المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (14)، العدد (2)، رمضان 1439هـ / حزيران 2018 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 القاعدة الاستنادية لعلوم العالم الإسلامي (ISC).

رئيس التحرير: أ.د. شادية التل

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email:shadia.tal@yu.edu.jo

سكرتير التحرير: السيدة فاطمة عطروز

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح
كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، الكرك، الأردن
Email: mbattah@mutah.edu.jo

أ.د. أمل خصاونة
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
Email: Amal.Khasawneh@yu.edu.jo

أ.د. رافع الزغول
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
Email: rzghoul@yu.edu.jo

أ.د . سليمان القادري
كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن
Email: alqaderee@yahoo.com

أ.د. سميح كراسنة
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
Email: nhsamih@yahoo.com

أ.د. محمد طوالبة
كلية التربية، الجامعة العربية المفتوحة، عمان، الأردن
Email: tmaa@yu.edu.jo

أ.د. محمود الوهر
كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن
Email: weher@hu.edu.jo

أ.د. نايل الشرعة
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن
Email: sharah@ju.edu.jo

المحرر اللغوي (اللغة العربية): د. رائد خضير

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

تنضيد وإخراج: فاطمة عطروز

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

الأستاذ الدكتورة شادية التل

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك

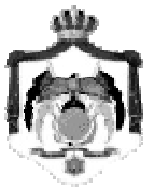
اربد - الأردن

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 (14)، العدد (2)، رمضان 1439هـ / حزيران 2018 م

المجلة الأردنية في
العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (14)، العدد (2)، رمضان 1439هـ / حزيران 2018 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 (American Psychological Association) (APA) 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 (14)، العدد (2)، رمضان 1439هـ / حزيران 2018 م

البحوث باللغة العربية

- **فاعليّة المنحى التواصليّ في تحسين مهارات التعبير الشفويّ** — 111
  محمد الحوامدة وأحمد صوالحة
- **درجة تضمين كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى في الأردنّ لمضامين الاقتصاد المعرفيّ** — 127
  ربا المحاسنة
- **درجة تضمين كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسيّة في الأردن لمشروعات التعلّم الخدميّ** — 143
  محمد الفرسان ومنيرة الشرمان
- **رؤية استشرافية لتعزيز ممارسة طلبة الجامعات السعودية للنزاهة الأكاديمية في ضوء نظرية التغيير** — 157
  عصام محجوب
- **توجهات البحث في التربية العلمية في مجلتين تربويتين أردنيتين في الفترة من 2005 إلى 2016** — 177
  أحمد العياصرة
- **أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس (Was) وإساكسون (Isaacson) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي** — 191
  أحمد محاسنة وعمر العظامات
- **استراتيجية مقترحة لتعزيز الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني في الحدّ من مشكلة هجرة العقول** — 209
  إياد الدجني، انيسه الدهدار وفاطمه شويخ

البحوث باللغة الإنجليزية

- **بعد التاريخ الشخصي والمهني للقوة المحركة للمعلمين ضمن سياقات بيئة المدرسة:استكشاف معتقدات الجيل X والجيلY من المعلمين** — 223
  خالدة قطاش ونايل الشرعة

فاعليّة المنحى التواصليّ في تحسين مهارات التعبير الشفويّ

محمد الحوامدة* أحمد صوالحة**

تاريخ تسلم البحث 2017/8/29 تاريخ قبوله 2017/11/9

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعليّة المنحى التواصليّ في تحسين مهارات التعبير الشفويّ لدى طلاب الصف العاشر الأساسيّ في الأردن. يتكون أفراد الدراسة من شعبتين صفيّتين من طلاب الصف العاشر الأساسيّ في مدرسة خالد بن الوليد الثانويّة، التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، بلغ عددهم (70) طالبًا، توزعوا في مجموعتين؛ إحداهما تجريبيّة والأخرى ضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ تطوير أداة ملاحظة لمهارات التعبير الشفويّ، تألفت من (20) فقرة، تضمنت أربع مهارات، هي: الفكريّ، واللغويّ، والصوتيّ، والملمحيّ. وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، تمّ تطبيقها على المجموعتين: التجريبيّة، والضابطة قبل إجراء الدراسة وبعدها. أظهرت نتائج الدراسة أن طريقة التعليم وفق المنحى التواصليّ كانت فاعلة في تحسين مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً ومجتمعة لدى أفراد المجموعة التجريبيّة الذين خضعوا للتدريس باستخدام طريقة (المنحى التواصليّ) مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة. وخلُصت الدراسة إلى جملة من التوصيات التي دعت إلى ضرورة إيلاء طريقة المنحى التواصليّ مزيدًا من الاهتمام؛ لما لها من فاعلية في تحسين مهارات التعبير الشفويّ، وتشجيع معلمي اللغة العربيّة على استخدامها.

(الكلمات المفتاحية: المنحى التواصليّ، مهارات التعبير الشفويّ، الصف العاشر الأساسيّ، اللغة العربيّة).

مقدمة: يُعدّ التعبير الشفويّ أهمّ المهارات اللغويّة، فهو القالب الذي يصبّ فيه الطالب أفكاره، ويعبّر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه، ويقضي حوائجه في الحياة. ويتوقف على إتقانه تقدّم الطالب في كسب المعرفة، والتعبير عن المواقف العملية في الحياة، وقضاء الحاجات الضرورية التي تتطلب الفصاحة والقدرة على الارتجال (زقوت، 1999). ويرى ويلسون (Wilson, 1997) أن الطلبة الذين يستطيعون التعبير عن أفكارهم بكلمات هم أكثر احتمالا للنجاح في المدرسة. كما يرى ليرستروم (Lerstrom, 1990) أن النجاح المهنيّ والشخصيّ يرتبط بقدرة الطالب على التعبير والاستماع بشكل فعّال، ويجب دعم مهارات الاتصال وتعزيزها في مجموعة متنوّعة من السياقات.

كما تُؤثّر مهارة التعبير الشفويّ في عملية اتصال الفرد. فهي تتضمن القدرة على التفكير، وعلى استخدام أصوات اللغة، وعلى استخدام الإيماءات المختلفة في توضيح المعنى. ويؤكد باتيسون (Pattison, 1992) أن الأفراد عندما يتعلمون لغة ما، فإن الغاية من تعلّم تلك اللغة هي أن يكونوا قادرين على التحدّث بها. ويدعم هذا الاهتمام ما أشارت إليه دراسة يونس (2000) التي تؤكد أن الجانب الشفويّ يشكل (95%) من التواصل اللغويّ، وأن التعبير الشفويّ هو الأكثر شيوعًا بين فنون اللغة.

The Effectiveness of the Communicative Approach on Improving Oral Expression Skills

Mohammad Al-Hawamdeh, *Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.*
Ahmad Sawalha, *The Directorate of Education and Military Culture.*

Abstract: This study aimed at identifying the effectiveness of the communicative approach on improving oral expression skills among tenth grade students. The study was conducted on two sections of tenth grade students at Khaled bin Al-Walid high school at Irbid First Directorate of Education; totaling for (70) students assigned into two groups: experimental and control. In order to achieve the study goals, an observation tool of oral expression, consisting of (20) items, was developed. The tool covered four skills: intellectual, linguistic, vocal and gestural. The study employed pre – post test design, and revealed that teaching with communicative approach was effective in improving oral expression skills both individually and collectively among the experimental group, which was taught by this method, as compared with controls. The present study recommended placing more emphasis on the communicative approach, which plays an effective role in improving students' oral expression skills, as well as encouraging Arabic language teachers to use this approach.

(**Keywords** communicative approach, oral expressions skills, Tenth Basic, Arabic language).

ومن هذا المنطلق، أشار العديد من التربويين إلى ضرورة الاهتمام بالتعبير الشفويّ، وإيلائه العناية القصوى؛ فهو يمثل الجانب الوظيفيّ من اللغة، إذ يؤكد آندرسون ولاب (Anderson & Lapp, 1988) أنّ التعبير الشفويّ يستمطر الأفكار، ويخرجها بكلمات منظّمة، ويسعف في مواجهة المواقف، ويقود إلى الثقة بالنفس، والتعزيز الذاتيّ.

وقد تعدّدت تعريفات التعبير الشفويّ (التحدّث)، وتنوّعت في ضوء الرؤية التي ينظر فيها الباحثون إلى هذه المهارة، فالتعبير لغةً من "عَبَرَ الرُّويا يَعْبُرُها: فَسَّرَها وأَخْبَرَ بما يؤول إليه أمرها. وعبّر عمّا في نفسه: أعرب وبيّن بالكلام. والعبارة: التي تبيّن ما في الضمير من الكلام" (ابن منظور، 2003، ج 10، ص 14، مادة عَبَرَ).

ويعرّف التعبير الشفويّ اصطلاحًا: "بأنه القدرة على الإفصاح عن المشاعر الإنسانيّة والمواقف الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة بطريقة وظيفيّة أو إبداعيّة، مع سلامة النطق وحسن الإلقاء" (مدكور، 2007، 15).

* قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك الأردن.
** مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكريّة.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وقد عرّف الفريق الوطنيّ لمبحث اللغة العربيّة (2005، 51) التحدث بأنّه "إفصاح المتعلم بلسانه عن أفكاره ومشاعره، وهو أداة التواصل السريع بين المتعلم وغيره، فهو يؤثر في نفس المتحدث فيكسبه الجرأة في إبداء الرأي، وضبط اللغة وإتقان استعمالها".

من هنا، تظهر الأهمية البالغة للتعبير؛ لأنّ القدرة على التعبير هي الغاية من دراسة اللغة، فالتعبير هو الحصيلة النهائية لتعلّم اللغة (مدكور، 2007؛ Pattison, 1992). فجميع فنون اللغة ومهاراتها تصب في التعبير. من هنا، يستمد التعبير الشفويّ أهميته، فهو يمكّن المتعلم من الناحية الشخصيّة من التواصل مع الآخرين والتفاهم معهم. وهو أداة قوية لإقناعهم والتأثير فيهم. والتعبير الشفويّ يعَدُّ وسيلة رئيسة لحلّ المشكلات الاجتماعيّة والتباين في وجهات النظر، والتعامل مع المجتمع المحيط وفي تحقيق كثير من الأهداف والغايات (الخويسكي، 2008).

أمّا من الناحية النفسيّة، فإنّ التعبير الشفويّ يرتبط أساسًا بالطبيعة المميِّزة للطلبة وخاصة المرحلة الأساسيّة العليا -مرحلة المراهقة المستهدفة في الدراسة الحالية- فهؤلاء الطلبة بحاجة إلى ترجمة مشاعرهم وأحاسيسهم نظرًا لحاجتهم للعلاقات الاجتماعيّة؛ لأنّ مجال علاقاتهم خارج أسرهم بدأ بالاتساع والتطور. كما أنهم يعتمدون في الغالب على الجانب اللفظيّ المختصر في تواصلهم مع الآخرين (النجار، 2009). كما يساعدهم التعبير الشفويّ في معالجة الخجل والتردد؛ فالعجز عن التعبير له أثر كبير في إخفاق الطلبة، وفقدان الثقة بالنفس، وتأخر نموهم الاجتماعيّ والفكريّ (إبراهيم، 1999).

ويساهم التعبير الشفويّ في النمو المعرفيّ للطالب، من خلال مراحله المختلفة وخصوصًا مرحلة تفكير المتحدّث (الطالب) فيما سيتحدث فيه ويعبّر عنه. وفي هذه المرحلة يتم التركيز على قدرة الطالب على تحديد الأفكار، وانتقائِها وترتيبها، وتدعيمها بالأدلة والبراهين. فتبرز مهارة التعبير الشفويّ بصورتها الخارجية، التي تقوم على الصياغة اللغويّة المناسبة لاختيار الكلمات والتعبير من خلالها عن الأفكار المناسبة (الناقة، 2002). ويسهم التعبير الشفويّ في تدريب الطلبة على الطلاقة في الأداء اللغويّ، باختيار الكلمة المناسبة، وكيفية التعبير عن الأفكار بجمل مفيدة، واستخدام الجمل والتراكيب السليمة، واستعمال الأمثلة للشرح والتفصيل، وربط الجمل بأدوات ربط مناسبة (الخويسكي، 2008).

وأمّا في الجانب الصوتيّ، فالتعبير الشفويّ يركز على النطق السليم وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة مع إتقان نبرة الصوت، والتنويع الصوتيّ، والقدرة على استخدام التنغيم وتنويعه في التعبير عن المعنى (الهاشمي والعزاوي، 2007؛ الحوامدة والسعدي، 2015) مع ضرورة مراعاة النظر للآخرين، وكيفية استخدام تعبيرات الوجه، وحركات الجسم، والإيماءات والإشارات للتعبير عن المعنى وتجسيده، وزيادة قوة التأثير في المستمع.

وفي المقابل، بالرغم من أهمية التعبير الشفويّ وما ناله من اهتمام من الباحثين يُلحظ أن هناك ضعفًا واضحًا في امتلاك الطلبة كثيراً من مهاراته في المراحل الدراسيّة كافة، فبعض الطلبة يعانون من قلة الثروة اللغويّة والفكريّة، ولا يستطيعون ترتيب أفكارهم والربط بينها، مع اضطراب أسلوبهم (خلف الله، 2005). فإنْ تحدّث أحدهم بلغة سليمة، ظهرت أمارات القصور عليه. وقد يتوقف فجأة قبل أن ينهي ما يريد أن يعبّر عنه، أو لعله يلجأ إلى اللهجة العاميّة يخلط حديثه بها، أو يتمّ بها ما عجز عن إتمامه (عاشور والحوامدة، 2009). وهذا ما أظهرته نتائج كثير من الدراسات من ضعف الطلبة في مهارات التعبير الشفويّ (الحوامدة والسعدي، 2015؛ الخمايسة، 2012).

ومن جهة أخرى، أكدت نتائج دراسة ويتني ورفاقه (Whitney et al, 2008) أن تدريس التعبير ما زال يتمُّ في كثير من المدارس بصورة عشوائيّة، ودون تخطيط يذكر شكلاً ومضمونًا. الأمر الذي يؤكد ما أظهرته نتائج دراسة ليرستروم (Lerstrom, 1990) أن 75% من معلمي المدارس التي أجريت عليها الدراسة في أمريكا لم يقدموا تعليمًا على مهارات التعبير الشفويّ للطلبة، و32% فقط من المدارس الثانويّة تدرّب الطلبة على مهارات الخطابة والاتصال.

كما يشير خاطر والحمادي وعبد الموجود وطعيمة وشحاتة (1989) إلى أن مهارة التعبير الشفويّ لا تلقى ما تستحقه من عناية في المدارس؛ ذلك أن تدريس مهارة التعبير فيها لا يتعدّى المسائل الشكليّة؛ ممّا دفع بعض المهتمين باللغة العربيّة وطرائق تدريسها للقول إن تعليم التعبير في المدرسة يأخذ شكلاً اختباريًا وليس شكلاً تعليميًا أو تدريبيًا.

وبناءً على قاعدة أن الشعور بالمشكلة هو الخطوة الأولى من خطوات حلّها والتغلب عليها، كانت الحاجة ماسة إلى معرفة أسباب ضعف الطلاب في التعبير الشفويّ على اعتبار أن المشافهة هي الخطوة الأولى والمدخل لتعليم فروع اللغة المختلفة، فمن خلال استقراء الباحثين والاطلاع على الأدب التربويّ والدراسات السابقة، تبيّن أنّ ثمة عوامل كثيرة يمكن أن يُعزى إليها ضعف الطلاب في التعبير، حيث يرى كلّ من عاشور والحوامدة (2009) والهاشمي والعزاوي (2007) والبجة (2005) من الأسباب ما يعود إلى المنهاج، أو الطلبة، أو المعلم وطرائق التدريس.

من هنا يمكن القول، إن مشكلة الضعف في التعبير لدى الطلبة تأخذ أكثر من بعد، لاشتراك أكثر من طرف فيها؛ لذا كانت الحاجة ماسة إلى البحث عن مداخل وأساليب حديثة لتدريس هذه المهارة اللغويّة بما يمكّن الطلبة من الانطلاق في الحديث الشفويّ دون تردد أو معاناة.

ولكي تصل اللّغة العربيّة إلى تحقيق هذا المسعى، وجب أن يقوم تعليمها على تخطيط محكم، يأخذ بالحسبان ضرورة مسايرة المداخل الحديثة في تعليم اللغات وتعلّمها، واختيار المدخل المناسب لطبيعة

اللغة العربيّة، وخصائص تعليمها وتعلمها، باعتبار أن المدخل التعليميّ هو المدار الذي تتبلور فيه فلسفة تعليم اللّغة وتعلّمها، وتحدد من خلاله أسس بناء المنهاج اللغويّ، وتنظيم محتواه، وتحديد طرائق التدريس المناسبة، والوسائل التعليميّة المساعدة، وأساليب التقويم وأدواته، ما يضمن نجاح العملية التعليميّة التعلميّة (عريف وبوجملين، 2015).

