات

اتّبعت الدراسة الحالية الإجراءات الآتية في تنفيذها:

- مرحلة التدريب التي خضعت لها طالبات المجموعة التجريبية، حيث تمّ عقد اجتماعات متكررة مع معلّمة التربية الإسلامية؛ لاختيار الشخصيات المناسبة، وتوزيع الأدوار على طالبات المجموعة التجريبية مع مراعاة إشراك جميع الطالبات في العرض المسرحي. ومن ثمّ تدريبهن على أداء النصوص، بالتأكيد على التعبير اللفظي والحركي، والقيام بأدائها أمام زميلاتهن في مسرح المدرسة. وبعد الانتهاء من المشاهد الدرامية، تمّ توجيه أسئلة المناقشة، والاستيعاب.

- تنفيذ التجربة من معلمة التربية الإسلامية خلال تدريس دروس وحدة الفقه وفق مسرحة المناهج لطالبات المجموعة التجريبية، والطريقة الاعتيادية لطالبات المجموعة الضابطة، والتي استمرت من 2018/3/18 – 2018/4/3.

- التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

التصميم التجريبي

تُعدّ هذه الدراسة شبه التجريبية، من نوع تصميم قبلي بعدي للمجموعات المتكافئة، إحداهما ضابطة، تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، والأخرى تجريبية، درست باستخدام مسرحة المناهج، وكان المتغير المستقل طريقة التدريس وله مستويان:

- طريقة التدريس باستخدام مسرحة المناهج.

- طريقة التدريس الاعتيادية.

أمّا المتغير التابع، فهو تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في دروس وحدة الفقه الإسلامي، وعليه جاء تصميم الدراسة على النحو التالي:

المجموعة التجريبية O1 × O2

المجموعة الضابطة O1- O2

حيث: O1 : (الاختبار القبلي)
O2 : (الاختبار البعدي)
X : (المعالجة)
- : (لا معالجة)

النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما المفاهيم الفقهيّة المتضمنة في دروس وحدة الفقه الإسلامي المقررة للصف السادس الاساسي"؟

قام الباحث باستخلاص المفاهيم الفقهية المتضمنّة في دروس وحدة الفقه الإسلاميّ المقررة للصف السادس الأساسي، للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018/2017، من خلال تحليل محتوى الدروس الآتية: الأعذار المبيحة للإفطار والأعذار الموجبة له، وقضاء الصوم والفدية، وصوم التطوع، والزكاة). وقد تمّ التوصّل إلى قائمة المفاهيم الفقهيّة بعد التأكد من صدقها والتحقق من ثباتها، حيث بلغت (15) مفهوماً فقهياً. والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): قائمة المفاهيم الفقهية المتضمنّة في دروس وحدة الفقه الإسلامي المقررة للصف السادس الأساسي

الرقم	المفهوم الفقهيّ	الرقم	المفهوم الفقهيّ
1	الصيام	9	الأيام البيض
2	الأعذار المبيحة للإفطار	10	يوم عاشوراء
3	الأعذار الموجبة للإفطار	11	يوم عرفة
4	الحائض	12	أيام التشريق
5	النفساء	13	الزكاة
6	الفدية	14	النّصاب
7	قضاء الصيام	15	الأموال التي تجب فيها زكاة
8	صيام التطوع		

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة للتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بأبعاده الثلاثة: المفاهيم الفقهية، والأحكام الفقهية، والكلي، تُعزى لطريقة التدريس (مسرحة المناهج، الطريقة التقليدية)"؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة على التطبيق البعدي للاختبار التحصيليّ بأبعاده الثلاثة كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة على التطبيق البعدي المتعلق بالاختبار التحصيلي

التطبيق	المجموعة	العدد	بُعد المفاهيم الفقهيّة		بُعد الأحكام الفقهيّة		الاختبار الكليّ	
			المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي***	الانحراف المعياري
البعدي	الضابطة	28	10.857	1.880	6.357	1.611	17.214	3.446
	التجريبية	32	11.906	0.995	8.156	1.313	20.062	1.812

*العلامة القصوى (15) ** العلامة القصوى (10) *** العلامة القصوى (25)

يتضّح من الجدول (3) النتائج الآتية:

- أنّ المتوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبية التي درست دروس وحدة الفقه الإسلاميّ وفق مسرحة المناهج على التطبيق البعدي المتعلّق ببُعد المفاهيم الفقهيّة، بلغ (11.906) بانحراف معياري (0.995)، أمّا المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية بلغ (10.857) بانحراف معياري (1.880).
- أنّ المتوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبية على التطبيق البعدي المتعلّق ببُعد الأحكام الفقهيّة بلغ (8.156) بانحراف معياري (1.313).أمّا المتوسط الحسابيّ للمجموعة الضابطة بلغ (6.357) بانحراف معياري (1.611).
- أنّ المتوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبية على التطبيق البعدي المتعلق باختبار التحصيل الكليّ، بلغ (20.062) بانحراف معياري (1.812). أمّا المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية بلغ (17.214) بانحراف معياري (3.446).

يظهر من الجدول (3) فروقٌ ظاهرية بين المتوسطات الحسابيّة لمجموعتي الدراسة. ولفحص دلالة هذه الفروق، تمّ استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لإيجاد دلالة الفروق البعدية للاختبار التحصيلي ببعديه: المفاهيم الفقهيّة، والأحكام الفقهيّة، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): اختبار (ت) لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ببعديه: المفاهيم الفقهية، والأحكام الفقهية

أبعاد الإختبار التحصيلي	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية*
المفاهيم الفقهية	الضابطة	10.857	1.880	58	-2.749	0.008
	التجريبية	11.906	0.995			
الأحكام الفقهية	الضابطة	6.357	1.611	58	-5.023	0.000
	التجريبية	8.156	1.313			
الكلي	الضابطة	17.214	3.446	58	-4.078	0.000
	التجريبية	20.062	1.812			

* دالة عند مستوى (0.05)

يظهر من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (α= 0.05) على التطبيق البعدي للاختبار التحصيليّ الكلي وبعديه، بين مجموعتي الدراسة، لصالح طالبات المجموعة التجريبية، التي درست دروس الفقه الإسلاميّ وفق مسرحة المناهج.

للإجابة عن السؤال الثالث، تم حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لدرجات طالبات المجموعة التجريبيّة على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، المتعلّق بالاختبار التحصيلي بأبعاده الثلاثة، كما هو مبين في الجدول (5).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيّة بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيليّ بأبعاده الثلاثة: المفاهيم الفقهيّة، والأحكام الفقهيّة، والكلي؟"

جدول (5): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات طالبات المجموعة التجريبيّة على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المتعلق بالاختبار التحصيلي الكلي وبعديه: المفاهيم الفقهية، والأحكام الفقهية

التطبيق	بعد المفاهيم الفقهية		بعد الاحكام الفقهية		الاختبار الكلي	
	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي***	الانحراف المعياري
القبلي	5.188	1.574	4.937	1.318	10.125	2.904
البعدي	11.906	0.995	8.156	1.313	20.062	1.812

*العلامة القصوى (15) ** العلامة القصوى (10) *** العلامة القصوى (25)

يتضّح من الجدول (5) ما يأتي:

- بلغ المتوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبيّة على التطبيق القبلي المتعلّق بالمفاهيم الفقهيّة (5.188) بانحراف معياري (1.574)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لها على التطبيق البعدي (11.906) بانحراف معياري (0.995).
- بلغ المتوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبيّة على التطبيق القبلي المتعلّق بالأحكام الفقهيّة (4.937) بانحراف معياري (1.318)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لها على التطبيق البعدي (8.156) بانحراف معياري (1.313).
- أنّ المتوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبيّة على اختبار التحصيل الكلي القبلي بلغ (10.125) بانحراف معياري (2.904)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لها على اختبار التحصيل الكلي البعدي (20.062) بانحراف معياري (1.812).

يظهر من الجدول (5) وجود فروقٌ ظاهرية بين المتوسطات الحسابيّة للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي بأبعاده الثلاثة، على التطبيقين القبلي والبعدي، ولفحص دلالة هذه الفروق، تمّ استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق القبلية والبعدية للاختبار التحصيلي وبعديه. وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): اختبار Paired Samples t-test لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي الكلي وبعديه: المفاهيم الفقهية، والأحكام الفقهية

أبعاد الاختبار التحصيلي	التطبيق	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية*
المفاهيم الفقهيّة	القبلي	5.188	1.574	31	-16.973	0.000
	البعدي	11.906	0.995			
الأحكام الفقهيّة	القبلي	4.937	1.318	31	- 8.912	0.000
	البعدي	8.156	1.313			
الكليّ	القبلي	10.125	2.904	31	-14.027	0.000
	البعدي	20.062	1.812			

* دالة عند مستوى (0.05)

يظهر من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α= 0.05) على التطبيقين القبلي والبعدي لبعدي الاختبار للاختبار التحصيلي، والكلي لطالبات المجموعة التجريبية، لصالح التطبيق البعدي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد علاقة ارتباطيّة بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبيّة للمفاهيم الفقهيّة ومتوسط تحصيلهنّ للأحكام الفقهيّة"؟ للاجابة عن السؤال الرابع، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية المفاهيم الفقهيّة ومتوسط تحصيلهنّ الأحكام الفقهيّة، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية المفاهيم الفقهيّة ومتوسط تحصيلهن الأحكام الفقهيّة

المتغير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأحكام الفقهيّة المفاهيم الفقهيّة	0.646	0.000*

دالة عند مستوى الدلالة (α=0.01)

يُلاحظ من الجدول (7) أنّ معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين تحصيل طالبات المجموعة التجريبية المفاهيم الفقهيّة وتحصيلهنّ الاحكام الفقهيّة كان (0.646) وهو معامل دال إحصائيًا، ما يؤكّد وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بينهما.