وهذا ما يأمُله الباحثان من هذه الدراسة، من حيث إيجاد الحلول المناسبة، والأساليب المقترحة لتحسين مهارات التعبير الشفويّ، من خلال قياس فاعلية المنحى التواصليّ في تحسين مهارات التعبير الشفويّ لدى طلاب الصف العاشر الأساسيّ.

ويعدّ المنحى التواصليّ الذي يركز على أن الطالب محور العملية التعليميّة أحد المداخل التعليمية الحديثة التي تهدف إلى تنمية مهارات التعبير، ورفع مستوى مهارات الاتصال والتواصل بين الطلاب من جهة، وبين الطلاب ومعلمهم من جهة أخرى (Ying, 2010). فأداة الاتّصال والتواصل هي اللغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة، والمعاني التي تحملها الألفاظ تمثّل المثير، ورد فعل المتلقي يمثل الاستجابة. وذلك كلّه هو نتاج عمليات عقليّة وأدائيّة بين طرفي عملية التواصل (عطية، 2008). وعلى هذا الأساس، دعا المعنيون بتعليم العربيّة إلى تعليمها في ضوء المنحى التواصليّ.

فالمنحى التواصليّ يقوم على فكرة أنّ تعلم اللغة يتم من خلال مجموعة من الأنشطة التواصليّة الوظيفيّة ذات المعنى، وأن هذا التعلم يحصل وفقًا لمدى صلته بالمتعلم. ويركز المنحى التواصليّ على تعليم اللغة لذاتها ووظائفها، وكذلك الكفاية التواصليّة، وليس على البُنى أو المباني النحوية (طعيمة والناقة، 2006). ويؤكد لارسن- فريمان (Larsen-Freeman, 2000) أن الكفاية التواصليّة (Communicative Competence) هي هدف تدريس اللغة من خلال الاعتراف بالعلاقة الوثيقة بين اللغة والاتصال، فتعليم اللغة لا يحتاج فقط إلى إتقان المعرفة اللغويّة، ولكن أيضا إلى الكفاية التواصليّة.

فالكفاية التواصليّة هي مجموعة القدرات التي تمكّن من اكتساب اللغة واستعمالها وتوظيفها نطقا وكتابة في مختلف مجالات التواصل. والكفاية هي قدرة على الإنتاج، لكنّها محكومة بالوضع الاجتماعي للمتكلم والمتلقي (براون، 1994). وتشتمل الكفاية التواصليّة على مفهومين أساسيين، هما: المناسبة (Appropriateness)، والفعالية (Effectiveness)، فقد تكون الرسالة مناسبة للموقف ولكنّها لم تكن فعّالة كما ينبغي. وهنا ينبغي الحكم على نتيجة الاتصال، ومدى فعاليته، وليس فقط على عملية الاتصال ذاتها (طعيمة والناقة، 2006). من هنا يمكن القول، إن الكفاية تعني أيضًا أن يعرف الفرد بدقة متى يتكلم (When)، ومتى لا ينبغي أن يتكلم (When not)، وماذا يتكلم (What)، ومع من (With whom)، وأين (Where) وبأيّة طريقة يكون أسلوب الحديث (Stern, 1983).

فهدف عملية تعليم اللغة وتعلّمها هو الكفاية التواصليّة؛ بمعنى القدرة على استخدام النظام اللغويّ بشكل فعّال وصحيح. ويؤكد المنحى التواصليّ أن الممارسة طريقة لتحسين المهارات الاتصالية، فالممارسة هي أساس تعلّم اللغة (الزبيدي، 2011 ;Ying, 2010; Ma, 2009).

من هنا يمكن القول، إن المنحى التواصليّ يوفر الأسس المساعدة على تعليم اللغة بصورتها الطبيعيّة الواقعيّة، فتعليم اللغة اتصاليًا لا يهدف إلى جعل المتعلمين يكتسبون المهارات اللغويّة ونموها بشكل يساعد على تمكينهم من إتقان المهارات اللغويّة، واستخدام قواعد اللغة لأداء وظائف اتصاليّة في مواقف محددة فقط، بل إنه يفرض توفير مواقف طبيعيّة اتصاليّة فرديّة وجماعيّة في المحتوى، ويركز على التدريب على المحادثة الشفويّة بالدرجة الأولى، مع ضرورة التنبه إلى المحافظة على التكامل بين المهارات اللغويّة (Richards, 2006; Deckert, 2004).

ولا يعني تكامل المهارات اللغوية هنا مجرد ضمّ مهارة لأخرى، بل هو في صميم الموقف الاتصاليّ نفسه. فالموقف الاتصاليّ غالباً يحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في موقف واحد. فالتكامل هنا يعني تشابك المهارات بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصاليّة المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنها تستخدم بشكل طبيعيّ، ولتحقيق أهداف ذات معنى في حياة الفرد (طعيمة والناقة، 2006).

من هنا، يقوم المنحى التواصليّ على ثلاثة مبادئ، هي: مبدأ التواصل (إن الأنشطة التي تنطوي على التواصل الحقيقي تعزّز التعلّم)، ومبدأ المهمة (فالأنشطة التي تستخدم اللغة لتنفيذ المهام ذات معنى تعزّز التعلّم)، ومبدأ المعنى (فاللغة التي هي ذات معنى للمتعلّم تدعم عملية التعلّم). وبالتالي يتم اختيار أنشطة التعلّم وفقًا لمدى مشاركتهم المتعلم في استخدام اللغة الأصيلة ذات المعنى، بدلا من مجرد ممارسة ميكانيكيّة من أنماط اللغة (Breen & Candlin, 1980; Jin, 2008). وهذا يقتضي في تعليم اللغة وضع اللغة وأنشطتها موضع الممارسة العمليّة، وعدم الاعتماد على حفظ القواعد والقوانين. ويقتضي أن تتاح الفرصة للمتعلمين باستخدام اللغة استخدامًا عمليًا، والاهتمام بمهاراتها جميعًا بشكل متوازن، فاللغة كلّ متكامل (عطية، 2008).

ولم يغفل المنحى التواصليّ عن تطوير دور كلّ من المعلم والطالب في الدرس اللغويّ، فبرزت في ضوئه أدوار جديدة لكلّ من المعلم والمتعلم، فالمعلم في هذا المنحى له دوران رئيسان: الأول أنه ميسّر لعملية التواصل بين الأطراف المشاركة من جهة، وبين الطلبة والنشاطات والمواد التعليمية من جهة أخرى. والثاني مُشارك في مجموعات التعليم. وينبثق عن هذين الدورين الرئيسين أدوار ثانويّة تتمثّل في أنه منظّم لمصادر التعلّم، ومُرشد للطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة، وباحث ومتعلّم يساهم بما لديه من معرفة وقدرات في تحسين في عملية التعلم. أمّا أدوار المتعلّم في المنحى

التواصليّ، فهي ليست تقليديّة، فهو ينطلق ويتفاعل مع دوره مفاوضًا فعّالاً ضمن المجموعة وضمن الإجراءات والأنشطة الصفيّة التي تتخذها المجموعة. فالمتعلّم مُبادِئ ومُبادِر، ومُعلِّق ومُعقِّب ناقد، ومُصوِّب للأخطاء، وبانٍ للمعاني والأفكار، ويتفاعل مع الآخرين من أقرانه، ينوّع في التعبيرات بما يتناسب مع الموقف (eckert, 2004 ; Pattison, 1992; Breen & Candlin, 1980). فيتميّز المنحى التواصليّ بالقدرة على إرضاء حاجة المتعلم الاتصاليّة من خلال الأنشطة التي تتضمن تواصلاً حقيقيًا تحفّز التعليم بناءً على قابليتها للتعليم في استخدام حقيقيّ ذي معنى (Richards &Rodgers, 2001).

ويرى أنصار هذا المنحى أن اللغة وسيلة تستخدم للتعبير عن الوظائف اللغويّة المختلفة، وليست مجرد مجموعة من التراكيب والقوالب المقصودة لذاتها، وطريقة التدريس في هذا المنحى تعتمد على توفير مواقف حيويّة واقعيّة تمكّن المتعلم من استخدام اللغة (محمد، 2004). فمن النماذج الشائعة للأنشطة وفق المنحى التواصليّ، لعب الأدوار، والمقابلات، والألعاب، وإجراء الحوارات والمناقشات، والعمل الجماعيّ أو التعاونيّ (Ying, 2010)؛ لأنّ اللغة نشاط اجتماعيّ ينشأ عن الرغبة في التواصل مع أهل اللغة في المواقف الاجتماعيّة التفاعليّة (قاسم، 2000). فالمنحى التواصليّ يحقق الهدف الوظيفيّ لاستعمال اللغة (Coskun, 2011). فكان الهدف النهائي للمنحى التواصليّ هو في تمكين الطالب من استخدام اللغة في الاتصال والتواصل؛ ممّا يساعده على تحقيق الغاية التي يسعى إليها، فالطالب يبدع (Create) ويكوّن (Construct) أشكالاً من التعبير في صورة كلام ملفوظ، أو مكتوب، تحظى بالقبول الاجتماعيّ (Wilkins, 1983).

يتضح ممّا سبق أن المهارات اللغوية في ضوء المنحى التواصليّ تستخدم ككل متكامل دون الفصل بين هذه المهارات، والتي تستخدم في سياقات تواصليّة حقيقيّة بهدف الممارسة الحقيقيّة للغة وصولا إلى اكتسابها وتعلمها والقدرة على التواصل بها في مواقف الاتصال اللغويّ التي يتعرض لها مستخدمو اللغة ممّا يدل على أهمية المنحى التواصليّ في تعلم المهارات اللغويّة (الشيخ علي، 2012). وهذا ما أكّدته عدّة دراسات اهتمت بموضوع تنمية المهارات اللغويّة بالمنحى التواصليّ، ولكنّها بدت محدودة جدًا – في حدود اطلاع الباحثين- عند ربطها بطلاب الصف العاشر الأساسيّ من جهة، وبمهارة التعبير الشفويّ من جهة أخرى. ومن هذه الدراسات دراسة عبابنة (2008) التي هدفت إلى تقصي أثر برنامج تعليميّ قائم على المنحى التواصليّ في تنمية مهارات الإلقاء الصوتيّة والحركيّة والأداء فيهما ككل لدى طلاب الصف الخامس الأساسيّ. طبّقت الدراسة على عينة مكونة من (60) طالبًا وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة على القياس البعديّ تعزى إلى طريقة التدريس في تنمية المهارات الصوتيّة والحركيّة والمهارات ككل وكانت الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبيّة في موقفي المحفوظات والقراءة الجهريّة.

وأجرت الزبيدي (2011) دراسة هدفت إلى كشف أثر برنامج تعليميّ قائم على المنحى التواصليّ في تحسين مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبيّ لدى طلبة الصف العاشر الأساسيّ. تكون أفراد الدراسة من مجموعتين (ذكور وإناث) وبلغ عددهما (80) طالبًا وطالبةً مثلتا المجموعة التجريبيّة، والأخريين (ذكور وإناث) مثلتا المجموعة الضابطة وبلغ عددهما (78). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لأثر البرنامج في جميع مهارات الاستماع الناقد ومهارات التذوق الأدبيّ لصالح المجموعة التجريبيّة.

أمّا دراسة عجاج (2012) فقد هدفت إلى كشف أثر طريقة تدريس قائمة على المنحى التواصليّ في تحسين بعض مهارات التحدث والكتابة لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ في الأردن. تكون أفراد الدراسة من (134) طالبا وطالبة، موزعين إلى أربع شعب، قسموا إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة (ذكور)، ومجموعتين: ضابطة وتجريبيّة (إناث) بواقع شعبتين في كل مدرسة، واستخدمت الدراسة اختبارًا موقفيًا يتضمنُ مجموعة من المؤشرات السلوكيّة الدالة على مهارات التحدث الفرعيّة وهي: مهارة التنغيم، ومهارة الحركات الجسدية، ومهارة اللفظ الصحيح، ومهارة التدليل. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقٍ بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على جميع مهارات التحدث، ومهارات الكتابة ككل تعزى إلى متغير طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبيّة (ذكور وإناث) التي درست موضوعات مهارة التحدث باستخدام المنحى التواصليّ.

وأجرت أورادي (Oradee, 2012) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات التحدث باستخدام الأنشطة اللغويّة التواصليّة الثلاثة (المناقشة، وحلّ المشكلات، ولعب الأدوار) لدى طلبة المرحلة الثانويّة. تكونت عينة الدراسة من (49) طالبا وطالبة في تايلاند. أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط أداء الطلبة في الاختبار البعديّ مقارنة بالاختبار القبليّ يعزى إلى طريقة الأنشطة التواصليّة، لصالح المجموعة التجريبيّة.

كما قام عبد المقصود (Abd ELmaksoud, 2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير استخدام المنحى التواصليّ في تطوير المهارات الفرعيّة للفظ الكلمات في اللغة الإنجليزيّة. تكونت عينة الدراسة من (26) طالبًا من طلاب الدبلوم الخاص في كلية التربية في جامعة بني سويف. استخدمت الدراسة اختبارًا تشخيصيًا لمعرفة المهارات الفرعيّة الضعيفة لدى الطلاب، واختبار الإنجاز (اختبار قبليّ بعديّ). أظهرت نتائج الدراسة فاعليّة استخدام المنحى التواصليّ كمنهج تدريسيّ في تطوير المهارات الفرعيّة لدى الطلبة.

وهدفت دراسة منسي (2016) إلى الكشف عن أثر برنامج تعليميّ قائم على المنحى التواصليّ في تحسين مهارات التحدث لدى

طالبات الصف التاسع الأساسيّ في محافظة الزلفي. تكونت عينة الدراسة من (76) طالبة، توزعن بالتساوي على مجموعتي الدراسة التجريبيّة والضابطة. وبعد تطبيق البرنامج، أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين، تعزى إلى أثر البرنامج التعليميّ في تحسين مهارات التحدث ولصالح المجموعة التجريبيّة.

يُلحَظُ من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها اتفقت في تناولها استراتيجيات وبرامج تعليميّة قائمة على المنحى التواصليّ، وتبيّن أن بعض هذه الدراسات بيّنت أثر هذا المنحى في تنمية مهارات الإلقاء الصوتيّة والحركيّة والأداء كدراسة عبابنة (2008)، ومهارات التحدث كدراسة عجاج (2012)، ودراسة أوردي (Oradee, 2012)، ودراسة منسي (2016)، وفي تحسين لفظ الكلمات في اللغة الإنجليزيّة عند الطلبة كدراسة عبد المقصود (Abd ELmaksoud, 2013). وبعضها الآخر بيّن أثر هذا المنحى في تحسين مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبيّ كدراسة الزبيدي (2011).

كما اختلفت الدراسات في العينات التي استهدفتها، فدراسة عبابنة (2008) استهدفت طلاب الصف الخامس الأساسيّ، ودراسة عجاج (2012) استهدفت الصف الثامن الأساسيّ، ودراسة منسي (2016) استهدفت الصف التاسع الأساسيّ، ودراسة الزبيدي (2011) استهدفت الصف العاشر الأساسيّ، ودراسة أوردي (Oradee, 2012) استهدفت المرحلة الثانويّة، أما دراسة ما (Ma, 2009)، ودراسة عبد المقصود (Abd ELmaksoud, 2013) فقد استهدفت طلبة المرحلة الجامعيّة.

وتلتقي الدراسة الحاليّة مع هذه الدراسات في الهدف الذي سعت إليه، وهو الكشف عن فاعليّة المنحى التواصليّ في تنمية المهارات اللغويّة، إلا أنها مازت عنها في الكشف عن فاعليّة المنحى التواصليّ في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى طلبة الصف العاشر الأساسيّ. وقد أفادت الدراسة الحاليّة من الدراسات السابقة في الإطار النظريّ، وبناء استراتيجيات وطرائق التدريس في ضوء المنحى التواصليّ.

من هنا، جاءت الدراسة الحالية استمرارًا للجهود المبذولة في الاهتمام بتوظيف المنحى التواصليّ في تدريس اللغة العربيّة، ولمزيدٍ من التعمّق في هذا المنحى وقياس فاعليته في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى طلاب الصف العاشر الأساسيّ في الأردن.

مشكلة الدراسة وسؤالها

لاحظ الباحثان من خلال عملهما وخبرتهما وجود ضعفٍ لدى الطلاب في مهارات اللغة العربيّة عامةً، ومهارات التعبير الشفويّ خاصةً، وهذا ما أكده كلّ من الحوامدة والسعدي (2015) والخمايسة (2012) والهاشمي والعزاوي (2007) والبجة (2005).

وعلى الرغم من أن التعبير الشفويّ يحتل مكانةً خاصة بين مهارات اللغة العربيّة، إلا أن كثيرًا من المعلمين لا يظهرون اهتمامًا بهذه المهارة، وقلّة منهم يعلّم مهارات التعبير الشفويّ بطرائق تقليدية لا إبداع فيها؛ لذلك فالطلبة سلبيون محجمون عن التعبير، يغلب عليهم الخجل. وهذا ما أشار إليه الدليمي والوائلي (2005). وفي المقابل، يُظهر الأدب التربويّ والدراسات السابقة أن الضعف في التعبير الشفويّ آخذ في التزايد. ويُعزى ذلك إلى مجموعة من الأسباب من أبرزها الطرائق التقليديّة التي يستخدمها المعلمون (مدكور، 2007).

وانطلاقًا من هذا الواقع، تظهر مشكلة الدراسة من خلال ما لوحظ من عدم استخدام استراتيجيات وطرائق مناسبة في تنمية مهارات اللغة بشكل عام، ومهارات التعبير الشفويّ بشكل خاص، فما زالت هذه المهارة تقدّم للطلاب بالطرائق الاعتياديّة، ممّا دفع الباحثين لإجراء الدراسة الحالية.

ويمكن أن تتحدّد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء طلاب المجموعة التجريبيّة وطلاب المجموعة الضابطة من الصف العاشر الأساسيّ في درجة امتلاكهم مهارات التعبير الشفويّ (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ) تعزى لمتغير طريقة التدريس (المنحى التواصليّ، والطريقة الاعتياديّة)؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، بالإضافة إلى محاولتها التأكيد على أهمية استخدام المنحى التواصليّ في توفير بيئة تعليميّة تعمل على مراعاة مستوى الطلاب، وتنمي لديهم مهارات اللغة، وخاصة مهارات التعبير الشفويّ. كما أن إجراء الدراسة الحاليّة قد يسهم في زيادة وعي معلمي اللغة العربيّة وتعريفهم بالمنحى التواصليّ وأسسه وإجراءاته التدريسيّة، وكيفية الإفادة منه في تدريسهم كاستراتيجيّة جديدة يمكن الاستعانة بها؛ ممّا ينعكس على تحسين ممارساتهم وأساليبهم التدريسيّة؛ ليحققوا من خلالها الأهداف اللغويّة التعليميّة، التي يسعون نحو بلوغها، والوصول إليها. لذا يأمُل الباحثان أن يدرك المعلمون أهمية هذا المنحى وتوظيفه في تحسين المهارات اللغويّة.

ولعلّ الدراسة الحالية تشجّع المسؤولين على المساهمة في اتخاذ قرارات تساعد في زيادة الاعتماد على استخدام المنحى التواصليّ في تدريس فروع اللغة العربيّة الأخرى، وذلك تماشيًا مع توجهات وزارة التربية والتعليم في توظيف الاستراتيجيات والطرائق المتنوعة في التدريس. كما يتوقع منها إثراء الأدب التربويّ بمزيدٍ من المعلومات حول موضوع مهارات التعبير الشفويّ، وتسليط الضوء تجاه الاهتمام بتدريسها على أسس علميّة وتربويّة حديثة، تحقق طموحات التطوير التربويّ.

التعريفات الإجرائية

- **المنحى التواصليّ**: مجموعة الأسس والمنطلقات التي توجّه طريقة تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى طلاب الصف العاشر الأساسيّ، من خلال ما توفره من فرص في مواقف التعليم اللغويّ في مواقف وسياقات حياتيّة متنوعة، يؤدي فيها الطلاب دورًا إيجابيًا وفاعلاً من خلال ما يقومون به من أداءات لغويّة تواصليّة في حواريّة متبادلة داخل الغرفة الصفيّة.

- **مهارات التعبير الشفويّ**: ويُقصد بها مجموعة المهارات التي ينبغي أن يتقنها طلاب الصف العاشر الأساسيّ، التي تمكنهم من التحدث بصوت واضح، واستخدام كلمات مناسبة للتعبير عن الفكرة بوضوح. وتتمثل في (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ)، مقيسة بالدرجة المتحققة لطالب الصف العاشر الأساسيّ في اختبار مهارات التعبير الشفويّ المعدّ خصيصًا لهذه الغاية.

- **الطريقة الاعتيادية**: مجموعة من الأساليب، التي ينتهجها المعلمون والمعلمات في تعليم مهارات التعبير الشفويّ لطلبة الصف العاشر الأساسيّ، والتي وصفت في دليل المعلم.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على طلاب الصف العاشر الأساسيّ في مدرسة خالد بن الوليد الثانويّة في محافظة إربد خلال الفصل الدراسيّ الأول للعام الدراسيّ 2017/2016. كما اقتصرت على مهارات التعبير الشفويّ، وتتمثل في الجوانب الآتية:

1. الجانب الفكريّ، ويتضمن: الاستهلال بمقدمة مشوقة، والتعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح، وترتيب الأفكار ترتيبًا منطقيًا، وتقديم الأدلة المتنوعة لتدعيم الأفكار، وتقديم حلول ومقترحات، واستخلاص النتائج.
2. الجانب اللغويّ، ويتضمن: استخدام كلمات مناسبة للسياق، والتعبير بكلمات محددة الدلالة، واستخدام جمل صحيحة في تراكيبها، واستخدام أنماط متنوعة للجمل تعبر عن المعنى، واستخدام جمل تعبر عن المعنى، وتوظيف الصور البلاغيّة خدمة للمعنى.
3. الجانب الصوتيّ، ويتضمن: الحديث بصوت واضح، وبثقة في النفس ودون ارتباك، واستخدام طبقة صوتيّة مناسبة، والتحدث بالسرعة المناسبة، ومراعاة مواطن الفصل والوصل، والتمييز بين الظواهر الصوتيّة.
4. الجانب الملمحيّ، ويتضمن: تحريك أعضاء الجسم وفق المعنى، واستخدام تعبيرات الوجه وفق المعنى المُعبّر عنه، واستخدام الإيماءات المناسبة، ومواجهة المستمعين وتحريك النظر في جميع الأركان، واستخدام حركات وإشارات تُسهم في جذب انتباه المستمعين، وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.

الطريقة

أفراد الدراسة

جرى اختيار أفراد الدراسة من طلاب الصف العاشر الأساسيّ في مدرسة خالد بن الوليد الثانويّة، وهي مدرسة حكومية تابعة لمديريّة قصبة إربد، في الفصل الدراسيّ الأول 2017/2016، حيث جرى اختيار المدرسة بالطريقة المتيسّرة. جرى اختيار المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) بالطريقة العشوائية البسيطة، تكونت المجموعة التجريبيّة من (35) طالبًا، والمجموعة الضابطة من (35) طالبًا.

أداة الدراسة

اختبار مهارات التعبير الشفويّ

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد اختبار موقفي في التعبير الشفويّ يتاح للطالب فيه الفرصة باختيار موقفٍ من المواقف المعتمدة من المعلم بعد تحكيمها، حيث يقوم الطالب بالحديث عن موقفٍ من المواقف المحددة مدة دقيقتين. ويتم تسجيل الموقف باستخدام (جهاز الخلوي صوت وصورة). ومن ثم مراجعة وتقييم لأداء الطلاب من معلمَيْن وفق معايير التصحيح التي تم اعتمادها بعد التحقق من صدقها وثباتها. وقد تمّ بالاتفاق مع الطلاب تحديد ثلاثة موضوعات لاختبار التعبير الشفويّ من كتاب الصف العاشر الأساسيّ المنهاج الجديد المطور الأول بعنوان (أهمية خُلُق التواضع في اكتساب محبّة الآخرين). والثاني بعنوان (تحدث عن الأمور التي يجب مراعاتها في حوارنا مع الآخرين). أمّا الثالث فهو بعنوان (الطموح والأمل، وأثرهما في الإنسان، وقدرته على ملاقاة شدائد الحياة). وأُجري الاختبار (القبليّ والبعديّ) على المجموعتين الضابطة والتجريبيّة على النحو الآتي:

- إعطاء مقدمة للطلاب عن موضوعات التعبير من خلال الحوار والنقاش مع المعلم والطلاب.
- السماح للطالب بالتعبير بحرية لمدة دقيقتين عن أحد الموضوعات.
- فتح باب الحوار بين الطالب وزملائه من جهة، وبين الطلاب والمعلم من جهة أخرى.
- تصوير الأداء وتسجيله باستخدام جهاز الخلوي (صوت وصورة).
- وبعد مراجعة الأداء لكل طالب عن طريق عرض هذا الأداء على جهاز الكمبيوتر بعد تحميله، قام الباحثان ومساعداهما بتصحيح الأداء وفق معايير التصحيح التي تمّ اعتمادها بعد

التحقق من صدقها وثباتها. حيث إنّ هناك (20) معيارًا وخُصِّص درجة لكل معيار بين (1-5).

صدق اختبار مهارات التعبير الشفويّ

للتحقق من صدق اختبار التعبير الشفويّ، فقد عرض في صورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وعلى مشرفين تربويين للغة العربيّة، وعلى بعض معلمي اللغة العربيّة ممن يدرسون الصف العاشر الأساسيّ. وطُلب إليهم إبداء ملحوظاتهم حول الاختبار من حيث: مناسبة الموضوعات لمستوى الطلاب ومعايير الأداء. وقد تم اعتماد هذه المعايير باجماع 90% من المحكمين. ولعل السبب يعود إلى أن هذه المعايير تم اختيارها من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، حيث إن هذه المعايير نالت الصدق الظاهري غير مرة، وفي غير دراسةٍ.

ثبات تصحيح اختبار مهارات التعبير الشفويّ

اشتملت بطاقة تصحيح مهارات التعبير الشفويّ على الجوانب الآتية: **الجانب الفكريّ**، وتكون من (6) مؤشرات، **والجانب اللغويّ**، وتكون من (5) مؤشرات، **والجانب الصوتيّ**، وتكون من (4) مؤشرات، **والجانب الملمحيّ**، وتكون من (5) مؤشرات. بحيث يُعطى لكل مؤشر علامة وفق تدريج من (1-5) بحيث تمثل الدرجة (5) أفضل أداء والدرجة (1) أقل أداء.

وللتحقق من ثبات بطاقة التصحيح (ثبات التوافق بين المصححين)، تم تطبيق بطاقة التصحيح على العينة الاستطلاعيّة من خارج أفراد الدراسة (25) طالبًا من طلاب الصف العاشر الأساسيّ في مدرسة عزّ الدين القسام الأساسيّة للبنين، وذلك من أجل حساب معامل الثبات لتقديرات المصححين. ورصدت النتائج من معلم حاصل على شهادة البكالوريوس في اللغة العربيّة، ومن معلم آخر حاصل على المؤهل نفسه. وقد تمّ حساب المتوسط الحسابيّ لدرجات كل طالب حيث أصبح لكل طالب متوسطان حسابيان. وجرى تحليل درجة الاتفاق بين المرمزين (Inter-rater Reliability) وفق معادلة كوبر. وبعد تحليل بيانات العينة الاستطلاعيّة، استخرج معامل الثبات حسب المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الاتفاق بين المصححين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

وكانت معاملات ثبات التوافق بين المصححين لكل جانب من مهارات بطاقة التصحيح كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1): معاملات ثبات التوافق بين المصححين لمهارات التعبير الشفويّ

مهارات	الجانب الفكريّ	الجانب اللغويّ	الجانب الصوتيّ	الجانب الملمحيّ	المهارات مجتمعة
معاملات ثبات التوافق	0.83	0.82	0.81	0.84	0.92

خطوات التدريس وفق المنحى التواصليّ

أولاً- مرحلة التهيئة والتمهيد

- تحديد مهارات التعبير الشفويّ المستهدفة في الدراسة الحالية.
- اختيار وتحديد مواقف لتحسين أداء الطلاب اعتمادًا على المنحى التواصليّ الذي يتضمن تدريبات وأنشطة، تعمل على تحسين مهارات التعبير الشفويّ لدى الطلاب المستهدفين في الدراسة.
- شرح التصور العام للخطوات التنفيذيّة التي تسير الحصة في ضوئها للطلبة.
- توزيع الأدوار بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم ليتعرّف كل طالب الدور الذي يقوم به في أثناء الحصة، بحيث يشارك جميع الطلاب في التعلم.
- توضيح دور كل طالب، وتشجيعه على المنافسة للحصول على مركز متقدّم.
- تحفيز الطلاب، وتشجيعهم على المنافسة والتفاعل فيما بينهم.

ثانيًا- مرحلة الأنشطة التواصليّة

- توضيح أهمية النقاش بين الطلاب، من حيث تبادل الخبرات ممّا يساعد على الفهم والاحتفاظ بالمعلومات والمفردات اللغويّة.
- تدريب الطلاب على الالتزام بآداب التحدث، والتعقيب والتعليق وإبداء الرأي، وتقديم التغذية الراجعة؛ لما لذلك من أهمية في تفعيل المشاركة والنقاش، والخروج بنتائج إيجابيّة.
- قيام الطلاب بجمع المعلومات عن الموضوع الذي تمّ اختياره.
- توزيع المعلم الطلاب على شكل مجموعات للنقاش حول الأفكار التي تم جمعها وترتيبها وتنظيمها، ويتخلل هذه المرحلة متابعة الطلاب وتقديم المساعدة لهم، وإرشاد الطلاب إلى بعض المصادر التي يمكن للطلاب الرجوع إليها للاستزادة.
- بدء الحوار بين الطلاب في المجموعات بإشراف المعلم، فيقوم كل طالب بعرض الأفكار التي جمعها بطريقة مرتبة ومنظمة لباقي أفراد المجموعة، ويجيب عن الأسئلة والاستفسارات حول ما قام به.

- بدء المعلم بالانسحاب من بين المجموعات لإتاحة الفرصة لكل طالب للتعبير عن الموقف الذي يناسبه.
- قيام المعلم بإرشاد الطلاب إلى توظيف المفردات التي اكتسبوها في التعبير عن أفكارهم.

ثالثًا- مرحلة التقييم البنائيّ والختاميّ

- تحديد جوانب التقييم التي سيخضع لها الطالب أثناء أدائه للموقف الذي يريد التعبير عنه شفويًا.
- التقويم البنائيّ: يقوم المعلم في هذه المرحلة بمشاركة الطلبة بتقييم أداء زملائهم ومدى تمكنهم من مهارات التعبير الشفويّ بعد كل حصة ليتم تثبيت ما تمّ تنميته من مهارات وتقديم التغذية الراجعة لتطوير مهاراتهم في اللقاء القادم.
- التقويم الختاميّ: يأتي هذا التقويم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، فيتم تسجيل هذا المواقف بالصوت والصورة؛ لتقييم أداء الطالب، لمقارنة الأداء بالتقييم القبليّ الذي تمّ قبل تنفيذ البرنامج.

ولابد من التأكيد أنه تمّ تعليم طلاب المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتياديّة: وهي سلسة من الإجراءات التي قام بها المعلم وقت الحصة داخل الصف لتعليم مهارات التعبير الشفويّ المستهدفة كما هي موصوفة في دليل المعلم للصف العاشر الأساسيّ. وقد استغرق تعليم المجموعة الضابطة الفترة الزمنيّة نفسها التي درستها المجموعة التجريبيّة. وفي نهاية التطبيق تم تقييم مستوى الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبيّة باستخدام قائمة تقدير مهارات التعبير الشفويّ نفسها.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بالخطوات الآتية:

- الاجتماع مع مدير المدرسة والمعلمَينِ في مدرسة خالد بن الوليد الثانويّة للبنين لتوضيح الهدف من إجراء الدراسة.
- الاتفاق مع معلم اللغة العربيّة للصف العاشر الأساسيّ في المدرسة، وهو يحمل درجة البكالوريوس في اللغة العربيّة، حيث التقى الباحثان المعلم وأطلعاه على المنحى التواصليّ، مفهومه، وأسسه، وخطوات تنفيذ الدرس من خلاله، وتمت الإجابة عن استفسارات المعلم، والاتفاق على خطوات التطبيق، وطريقة التقييم. وقام بتدريس المجموعة الضابطة معلم آخر بالطريقة الاعتياديّة، وهو مكافئ لمعلم المجموعة التجريبيّة من حيث المؤهل العلميّ والخبرة.
- لقاء الباحثين مع أفراد الدراسة، وبعد التعريف بالباحثين، تم التوضيح لأفراد العينة أن هذا ليس امتحانًا، وليس له أيّ تأثير على علاماتهم المدرسية، وأنها لأغراض البحث العلميّ.
- إجراء الاختبار القبليّ على عينة الدراسة، وتم رصد علاماتهم على الاختبار القبليّ قبل أسبوع من بدء الدراسة بتاريخ 2016/11/6، وفق المعيار المعدّ لذلك، وبمساعدة معلمَي المدرسة.
- التطبيق الفعليّ للدراسة من معلمَي المدرسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسيّ 2017/2016 بتاريخ 2016/11/13، حيث استمر التطبيق ستة أسابيع بواقع ثلاث حصص أسبوعيًا حتّى تاريخ 2016/12/28.
- قام الباحثان بحضور عدد من الحصص عند المعلمَيْنِ المشاركين في تطبيق الدراسة؛ من أجل التأكد من سير التطبيق بطريقة سليمة، ولإبداء الملاحظات إن لزم الأمر لذلك.
- تطبيق الاختبار البعديّ على مجموعتي الدراسة بعد الانتهاء من التطبيق مباشرة.