مناقشة النتائج

توصلت عملية تحليل محتوى دروس وحدة الفقه الإسلاميّ، المقررة لطلبة الصف السادس الأساسي، للفصل الدراسي الثاني، إلى قائمة بلغت (15) مفهومًا فقهيًا. ويرى الباحث مناسبة هذه المفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي، حيث لوحظ أنّ هناك نوعًا من التكامل بين هذه المفاهيم، لتكوّن وحدة مفاهيمية متكاملة، حيث ركّز المحتوى على البناء المفاهيمي للنشء، وخاصة فيما يتعلق بمفاهيم الصيام والزكاة.

وبيّنت نتائج الدراسة الحالية أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في دروس وحدة الفقه الإسلامي تُعزى لطريقة التدريس، فقد تفوقت المجموعة التجريبيّة التي درست باستخدام مسرحة المناهج على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. كما أظهرت وجود فروقٍ دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابيّة للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي وبعديه بين التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكّد فاعلية مسرحة المناهج في التدريس. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن تعلم طالبات المجموعة التجريبية باستخدام مسرحة المناهج زاد من درجة الانتباه والتركيز والدافعية للتعلم. وهذا ثبت من خلال ملاحظة المعلمة (منفّذة التجربة)، مقارنة بالطريقة الاعتيادية التي يقلّ بها دور الطالبة وتفاعلها ونشاطها، وبالتالي تقل دافعيتها وانتباهها.

وأسهم تعلّم المجموعة التجريبية باستخدام مسرحة المناهج في توضيح المفاهيم والأحكام الفقهية المجرّدة، وأزال الغموض والتجريد بشكل مشوّق ومُحبّب للطالبات، بأسلوب عمليّ تطبيقيّ، مقارنة بالطريقة الاعتادية التي تعتمد على شرح المعلم المفاهيم الفقهية، وبيان الأحكام بأسلوب نظري.

كما جعل التعلّم باستخدام مسرحة المناهج من الطالبة محور الموقف التعليمي؛ فقد أسهمت في التخطيط، وإعداد، وتنفيذ المسرحيات. وشاركت في عملية التقويم. وهذا عزّز مفهوم التعلّم الذاتي لديها، وزاد من ثقتها بنفسها، واحترامها ذاتها وللأخريات، مقارنة بالطريقة الاعتيادية التي تعتمد على دور الطالبة المتلقيّة والمستقبلة للمفاهيم والأفكار والأحكام والقيم....إلخ.

والتعلم بالمسرحة يشوّق الطالبات للتعلّم؛ لملاءمته ميولهنّ واتجاهاتهنّ، بخلاف الطريقة الاعتيادية التي تنفر منها الطالبات؛ لعدم ملاءمتها لميولهنّ ورغباتهنّ. وهذا ما أكدته معلمة التربية

الإسلامية (منفذة التجربة). وظهر هذا من خلال التغذية الراجعة والملاحظة التي توصلت لها المعلمة، التي درّست مجموعتي الدراسة.

كما أسهمت مسرحة الدروس في معايشة الطالبات المشكلات الحياتيّة التي يمكن أن تواجههنّ، خاصة تلك المتعلقة بالمسائل الفقهية التي تحتاج منهنّ فهم مفاهيمها الفقهية، ومعرفة أحكامها الخاصة بها.

هذا وقد ظهر اختلاف في البيئة الصفيّة بين مجموعتي الدراسة؛ ففي المجموعة التجريبية، تمّ تنفيذ الدروس في مسرح المدرسة، وهذا يحدّ من روتين الحصّة الصفيّة، ويوفر للطالبات البهجة والسرور، بخلاف المجموعة الضابطة التي درست داخل الغرفة الصفية بطريقة التلقين.

وهذا يؤكد أنّ لمسرحة دروس وحدة الفقه الإسلامي الفاعلية الكبيرة، مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الكلي لدروس وحدة الفقه الإسلامي المتضمّنة المفاهيم والأحكام الفقهية. فمسرحة المناهج طريقة جديدة لم تعتد عليها الطالبات من قبل. ومعلوم أنّ كلّ جديد يثير لدى الطلبة الدافعية والتشويق والاهتمام والانتباه للمادة المتعلّمة. فهي تسعى إلى خلق بيئة صفيّة تفاعليّة، وتؤكد على الدور الفعال والنشط للطلبة في التعلّم، فيكون دور الطلبة فيها حيويًا وإيجابيًا، أكثر مما هو عليه في الطريقة الاعتيادية التي تعتمد على الدور الأكبر في الحصّة للمعلّم، بينما يكون دور الطالب متلقياً.

وتتفق هذه النتائج مع الدراسات السابقة، من مثل دراسة بريك (Break, 2017)؛ وعبد ربه (Abed Rabbuh, 2016)؛ وجمال الدين وآخرون (Jamal Al-Din, et al, 2016)؛ والبحيري وفليفل (Bahiri & Flafell, 2015)؛ وعلي والحربي (Ali & Al-Harbi, 2015)، التي أكدت أنّ لمسرحة المناهج أثرًا إيجابيًا بارزًا في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

ومما يدعم النتيجة السابقة، التي أكدت فاعلية مسرحة المناهج في تدريس دروس وحدة الفقه الإسلامي، ما أظهرته النتيجة المتعلقة بالمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قبل تنفيذ التجربة وبعدها، فكانت النتيجة لصالح التطبيق البعدي، ممّا يؤكّد أنّ تدريس وحدة الفقه وفق مسرحة المناهج له الفاعلية الكبيرة في تحصيل طالبات الصف السادس. فالكيفية التي تقدم بها المعلومات والقيم والمفاهيم الفقهية والأحكام الفقهية من خلال مسرحة المناهج، ربما اختصرت الكثير من الوقت والجهد على الطالبات والمعلمة، وذلك بإيصال المفاهيم والأحكام الفقهية والمعلومات بطريقة جذّابة، ومشوّقة وحماسيّة. وهذا ما لاحظته منفذة التجربة من حماس وشغف لدى الطالبات نحو تعلّم وحدة الفقه الإسلامي. فاستطاعت مسرحة المناهج من علاج نفور بعض الطلبة من دروس وحدة الفقه الإسلامي.

وكشفت نتائج الدراسة الحالية أنّ معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين تحصيل طالبات المجموعة التجريبية المفاهيم الفقهيّة والأحكام الفقهيّة كانت علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائية؛ ويُعزى ذلك إلى أنّ اكتساب المفاهيم الفقهيّة المتضمنّة في دروس وحدة الفقه الإسلامي المقررة للصف السادس الأساسي، أسهم في معرفة وإصدار الأحكام الفقهيّة للمسائل الفقهية المعروضة على الطالبات. ومن هنا تظهر أهميّة تضمين الأحكام الفقهيّة للمسائل المختلفة في دروس وحدة الفقه المقررة للصف السادس الأساسي؛ لأنها تزوّد الطلبة بالمعرفة الفقهيّة الضروريّة التي تمكنهم من أداء العبادات والمعاملات على الوجه الشرعي المقبول. ومعلومٌ أنّ المعرفة النظرية لتعلّم الأحكام الفقهيّة ليس هو الهدف الأهم، بل التطبيق العمليّ لما يتم تعلّمه، فاكتساب المفاهيم الفقهيّة يُسهم في تطبيق الأحكام الفقهيّة على الوجه الذي يوافق الشرع. وهذا ما أكّده المطرودي (Al-Matrudi, 2017)، حيث بيّن أنّ إتقان المفاهيم الفقهيّة يُعدّ من متطلبات إصدار الحكم الفقهي الصحيح.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

- اعتماد مسرحة المناهج في تدريس الفقه الإسلامي؛ لما أثبتته من فاعلية في تحصيل الطالبات.
- تدريب معلمي التربية الإسلامية على استخدام مسرحة المناهج، وتوظيفها في تدريس الفقه الإسلامي.
- إجراء دراسة حول فاعلية مسرحة المناهج على متغيرات أخرى غير التحصيل، مثل: الدافعية، والتفكير، لدى الطلبة، وفي مختلف فروع التربية الإسلامية الأخر.

References

Holy Quran

Abed Rabbuh, S. (2016). The effect of using curriculum dramatization in remediating mathematics learning difficult and developing the attitudes of the second grade students towards the subject matter. *Mathematics Education Journal*, 19(3), 57–163.

Abu-Mughli, L. & Hailat, M. (2008). *Drama and theater in education: Theory and practice*. Amman: Dar Al Raya Publishing and Distribution.

Abu-Moor, D. (2016). *The Effectiveness of using dramatized curricula in developing values in national education among sixth grades.* Unpublished Master Thesis, The Islamic University–Gaza.

Abu-Shraikh, Sh. (2011). The impact of the use of strategies of multiple intelligence and the six hats in the development of critical thinking skills among students in the tenth basic grade and attitudes towards learning of Islamic jurisprudence in the study of Islamic education. *Education College Journal*, 145, 341–375.

Abu-Tayeh, Kh., Al-Khateeb, O., Kreshan, O. & Sbeheen, E. (2010). The impact of the use of the V-Shape Model on Al-Hussein Bin Talal University students' acquisition of the Jurisprudence concepts in Jordan and the creation of an integrated conceptual structure. *Journal of the Association of Arab Universities*, 55, 197-230.

Al-Brefkani, Kh. (2014). The impact of using Janet Educational Model on acquiring fiqh concepts by the pupils of Islamic secondary school in fiqh and their motivation towards learning it. *Journal of Research College of Basic Education*. 13(2), 265–308.

Al-Bukhari, M. (2001). *Sahih AL-Bukhari*. Mohammed Bin Zuhair Al-Nasser (Ee), Beirut: Dar Touk Al-Najat.

Al-Habbar, N. (2008). The effect of using units method in acquiring juristic concepts among students of Islamic Education Department, Faculty of Basic Education, Mosul University. *Journal of Research of the College of Basic Education*, 7 (4), 66-92.

Al-Harahsha, A. (2011). The impact of teaching Islamic education using the dramatic approach on the development of some religious concepts among fifth grade students in Jordan. *Journal of Scientific Research in Education*, 4 (12), 1031-1052.

Ali, A. (2016). Effectiveness of cooperative learning strategy in teaching of fiqh on the achievement of students of 7th Grade of the primary education. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 5(7), 333–353.

Ali, A. & Al-Harbi, H. (2015). The effectiveness of the dramatization of the curriculum in the development of verbal reading skills. *The Scientific Journal*, (16), 212-244.

Ulaimat, A. (2015). *Theater and drama of the child*. Amman: Dar Wael for Publishing.

Al-Jahimi, A. (2015). The effectiveness of using interactive smart board in teaching fiqh on the achievement, retention, and enhancing motivation towards learning among students of the first medium grade. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 8 (4), 1103-1145.

Al-Jallad, M. (2004). *Teaching Islamic Education: The theoretical foundations and practical methods*. Amman: Dar Al Massira for Publishing and Distribution.

Al-Jallad, M. (2006).The Effect of using concept maps in the acquisition of Islamic law concepts and in developing critical thinking skills of students in Islamic education. *King Saud Journal for Educational Sciences and Islamic Studies*, 18 (2), 607-653.

Al-Laqani, A. & Al-Jammal, A. (2003). *Glossary of educational terms knowledge in curricula and teaching methods*. Cairo: The World of Books.

Al-Matrudi, Kh. (2017). The effect of using cognitive conflict strategy in jurisprudence teaching on the correction of the alternative conceptions for jurisprudential concepts and the ability to know some jurisprudential rulings for the third intermediate students in Riyadh. *International Journal for Research in Education*, 41(4), 42-82.

Al-Mazro, A. & Abd Elbari, M. (2016). The effectiveness of a thinking mapping strategy for developing fiqh concepts among first year prepschool students. *The Educational Journal*, 30(118), 347–409.

Al-Mutairi, A. (2011). *The effectiveness of a concept mapping strategy in enhancing saudi preparatory students' fiqh concepts among middle school students in Suadia Arabia*. Unpublished Master Thesis, Cairo University.

Al-Naser, M. (2014). The effect of teaching arabic grammar by using curriculum dramatization approach on achievement and oral and written composition skills for students of the primary sixth grade, *Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(1), 150–170.

Al-Sarri, R., Abdul Salam, A., Abu Sitta, M. & Abdo, F. (2012). Effectiveness of a program based on the dramatization of mathematics curriculum in improving the achievement level of students with learning difficulties in the preparatory stage. *Journal of Reading and Knowledge*, (134), 41-62.

Al-Tai, H. (2004). The impact of the use of the learning circle and Hilda Taba model in the acquisition and retention of the concepts of Islamic education for fourth grade students. Unpublished Ph.D. Disseration, Ibn Rushd University, Baghdad.

Al-Tamimi, E. (2013). The effect of using a (vee) shape acquisition of the jurisprudence concepts in the seventh grade in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 9(3), 293–306.

Al-Tamimi, E & Al-Tamimi, E. (2016). The effect of multiple intelligences theory-based strategy on achieving the concepts of jurisprudence among 8th grade students. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 10 (1), 48-65.

Al-Tuwaijri, A. & Al-Mutairi, N. (2016). Effectiveness of the use of mental maps in the development of jurisprudential concepts among students of the third secondary grade, *Journal of the Faculty of Education.* (3), 174-203.

Al-Zoubi, I. (2014). The effectiveness of the teaching strategy of role-playing on the acquisition of fiqh concepts by the eighth grade students. *Journal of Education*, 28(111), 145–183.

Ayaserah, E. (2015). The effect of using the conceptual maps strategy in the acquisition of concepts of jurisprudence and the development of reflective thinking among a sample of middle school-students in the Kingdom of Saudi Arabia. *An-Najah University Journal for Research*, 29(8), 1434 –1462.

Azizi, I. (2010). *Introduction to Islamic jurisprudence*. Amman: Al Quds Open University Publications.

Bahiri, A. & Filifel, F. (2015). The effect of an educational program using the methodology of curricula associated with kinetic exploratory activities in the acquisition of sensitive perceptions and some principles of children's rights for the first cycle students in basic education, *Assiut Journal of Physical Education Sciences and Arts*, 40 (3), 101-132.

Bhagat, Y. (2016). Evaluation of the skills of the students of the department of art education in the dramatized curriculum. *Journal of the College of Basic Education*, 22 (93), 761-784.

Break, F. (2017). The impact of the dramatized curriculum strategy on the development of environmental values and achievement in the social and national education of sixth grade students. *Journal of Educational Sciences*, 25 (1), 351-385.

Cooper, J. (1974). *Measurement and analysis of behavioral techniques*. Columbus, Ohio: Charles E. Morit.

Dickinson, D. (2002). *Learning through the arts: New horizons for learning*. Seattle: New Horizons for Learning.

Dulaimi, N. (2018). *Psychodynamics theater psychology*. Amman: Dar al Radwan for Publishing and Distribution.

Durukan, E. (2012). A asuggestion to use case based learning method in Turkish language education. *International Periodical for the languages*. 7(2), 401–410.

Fares, O. (2015). *The effect of Hilda Taba's strategy on the acquisition of religious concepts for basic ninth grade in Al-Mafraq Governorate*. Unpublished Master Thesis, Al-Albayt University, Jordan.

Hasan, O. (2017). *The effect of using mental map achievement of the jurisprudence concepts in the tenth grade students in Kuwait*. Unpublished Master Thesis, Al- Albayt University, Jordan.

Hasan, S. & Al-Saudi, Kh. (2017). The effect of using Bybee's constructive model on the acquisition of jurisprudence concepts, developing habits of mind and self learning motivation in Islamic education course among eighth basic grade female students in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 13 (1), 47–61.

Helles, D. (2008). *Contemporary vision in general teaching principles*. Gaza: Afaq Publishing Library.

Helles, D. & Tayeh, F. (2017). The impact of a suggested program based on multiple intelligences theory in the achievement of doctrinal concepts and deductive thinking among students in the ninth grade. IUG. *Journal of Educational and Psychology Sciences*, 25(2), 1-14.

Inoa, R., Weltsek, G. & Tabone, C. (2014). A study on the relationship between theater arts and student literacy and mathematics achievement, *Journal for Learning Through the Arts*, 10(1), 1–12.

Jamal Al-Din, H., al-Mawafi, A. & Iskandar, R. (2016). Using the method of descriptive curriculum in the development of academic achievement and innovative thinking in the science of the students of the primary seminar. *Education Technology Studies and Research*, 29, 203-229.

Khattab, M. (2010). *Classroom management. educational problems and solutions*. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Moore, M. (2004). *Using drama as an effective method to teach elementary students*. Senior Honors Theses. Eastern Michigan University.

Naana, I. & Kilani, A.(2018). The impact of using Marzano model on Islamic jurisprudence (fiqh) acquisition and developing higher-order thinking skills of eighth grade students and their attitudes towards Islamic education in Jordan. *Dirasat*, 45(2), 172-186.

Nawsrah, J. (2010). *Lights on the school stage and the drama of the child*. Amman: Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution.