متغيرات الدراسة

- **المتغير المستقل**: طريقة التدريس، ولها مستويان: المنحى التواصليّ، والطريقة الاعتيادية.
- **المتغير التابع**: مستوى أداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات التعبير الشفويّ.

المعالجة الإحصائيّة

للإجابة عن سؤال الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، واستخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA). واستخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائيًا وبيان مقدار التحسّن في الأداء الناتج عن استخدام طريقة التدريس المُعتمدة، استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة. وأخيرًا استخدم مؤشر مربع ايتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size) لطريقة التدريس.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج سؤال الدراسة الذي نص: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء طلاب المجموعة التجريبيّة وطلاب المجموعة الضابطة من الصف العاشر الأساسيّ في درجة امتلاكهم مهارات التعبير الشفويّ (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ) تعزى لمتغير طريقة التدريس (المنحى التواصليّ، والطريقة الاعتياديّة)؟

للإجابة عن هذا السؤال لا بدّ أولا: من تحديد دلالة الفروق بين الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً الممثلة في (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ) وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، المنحى التواصليّ)، وثانيًا تحديد دلالة

الفرق بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على مهارات التعبير الشفويّ البعديّ مُجتمعةً وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، المنحى التواصليّ)، وفيما يلي عرض لذلك:

أ) **مهارات التعبير الشفويّ وتضمّ (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ)**، حيث حُسبت الأوساط الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، المنحى التواصليّ)، كما في الجدول (2).

الجدول (2): الأوساط الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس

المهارة	طريقة التدريس	الأداء القبليّ		الأداء البعديّ	
		الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الجانب الفكريّ ن**=30	الاعتيادية	23.26	2.05	23.57	1.14
	المنحى التواصليّ	23.00	1.21	25.51	1.42
	الكلي	**23.13**	**1.68**	**24.54**	**1.61**
الجانب اللغويّ ن**=25	الاعتيادية	18.09	1.07	18.51	1.31
	المنحى التواصليّ	17.83	0.98	20.97	1.82
	الكلي	**17.96**	**1.03**	**19.74**	**2.00**
الجانب الصوتيّ ن**=20	الاعتيادية	14.89	0.99	15.11	0.99
	المنحى التواصليّ	14.51	0.89	16.37	1.14
	الكلي	**14.70**	**0.95**	**15.74**	**1.24**
الجانب الملمحيّ ن**=25	الاعتيادية	18.97	0.86	19.29	0.96
	المنحى التواصليّ	18.94	0.73	21.40	1.38
	الكلي	**18.96**	**0.79**	**20.34**	**1.59**

**ن: الدرجة القصوى

يُلاحظ من الجدول (2) وجود فروق ظاهريّة بين الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، المنحى التواصليّ). وبهدف عزل الفروق القبليّة في أدائهم. ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة لذلك الفرق الظاهريّ استخدم تحليل التباين الأحاديّ المتعدد المصاحب (One- Way MANCOVA)، كما هو مبيّن في الجدول (3).

الجدول (3): نتائج تحليل التباين الأحاديّ المتعدد المصاحب للأوساط الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	المهارة الأداء البعديّ	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
المصاحب (الجانب الفكريّ القبليّ)	الجانب الفكريّ	6.124	1	6.124	3.854
	الجانب اللغويّ	2.916	1	2.916	1.209
	الجانب الصوتيّ	.501	1	.501	.461
	الجانب الملمحيّ	4.807	1	4.807	3.575
المصاحب (الجانب اللغويّ القبليّ)	الجانب الفكريّ	.769	1	.769	.484
	الجانب اللغويّ	5.260	1	5.260	2.182
	الجانب الصوتيّ	1.106	1	1.106	1.018
	الجانب الملمحيّ	.951	1	.951	.707
المصاحب (الجانب الصوتيّ القبليّ)	الجانب الفكريّ	1.219	1	1.219	.768
	الجانب اللغويّ	14.021	1	14.021	5.815
	الجانب الصوتيّ	7.433	1	7.433	6.840

مصدر التباين	المهارة الأداء البعديّ	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
	الجانب الملمحيّ	4.324	1	4.324	3.216
المصاحب (الجانب الملمحيّ القبليّ)	**الجانب الفكريّ**	4.404	1	4.404	2.772
	الجانب اللغويّ	.974	1	.974	.404
	الجانب الصوتيّ	1.811	1	1.811	1.666
	الجانب الملمحيّ	1.624	1	1.624	1.207
طريقة التدريس Hotelling's Trace=1.025 الدلالة الإحصائيّة = 0.000*	**الجانب الفكريّ**	73.543	1	73.543	***46.290***
	الجانب اللغويّ	115.852	1	115.852	***48.051***
	الجانب الصوتيّ	33.055	1	33.055	***30.416***
	الجانب الملمحيّ	84.170	1	84.170	***62.599***
الخطأ	**الجانب الفكريّ**	101.680	64	1.589	
	الجانب اللغويّ	154.304	64	2.411	
	الجانب الصوتيّ	69.554	64	1.087	
	الجانب الملمحيّ	86.054	64	1.345	
المجموع المُعدّل	**الجانب الفكريّ**	**179.371**	**69**		
	الجانب اللغويّ	**277.371**	**69**		
	الجانب الصوتيّ	**105.371**	**69**		
	الجانب الملمحيّ	**173.771**	**69**		

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول (3)، يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ) تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، المنحى التواصليّ). حيث كانت قيم الدلالة الإحصائيّة لكل مهارة من المفاهيم أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)، بمعنى وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة في كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً، ومُجتمعةً يعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، المنحى التواصليّ)؛ ممّا يؤكد وجود أثر للطريقة على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً لدى أفراد الدراسة.

ولتحديد قيمة الفروق - الدالة إحصائيًا - بين الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ في كل مهارة وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، المنحى التواصليّ)، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة، حيث حُسبت الأوساط الحسابيّة المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار القبليّ، على أدائهما في الاختبار البعديّ، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

الجدول (4): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة بين الأوساط الحسابيّة المعدّلة البعديّة لأداء أفراد الدراسة في مجموعتي الدراسة على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً وفقًا لمتغير طريقة التدريس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبليّ

المهارة	طريقة التدريس	الوسط المعدّل	الخطأ المعياريّ	قيمة الفرق بين الوسطين الحسابيين	حجم الأثر
الجانب الفكريّ	**الاعتياديّة**	23.48	0.22	***2.13**	0.420
	المنحى التواصليّ	25.61	0.22		
الجانب اللغويّ	**الاعتياديّة**	18.41	0.27	***2.67**	0.429
	المنحى التواصليّ	21.08	0.27		
الجانب الصوتيّ	**الاعتياديّة**	15.03	0.18	***1.43**	0.322
	المنحى التواصليّ	16.46	0.18		
الجانب الملمحيّ	**الاعتياديّة**	19.21	0.20	***2.27**	0.494
	المنحى التواصليّ	21.48	0.20		

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج المبينة في الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيًا في كل مهارة من المهارات الأربع (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ) بين أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الطريقة الاعتياديّة، وبين أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام طريقة (المنحى التواصليّ)، ولصالح أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام طريقة (المنحى التواصليّ).

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتياديّة، المنحى التواصليّ) في كل مهارة من المفاهيم، حُسب حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، ومن الجدول (4) وجد أنّه يساوي (0.420، 0.429، 0.322، 0.494) على التوالي. وهذا يعني أنّ متغير طريقة التدريس فَسّر حوالي (42.0%، 42.9%، 32.2%، 49.4%) على التوالي من التباين في الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ مُنفردةً المعتمدة في الدراسة.

ب) مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً

حُسبت الأوساط الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، المنحى التواصليّ)، والجدول (5) يبيّن ذلك.

الجدول (5): الأوساط الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس

	الأداء القبليّ		الأداء البعديّ	
طريقة التدريس	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الاعتيادية	75.06	4.21	76.06	4.09
المنحى التواصليّ	74.29	3.34	84.26	5.35
الكلي (ن*=100)	**74.67**	**3.79**	**80.16**	**6.28**

*ن: الدرجة القصوى.

يبيّن الجدول (5) وجود فرق ظاهري بين الوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، المنحى التواصليّ)، وبهدف عزل الفروق القبليّة في أدائهم، ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة لذلك الفرق الظاهريّ؛ استخدم تحليل التباين الأحاديّ المصاحب (One- Way ANCOVA)، كما هو مبيّن في الجدول (6).

الجدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للأوساط الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب(الاختبار القبليّ)	38.806	1	38.806	1.727	.193	.025
طريقة التدريس	1208.299	1	1208.299	*53.764	.000	.445
الخطأ	1505.765	67	22.474			
المجموع المُعدل	**2721.271**	**69**				

*ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول (6) يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعديّ على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، المنحى التواصليّ)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائيّة أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha=0.05$). بمعنى يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً يعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، المنحى التواصليّ)؛ ممّا يؤكد وجود أثر للطريقة على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً لدى أفراد الدراسة. ولتحديد قيمة الفرق - الدال إحصائيًا - بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعديّ على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعة، ومعرفة لصالح من ذلك الفرق؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة، حيث حُسب الوسطان الحسابيان المعدّلان لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار القبليّ، على أدائهم في الاختبار البعديّ، وكانت النتائج كما في الجدول (7).

الجدول (7): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة بين الوسطين الحسابيين المعدّلين لأداء أفراد الدراسة البعديّ في مجموعتي الدراسة على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً وفقًا لمتغير طريقة التدريس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبليّ

طريقة التدريس	الوسط المعدّل	الخطأ المعياريّ	قيمة الفرق بين الأوساط الحسابيّة	حجم الأثر
الاعتياديّة	75.98	0.80	*8.35	0.445
المنحى التواصليّ	84.33	0.80		

*دال احصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج المبيّنة في الجدول (7) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً بين أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام طريقة الاعتياديّة، وبين أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام طريقة (المنحى التواصليّ)، ولصالح أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام طريقة (المنحى التواصليّ).

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتياديّة، المنحى التواصليّ) على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً، حُسب حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، ومن الجدول (8) وجد أنّه يساوي (0.445). وهذا يعني أنّ متغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، المنحى التواصليّ) فَسَّرَ حوالي (44.5%) من التباين في الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على مهارات التعبير الشفويّ مُجتمعةً.

إن هذه النتائج تؤكد وجود أثر واضح لطريقة (المنحى التواصليّ) على كل مهارة من مهارات التعبير الشفويّ منفردة ومجتمعة لدى أفراد الدراسة (طلاب الصف العاشر الأساسيّ). ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى أسباب متعددة تتعلق بالمنحى التواصليّ، وما يشتمل عليه من أنشطة متنوعة توفر مواقف واقعيّة حقيقيّة لاستخدام مهارات التعبير الشفويّ، فعملت على استثارة الدافعيّة لدى الطلاب. كما عملت على تشجيعهم للعمل معًا وبفاعليّة ضمن الأنشطة الجماعيّة. وهذا ما لاحظه الباحثان في أثناء التطبيق للدراسة.

فمهارة التعبير كمهارة اتصالية ليست مجرد أداء لغويّ يصدر بأي طريقة كانت، أو حتّى مجرد إجادة لعناصر اللغة، وإنما هي قدرة الطالب على تكييف القواعد اللغويّة واستخدامها من أجل أداء معين لتحقيق وظائف اتصاليّة معينة في مواقف اجتماعيّة محددة (طعيمة والناقة، 2006).

فعملية تنمية مهارات التعبير الشفويّ تقوم على أساس تفاوضي بين المعلم والطالب، وبين الطالب وطالب آخر وبين الطالب وموضوع التعبير الشفويّ (Deckert, 2004; Pattison, 1992)، فالمعلم ينفذ المهام مع الطلبة من خلال مجموعة من الأنشطة التواصليّة التي توفر لهم فرص العمل الفرديّ والثنائيّ والجماعيّ. فبعد طرح الموضوع والاتفاق عليه يسمح المعلم للطلاب إجراء نقاشات فرديّة وثنائيّة وجماعيّة حول الموضوع، كما يتيح لهم فرصة كتابة بعض الأفكار والتعليقات.

بالإضافة إلى استعانة المعلم ببعض الوسائل التعليميّة السمعيّة والبصريّة، الصور والأفلام واستخدام الشبكة العنكبوتيّة في عرض بعض هذه الملفات أثناء الحصة وذلك لإيجاد بيئة حقيقيّة ليتم تعلم مهارات التعبير الشفويّ في مواقف اجتماعيّة حقيقيّة (الشيخ علي، 2012).

كما يعزو الباحثان تفوق طلاب المجموعة التجريبيّة في مهارات الجانب الفكريّ إلى أن المنحى التواصليّ عمل على تنظيم الأفكار لدى طلاب المجموعة التجريبيّة، فهو يتيح الفرصة للطالب ليمارس دور المشارك والمراقب والملاحظ والمساهم، وأتاح المنحى التواصليّ الفرصة لتدريب الطلبة على عرض الفكرة بتفصيل أكثر حتّى تصل إلى الآخرين، وتدريبهم أيضًا على اختيار أكثر الكلمات مناسبة لموقف الاتصال. فالممارسة هي أساس تعلّم اللغة، بحيث تستخدم مهارات التعبير الشفويّ هنا من أجل فهم وتمثل الأفكار والمعاني، حيث إن التعبير الشفويّ يتطلب تنظيمًا وترتيبًا منطقيًا للأفكار؛ لتصلَ إلى المستمع بطريقة واضحة معبّرة، وهذا ما دفع الطلاب إلى المشاركة في مواقف التعبير الشفويّ.

فهناك بلا شك فرق بين تنمية القدرة على التحدث وإجراء حوار، وبين طرح الأسئلة والإجابة عنها. فنماذج الحوارات تشمل على مختلف الصيغ والتراكيب التي يحتاج إليها الطالب مثل النفي والإثبات والتعجب والاستفهام...، فالتركيز هنا على بنية اللغة، وليس على مدى مناسبتها للسياق فقط (طعيمة والناقة، 2006).

أمّا مهارات الجانب اللغويّ، فإنّ المنحى التواصليّ يقوم على توظيف اللغة في مواقف حياتيّة واقعيّة تمثل واقع حياة الطلاب، وتمسّ أحاسيسهم ومشاعرهم، وهذا ما أكّدته بعض الدراسات (منسي، 2016؛ Oradee, 2012; Ma, 2009)؛ ممّا أدى إلى إشباع حاجات التواصل اللغويّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة. كما أنّه أدى إلى زيادة الممارسات اللغويّة لديهم، فأخذ دور الطالب يتسم بالإيجابيّة والمشاركة الفعالة أثناء التواصل مع زملائه من جهة، والتواصل مع معلمه من جهة أخرى من خلال المواقف التي شارك هو في اختيارها.

وقد يعزو الباحثان سبب تحسّن مهارات الجانب اللغويّ إلى فرص التفاعل اللغويّ التي تم توفيرها من خلال المواقف المُعَبّر عنها، وإفساح المجال للطلاب لاختيار الموضوعات التي تروق لهم مما يثير دافعيتهم، ويحفزهم على التعبير الشفويّ، إضافة إلى البيئة المناسبة التي تم توفيرها داخل الغرفة الصفيّة. وهذا ما أكّده

كوسكن (Coskun, 2011). فالتدريس وفق المنحى التواصليّ ساهم في إشاعة جوّ من الوئام بين المعلم والطالب، فالطالب لا يحسن التفاعل واستقبال رسالة من معلم لا يحبّه.

وفيما يتعلق بمهارة الجانب الصوتيّ، فإنّ المنحى التواصليّ ساهم في تحسين اللفظ الصحيح لدى الطلاب. ولعل السبب في ذلك يعود إلى كثرة التدريب على التحدث وإزالة الخوف والتردد من نفوسهم أثناء خطوات تطبيق الدراسة. كذلك يمكن للباحثين عزو تقدّم طلاب المجموعة التجريبيّة على طلاب المجموعة الضابطة في هذه المهارة إلى دور كلّ من المعلم والطالب، حيث قام كلا الطرفين باستخدام اللغة الفصيحة الخالية من عيوب النطق أثناء التدريب، ممّا أدى بالطلاب إلى محاكاة المعلم في المواقف.

أمّا مهارات الجانب الملمحيّ، فيعزو الباحثان تفوق طلاب المجموعة التجريبيّة في هذه المهارات إلى التفاعل الذي حدث بين الطلاب نتيجة لاستخدامهم المنحى التواصليّ الذي يعتمد على استخدام حركات الجسد، وتركز على ملامح الوجه من خلال التنويع في التعبير عن المواقف ذات المشاعر والانفعالات المتنوعة.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مهارات التعبير الشفويّ المراد تنميتها ترتبط بالموقف التواصليّ، فالذي يحدد المهارة المراد تنميتها هو الموقف التواصليّ الذي يتعرض الطالب له، فاختيار الموضوعات كان مرتبطاً بالتركيز على استخدام مهارات التعبير الشفويّ في مواقف اتصاليّة حياتيّة. فإذا كان موضوع التعبير يتطلب من الطالب إبداء رأيٍ في قضية أو موضوع معين، فإن مهارات الجانب الفكريّ "كأن يرتّب الطالب أفكاره ترتيبا منطقيا، ويقدم أدلة متنوعة لتدعيم أفكاره"، ومهارات الجانب الملمحي "المتعلقة بتدريب الطالب على تحريك أعضاء جسمه وفق المعنى، ويستخدم تعبيرات وجهه وفق المعنى المعبّر عنه" هي التي تقدم في هذا الموقف الاتصاليّ. وإذا كان الموقف عبارة عن تدريب على التعبير الشفويّ والإلقاء، فإن مهارات الجانب الصوتيّ "أن يتحدث الطالب بصوت واضح، وبثقة في النفس دون ارتباك، ويستخدم طبقة صوتيّة مناسبة (التنغيم)، ويتحدث بسرعة مناسبة مراعيا مواطن الفصل والوصل"، هي التي تقدم في هذا الموقف الاتصاليّ وهكذا في بقية المواقف.

ويمكن القول، إن إعطاء المعلم الفرصة لاختيار الموضوعات للمناقشة شكّل قوة تحفيزيّة شجّع جميع الطلاب على الكلام وفقا لشخصيتهم. من هنا، يدعو الباحثان إلى ضرورة أن يسأل المعلمون الطلبة عمّا يحلو لهم أو يكرهون في كتبهم المدرسيّة والموضوعات التي يجدونها جذابة، أو غير جذابة بحيث يمكن للمعلمين تبني موضوعات ومواد جديدة ومحدثة وفقا لاحتياجات الطلاب واهتماماتهم.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قامت بها عبابنة (2008)، التي توصلت إلى أن البرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصليّ له أثر في مهارات الإلقاء الصوتيّة. كما اتفقت مع نتائج دراسة عجاج (2012)، ودراسة منسي (2016) اللتين أظهرتا أثر طريقة التدريس القائمة على المنحى التواصليّ في تحسين بعض مهارات التحدث. واتفقت مع نتائج دراسة أوردي (Oradee, 2012) التي بيّنت أهمية الأنشطة اللغويّة التواصليّة في تنمية مهارات التحدث. كما جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة عبد المقصود (Abd ELmaksoud, 2013) التي بيّنت أهمية المنحى التواصليّ في تحسين لفظ الكلمات عند الطلبة وذلك؛ لأنه يعتمد على مبادئ مهمة تشجعهم على التواصل. واتفقت مع نتائج دراسة ما (Ma, 2009)، ودراسة الزبيدي (2011)، ودراسة الشيخ علي (2012)، في فاعلية المنحى التواصليّ في تنمية المهارات اللغويّة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تمّ التوصّل إليها، يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

- ضرورة إيلاء طريقة المنحى التواصليّ مزيدًا من الاهتمام؛ لما لها من فاعلية في تحسين مهارات التعبير الشفويّ، وتشجيع معلمي اللغة العربيّة على استخدامها.
- إيلاء مهارات التعبير الشفويّ مزيدًا من الاهتمام؛ من خلال التعليم الذي يركز على ضرورة إكساب الطلبة القدرة على توظيف تلك المعرفة اللغويّة في المواقف التواصليّة الحقيقية.
- إجراء مزيدٍ من الدراسات تبحث في فاعلية المنحى التواصليّ في مهارات لغويّة أخرى وعلى مراحل تعليميّة مختلفة.

المراجع

إبراهيم، عبد العليم. (1999). *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*. ط10. القاهرة: دار المعارف.

ابن منظور. (2003). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.

الآغا، إحسان. (2001). *منهج البحث البنائي في البرامج التربوية المقترحة للمستقبل*. غزة: دار المقداد.

البجة، عبد الفتاح. (2005). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*. العين: دار الكتاب الجامعي.

براون، دوجلاس .(1994). *أسس تعلم اللغة وتعليمها*. ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، القاهرة: دار النهضة العربيّة.

حافظ، وحيد. (2005). المستويات المعياريّة لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في ضوئها. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا. (6). 1-60.

خاطر، محمود والحمادي، يوسف وعبد الموجود، محمد وطعيمة، رشدي وشحاتة، حسن. (1989). *طرق تدريس اللغة العربية*

والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. ط4، القاهرة: مطابع سجل العرب.

الحوامدة، محمد والسعدي، عماد .(2015). فاعليّة أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصف الأول الأساسيّ. *مجلة دراسات (العلوم التربوية)*. 42(1). 47-62.

خلف الله، محمود.(2005). *فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس اللغة العربية للإبداع لدي معلمي المرحلة الابتدائية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

الخمايسة، إياد.(2012). مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفويّ من وجهة نظرهم، والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلاميّة في غزة، 20(1). 219-242.

الخويسكي، زين. (2008). *اللغة العربية وأساليبها*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2005). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. إربد: عالم الكندي الحديثة.

الزبيدي، نسرين. (2011). *أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصليّ في تحسين مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبي لدى طلاب الصف التاسع الأساسيّ*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

زقوت، محمد. (1999). *المرشد في تدريس اللغة العربية*. ط3، غزة: مكتبة الأمل.

الشيخ علي، هداية .(2012). إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصليّ لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (24). 13 – 96.

طعيمة، رشدي والناقة، محمود .(2006). *تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات*. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيسكو.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2009). *فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق*. إربد: عالم الكتب الحديث.

العبابنة، إيمان. (2008). *أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصليّ في تنمية مهارات الإلقاء لدى طلاب الصف الخامس الأساسيّ*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك.

عجاج، منير. (2012). *أثر طريقة تدريس قائمة على المنحى التواصليّ في تحسين بعض مهارات التحدث والكتابة لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ في الأردن*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك.

عريف، هنية وبوجملين، لبوخ (2015). المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربيّة من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، *مجلة الأثر*. (33). 21-30.

عطية، محسن .(2008). *مهارات الاتصال اللغويّ وتعليمها*. عمان: دار المناهج.

قاسم، أنسي.(2000). *مقدمة في سيكولوجية اللغة*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

محمد، إبراهيم. (2004). فاعلية برنامج تعليمي في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 5(3). 89.135

مدكور، علي. (2007). *طرق تدريس اللغة العربية*. عمان: دار المسيرة.

منسي، غادة .(2016). أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصليّ في تحسين مهارات التحدث لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ في محافظة الزلفي، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. 4(16). 119-146.

الناقة، محمود.(2002). الاختبار الشفويّ. *ورقة قدمت في المؤتمر العلميّ الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. القاهرة، المجلد (2). 592-610.

النجار، فخري. (2009). *الأسس الفنية للكتابة والتعبير*. عمان: دار الصفاء.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2007). *المنهج والاقتصاد المعرفي*. عمان: دار المسيرة.

وزارة التربية والتعليم. (2013). *الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية*. عمان.

يونس، فتحي.(2000) *استراتجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

Abd Elmaksoud, M. (2013). The effect of using communicative approach on developing pronuciation sub- skills, *Education Research*. 4(3). 294-308.

Anderson, P. & Lapp, D. (1988). *Language skills in elementary education*. New York: MacMillan Publishing Company.

Breen, M., & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*. 1(2). 89-112.

Journal of Social Science and Humanity. 2(6). 533-535.

Pattison, P. (1992). *Developing communication skills: A practical handbook for language teachers, with examples in English, French and German*, Cambridge University Press, United Kingdom.

Richards. J. (2006). *Communicative language teaching today*. UK: Cambridge University Press.

Richards. J. & Rodgers.T (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2nd.ed).UK: Cambridge University Press.

Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Whitney, A.; Blau, S.; Bright, A.; Cabe, R.; Dewer, T.; Levin, J.; Macias, R. and Rogers, P. (2008). Beyond strategies: Teacher practice, writing process, and the influence of inquiry. *English Education*. 40(3). 201– 230.

Wilkins. D. (1983). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Wilson, J. A. (1997). *A program to develop the listening and speaking skills of children in a first grade classroom*. In C.Smith, (Ed). Skills students use when speaking and listening.

Ying, L. (2010). *Communicative activities in ELT classrooms in China*. Unpublished master dissertation, University of Wisconsin-Platteville.

Coskun, A. (2011). Investigation of the application of communicative language teaching in the english classroom. available at *www.ERIC.ed.gov/PDFS/ED513910.pdf*

Deckert, G. (2004). The communicative approach: Addressing frequent failure. *English Teaching Forum*. 42(1). 12-17.

Dunn, R. (1984) Learning style: State of the science. *Theory into Practice*. 23(1). 10-19.

Jin, G. (2008). Application of communicative approach in college english teaching, *Asian Social Science*, 4(4). 81-85.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

Lerstrom, A. (1990). *Speaking across the curriculum: Moving toward shared responsibility*. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Chicago, IL: March 22, 1990.

Ma, T. (2009). An emprical study on teaching listening CLT. *International Education Studies*. 2(2). 126-134.

Oradee, T.(2012). Developing speaking skills using three communicative activities (Discussion, Problem-Solving, and Role Playing), *International*

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 14، عدد 2، 2018، 127 - 141

درجة تضمين كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى في الأردنّ لمضامين الاقتصاد المعرفيّ

ربا المحاسنة*

تاريخ تسلم البحث 2017/9/7 تاريخ قبوله 2017/11/9

ملخص: هدفت الدّراسة الحالية التّعرف على درجة تضمين كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى في الأردنّ لمضامين الاقتصاد المعرفيّ. ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتطوير استبانة اشتملت على(35) مضموناً للاقتصاد المعرفيّ المراد تضمينها في كتب اللّغة العربيّة، تمّ التّحقّق من صدقها وثباتها. وتكوّنت عينة الدّراسة من جميع كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى في الأردن للعام الدّراسيّ 2016/2015. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مجموع تكرارات مضامين الاقتصاد المعرفيّ الّتي وردت في الكتب مدار البحث قد بلغ (946) تكراراً، وأنّ مضامين الاقتصاد المعرفيّ الّتي حصلت على أعلى النّسب هي: تنمية التّفكير العلميّ، وإكساب الطّلبة الثّروة اللّغويّة والمعرفيّة، ومهارات الاستماع الجيّد، وتدريبهم على القراءة الجهريّة المعبّرة، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات. أمّا المضامين الّتي حصلت على أدنى النّسب فهي: تدريب الطّلبة على إدارة الوقت بشكل جيّد، وتعزيز قدرتهم على التّقويم الذّاتيّ، ومساعدتهم على تطوير حلّ المشكلات. كما أن المضامين لم تُضمن في الكتب الآتية: احترام قيم العمل والإنتاجيّة، وتنمية الأفكار الخلّاقة والأنشطة غير المألوفة، والتّدريب على فنّ القيادة. وقد أوصت الدّراسة بضرورة تطوير كتب اللّغة العربيّة للمراحل الدراسيّة كلّها، والتّأكّد من مدى تضمين محتواها مضامين الاقتصاد المعرفي، وإجراء دراسات مماثلة على الكتب المدرسيّة لمباحث أخرى.

(الكلمات المفتاحية: الاقتصاد المعرفيّ، كتب اللّغة العربيّة، الصّفوف الثّلاثة الأولى).

مقدمة: تعدّ قضيّة المناهج الدّراسيّة من القضايا الأكثر إلحاحاً في الميدان التّربويّ بوصفِ المنهج أداةَ التّربية ووسيلتها في تحقيق أهدافها. وتأتي أهميّة تغيير المناهج في بناء الإنسان وإعداده إعداداً شاملاً متوازناً ليصبح إنساناً صالحاً، ومواطناً منتجاً متكيّفاً مع قيم مجتمعه وتقاليده، قادراً على التّطوير ومسايرته في كافة مجالات الحياة. وهذا يتطلّب أن تخضع المناهج المدرسيّة للتّطوير المستمرّ، وفقاً للتّطوّرات والتّغيّرات المتلاحقة الّتي تشهدها المجتمعات من جهة، ووفقاً للتّغيير في المعرفة الإنسانيّة ومجالات تطبيقها من جهة أخرى.

وتعتمد مسايرة التّطوّر العلميّ والتّكنولوجيّ الّذي يسود العالم حالياً على مدى استجابة النّظم التّعليميّة للتّطوير من حيث أهدافها، ومحتوى مناهجها وإدارتها. وكانت واحدة من أهمّ نتائج هذه التّغييرات السياسيّة والاجتماعيّة والتّكنولوجيّة والعلميّة، الإصلاح التّربويّ وتغيير المناهج الدّراسيّة الّذي يُعدّ أداة جوهريّة من أدوات مسايرة النّظام العالميّ الجديد (الخوالدة، 2006). فلا بدّ من التّخلي عن النّظرة التّقليديّة للتّعليم الّتي أصبحت غير قادرة على السّير مع التّطوّر السّريع في كافة مناحي الحياة، وإيجاد فرص إبداعيّة خلّاقة تهيّئ للمتعلّم التّعلّم المستمرّ الّذي يلبّي طموحاته ويشبع حاجاته المتنوّعة الحاليّة والمستقبليّة؛ ليتمكّن من تحقيق مشاركة فاعلة في تنمية المجتمع والسّير مع متطلّبات هذه التنمية المتسارعة (العمري، 2004). وإن التكيف مع الثورة المعلوماتية يتطلب نظام تعليم مفتوح النهاية، قادر على استيعاب التكنولوجيا الحديثة لإعداد جيل من الطلبة، قادر على مواجهة تحديات المستقبل المهنية والاجتماعية والاقتصادية (حلس وعوض،2015).

The Extent to Which Arabic Language Textbooks for the First Three Grades in Jordan Include the Implications of the Knowledge Economy

Ruba Al-Mahasneh, *Assistant Professor, Faculty of Educational Sciences Tafila Technical University, Jordan.*

Abstract: This study aimed at identifying the extent to which arabic language textbooks for the first three grades in Jordan include the implications of the knowledge economy. To achieve this aim, the analytical descriptive method was employed. The content analysis instrument included a list of (35) standards of the knowledge economy supposed to be included in arabic language textbooks. Validity and reliability were checked. The study sample consisted of all arabic language textbooks for the first three grades in Jordan in the academic year 2015-2016. The results of the study showed that the total frequencies of the contents of the knowledge economy included in the arabic language textbooks for the first three grades were (946). The contents of the knowledge economy which gained the highest percentages were: Development of scientific thinking, students acquisition of knowledge and language, skills of good listening, training student on loud voice reading, and applying the ICT. The implications which gained the lowest percentages were : Students training to manage time well, enhancing their ability to self-assessment, and assisting them develop problems solution. The implications which were not represented in the textbooks were: Respect the value of work and productivity, development of creative ideas and unfamiliar activities , and training in the art of leadership .The study recommended the development of arabic language textbooks for all stages , ascertain the extent of including the implications of the knowledge economy, and conduct similar studies on textbooks to other grades.

(**Keywords** Knowledge Economy, Arabic language Textbooks, First Three Grades).

* كلية العلوم التّربويّة، جامعة الطّفيلة التّقنيّة، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وقد سعى الأردنّ ممثّلاً بوزارة التّربيّة والتّعليم لتطوير التّعليم نحو الاقتصاد المعرفيّ؛ تحقيقاً لرؤية صاحب الجلالة الملك عبد الله الثّاني في العمل لإيجاد جيل من المتعلّمين القادرين على تطوير الأفكار الجيّدة وتطبيقها. ويتطلّب هذا تغيير دور المنهاج بحيث يتمّ التّركيز على مهارات العمل الجماعيّ، وصنع القرار، والبحث والاستقصاء، واحترام التّنوّع والانفتاح على الآخرين، ومن ثمّ إعداد الطّالب للقيام بدوره في الاقتصاد المعرفيّ (وزارة التّربيّة والتّعليم، 2003). وأخذت وزارة التّربيّة والتّعليم على عاتقها تطوير التّعليم بمجالاته كافّة، مثل مشروع تطوير التّعليم نحو اقتصاد المعرفة Educational Reform for the Knowledge (ERfKE1) Economy الذي بدأ في عام 2003 وانتهى في منتصف عام 2009، بواقع خمس سنوات ونصف من التّنفيذ.