Qarni, A. (2014). *The effect of using mind mapping in teaching the developed course of Islamic jurisprudence on academic achievement with students of first intermediate level in Jeddah*. Unpublished Master Thesis, Um Al- Qura University, KSA.

Qureshi, A. (2001). *Curriculum and dramatic entrance*. Cairo: The World of Books.

Quzamil, S. (2007). Effectiveness of the use of the introduction of the curriculum dramatization in the teaching of social studies on the development of some life skills among primary school students and their impact on their achievement. *Studies in Curricula and Teaching Methods*, (121), 46-82.

Rajab, Th. (2004). The effect of using the dramatic approach on the development of the cognitive comprehension skills of the first grade pupils. *Journal of Reading and Knowledge*, (30), 13-58.

Rasheed, A. & Hussein, H. (2014). The impact of the current theater curriculum in the collection of fifth grade students in the primary material rules of the arabic language. *Alfath Journal*, 59, 344-366.

Rayyan, M., Hamdan, I., Qawasmeh, G. & Shibatat, M. (1996). *Methods of teaching Islamic education*. Amman: Al Quds Open University Publications.

Saeed, M. (2011). The effectiveness of the dramatic entrance and the dramatization curriculum in the development of achievement and critical thinking skills in teaching Islamic religious education in the preparatory stage. *Journal of Scientific Research in Education*, 12(3), 817- 850.

Saleem, H. (2011). *Constructing an instructional program based on curricula's dramatization and measuring its effect in developing the concept of citizenship and social communication skill in civil education of basic stage students*. Unpublished PhD. Dissertation, Amman Arab University, Jordan.

Sammor, S. (2011). *The impact of utilizing virtual classes on acquiring concepts of the islamic doctrine related to "immaculacy" and their attitudes toward it*. Unpublished Master Thesis, The Islamic University, Gaza.

Shamalti, O. (2004). *The effect of learning cycle instructional model and concept maps on the acquisition of upper basic stage students of the jurisprudential concepts*. Unpublished PhD. Dissertation, Amman Arab University, Jordan.

Shibani, A. (2001). *Musnad Imam Ahmad Bin Hanbal*. Shuaib Al-Arout et al. (Eds), Beirut: Al-Resala Foundation, 3.

Sindi, S. (2016). The impact of the use of digital storytelling in the development of motivation and the survival of the impact of learning in the teaching of jurisprudence in primary school students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education*, 3, 142-172.

Sun, P. (2003). *Using drama and theatre to promote literacy development: Some basic classroom applications*. ERIC Digest.

The Ministry of Education. (2018). *The conclusion of the school theater festival*. website: www.moe.gov.jo/en/node/23450.

Yousef, F. (2007). *The dramatized of the curriculum*, Egypt: Alexandria Book Center.

Zinedine, H. (2008). *Dramatic education and drama is a means of building human beings.* Beirut: Dar Al Farabi.

References

Alberta Education. (2012). *Bring your own device*: *A guide for schools*. Retrieved January 26, 2018, from: http://www.castledome.yuma.org/filestore/ YumaEl_BYODGuide_072413.pdf.

Andersson, A., Hatakka, M., Grönlund, Å. & Wiklund, M. (2014). Reclaiming the students coping with social media in 1: 1 schools. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 37-52.

Attewell,J., Balanskat,A.& Ayr,J.(2015). *Bring Your Own Device (BYOD) or Bring Your Own Technology (BYOT)*, Retrieved January 22, 2018, from: http://www.eun.org/c/documentvlibrary /get_file?uuid=f66c806d-47bc-4e36-8d28-88cb892d488e & groupId=43887.

Cheshire Public Schools. (2013). *Bring Your Own Device*. Retrieved February 5, 2018, from http://www.cheshire.k12.ct.us/assistant-superinten-dent for instruction/byod-bring-your-own-device.

Cohen, W. (2013). *The challenges of putting computers in schools and BYOD*, from ABC technology games. Retrieved February 22, 2018, from: http:// www.abc.net.au/technology/articles/2013/02/04/3682334.htm.

Crook, S., Sharma, M., & Wilson, R. (2015). An evaluation of the impact of 1:1laptops on student attainment in senior high school sciences. *International Journal of Science Education*, 37(2), 272-293.

DeWitt, P. (2013). *Are schools prepared to let students BYOD? Education Week*. Retrieved February 5, 2018 from: http://blogs.edweek.org/edweek/ finding_common_ground/2012/08 /are_schools_ prepared_to_let_students_byod.html.

Dixon, B., & Tierney, S. (2012). *Bring your own device to school*. Microsoft. Retrieved January 22, 2018, from: http://download.microsoft.com/documents /Australia/EDUCATION/2012008/Bring_your_own_device_to_school_briefing_paper_K-12.pdf.

Kay, R., & Lauricella, S. (2014). Investigating the benefits and challenges of using laptop computers in higher education classrooms. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 40(2), 1-25. Retrieved January 22, 2018, from: http://cjlt. csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/ article/view/831/393.

Mang, C., & Wardley, L. (2013). Student perceptions of using tablet technology in post-secondary classes. *Canadian Journal of Learning & Technology*, 39(4), 1-15.

Palestinian Ministry of Education and Higher Education (2018). *General education roles*. https://www. mohe.pna.ps/general education/generaleducation/ Education-System.

PDST Technology in Education (2017). *Bring Your Own Device (BYOD) for Learning*. Retrieved April 2018 from http://www.pdsttechnologyineduc-ation.ie/en /Technology/Advice-Sheets/Bring-your-own-Device-BYOD-for-Learning.pdf.

Song, Y. (2014). "Bring Your Own Device (BYOD)" for seamless science inquiry in a primary school. *Computers & Education*, 74, 50-60.

Sweeney, J. (2012). *BYOD in education: Nine conversations for successful BYOD decision-making*. Microsoft. Retrieved January 11, 2018, from: http://1to1sustainmentdeecd.global2.vic. edu.au/files/2013/07/BYOD_DELL-2dtch9k.pdf.

Walmsley.J. (2017). *Secondary School "Bring Your Own Device" Program.* https://www. pittwat-erhouse .com.au/assets/docs/171010-JSW-2018-Secondary-BYOD.pdf.

Watters, A. (2012). To have and have not. *School Library Journal*, 58(5), 34-37

- Unavailability of physical and human infrastructure of the training needs for teachers and students to employ BYOD in education.

Regarding the availability of BYOD requirements in secondary schools, the results showed that the availability of requirements for employing BYOD from the teachers' point of view are (51.1%). This level is low and unsuitable for employing BYOD in secondary education and this can be attributed to:

- BYOD required special infrastructure, including wireless networks, digital environments (devices, educational applications, digital educational lessons compatible with BYOD).
- The needs to qualified teachers, technicians, that increases the burden on financial budget, especially at the beginning of its application.
- Inappropriate administrative support in schools to employ personal devices in education.
- Negative attitudes from educational administration that personal devices is only for recreation and a waste of time.
- The implications of these requirements have been used to develop a proposed scenario for employing BYOD technology in secondary education, based on the requirements, required from the point of view of teachers to employ this technology in education.

Regarding the second question "What are the difficulties of the BYOD technology employment in secondary education?", the results of the study showed that the difficulties to security and privacy challenges ranked first (81.4%); the obstacle of social challenges came in second place with (77.4%); and the difficulties related to BYOD are (69%.) Therefore, the researcher referred this to:

- Poor efficiency of transmission and penetration of mobile devices that may expose the owner to security issues, and easy loss, and the possibility of use by students for non-educational purposes.
- Lack of awareness among some of the educational parties and some parents about the role that BYOD can play in education, and their belief that BYOD is only a waste of time and technology obsession.
- Lack of the availability of mobile learning sites, lack of specialized and qualified staff who have the ability to build appropriate courses with BYOD technology and teachers and students' personal variation regarding ability to deal with BYOD devices in the classroom.

These results agreed with Andersson et al., (2014); Cheshire Public Schools (2013); Mang & Wardlly (2013).

Through the advantages and disadvantages of employing BYOD, there is an urgent need to go through that experience, to identify strengths and reinforce them, and weaknesses to avoid them, by following the instructions outlined in the proposed scenario.

Recommendations

In light of the study results and the proposed scenario, the researcher recommends the following:

- Using the proposed scenario in employing mobile devices in education, for all levels of education.
- Conducting practical workshops for teachers and students, to introduce the applications of mobile devices and how to use them.
- Dissemination of the electronic culture towards teachers and students, and encouraging them to use modern technology, to improve their academic achievement.
- Further in-depth studies and experiments around the BYOD technology employment in public and higher education.

- The school has the right to inspect or monitor mobile devices of students, during school hours.

IIX-Assessment and Control Requirements

- Collecting feedback on the employment of BYOD technology in education.
- Continuous assessment by considerable indicators.
- Disseminating results and experiences to teachers and parents.
- Continuing training.