ثم بدأتِ المرحلة الثّانية من المشروع (ERfKE II) في شهر كانون ثاني 2010 ولغاية 2015، مشروعاً شموليّاً تكامليّاً للتّحوّل التّربويّ القائم على الالتزام الوطنيّ بالسّعي نحو تحقيق أهداف التّطوير النّوعيّ للتّعلّم وفق مراحل زمنيّة محدّدة، بإعداد برنامج تعليميّ تربويّ متكامل وقادر على إيجاد البيئة الحاضنة الّتي ترعى الطّالب وتزوّده بالأساليب الحديثة والمهارات المتعدّدة الّتي تعتمد على إنماء التّفكير الخلّاق، وتنمية التّفكير العلميّ والموضوعيّ، والقدرة على التّفاعل مع المشكلات، وتنمية مهارات حلّها، والقدرة على الاتّصال والتّواصل مع الآخرين، وتنمية الميول والاستعدادات لديهم نحو العمل والإنتاج، من خلال المراجعة الشّاملة للمناهج والتّركيز على تكنولوجيا التّعليم، ومهارات اللّغة العربيّة الكاملة من قراءة وكتابة وحديث واستماع (وزارة التّربيّة والتّعليم، 2010). وقد كان أحد مكوّنات التّطوير التّربويّ نحو الاقتصاد المعرفيّ هو تطوير البرامج التّربويّة والمناهج الدّراسيّة، والكتب المدرسيّة، وموادّ التّعلّم والتّعليم، وتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات والبنية التّحتيّة الماديّة، وتطوير المعلّمين، والتّركيز على المنهاج المحوريّ ونتاجات التّعلّم (وزارة التّربيّة والتّعليم، 2003).

ويشتمل الكتاب المدرسيّ على معرفة منظّمة وغير منظّمة، وهذا يتطلّب أن يكون مفتوح النّهاية؛ ممّا يتيح المجال لتعديله وتحديثه. وعليه، فما دام الكتاب المدرسيّ يعدّ الوسيلة الرّئيسة لتنفيذ المنهاج، فلا بدّ من صياغة عناصره الأربعة: "الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتّقويم" بدرجة عالية من الدّقّة والموضوعيّة؛ الأمر الّذي من شأنه ترجمة المنهاج الرّسميّ إلى واقع عمليّ ملموس (الشيخ، 2001). فهو يقدّم للمعلّم المعرفة المنظّمة الّتي تساعده على توجيه الطّلبة نحو تحقيق النّتاجات المطلوبة، وصقل المعرفة السّابقة لهم، ومواءمتها مع أدقّ المعلومات وأحدثها (الخضيري، 2001).

ويؤكد ألتباش (Altbach, 2013) أهمية ارتباط الكتاب المدرسيّ بحياة المتعلّم ونشاطاته، ويرى إنّ الكتاب المدرسيّ يفقد قيمته إذا لم يكن له معنى بالنّسبة لمستخدمه، على الرّغم من دقّة اختياره. ويضيف إنّ توفّر الكتاب المدرسيّ وملاءمته للمتعلّمين يعدّ من الأدلّة الواضحة على التّنبّؤ بقدرة الطّالب التّحصيليّة، في حين يصف الخوالدة (2006) الكتاب المدرسيّ بأنه ترجمة للمنهاج التّربويّ، فيتطلب أن يثير اهتمام المتعلّمين، ويحفّزهم على التّفاعل الإيجابيّ مع الأنشطة التّعليميّة، و يساعدهم على اكتساب المفاهيم والمعارف والقيم والاتّجاهات المرغوب فيها.

وتتضمن مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى عدة عناصر متداخلة ومترابطة مع بعضها البعض يؤثر كل منها في الطلبة، ومحصلتها النهائية هي إحداث تغيير إيجابي في سلوك الطالب اللغوي من خلال مروره بخبرات تعليمية محددة؛ مما يساعد في تنسيق الجهود وتوجيهها لاختيار المحتوى بما يتضمنه من معلومات، ومفاهيم، ومهارات، واتجاهات، وقيم. ويحدد الطريقة أو النهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في الكتاب المدرسي أو المنهاج الدراسي للمتعلم من معرفة، ومهارات، وأنشطة بسهولة ويسر. ولضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية، يستخدم المعلمون مجموعة من الوسائل التي تساعدهم في تحقيق أهدافهم منها: الصور، والنماذج، والمعينات والوسائل السمعية البصرية. ويتطلب هذا وجود الأنشطة المتنوعة العقلية منها أو البدنية التي تكون بمنزلة منشطات للإدراك ومعينات معرفية تعتمد على الرمز، أو اللغة، أو الشكل، أو الصورة في استثارة العمليات العقلية وحث المتعلم على توظيف العملية العقلية المناسبة في أثناء تعلمه، من تخيل، وتحليل، واستنتاج، وتصنيف، وتنظيم وغيرها، أو بهدف تنسيقها ومعالجتها في الذاكرة. ثم يتبع ذلك عمليات تقويم متعددة يتم من خلالها الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية بنجاح (علي، 2014).

ويتكون منهاج اللغةِ العربيةِ لكلِّ صفٍّ منَ الصفوفِ الثلاثةِ الأولى منْ: كتابِ الطالبِ، وكُتَيِّبِ الاستماعِ، ودفترِ الكتابةِ ومصادرُ تعلُّميَّة تشملُ لوحةً للمحادثةِ والتعبيرِ، وبطاقاتٍ للحروفِ وللكلماتِ وللجملِ وللتجريدِ وللصورِ الجزئيةِ خاصة بالصفِّ الأولِ. وقد جاءَ كلُّ منها في جزأينِ رُوعيَ فيها الإطارُ العامُّ والنتاجاتُ العامَّةُ والخاصَّةُ للغةِ العربيةِ. ولما كانت الصفوف الثلاثة الأولى مرحلةُ تَعَرُّفٍ واستكشافٍ واستعدادٍ للتعلُّمِ، ترفدُ الطالبَ بخبراتٍ تعلُّميَّةٍ قُبَيْلَ الدخولِ في المهاراتِ اللُّغويَّةِ، فلا بد من تقديم محتوى تعليمي يشجع الاستعداد القرائي لدى الطلبة ويؤسس لمهارات اللغة الأربع: (القراءةِ، والكتابة، والحديث، والاستماع)، فيكتسب الطالبِ القراءةَ الناقدةَ لما حولَه، ينتقلُ فيها منَ المحسوسِ إلى شبهِ المحسوسِ إلى المجرَّدِ، وَفْقَ تدريباتٍ قرائيةٍ متنوّعةٍ، تأخذُ بيديهِ إلى المقارنةِ والتحليلِ والتركيبِ. أمّا مهارةُ الكتابةِ، فتساعد الطالبِ على الكتابةِ السليمةِ، المتدرِّجَةِ منَ الحرفِ فالمقطعِ فالكلمةِ فالجملةِ، فالجملِ المترابطةِ. ولا يتحقق هذا إلا بالتركيز على المنحى الوظيفيُّ للغة، وبنهجٍ تكامليٍّ معَ الموادِّ الدراسيةِ الأخرى ينمي الجوانبَ المعرفيةَ، والمهاريةَ، والوجدانيةَ لدى الطلبة، ويتطلب أيضا نشاطاتٍ جماعيةٍ تشجع الطلبة وتحفزهم على المشاركةِ والإنتاجِ وحلِّ المشكلاتِ، وتدريباتٍ عملية تحثهم على التعبير والمحادثةِ، منْ خلالِ عرضِ مجموعةٍ من الصورِ والأناشيدَ

والمحفوظاتِ التي تلائمُ مستوَاهم النمائي، وتغرسِ القيمِ الدينية الأخلاقية لديهم، وتعزز ما تعلّموهُ في المهاراتِ الأربعِ (وزارة التربية والتعليم، 2013).

وللإفادةِ منْ أنظمةِ تكنولوجيا المعلوماتِ والاتّصالاتِ في العمليّةِ التّربويّة، اعتمدت وزارة التربية والتعليم في الأردن منهجيّةَ التّعلمِ المتمازجِ التي تقومُ على اعتمادِ الكتابِ المدرسيِّ أساسًا في التّعليمِ، والاستعانةِ بالمصادرِ التّعليميةِ الأخرى، ومنها المادةِ التّعليميةِ المحوسبةِ الخاصة باللغة العربية على شكل وحدات متكاملة، تشتمل مجموعةٍ منَ الدروسِ والأنشطةِ بطريقةٍ تعليميةٍ هادفةٍ ومشوّقةٍ للطالبِ، باستخدام الصور الثابتة والمتحركة، والمؤثّراتِ الصّوتيّةِ والحركيّةِ من أجل تبسيطِ المفاهيمِ المختلفةِ خاصةً المجردةِ منها، إضافةً إلى إثرائِها، وتعميقِ فهمِها لدى الطلبةِ، والارتقاء بدورِ كلٍّ منَ المعلمِ والطالبِ في العمليةِ التربويةِ، فيصبحُ الطّالبُ محورًا فاعلاً ومنتجًا للمعلوماتِ بدلاً منْ أنْ يكونَ متلقيًا لها (وزارة التربية والتعليم،2008).

ومن استراتيجيات التدريس المعتمدة في مناهج اللغة العربية القائمة على اقتصاد المعرفة: التدريس المباشر، والتدريب على الاستقصاء والتساؤل التي تتعامل مع المتعلم كباحث، والتعليم التعاونيّ، والتعلّيم من خلال النشاطات والزيارات الميدانية، والمشروعات، والألعاب، والتفكير الناقد. ومن مشاريع وزارة التربية والتعليم الداعمة لاستراتيجيات اللغة العربية مشروع "محكات التفكير"، الذي يهدف إلى تطوير مهارات المناقشة والاستماع الفاعل، والتعلم التشاركي، والقراءة الناقدة، ومهارات التفكير. إضافة إلى مشروع "مكتبتي العربية" الذي يقوم على تزويد المكتبة المدرسية للصفوف من (1-6) بالعديد من الكتب المتعلقة بموضوعات مختلفة ومناسبة للطلبة، ويشجع هذا المشروع الطلبة على القراءة واتخاذ شعار "لنقرأ سوياً ونستمتع"(وزارة التربية والتعليم،2013).

ولقياسِ مدى تحققِ الأهدافِ على نحوٍ تتابعيٍّ ونهائيٍّ؛ فلابد من وجود استراتيجياتٍ للتقويمِ وأدوات، بحيثُ يَتْبَعُ كلَّ نشاطٍ تقويم يرتبطُ بالأهدافِ ويكونِ مستمرًا، يسير جنبًا إلى جنبٍ معَ إجراءِ المادةِ التعليمية، فيشملُ التقويمَ البنائيَّ (التكوينيَّ) والتقويمَ الختاميَّ. ومن أبرز استراتيجيات التقويم المعتمدة في مناهج اللغة العربية القائمة على اقتصاد المعرفة: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، و استراتيجية التقويم بالقلم والورقة، والملاحظة ويمكن تدوينها في قائمة رصد، أو سلالم التقدير اللفظية والعددية، أو في الدفاتر الجانبية (اليومية)، واستراتيجية التواصل، ومراجعة الذات كيوميات الطالب، وملف الطالب، وتقويم الذات (وزارة التربية والتعليم،2010).

وتمثّل اللّغة العربيّة القناة الرّئيسة الّتي تنساب عبرها المعرفة، والخبرات الحياتيّة المتعدّدة، فهي ليست مادّة دراسيّة مستقلّة عن الموادّ الأخرى؛ بل هي الأداة الّتي تستند إليها تربية طلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى لتحقيق التّربيّة المتكاملة، ممّا يسهّل عليهم ممارسة نشاطاتهم التّعلّميّة التّعليميّة داخل الصّفّ وخارجه (الهاشمي وعطيّة، 2009). ويمكن القول إن اللّغة العربيّة تلعب دوراً بارزاً في تعزيز الجانب الوجدانيّ للطّلبة بترسيخ القيم الدّينيّة والأخلاقيّة، والعمل على تحسين أسلوب التّعبير الكتابيّ والكلاميّ، والنّطق السّليم لحروف اللّغة عند الكلام والقراءة، وتعويد الطّلبة على طلاقة اللّسان، وصحّة الكتابة وجمالها بحسن رسم الحروف، وصحّة ربطها بعضها ببعض، والتزام القواعد اللّازمة للإملاء والخطّ، والتّنقيط، والتّرقيم.

وترى الباحثة أن اللغة العربية تُعدّ وسيلة مهمة للتخاطب بين البشر، إذ تتضمن مهارات استقبالية (مهارات التلقي) كالقراءة والاستماع، ومهارات إرسالية (المهارات الإنشائية) كالحديث والكتابة. وجميعها وسائل فعالة لإثارة التفكير بما يناسب قدرات الطالب. فالقراءة، مثلاً، لم تعد وقفاً على فك الرموز وتعرف الكلمات ونطقها، بل أصبحت في مفهومها الحديث تتضمن الفهم والنقد والتقويم، والتعلم باقي الأثر هو التعلم الذي يحمل معنى؛ لذا لا يُتوقّع أن يتم تعليم أية مهارة لغوية إلا في سياق له معنى. وهذا يتطلب من المعلم أن يتأكد من أن الطلبة يفهمون ما يقدم لهم من مادة لغوية. وفي الاستماع تمرين للطلبة على الانتباه، وحسن الإصغاء والإحاطة بمعنى ما يسمع، ويُعدّ وسيلة رئيسية للمتعلم، إضافة إلى أنه مهارة معقدة فيها يعطي الطالب المستمع المعلم كل اهتماماته، ويركز انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته، وإيماءاته، وكل حركاته، وسكناته. والمحادثة هدف رئيس من أهداف تدريس اللُّغة العربيّة؛ ذلك لأن حصيلة اللُّغة التي يتعلمها الطلبة تقصد في نهاية الأمر إلى أن يكونوا قادرين على التعبير الشفوي والكتابي بشكل سليم وفق قواعد اللُّغة العربيّة. فإذا تحقق الأمر فإن أهداف اللُّغة ونتاجاتها تكون قد تحققت. أما الكتابة فهي ترجمة الأصوات المنطوقة إلى رموز خطية مكتوبة بطريقة منظمة، بحيث تكون كلمات وجملا ترتبط ببعضها لتكون نصًا متناسقًا له معنى.

وتشكّل الصّفوف الثّلاثة الأولى مرحلة تعليميّة نمائيّة تختلف في خصائصها المعرفيّة والأدائيّة والوجدانيّة عن المراحل التّعليميّة الّتي تليها؛ إذ إنّ امتلاك الطّلبة للمهارات اللّغويّة اللّازمة في هذه المرحلة يعدّ أساساً متيناً تُبنى عليه المراحل الّتي تليها من التّعليم. وإذا لم يتحقّق لهم اكتساب مثل هذه المهارات فإنّ الضّعف سيرافقهم في المراحل التّعليميّة اللاحقة، إضافة إلى أنّ هذا الضّعف سيمتدّ أثره لا محالة إلى الموادّ الدّراسيّة الأخرى (شحاتة،2001).

ويرى تاليستا (Talesta, 2002) أنّ الرّؤية المستقبليّة للنّظم التّربويّة تتطلّب مهارات أساسيّة لا بدّ من إتقانها كالتّكيّف، والمرونة، واستيعاب التّغيّر السّريع في البيئة المحيطة(المحليّة والعالميّة)، والقدرة على نقل الأفكار بأسرع الوسائل وأدقّها، والعمل على تطوير قدرات كلّ منَ المعلّم والمتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، واستيعاب الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة. وقد بذل النّظام التّربويّ الأردنيّ جلّ اهتمامه للتّفاعل والتّناغم مع الأفكار

والتّوجّهات التّربويّة العالميّة، فقد عمل بالتّوصية الصّادرة عن منتدى التّعليم في أردنّ المستقبل، نحو رؤية مستقبليّة للنّظام التّربويّ في الأردنّ (2002)، الّذي عُقد في عمان في الفترة من 15- 16 أيلول، والمتمثّلة في "إعداد وثيقة وطنيّة لتحديد الكفايات المتوقّعة، ومستويات الإتقان من كلّ صف ومبحث، وتطوير نظام لمراقبة تعلّم الطّلبة، وتحديث المناهج في ضوئه"، والّذي انبثق عنه مشروع تطوير التّعليم نحو اقتصاد المعرفة، الّذي يؤكّد على تنمية قوّة عاملة ذات جودة عالية، وبناء الإنسان بناءً سويّاً متكاملاً في كافّة النّواحي العقلانيّة والنفسية والروحية والثّقافيّة بالجمع بين الأصالة والحداثة. وكان من أولويّات هذا المشروع تغيير البرامج والممارسات التّربويّة لتحقيق مخرجات تعليميّة تنسجم مع اقتصاد المعرفة، من خلال مراجعة شاملة للمناهج بالتّركيز على تكنولوجيا التّعليم، و إعداد النّتاجات التّعليميّة على أساس المنهاج المحوريّ للمباحث الدّراسيّة المتعدّدة، ومنها مبحث اللّغة العربيّة للصّفوف المختلفة من بينها الصّفوف الثّلاثة الأولى (وزارة التّربيّة والتّعليم، 2002).

ويؤكد مولباش (Molebash, 1991) أهميّة التّعليم بوصفه مفتاح المرور لدخول عصر المعرفة، وتطوير المجتمعات عن طريق الارتقاء بالمتعلّم الّذي يُعدّ محور العمليّة التّعليميّة، فإذا كان النّظام التّربويّ مسؤولاً عن إعداد الطّلبة ليكونوا أعضاءً فاعلينَ في الاقتصاد العالميّ، فيجب أن يؤخذ بالحسبان طبيعة الاقتصاد الّذي سيتعايشون معه.

وأشار جالبريث (Galbreath1999) إلى "أن الاقتصاد الّذي سيسود في القرن الحادي والعشرين هو الاقتصاد المعرفيّ (Knowledge Economy)، وأنّ تقييم الفرد في المستقبل سيعتمد على مقدار ما يستطيع أن يتعلّم، وعلى ما يمتلك من مهارات، وليس على مقدار ما يعرف". وهذه ستكون السّمة المميّزة للقوى العاملة المعرفيّة، حيث يرتكز الاقتصاد المعرفي على عناصر متعدّدة أضفت عليه تسميات متعدّدة منها: اقتصاد المعلومات، واقتصاد الخبرة، واقتصاد الإنترنت، والاقتصاد الرّقميّ، والاقتصاد الافتراضيّ، والاقتصاد الشّبكيّ، والاقتصاد الإلكترونيّ، وغيرها من التّسميات، وجلّها يشير إلى اقتصاد المعرفة.

وتنظر بطارسة (2005) إلى الاقتصاد المعرفيّ على أنّه الاقتصاد الّذي يدور حول الحصول على المعرفة وتوظيفها، والمشاركة فيها واستخدامها، وابتكارها، بهدف تحسين نوعيّة الحياة بمجالاتها المختلفة، من خلال تطوير الموارد البشريّة" عمال المعرفة" علميّاً ومعرفيّاً، كي تتمكّن من التّعامل مع التّقنيات الحديثة والمتطوّرة والاستخدام الفاعل للتّكنولوجيا، باستخدام العقل البشريّ كرأس للمال، وتوظيف البحث العلميّ لإحداث مجموعة من التغيّرات الاستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصاديّ، وتنظيمه ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً مع تحديّات العولمة، وتكنولوجيا الاتّصالات، وعالميّة المعرفة والتّنمية، وتفعيل التّعلّم الذّاتيّ المستمرّ من خلال تطوير المناهج والكتب المدرسيّة.

في حين يرى إيفانس (Evans,2002) أنّه الاقتصاد الّذي ينظر للفرد بوصفه ثروة ومؤثّراً في اقتصاد السّوق والأداء، ويجب العمل على تنمية هذه الثّروة لتطوير الاقتصاد. أمّا موسى (2006) فيشير إلى أنّه توظيف واستثمار هادف للطّاقات البشريّة بطريقة فعّالة قادرة على المنافسة في سوق العمل. أمّا منظّمة التّعاون والتّنمية الاقتصاديّة فترى أنّه الاقتصاد المبنيّ أساساً على إنتاج المعرفة والمعلومات ونشرها واستخدامها (الشّمريّ والليثيّ، 2008).

كما يعني الاقتصاد المعرفيّ بناء معارف أكاديميّة عميقة لدى الفرد للاستفادة من العقل البشريّ، وتوظيف طرق البحث العلميّ، وأنماط التّفكير المختلفة، وتكنولوجيا المعلومات، لإحداث التّغيّرات الاقتصاديّة والاجتماعيّة المنشودة، ممّا يسهم في تحسين نوعيّة حياة أفراد المجتمع الاقتصاديّة والاجتماعية (Dahlman,2002؛ الهاشمي والعزاوي، 2007؛ النّعيمي، 2004؛ الصّائغ، 2013). ويشير نيومان (Newman,1991)، بأنّه دراسة عمليّة تراكم المعرفة وفهمها، وحفز الأفراد لاكتشاف تعلّم المعرفة والحصول على ما يعرفه الآخرون. وفي السّياق ذاته يُعرّفه ناصر الدّين (2006) بأنّه الاقتصاد الّذي يدور حول كيفيّة الحصول على المعرفة والمشاركة فيها وابتكارها وتوظيفها بهدف الارتقاء بالتّعليم أيّا كان مستواه وربطه بمتطلّبات سوق العمل؛ لتحسين نوعيّة الحياة وإدامتها بمجالاتها كافّة، من خلال الإفادة من المعلوماتيّة والتّكنولوجيا وتوظيف البحث العلميّ واستخدام العقل.

أما الباحثة فترى أنّ الاقتصاد المعرفيّ هو: الاقتصاد الّذي يدور حول إنتاج المعرفة وابتكارها، واكتسابها، ونشرها، واستعمالها، وتوظيفها، وتخزينها، وصناعة المعرفة من خلال الإفادة من خدمات معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، وتوظيف البحث العلمي، واستثمار العقل البشريّ كرأس مال معرفيّ، لإحداث مجموعة من التّغيّرات الاستراتيجية الّتي يمكن أن تسهم في جعل المحيط الاقتصاديّ أكثر انسجاماً مع تحدّيات العولمة.

ويهدف الاقتصاد المعرفيّ إلى تهيئة صناع معرفةٍ لديهم القدرة على التّساؤل والرّبط والتّحليل والتّركيب عن طريق اكتساب المعلومات وتوظيف المعرفة وتوليد معرفة جديدة، ممّا يتطلّب توفير بيئة تحتيّة مجتمعيّة داعمة، وتوظيف البحث والتّطوير، وتوفير الرّبط الإلكترونيّ واستخدام الإنترنت، ونشر ثقافة مجتمع متعلّم فكراً وتطبيقاً في كافّة المؤسّسات، ممّا يؤدّي إلى تغيير في الوظائف القديمة واستحداث وظائف جديدة، ويدفع إلى الابتكار والإبداع والتّجديد (اليونسكو، 2003).

ويسعى الاقتصاد المعرفيّ إلى الاستخدام الأمثل والعقلاني للتّكنولوجيا الحديثة المواكبة لأيّ زمان ومكان من جهة، والوصول إلى قمّة الإبداع في التّعليم من جهة أخرى. فهو يدعم مرحلة الطّفولة المبكّرة بالعمل على تحسين نوعيّة الخدمات الضّروريّة لهذه المرحلة، وتحقيق مخرجاتٍ ونواتجَ تعليميّة مرغوبة وجوهريّة، لأنّه

يقوم على نشر المعرفة وتوظيفها وإنتاجها في كل المجالات، ويرغم المؤسّسات التّربويّة كافّة على التّجديد والإبداع والاستجابة لاحتياجات المتعلّم. وهذا يمنح المتعلّم ثقة عالية وخيارات أوسع (الصّائغ، 2013؛ العمري، 2004).

ويشير الخضيري (2001) وعليّان (2008) إلى إنّ أهمّ ما يتميّز به الاقتصاد المعرفيّ أنّه كثيف المعرفة يرتكز على الاستثمار في الموارد البشرية بوصفها رأس المال المعرفيّ والفكريّ، وأنّه يعتمد على التّعلّم والتدريب المستمرين، وإعادة التّدريب الّذي يضمن للعاملين مواكبة التّطوّرات الّتي تحدث في ميادين المعرفة، ويستند إلى البحث العلميّ، ويعدّه الأساس الّذي يقود إلى التّغيير والتّطوير، وتحفيز الإبداع الفكريّ والحرص على الأصالة والجدّة، ويعتمد على تسليع المعرفة بما في ذلك القيمة التّبادليّة والقيمة الاستعماليّة للمعلومة، ممّا يؤدّي إلى انتقال النّشاط الاقتصاديّ من إنتاج وصناعة السّلع إلى إنتاج وصناعة الخدمات المعرفيّة. ويبين الحاجّ محمد(2006) ومؤتمن (2004) أن اقتصاد المعرفة يتصف بخصائص عدة منها: العولمة، والحرص على إشباع رغبات العملاء، والتّركيز على خدمة المستهلك، والخدمة الذّاتيّة، والتّجارة الإلكترونيّة، والأخذ بمبدأ التّعلّم مدى الحياة.

في حين يرى موسى (2006) أنّ الاقتصاد المعرفيّ يتضمّن العناصر الآتية: وجود مجتمع متعلّم يحتضن قوّة بشرية مؤيدة؛ ممّا يساعد على تهيئة عمال معرفة لديهم قدرة على البحث والابتكار في الميدان المعرفيّ، ويتطلّب منظومة بحث وتطوير فاعلة تساعد على التّخطيط والتّوجيه والتّقويم. إضافة إلى تفعيل عمليّة الاتّصال والتّواصل بالإنترنت تعمل على تذليل جميع متطلّبات الاقتصاد المعرفيّ.

ويستند الاقتصاد المعرفيّ إلى ركائز عدّة من بينها: الابتكار، والبحث، وتطوير المؤسّسات التّعليميّة على مختلف المستويات، بإيجاد تنسيق مشترك فيما بينها لتمكينها من السّير والتّدفّق المعرفيّ الهائل؛ ممّا يساعد على تلبية احتياجات المجتمع الحاليّة. كذلك يعدّ التّعليم أساسيّاً للإنتاجيّة والتّنافسيّة الاقتصاديّة، وتوفير الموارد البشريّة ذات الجودة التّنافسيّة العالية الّتي تعمل على تزويد المجتمع بخبرات تعليميّة مستمرّة مدى الحياة ذات صلة وثيقة بحاجاته الرّاهنة والمستقبليّة وتحقيق التّنمية الاقتصاديّة المستدامة (عليّان، 2008).

ويرتكز الاقتصاد المعرفيّ على تضمين المناهج التّعليميّة المهارات الإبداعيّة اللاّزمة، وزيادة فرص التّعلّم الإلكترونيّ في المدارس، مع إيلاء اهتمام خاصّ لبرامج التّربية الخاصّة. وهذا يحتاج إلى ما يعرف بالحاكميّة الرّشيدة الّتي تقوم على التّغيير التّنظيميّ والتّطوير المؤسّسيّ لإعادة توزيع المسؤوليّات، ودعم المساءلة من أجل توفير التّعليم النّوعيّ، وإيجاد البنية التّحتيّة المبنيّة على تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات الّتي تسهّل نشر المعلومات والمعارف وتجهيزها (البطارسة، 2005؛ الحايك، 2015؛ مؤتمن، 2004 ؛ الخضيري، 2001).

ويضيف لدوارد وهيراتا (Ledward & Hirata, 2011) أنّ المهارات اللازم اكتسابها للاقتصاد المعرفيّ- ضمن سياق مهارات القرن الحادي والعشرين- تشمل عناصر أساسيّة من التّعلّم والابتكار، تتمثّل في مهارات التّفكير النّاقد، والاتّصالات. ويشير هوتون وشيهان (Houghton&Sheehan,2000) إلى أنّ مهارات الاقتصاد المعرفيّ جملة من: المهارات المشتركة بين الشّخصيّة، والعمل الجماعيّ، والقدرة على التّعاون في السّعي لتحقيق هدف مشترك، وقدرات القيادة والمهارات المتعلّقة بالدّافعيّة والتّعامل مع المواقف، والقدرة على التّعلّم، ومهارات حلّ المشكلات، والتّواصل الفعّال مع الزّملاء والعملاء، والمهارات التحليلية، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات.

أمّا العمري (2004) فيرى أنّ مهارات المتعلّم في الاقتصاد المعرفيّ هي: المهارات اللازمة للطّلبة لتمكينهم من توظيفها في الحياة العمليّة، والتّكيّف داخل مجتمع الاقتصاد المعرفيّ، ومواكبة مستجدّاته، وتقنياته الحديثة وتحدّياته. وتقسم إلى: مهارات أساسيّة، تشمل: القراءة، والكتابة، والحساب؛ ومهارات الاتّصال، كالتّعبير الشّفويّ، والحوار؛ ومهارات التّفكير كالطّلاقة، والمرونة؛ وتقنيات التّفكير ما وراء المعرفيّ، مثل: التّخطيط، والضّبط، والمراقبة. إضافة إلى المهارات الوجدانيّة والاجتماعيّة، مثل: الصّدق، والأمانة، والعدل، والصّبر، والتّحمّل.

ويبيّن الهاشمي والعزّاوي (2007)، أنّ المناهج المبنيّة على اقتصاد المعرفة تتّسم بمجموعة من الملامح، منها: مراعاة المادّة الدّراسيّة لخصائص المرحلة التّعليميّة ومتطلّباتها، وتكامل الخبرات المقدّمة للطّلبة ضمن المبحث الواحد من جهة، وبين المباحث المختلفة من جهة أخرى، والتّمركز حول المتعلّم بوصفه المحور الأساس الّذي تدور حوله العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة، ومراعاة حاجات الطّلبة ورغباتهم، واحترام الفروقات الفرديّة بينهم، وتقبّل أفكارهم وتحفيز الإبداع لديهم، وتقديم الخبرات الصّفيّة واللاصفيّة المتنوّعة مع التّركيز على الأنشطة العمليّة منها. وأهمّ من ذلك مواءمة هذا المنهاج لمتطلّبات العصر، وفنيّة التّعامل مع ثورة الاتّصالات والمعلومات.

ويمكن القول إن التحول الأكثر إلحاحا في المشهد التربوي الحديث هو التركيز على تمحور التعليم على المتعلم ذاته، والقضاء على التعلم الذي يقوم على أسلوب الإلقاء– التلقي، وغلبة العملية التعليمية على حساب العملية التعلمية. وهذا يقود إلى العناية بالخصوصيات والفروق الفردية وبالتاريخ الشخصي والاجتماعي للطالب؛ الأمر الذي يتطلب العناية بتنويع أساليب التعلم وتوجيهها لتلائم تلك الخصوصيات .

وترى الباحثة إنّه لا بدّ من النّظرة الشّموليّة لعمليّة تطوير المنهاج لتحقيق التّكامل بين عناصره المتعدّدة بدءاً من فلسفته

وأهدافه، وانتهاء بعمليّة تقويمه. فتكون البداية من تطوير الأهداف؛ تحديداً وصياغة وتنويعاً. وفي ضوء ذلك يعاد النّظر في اختيار المحتوى، وأساليب تنظيمه، بناء على أحدث ما وصل إليه مجال المادّة، وأساليب التّربية، ونظريّات علم النّفس، ثمّ اختيار طرائق التّدريس وأساليب التّعلّم الّتي تتطلّب التّغيير؛ نظراً لحداثة المحتوى والخبرات التّعليميّة. وينتج عن ذلك كلّه تطوير في أساليب القياس والتّقويم والاختبارات، بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النّمو الّذي حقّقه كلّ طالب في مختلف المجالات العقليّة والمهاريّة والوجدانيّة، يصاحبه تطوير في التّوجيه والإشراف الفنيّ، وتدريب المعلّمين على تطبيق المنهاج المطوّر. ويمتدّ إلى برامج الإعداد في الكليّات والجامعات التّربويّة لإكساب الخريجين المهارات والمعلومات والاتّجاهات الّتي تؤهّلهم للتّعامل مع المنهاج المطوّر. لذلك لابد من مراجعة دائمة للمناهج الدّراسيّة ممثلة بالكتب المدرسيّة الّتي هي العنصر الرّئيس في المنهاج للتّأكّد من مواكبة محتواها لروح العصر وتحدّياته.