Recommendations for activation of the proposal

- Conducting courses, seminars, lectures and work-shops for secondary school teachers, to introduce them to the applications of various mobile devices, and how to employ them in education.
- Developing a plan to improve the financing model, such as infrastructure financing, and improvement of the Wi-Fi network, and providing devices for those who are unable to bring their devices to school.
- Reviewing BYOD school experiences.
- It is recommended to start the implementation of BYOD in stages:

• Starting with one or several categories (using existing infrastructure) and informal experimentation.

• Experimenting with a full group of secondary students, after preparing the infrastructure, and training students and teachers on the mechanism of using BYOD applications in education.

• Evaluating learning outcomes. If the project is successful, it can be generalized gradually to the entire school (with monitoring control and evaluation).

• Giving as much as possible of BOYD homework and tasks.

• Establishing a special unit in the Directorate of Education, on behalf of the BYOD teaching support unit, to follow up and activate BYOD technology.

Discussion of Results

Regarding the first question, "What are the estimated evaluations of the BYOD technology employment in secondary education from teachers' perspective?", and regarding the importance of BYOD employment in secondary education, the results showed that most of the secondary school teachers in Gaza schools (99.1%) and the students (90.9%) have their own devices. This high percentage may reflect the increasing interest in using modern technology. The accompaniment of mobile devices for teachers and students constantly in and out of school, the conviction of most teachers of the importance of using the BYOD technology, the internal motivation to the ability, and the desire to use their personal devices in education; all of which stimulates interest in BOYD technology in education. This confirmed by the study results, where the importance of BYOD employment in education came from the point of view of teachers by (78.6%), which indicated a high level of importance. This result may be attributed to:

- The awareness of most teachers in the importance of using personal devices in education, motivation and love of technology.
- The accessibility to information and knowledge anywhere and anytime, that most of teachers have their own personal accounts on the social media sites, and through it they can follow-up the educational pages.
- The availability of many applications and tools that facilitate learning by personal devices, and facilitate collaborative learning and participation.
- Students enabled to interact freely with each other and with the teacher.
- Easy handling of personal devices in the classroom, compared to desktops computers that require special requirements to work.
- Personal devices are relatively inexpensive, compared to desktop computers, which considered, as an important advantage of learning BYOD.

This result is consistent with many studies that have confirmed the effectiveness of BYOD in many schools around the world, (Attewell, et al, 2015, Kay & Lauricella, 2014; Song, 2014).

Regarding the usage of BYOD in secondary education domain, the results showed that (45.9%) of the teachers used their own devices BYOD in education, which considered low percentage, and does not reflect the increasing interest in the employment of modern technologies in education, and also the positive role played by BYOD technology in the educational process. which can be attributed to:

- Some restrictions, by educational institutions on students, in bringing personal device, and the negative attitudes towards personal devices, as considered as a time wastage.
- The fear of misusing personal devices by students.
- Lack of knowledge of some teachers about the free educational applications that can be installed in personal devices, which facilitate and improve educational process.
- General weakness of students in the use of English language, that BYOD technology needs to support and facilitate its usage.

III- Professional Requirements

- Enhancing teachers and supervisor's qualification and capabilities to employ BYOD through mobile devices.
- Updating new technologies in the mobile devices field.
- Providing professional supporting teams.

IV- Management Requirements

- Ministerial decision in lunching BYOD technology is required.
- Forming a digital education plan.
- Extensive communication is required on the part of the school.
- Determining the acceptance policy of BYOD technology use, and the clearance of responsibility of the teachers, students and parents regarding mobile devises.
- BYOD infrastructure is needed.
- Providing a number of tablets "permanently" for specific cases.
- Integrating BYOD in learning process, in order to support the curriculum.
- Converting educational and training materials into a BYOD suitable format.
- Changing school policies and regulations, to be appropriate to BYOD.
- Human resource training.
- Adequate planning and suitable rules to control usage of BOYD.
- Offering devices for students, who are unable to have their own device by special loans, or by working in pairs or small groups.
- Establishing online classes to determine the working system, work storage, and work evaluation.
- Supporting teams and encouraging students and teachers on the implementation of the BYOD.

V- Teacher's Requirements

- Work organization, recalling of students tasks must be done through some applications (my Homework Student Planner).
- Technical training for teachers through workshops.
- Monitoring and tracking students' path and evaluation through multiple applications.
- Adapting the class form according to the BYOD needs.
- Using alternative activities when internet is off (internet- off applications).
- Experience exchange between teachers regarding BYOD.
- Sufficient knowledge in the tools, software, and applications that students will use through BYOD is to be available.
- Publishing and tracking the educational process through BYOD technology.

VI-Students Considerations

- Students have their own devices (either privately or through the school payment program if they prefer).
- Connect student device to the school's wireless network.
- Providing students with a school-based e-mail account.
- Login with a user name and password for school's educational platforms.
- Providing students with a Google Account to access Google Apps and cloud-based storage.
- Providing a digital platform for the school to enable access to the student.
- Providing students with e - textbooks.

VII- Security and Privacy Requirements

- Technical support staff determines security arrangements, to enable BYODs to access the school's internet and restrictions such as filtering of some blocked sites.
- Protection of the school network.
- Detecting unauthorized access points.
- Users and devices authentication.
- Access to school systems and data from outside school.
- Providing technical protection tools and strategies by developing a technology for students to educate them about electronic safety.
- Identifying student's devices, and the possibility of downloading educational applications on them.
- Reviewing data policies, information security, privacy and safety.
- Informing students that BYOD technology should not be used to cheat on school assignments or tests.
- Preventing students from using their own devices, to make personal calls, or to capture, or exchange pictures and videos, without permission from the teacher or the school principal.
- In the case of abuse or breaking one of the rules or instructions, the teacher or administrator has the right to withdraw the device.

It is clear from Table (2) that the mean of the responses of the study sample members on the scope of the BYOD constraint was the first, " Difficulties related to BYOD" between (2.41-4.54); for " Educational difficulties" (1.79-4.62); for "security and privacy challenges" (3.62-4.56); and for "social challenges" (2.79-4.59). The mean of the first area was (3.45); the second area was (3.76); the third area was (4.07); and the fourth area was (3.87). All of which were significantly higher than (3.5). Overall, the arithmetic means of the scale as a whole (3.77) was significantly offset. It is clear that the performance of the study sample on the scale areas indicated that there were significant obstacles.

To answer the third question "What is the proposed model for BYOD technology employment in secondary education?", the following scenario was developed by the researcher based on the results of this study, and in order to achieve a clear vision for the BYOD technology employment in secondary education, and after revision of others experiences, programs, and applications of the mobile learning techniques such as (LaPoint, 2014; Robinson, 2012; Dixon; Tierney & Sweenet, 2012).

Objectives of the Proposed Scenario

The objective of this proposal is to allow teachers and students to bring and use their own personal devices, to perform their teaching tasks. Moreover, they are able to connect to the school's internal network. This technology contributes to the implementation of the "Device to every teacher and student project". Consequently, the school becomes an easy and accessible learning medium for all. In addition to fostering self-learning, and group learning. Furthermore, it can provide teachers and school managers, who have limited technical knowledge of information technology a good scale, which enables them to analyze the basic requirements, planning and ongoing supervision of the technical aspects, and its implications.

Proposed Scenario Requirements

The proposed scenario has seven requirements, which will be described as follows:

I- Technological Requirements:

The technological requirements of the proposed model relate to two parts; one related to the technological infrastructure, which is the BYOD infrastructure (material requirements), and the other to the operational requirements associated with the technology users as follows:

A. Material requirements of technological infrastructure:

- Sufficient budget that ensures the success of the proposed model.
- Providing the required devices, including all wireless devices for teachers and students that are easy to navigate, such as smart phones and tablets or mobile.
- Wide range of Wi-Fi.
- Mobile accessories (chargers, printers and headphones).

B. Operational requirements

- Operating systems suitable for mobile devices in education.
- Records for students and teachers that include the necessary data and information.
- Student registration system and grade system.
- Educational content serving BYOD technology including: Texts written in the form of pdf, doc, ppt, illustrations and photographs, sound recordings and sound effects, video and animation, mental maps and minds maps.
- Icon to connect students' devices, teachers, and management with each other.
- Educational content management software.
- YouTube clips related to BYOD and tablet devices in schools.
- One learning platform for BYOD devices and setting the minimum specification of the BYOD

II- Social Requirements

- Enhancing the community digital awareness for educational administration, teachers, parents, and students taking account of digital learning and the importance of BYOD.
- Convincing the educational administration, students and parents with the necessity and the importance of integrating and using BYOD technology in the school education system.
- Getting parents involved in pre- discussions of BYOD employment, and familiarizing them with BYOD benefits and difficulties, before starting BYOD employment in order to overcome these difficulties.
- Providing systems to communicate with parents.
- Developing a social networking service to the proposed model.
- Developing a real time chat programs to communicate with teachers and colleagues of other schools.
- Informing the concerned community of the model and the mechanism of its implementation.

SN	item	Mean	SD	%	Degree
6	Personal appliances are not suitable as an educational tool, they are just for fun	3.25	1.23	65	Medium
7	The use of BYOD increases student distraction and lower concentration in the quota	2.65	1.6	53	Medium
8	BYOD technology needs to has good English language skills to support and facilitate BYOD handling	4.53	0.61	90.6	Very large
9	Lack of Arabic educational applications for BYOD	4.62	0.59	92.4	Very large
10	Lack of specialized cadres qualified to build courses in proportion to BYOD technology	3.99	0.76	79.8	Large
11	Teachers and students need to be trained to use these devices efficiently and effectively.	3.07	1.18	61.4	Medium
	Total	3.76	0.33	75.2	Large
	III-The third area: Security and privacy challenges				
1	Using BYOD technology leads to health problems	3.62	0.81	72.4	Large
2	BYOD devices may facilitate cheating when used	4.51	0.55	90.2	Very large
3	BYOD devices may be used in non- educational purposed.	4.04	0.72	80.8	Large
4	Personal computers may be subject to security breaches	4.56	0.58	91.2	Large
5	Some schools prohibit bringing personal equipment to school	4.6	0.58	92	Very large
6	Difficulty finding secure sites to download programs from them	3.73	0.92	74.6	Large
7	Easy to lose or steal more than desktop computers.	3.58	0.89	71.6	Large
	Total	4.07	0.35	81.4	Large
	IV-The fourth area: Social challenges				
1	BYOD management software is still in its early stages.	4.56	0.61	91.2	Large
2	Some teachers are not convinced with the importance of BYOD in education.	3.54	1.08	70.8	Large
3	Lack of awareness in the educational administration of the importance of using BYOD technology in education.	2.79	0.99	55.8	Medium
4	Some teachers are not familiar with the skills of using modern technologies.	3.86	0.79	77.2	Large
5	Lack of awareness from the parents regarding the importance of BYOD technology in education.	3.67	1.09	73.4	Medium
6	There is difficulty communicating with students and colleagues through BYOD.	4.26	0.99	85.2	Large
7	Different types of personal computers in students may leave a gap and inequality among students	4.51	0.69	90.2	Very large
8	Some teachers find it difficult to adapt to the BYOD culture	4.59	0.64	91.8	Very large
	Total	3.87	0.32	77.4	Large
	Grand total	3.77	0.24	75.4	Large

N	item	Mean	SD	%	Degree
9	Training and qualification of teachers, students and staff is planned to use BYOD technical skills	2.46	0.69	49.1	Rare
10	I have the ability to use BYOD applications skillfully	2.69	0.69	53.7	Rare
11	I have received training in the use of modern technologies	3.24	0.77	64.8	Sometimes
12	The educational administration encourages the policy of acceptable use of BYOD technology	2.25	0.61	44.9	Rare
	Total	2.56	0.26	51.1	Rare
	Grand total	2.94	3.78	58.5	Sometimes

It is clear from table (1) that the mean of the study sample responses, regarding the importance of BYOD technology in secondary education range from (3.04-4.96), and the mean was (3.93) with personage (78.6%). The item "I have my own mobile devices (laptops, netbooks, tablets, smartphones, etc.) I always use them", occupied the first rank, with mean (4.96), with high level of importance. Regarding the usage of BYOD area, the mean was (2.29), ranging from (1.74-3.38) with percentage (45.9%), which considered as low level of importance. For the area requirements of BYOD technology in secondary education, the mean was (2.56) with percentage (51.1%), and mean range (1.93-3.25), also considered as low level of importance. The whole mean was (2.94) and the percentage (58.5%).

To answer the second question "What are the difficulties of the BYOD technology employment in secondary education?", the researcher calculated the means, standard deviations, and the percentages of each item Table (2).

Table (**2**): Means, standard deviations and percentage on the area of impediments to the use of BYOD technology in secondary education.

SN	item	Mean	SD	%	Degree
	I-Area 1: Difficulties related to BYOD				
1	Lack of personal equipment for all students	2.41	0.63	48.2	Few
2	BYOD technology needs to be charged continuously	3.3	0.75	66	Medium
3	Difficulty transferring large files to personal computers	4.54	0.62	90.8	Very large
4	High prices of personal appliances	3.17	0.68	63.4	Medium
5	The small size of personal monitors reduces the amount of information displayed on the screen.	3.07	0.87	61.4	Medium
6	Storage is limited to personal computers.	3.86	0.79	77.2	Large
7	Requires infrastructure and wireless network development	3.56	0.1	71.2	Large
8	The proliferation of models and the continuous development of personal devices leads to a lack of quick familiarity with the devices	2.94	0.75	58.8	Medium
9	Transmission efficiency decreases with the number of users of wireless networks.	3.88	0.8	77.6	Large
	Total	3.45	0.3	69	Medium
	II-The second area: Educational difficulties				
1	It is difficult to download files for the curriculum on my own	1.79	0.68	35.8	Few
2	Lack of design and curriculum development for BYOD	4.45	0.69	90.8	Very large
3	Difficulty facing students while using BYOD	4.62	0.61	92.4	Large
4	Differential abilities of students in dealing with BYOD devices in the classroom	4.53	0.64	90.6	Large
5	Lack of appropriate education programs for BYOD	3.99	0.79	79.8	Large

N	item	Mean	SD	%	Degree
11	The use of BYOD reduces the damage of the devices that every student bears the responsibility of his device.	4.26	0.26	85.2	Always
12	BYOD helps continuously update the educational sites Practically and technically.	3.14	0.63	62.7	Sometimes
13	BYOD is the most technologically advanced equipment in our lives, so it is familiar to students and teachers.	3.08	0.42	61.6	Sometimes
14	Facilitates the exchange of books and electronic files between learners and teachers	4.18	0.6	83.6	Often
15	BYOD is adding more activities to traditional lessons	4.17	0.69	58.3	Often
	Total	3.93	0.18	78.6	Often
	II- Usage of BYOD				
1	Send and receive announcements and administrative decisions through my personal device	2.02	0.69	40.5	Rare
2	I communicate and discuss the lessons with my students no matter where they are	2.2	0.47	44	Rare
3	BYOD helps use free applications to create chat rooms with students.	2.7	0.82	41.4	Rare
4	Use BYOD to follow up school news and education news	2	0.84	40	Rare
5	Use BYOD to receive and send assignments to students	1.09	0.7	41.9	Rare
6	I can download files for the curriculum on my own	1.99	0.88	39.9	Rare
7	Use my own method to explain some lessons	2.03	0.54	40.6	Rare
8	Do the exercises electronically and send them to students through BYOD	2.65	0.8	53	Rare
9	Use the electronic cloud to store and share information applications and access them	3.11	0.68	62.2	Sometimes
10	I follow the duties of students out of school electronically through BYOD	1.74	0.65	34.8	Rare
11	Use BYOD to set up my completion file	2.17	0.62	43.5	Rare
12	I can test my students electronically through BYOD technology	1.96	0.66	39.3	Rare
13	Use Bluetooth during the class with my students	1.86	0.66	37.2	Rare
14	Use free mobile services to connect with my students	2.46	1.01	49.1	Rare
15	Use email and social networking sites to connect with my students	2.96	0.81	59.1	Rare
16	I can download and upload files from the network and save them on my own device	3.38	0.71	67.7	Sometimes
	Total	2.29	0.29	45.9	Rare
	III- Requirements Of BYOD				
1	The school provides the infrastructure required for BYOD technology	2.07	0.84	41.5	Rare
2	The educational department provides teaching and training materials that are suitable for BYOD technology	2.15	0.83	43.1	Rare
3	The Department of Education is seeking to train a human cadre of participant in the activation of BYOD technology	3.04	0.78	60.7	Sometimes
4	The Department of Education provides a WiFi network at school	1.93	0.72	38.6	Rare
5	The Department of Education offers specialized programs for tests via BYOD	2.01	0.71	40.2	Rare
6	The Department of Education offers educational programs for BYOD	2.76	0.96	55.2	Rare
7	Members of the educational administration, students and parents are interested in integrating the BYOD technology into the learning process	2.97	0.62	59.4	Rare
8	A website is available for my school	3.09	0.91	61.9	Sometimes

- Second; the use of BYOD technology in education (16 items).
- Third; the availability of BYOD technology in education (12 items).

Each item of the scale has given a degree as follows:

Always: (5), Often: (4), Sometimes: (3), Rarely: (2), Never: (1).

In this type of scaling, the answers are divided into five levels:

Always	4.2-5
Often	3.4-4.19
Sometimes	2.6-3.39
Rarely	1.8-2.59
Never	1-1.79

2. Scale of the difficulties of employing BYOD technology in secondary schools, from the teacher's perspective. It consists of 35 items, divided into four areas:

- Difficulties related to BYOD devices (9 items).
- Educational difficulties (11 items).
- Social challenges (7 items).
- Security and privacy challenges (8 items).

Validity and Reliability of the Scales

To ensure the validity of the scales, the study had been offered for arbitration by a number of specialists in the educational technology field. Moreover, the researcher calculated the validity of internal consistency, on the pilot study consisted of (30) teachers, from outside the study sample.

Furthermore, the researcher calculated the validity of internal consistency using Pearson correlation coefficients between the total scores of each area, and the total scores of the three areas. Regarding BYOD employment, the results were (0.45-0.64; 0.73-0.48; 0.76-0.54) and all the values are statistically significant at p=0.01. The internal consistency using the Pearson correlation coefficients for the second scale were (0.68-0.48-; 0.77-0.46; 0.79-0.54; 0.74-0.49) and all the values are statistically significant at p=0.01.

To ensure the reliability of the scales, the researcher used Alpha ronbach test. Regarding the estimated evaluations of the secondary school teachers to employ BYOD, the result was 0.94, with the second scale (0.91). Thus, this result indicates a high reliability.

Procedure

The study scales were modified and developed, to be ready for being applied on the study sample, which is the secondary school teachers in Gaza Governorate. The scales were distributed to the sample of general secondary teachers, 100 teachers, in the first semester 2017-2018.

Results

To answer the first question **"**What are the estimated evaluations of the BYOD technology employment in secondary education from teachers' perspective?", the researcher calculated the means, standard deviations, and the percentages of each item as in Table (1).

Table (1): Means, standard deviations and percentage of estimates to the use of BYOD technology in secondary education

N	item	Mean	SD	%	Degree
	I- The importance of BYOD				
1	I have my own mobile devices (laptops, netbooks, tablets, smartphones, etc.) I always use them.	4.96	0.2	99.1	Always
2	Most of my students have their own devices	4.54	0.63	90.9	Always
3	By using BYOD technology, most of my students participate in learning by their devices used in their daily lives	4.54	0.62	90.7	Always
4	BYOD is cost effective	3.31	0.89	36.6	Sometimes
5	Communication and direct participation can be achieved between the learning process partners by BYOD.	3.07	0.87	61.4	Sometimes
6	BYOD helps improve the quality and effectiveness of teaching and learning.	3.34	0.72	66.8	Sometimes
7	BYOD can be considered as a complement to school computers.	4.43	0.62	88.6	Always
8	All administrators, teachers, students and parents are the target of BYOD.	3.04	0.58	60.9	Sometimes
9	Heavy school bag problem can be solved by reducing the number of books and replace them with electronic books.	4.56	0.63	91.2	Always
10	In teamwork and collaboration, BYOD helps to execute processes and tasks	4.3	0.61	86	Always

laboratories and equipment, each student and teacher can bring his/her personal mobile device to school. Therefore, BYOD can be seen as a supportive tool for traditional education model, since it allows students and teachers to use their own devices, in order to record notes, present electronic lessons, take pictures from the blackboard, display videos, communicate inside and outside the classroom, and exchange materials.

Therefore, this study tries to identify the problem by answering the questions, declaring the objectives, clarifying the importance, explaining the terminology, and determining the Determinants of the study as follows:

Study Questions

1. What are the estimated evaluations of the BYOD technology employment in secondary education from teachers' perspective?
2. What are the difficulties of the BYOD technology employment in secondary education?
3. What is the proposed model for BYOD technology employment in secondary education?

Study Objectives

This study aimed at recognizing the assessment evaluations of the BYOD technology employment, from the secondary school teacher's perspective, identifying the constraints that students may faces using BYOD technology in secondary education, and developing a proposed model for the BYOD technology employment in secondary education.

Study Importance

This study may enlighten decision makers, planners and developers of secondary education to develop mechanisms, procedures and requirements for the employment of BYOD technology in secondary education. Provides a realistic study of wireless devices and their effectiveness in education. The study may be contribute to shed light on the modern technological trends in the educational process.

Operational Definitions

BYOD Technology: The researcher defined it as a modern learning method that allows both teachers and students to bring their own mobile devices to school, in order to be used into the classroom, in addition to the traditional learning methods.

Employment: The researcher defined it as a set of measures, through which BYOD technology is used in secondary education, in order to increase the effectiveness and efficiency of secondary education, and make it more relevant to technological development.

Estimated Evaluations: The researcher defined it as the estimations that teachers consider, based on their vision; of employing BYOD technology in secondary education; and it is the degree that teachers determine as a result of the responses of the orthogonal scale measures to employ BYOD technology.

Secondary Education: The final stage of compulsory education, including grades 11 and 12 proceeded by basic education (1-10) and followed by higher education. (Palestinian Ministry of Education and Higher Education, 2018)

Study Determinants

The study determinants are as follows:

1. The study is limited to a representative sample of teachers in the governmental schools in Gaza Governorate, during the first semester of the academic year 2017-2018.

2. The two tools are of the researcher's preparation, so the results of this study depend on the accuracy, reliability and validity psychometrics of the tools.

Method

In this study, the analytical descriptive approach is used, since it is the most appropriate research method to conduct such studies. This approach is based on the study of reality or phenomenon as it is and thus, expressed quantitatively.

Study Population

The study population consists of all secondary school teachers in Gaza Governorate secondary schools, (1333) teachers, in the academic year 2017-2018.

Study Sample

A random sample of (100) teachers, was selected, from secondary school teachers in Gaza Governorate.

Study Scales

Many studies and global experiences had been using BYOD technology in education such as (Crook et al., 2015; Attewell et al., 2015; Kay & Lauricellam, 2014; PDST, 2017 & Walmsley 2017). Therefore, the researcher made exhausted survey of some interested opinions in the field of educational technology. Based on these references, the researcher designed two electronic scales to propose the use of BYOD technology in the Gaza Governorate secondary schools.

1. Estimated evaluation of the BYOD technology employment in secondary education, consists of 43 items, after modification, divided into three areas:

- First; the importance of BYOD technology in education (5 items).

Attewell, Balanskat & Ayr (2015) emphasizes that there is a major change in the infrastructure of the classrooms and lecture halls around the world, as the student's devices have become an essential part of their lives, and thus, will become an essential part of their educational experiences. Therefore, they examined the experience of the Alberta schools in Canada, bringing your own device to the classroom, the researchers created an experimental program to study the effectiveness of bringing the personal devices to the classroom. The sample of this study was a team of 10 schools during the period of 18 months. The researchers founded that, the use of BYOD has an effect on the learning process in general, and on the enhancement of the performance of students learning, where they were more involved and participated in the education process.

Cohen (2013) emphasizes that BYOD is the best wireless technology in education, which provides 24-hour access to learning environment. Therefore, BYOD is one of the promising global trends in education that allows students and teachers to bring their mobile devices at any time/anyplace, in order to meet their needs. Moreover, BYOD allows students and teachers to make effective use of the technical capabilities of these devices in education, such as improving teaching facilities, enhancing learning processes, and supporting learning by a seamless learning environment.

Alberta (2012) defines BYOD as a strategy for learning, where students bring their own devices (smart phones, tablets or laptops) to school for access to the internet.

Song (2014) pointed out that there is a tremendous increase in the owning of portable devices, and there is a big interest in the use of these devices, by students. Therefore, it is necessary to employ BYOD in education, especially, in secondary education, since it occupies a strategic place at the top of the general education scale towards high education.

The studies of Crook, et al.(2015) were conducted under the supervision of the local government, Sydney - Australia, on a sample of 967 of Grade 9 students, where the sample was divided into two groups, one of them was outfitted by special portable devices, while the other group stayed without portable devices. In this experiment, the measurements of the student estimated effects were taken in physics, chemistry and biology. Results demonstrated that BYOD technique has a lot of effects and motivation for all subjects, while increasing its effect in physics, because of its simulation. Moreover, the implementation of this study on junior high school students in Hong Kong indicated that learning the basic science program through the BYOD technique increased the motivation of students to learn the fish dissection lesson, and hence, increased students' absorption and gain of positive attitudes to the subject, more than the strategies used in the textbook

Kay & Lauricella (2014) studied secondary schools in Canada with the aim of identifying the benefits and challenges of using BYOD. The results of the study showed that 75% of the students emphasized the benefits of this technique, and how supports them in education, and meet their educational needs. Moreover, the study showed a great effectiveness for students in the use of their own devices, in taking notes and completion of tasks and reports. Furthermore, many students said that the use of BYOD increased their focus and improved their organization to learn some special needs, that were not available in the textbook.

Andersson, Hatakka, Grönlund & Wiklund (2014) study showed differences between students of classes that have BYDO and traditional classes. The classes that employ BYOD technology are more responsive and consistent, but these classes have suffered from the difficulty of students' concentration. Therefore, this study recommended a concrete strategy to deal with the problem of distraction BYOD education environment.

The results of the Cheshire Public Schools (2013) study showed the importance and effectiveness of BYOD in education, with some challenges that may hinder its use, such as the difficulty of accessing all sources of learning, at the same time and distracting students.

Mang & Wardlly (2013) showed positive trends among secondary students in the use of BYOD technology in school education, because it increases the concentration and attention of students of different classes, gives higher level of organization within the school, higher achievement rates among students, and enables students to prepare the research assigned to them at the same time and share the information they receive.

Problem of the Study

With the importance of secondary education, it is necessary to develop educational systems that have the ability to access learning sources at any place and time, with the highest speed and efficiency manner. Therefore, the researcher visited some secondary schools and holds meetings with some students and teachers.

Hence, she founded that the vast majority of students and teachers have a good technological knowledge, through owning a personal device such as smart phones, laptops, iPads and other wireless technologies that enable them to have access to the Internet. (DeWitt, 2013) believes that instead of blocking such devices in schools, we should teach students how to use them properly. However, making use of personal technological devices can be considered an economical way to improve education, without additional financial burdens on schools. Moreover, schools are not required to provide such devices for students and overcome the problem of lack of

Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 15, No. 4, pp 505-516

Estimated Evaluations of Bring Your Own Device (BYOD) Technology Implementation in Gaza Strip Secondary Schools - Difficulties of Implementation From the Teacher's Perspective

Rania Abed Al-Moniem*

Received Date: 20/3/2019 **Accepted Date: 23/6/2019**

Abstract: This study aimed to identify the estimated evaluations of secondary school teachers for employing the BYOD technology, in secondary education in Gaza and the difficulties facing the use of this technique, and then it proposed a model for the use of technology in education. The researcher used a descriptive analytical method. The study sample consisted of (100) secondary teachers, selected randomly, from the secondary school teachers in Gaza Governorate. Two scales were constructed; one for the teachers' assessments of the use of BYOD technology in secondary education, and the other for the implementation of BYOD technology in secondary education, from the perspective of secondary school teachers. The study concluded that there is interest by the teachers in modern technologies, despite the lack of requirements to use this technology in education. Moreover, the study concluded the most important difficulties to the use of this technology in education. Based upon that, the researcher developed a proposed scenario for employing BYOD technology in secondary education.

(**Keywords**: BYOD, Estimated Evaluations, Secondary Education)

التقييمات التقديرية لتطبيق تقنية BYOD **في المدارس الثانوية في قطاع غزة -صعوبات التطبيق منوجهة نظر المعلمين-**

رانيا عبد المنعم، جامعة الأقصى، فلسطين.

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التقديرات التقويمية لمعلمي المرحلة الثانوية لتوظيف تقنية BYOD في التعليم الثانوي في غزة، والصعوبات التي تواجه استخدام هذه التقنية، ومن ثم اقتراح نموذج لتوظيف التقنية في التعليم. وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من (100) معلم من معلمي الثانوية العامة، تم اختيارهم عشوائيًا من معلمي الثانوية في محافظة غزة، وتم إعداد مقياسين؛ الأول خاص بالتقديرات التقويمية للمعلمين بتوظيف تقنية BYOD في التعليم الثانوي، أما المقياس الثاني فخاص بمعوقات توظيف تقنية BYOD في التعليم الثانوي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اهتمامًا من المعلمين بالتقنيات الحديثة، مع عدم توافر المتطلبات اللازمة لتوظيف هذه التقنية في التعليم، كما توصلت الدراسة إلى أهم الصعوبات التي تحدّ من توظيف هذه التقنية في التعليم، وفي ضوء هذه النتائج وضعت الباحثة التصور المقترح لتوظيف تقنية BYOD في التعليم الثانوي.

(**الكلمات المفتاحية**: (BYOD، التقديرات التقويمية، التعليم الثانوي)

Introduction: Secondary education is an important educational stage, since it is a transitional stage between the primary education and the university. Developing educational system is fundamental to enable students to reach the learning sources, at any time/anywhere, with the highest speed and best efficiency. Digital wireless technologies have become an essential tool of daily uses in different fields, and most of the students, become familiar with these technologies. Therefore, this research attempts to exploit these devices and technical resources, owned by students in the educational process.

Crook, Sharma & Wilson (2015) conclude that the wireless technologies are the solution to many of the problems facing education, since it is effective in many schools all over the world. Moreover, it contributes significantly to the actual implementation of Project 1: 1 "a device for each teacher and student". Furthermore, Bring Your Own Device (BYOD) has received a lot of attention in recent years, because students depend on their personal devices everywhere/every time to make their lives easier and more productive.

* Al-Aqsa University, Palestine.
© 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. 4, Rabi Al-Thani, 1441 H, December 2019

Articles in Arabic

- **Quality of Work Life and its Relationship with Teaching Self-Efficacy Beliefs of Teachers in the Sultanate of Oman** **387**
  Maryam Albuloshi & Said Aldhafri

- **Development and Validation of a Behavior Indicators Scale of Giftedness for Students with Autism Disorder** **399**
  Majed Wadaani & Muhammad Abualfotoh

- **The Predictability Of The Sources Of Psychological Stresses Upon Marital Adjustment Among a Sample of Married Couples** **419**
  Omar Shawashrah & Moawiah Abo Jolban

- **Psychometric Properties of the Jordanian Version of the Wide Range Assessment for Memory and Learning (WARAML2) for the Age Group (5-8) Years** **435**
  Maha Dabos & Ferial Abu Awwad

- **Reasons for Reluctance of Supervisory Positions From Teachers' Perspective in Kuwait State Schools: A Predictive Study** **459**
  Sultan Al-Dihani

- **The Effect of Educational Scaffolding Strategy in Teaching Science in the Development of Inductive Thinking and the Acquisition of Problem- Solving Skills** **475**
  Intesar Tannous & Linda Alkhateeb

- **The Dramatization of Al-Fiqh Unit Lessons and its Effect Iveness in the Achievement of the Primary 6th Grade Female Students** **487**
  Mahmoud Alsalkhi

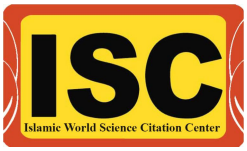
Articles in Engllish.

- **Estimated Evaluations of Bring Your Own Device (BYOD) Technology Implementation in Gaza Strip Secondary Schools - Difficulties of Implementation From the Teacher's Perspective** **505**
  Rania Abed Al-Moniem

Jordan Journal of Educational Sciences is currently indexing in:

- ***Ulrich's Periodical Directory.***

- ***Islamic World Science Citation Center (ISC).***



- ***Arab Online Database (MAREFA), and ranked First in 2018 (ARCIF: 0.7857).***
- ***Arab Online Database (MAREFA),, and ranked Second in 2019 (ARCIF: 0.6761).***

Publication Guidelines

1. *JJES* publishes genuine research characterized by originality and scientific methodology by following standards and guidelines.
2. *JJES* publishes papers in all fields of educational sciences.
3. *JJES* refrains from considering manuscripts not following instructions and publication guidelines.
4. Manuscripts in Arabic or in English can be emailed as an attachment to jjes@yu.edu.jo, Manuscripts should be computer-typed and (**1.5 Lines)** spaced, font (**14 Arial** in Arabic) and (**12 Times New Roman** in English). All manuscripts must include an abstract in both Arabic and English, each containing a maximum of 150 words typed on a separate sheet of paper, and followed by the word count in brackets and then keywords put in brackets to help researchers access manuscripts in related databases. Manuscripts, including figures, tables, drawings and appendices, should not exceed **(30** pages, paper size (A4. Figures and tables should not be colored or shaded, and should be placed in their appropriate places within the text with their captions.
5. The author(s should submit a signed written form that the submitted manuscript has not been published and is not submitted simultaneously to any other journal to be considered for publication. The author must submit a short bio including his affiliation and his specific scientific field.
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. 4, Rabi Al-Thani, 1441 H, December 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. 4, Rabi Al-Thani, 1441 H, December 2019

Jordan Journal of

EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 15, No. 4, Rabi Al-Thani, 1441 H, December 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).**
*** (JJES) is indexed in Arab Online Database (MAREFA), and ranked Second in 2019 (ARCIF: 0.6761).**

EDITOR-IN-CHIEF: **Prof. Shadia Al-Tel**
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Email:shadia.tal@yu.edu.jo

EDITORIAL SECRETARY: **Mr. Abed AL-Salam Ghnimat**

EDITORIAL BOARD:

Prof. Abdul-Kareem Jaradat
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Email: a.m.jaradat@yu.edu.jo

Prof. Adeeb Hamadneh
Faculty of Educational Science, Al al-BAYT University, MAfraq, Jordan.
Email: adeebhamadnah@yahoo.com

Prof. Ahmad Al-Ayasrah
Faculty of Education Sciences, The World Islamic Sciences & Education University, Amman, Jordan.
Email: draalayasrah@yahoo.com

Prof. Ahmad Thawabieh
Faculty of Educational Sciences, Tafila Technical University, Tafila, Jordan.
Email: m_ ahmadthawabieh@yahoo.com

Prof. Ali Al-Barakat
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Email: alialbarakat@yu.edu.jo

Prof. Fuad Talafha
Faculty of Educational Sciences, Mutah University, Al-karak, Jordan.
Email: Fuad_talafha@hotmail.com

Prof. Jebreen Hussain
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.
Email: jhusan52@hotmail.com

Prof. Mohammad Al Zboon
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.
Email: m.alzboon@ju.edu.jo

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*