وقد اهتمّت العديد من الدّراسات بتحليل الكتب المدرسيّة لمبحث اللّغة العربيّة، ولمباحث أخرى لمعرفة درجة تضمينها ملامح الاقتصاد المعرفيّ، ومن بينها الدّراسة الّتي أجرتها الحاجّ محمد (2006) بهدف الكشف عن الملامح التّقنيّة في مناهج الصّفّ الرّابع الأساسيّ المطوّرة حديثا في الأردنّ، ومدى توافقها مع منحى الاقتصاد المعرفيّ من وجهة نظر معلمي ذلك الصّفّ. مجتمع الدّراسة من معلّمي منطقة إربد الثّانية ومعلّماتها جميعاً والبالغ عددهم (40) معلّماً ومعلّمة يحملون مؤهّلاً تقنيّاً التّعليم للمستقبل (Intel)، ويدرّسون مناهج الصّفّ الرّابع الأساسيّ المطوّرة حديثاً في الأردنّ. وقد قام الباحث بتطوير أداة لتحليل محتوى كتب الصّفّ الرّابع الأساسيّ. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ الملامح التّقنيّة في كتب مناهج الصّفّ الرّابع الأساسيّ المطوّرة حديثاً في الأردنّ ركّزت على استخدام الإنترنت وبرامج الحاسوب، وتطوير مهارات البحث العلميّ. وتبيّن أنّ التّوافق بين الملامح التّقنيّة الموجودة في كتب الصّفّ الرّابع الأساسيّ المطوّرة حديثاً في الأردنّ وأهداف الاقتصاد المعرفيّ موجود بدرجة متوسّطة. وأوصت الدّراسة بضرورة ربط المدارس الحكوميّة جميعها بالشّبكة العالميّة للمعلومات، وتضمين محتويات مناهج الصّفّ الرّابع الأساسيّ بأنشطة وتجاربَ علميّة تُنمّي استخدام التّكنولوجيا الحديثة لدى الطّلبة بشكل منظّم ومتكامل.

أما دراسة الهويمل (2009)، فقد هدفت تقويم كتاب "لغتنا العربية" لطلبة الصف الثاني الأساسي في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلميهم. تكونت عينة الدراسة من (76) من معلمي الصف الثاني في مديريات التربية والتعليم لمحافظة الكرك والمزار الجنوبي ولواء الأغوار الجنوبية. وقد طور الباحث استبانة تكونت من (59) فقرة توزعت على سبعة مجالات. وتم التحقق من صدقها وثباتها. أظهرت النتائج أن الدرجات على فقرات الاستبانة جاءت عالية في جميع المجالات، وأن مجال الإخراج الفني للكتاب نال المرتبة الأولى بالنسبة للمجالات الأخرى.

وسعى العدوي (2009) إلى استقصاء معايير جودة محتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية)، الجزء الأول، وتعرف مدى تحقق هذه المعايير، ومؤشراتها. واستخدمت لهذا الغرض قائمة تكونت من سبعة معايير، لكل معيار مجموعة مؤشرات يدل تحققها على تحقق المعيار الذي أدرجت تحته. وأظهرت نتائج التحليل أن دروس القراءة ينقصها الكثير من المكونات الأساسية مثل: تحقق مستوى القراءة السريعة مع المحافظة على الفهم، ومستوى معرفة خصائص الأسلوب الأدبي معرفة جيدة، ومستوى تذوق جماليات الأعمال الأدبية، والاستمتاع بها، ومستوى معرفة خصائص التعبير البياني في الجملة العربية، وتذوقه، وتحقق مستوى استخدام الإشارات والملامح المعبرة عن مضمون الحديث، ومستوى معرفة المحسنات بأنواعها، وتذوقها، واستخدامها، ومستوى معرفة خصائص الجملة العربية المعبرة عن المعنى.

وقام عتوم (2012) باستقصاء مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتب لغتنا العربية وفي دفاتر الكتابة للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن، لنتاجات الكتابة الواردة في وثيقة المنهاج والخطوط العريضة الخاصة باللغة العربية. وقد جُسدت هذه المشكلة في سؤال رئيس، تفرع إلى ثلاثة أسئلة فرعية. وتمثلت أداتها بثلاث قوائم تُجسد مهارات الكتابة للصفوف الثلاثة الأولى، بواقع قائمة لكل صف وضمت عشر مهارات. أما عينتها فكانت المجتمع بالكامل، وقد تألفت من جميع أنشطة الكتابة وتدريباتها في كتب لغتنا العربية ودفاتر الكتابة للصفوف من الأول الأساسي وحتى الثالث، وقد بلغت مجتمعة (519) سؤالاً وتكليفاً. أظهرت نتائج التحليل أن تدريبات كتاب الصف الأول الأساسي ودفتر الكتابة توجهت إلى تدريب (9) من المهارات المتضمنة في القائمة. وفي الصف الثاني الأساسي دربت (5) منها. وفي الصف الثالث توجهت لتدريب (6) من المهارات، فضلا عن أن فرص التدريب التي نالتها هذه المهارات لم تكن متكافئة.

وهدفت دراسة نصر وشعبان (2014) التّعرّف إلى مدى تضمين كتب مهارات الاتّصال المطوّرة المقرّرة لطلبة الحلقة الثّالثة من التّعليم الأساسيّ في الأردنّ قيم الحداثة والمعاصرة، ومدى مراعاة هذه الكتب لمبدأ التّتابع في تضمينها لهذه القيم، طور الباحث أداة للدّراسة، وهي قائمة من عشر قيم أساسيّة من قيم الحداثة والمعاصرة، واستخدم فيها أسلوب تحليل المضمون، إذ اتّخذت الجملة وحدة للتّحليل. وأظهرت النّتائج أنّ أكثر القيم تركيزاً كانت قيمة تشجيع الابتكار التّقنيّ، تلتها قيمة تقدير المسؤوليّة الفرديّة والجماعيّة، ثمّ قيمة الضّبط الذّاتيّ والرّقابة الدّاخليّة. أمّا أقلّ القيم تركيزاً فكانت المحافظة على البيئة ومواردها، وقيمة اتّباع القواعد الصّحيّة، وتقدير العمل التّعاونيّ وإتقانه، وقيمة المحافظة على الزّمن واستثماره. وكشفت النّتائج أنّ الكتب لا تراعي في تضمينها لقيم الحداثة والمعاصرة مبدأ التّتابع، ولم تعتمد منهجيّة واضحة، وإنّما نحت منحىً تقليديّاً عشوائيّاً في تضمينها لمنظومة القيم مدار البحث.

أما الجعفري (2014) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحديد قضايا المجتمع المعاصرة المهمة لطلبة المرحلة الثانوية بصفوفها

الثلاثة في مادة المطالعة، وتقويم محتوى مقررات المطالعة في ضوء تلك القضايا، مع تقديم تصور مقترح لتضمين قضايا المجتمع المعاصرة في محتوى مقررات المطالعة في المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى). وتكونت عينة الدراسة من كتب المطالعة للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية (الصف الأول الثانوي، والثاني الثانوي الشرعي، والثالث الثانوي الشرعي). وتوصلت النتائج إلى ظهور الضعف بعامةٍ في تناول كتب المطالعة للمرحلة الثانوية قضايا المجتمع المعاصرة، مع وجود تباين واضح في ورود قضايا المجتمع المعاصرة في كتب المطالعة العربية للمرحلة الثانوية، وظهور الضعف واضحًا في ورود هذه القضايا في كتاب المطالعة للصف الثاني الثانوي الشرعي، بخلاف كتابي المطالعة للصفين الأول الثانوي والثالث الثانوي الشرعي، اللذين وردت فيهما قضايا المجتمع المعاصرة بنسبة أفضل.

وهدفت دراسة صومان وعبد الحقّ(2014) إلى التّعرّف على درجة توافق مبحث اللّغة العربيّة للصّفّ الرّابع الأساسيّ للاتّجاهات التّربويّة الحديثة الّتي شملها مشروع تطوير التّعليم نحو الاقتصاد المعرفيّ (ERFKE) من وجهة نظر معلمي المدارس الحكوميّة في الأردنّ. وتكوّنت عينة الدّراسة من (62) معلّماً ومعلّمة من معلّمي اللّغة العربيّة من (15) مدرسة في مدينة عمّان، اختارهم الباحثان بالطّريقة العشوائيّة البسيطة، وزّع عليهم استفتاء احتوى في صورته النّهائيّة على (69) فقرة، موزّعة إلى خمسة مجالات هي: النّتاجات الّتي يحتويها كتاب اللّغة العربيّة للصّفّ الرّابع الأساسيّ، وتقديم المادّة التّعليميّة في الكتاب، وتقويم التّعلّم فيه، والمواصفات الفنيّة للكتاب، والأدوات المرافقة للمنهاج. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ النّتاجات، وتقويم التّعلّم، والأدوات المرافقة، وتقديم المادّة التّعليميّة، والمواصفات الفنيّة في الكتاب جاءت بدرجة متوسّطة مع معايير الاقتصاد المعرفيّ، إلاّ أنّ نسبها تتباين نوعاً ما، فقد جاءت المادّة التّعليميّة أوّلاً، ثمّ النّتاجات التّعلميّة، يليها تقويم التّعلّم، ثمّ المواصفات الفنيّة للكتاب والأدوات المرافقة، وأوصت الدّراسة بضرورة الاهتمام بالأدوات المرافقة للمنهاج، من حيث تزويد المدارس بأشرطة الكاسيت والفيديو المناسبة، وضرورة تفعيل استخدام منهاج اللّغة العربيّة المحوسب.

وأجرت الحايك (2015). دراسة للتّعرف إلى درجة تضمين منحى الاقتصاد المعرفيّ في مناهج اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا، حيث قامت ببناء قائمة بمجالات الاقتصاد المعرفيّ، تضمّنت خمسة مجالات رئيسة، اندرج تحتها (50) ملمحاً من ملامح الاقتصاد المعرفيّ. تكوّنت عينة الدّراسة من كتب مهارات الاتّصال للمرحلة الأساسيّة العليا جميعها، باستخدام المنهج الوصفيّ التّحليليّ. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ المجال الوطنيّ قد حظي بالمرتبة الأولى، يليه المجال التّكنولوجيّ، إذ وردا بدرجة مقبولة ومنطقيّة. أمّا المجال الاقتصاديّ، والمجال المعرفيّ فقد تضمّنتهما المناهج بدرجة متدنّية.

وهدفت دراسة السليم (2015) إلى التعرف للقيم التربوية المتضمنة بالأناشيد الواردة في كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن. تكونت عينة الدراسة من جميع كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن. واستخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى وحلقة البحث، من خلال المعنى الظاهر والمستتر لمحتوى هذه الكتب، حيث اعتمدت الكلمة والفكرة على أنهما وحدتان للتحليل والعد والتسجيل. وكشفت نتائج الدراسة أن مجموع تكرارات القيم التربوية المتضمنة بالأناشيد الواردة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى قد بلغ (196) قيمة، حيث جاء الصف الثالث في المرتبة الأولى بتكرار (83) قيمة، تلاه الصف الأول بتكرار (70) قيمة. أما المرتبة الثالثة فقد جاء الصف الثاني بتكرار (43) قيمة. وجاءت القيم الاجتماعية في المرتبة الأولى بتكرار (85) قيمة، تلاها القيم الشخصية بتكرار (58) قيمة، وجاءت القيم العقدية في المرتبة الأخيرة بتكرار (12) قيمة. وخرجت الدراسة بتوصيات أهمها التخطيط المسبق والمدروس في وضع القيم التربوية في كتب لغتنا العربية، وتوزيع القيم بين عناصر المحتوى بشكل متكامل ومتوازن.

وقام غوادره (2016) بدراسة هدفت إلى تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل. طور الباحث استبانة مكونة من ثمانية أبعاد (الشكل العام للكتاب، ومقدمة الكتاب، والأهداف، ومحتوى الكتاب، والأساليب المستخدمة في عرض المادة، ووسائل التقويم في الكتاب، وتنمية مادة الكتاب لاتجاهات إيجابية، ومدى ملاءمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها)، طُبقت على عينة قوامها (119) معلماً ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية. وخَلُصَت نتائج الدراسة إلى أن مجال الشكل العام للكتاب احتل المرتبة الأولى من بين المجالات الأخرى، وفي المرتبة الثانية مجال مدى ملاءمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها. وجاءت في المرتبة الثالثة مقدمة الكتاب، ومن ثم تبعها في المرتبة الرابعة وسائل التقويم في الكتاب. وأخيرا جاءت في المرتبة الخامسة الأهداف، وفي جميع المجالات السابقة جاءت القيم متوسطة، في حين جاءت المجالات الأخرى ذات قيم منخفضة وهي: محتوى الكتاب، وتنمية مادة الكتاب للاتجاهات الإيجابية، والأساليب المستخدمة في عرض المادة.

يتّضح من الدّراسات السّابقة أنّها اعتمدت في غالبيتها المنهج الوصفيّ التّحليليّ في استقصاء مهارات الاقتصاد المعرفيّ ومكوّناته في عدد من الكتب المدرسيّة لمراحل تعليميّة مختلفة، في حين أخذ بعضها بوجهة نظر المعلّمين والموجّهين الاختصاصيّين في تقويم هذه الكتب. واتّفقت الدّراسة الحالية معها باستخدامها المنهج الوصفيّ التّحليليّ، إلا أنّها اختلفت معها بتركيزها على كتب اللّغة العربيّة لأهميّتها العظيمة؛ إذ تعدّ اللّغة العربيّة" لغة القرآن الكريم" المفتاح الأساسيّ لتعلّم المباحث الأخرى، فاللّغة العربيّة أمّ للعلوم الأخرى، والوعاء الّذي تُصبّ المعاني فيه، وكذلك طبيعة المرحلة

التّعليميّة نفسها " الصّفوف الثّلاثة الأولى" الّتي تُشكّل الأساس المتين في البناء المعرفيّ للمتعلّم.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

لم يعد الحصول على المعرفة هو المطلب الأساسيّ للمؤسّسات التّربويّة، إذ لا بد من التّركيز على المفهوم الوظيفيّ لهذه المعرفة، حتّى تستطيع هذه المؤسّسات الاستجابة لمتطلّبات المجتمع من خلال التّركيز على المعرفة العلميّة التّقنيّة القائمة على النّقاش الفكريّ الإيجابيّ المثمر، والحوار البنّاء القادر على الفهم والتّحليل النّاقد، وقد أورد باول فريري في كتابه " تعليم المقهورين" إلى أنّ على المجتمعات النامية أن ترتقي بمناهجها من "التّعليم البنكيّ" إلى التّعليم القائم على الحوار والنّقاش المثمر، وقد سبقه في ذلك العالم جون ديوي الّذي نادى بالتّعلّم عن طريق العمل. (حبيب، 2003)

وبيّنت دراسة كريشين وديسري (Desiree, 2013 & Krishna) أنّ التّقدّم في مجال التّعليم لم يصل إلى المستوى المطلوب، وأنّه يجب التّركيز أكثر على رأس المال البشريّ وبيئة الأعمال لتعزيز التّنمية المتوازنة لاقتصاديّات المعرفة، من خلال الوعي بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، ومحو الأميّة الرّقميّة، وزيادة التّركيز على المهارات التّقنيّة.

وبما أنّ فلسفة التّربية والتّعليم تنبثق من فلسفة المجتمع، كان لزاماً على الأنظمة التّربويّة تحقيق حاجات المجتمع في ظل الإشباع الكامل لحاجات المتعلّم بوصفه المحور الّذي تدور حوله العمليّة التّربويّة، ممّا حدا بوزارة التّربيّة والتّعليم في الأردنّ لتبني خطّة التّطوير التّربويّ المبنيّ على الاقتصاد المعرفيّ الّذي طال جميع عناصر العمليّة التّربويّة، وكان من بينها الكتب المدرسيّة الجزء الرّئيس في المنهاج، والمصدر الّذي يستقي منه الطّالب معلوماته الّتي تساعده على التّغلّب على مشكلات الحياة اليوميّة، وتساعده على تمثّل مستجدّات العصر وما يصاحبه من تدفّق للمعارف الإنسانيّة والعلميّة، وبما يضمن التّفاعل بكفاءة مع متطلّبات العولمة الّتي طالت مناحي الحياة التّعليميّة، والاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والسّياسيّة. وعليه جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضّوء على كتب اللّغة العربيّة الصّفوف الثّلاثة الأولى لأنّها تعدّ المحطّة الأولى من السّلّم التّعليميّ في الأردنّ، والتّأكّد من احتوائها على مضامين الاقتصاد المعرفيّ، وغرس مبدأ التّعلّم الذّاتيّ في نفس المتعلّم والتّفكير النّاقد كسلوكيّات يوميّة في حياته، وكذلك الاهتمام بالبحث العلميّ بكافّة مستوياته وفي مختلف الحقول المعرفيّة.

وبالرغم من أنّ هناك العديد من الدّراسات (غوادره، 2016؛ الحايك، 2015؛ السليم، 2015؛ نصر وشعبان، 2014؛ الجعفري،2014؛ صومان وعبد الحق، 2014)، الّتي هدفت إلى تحليل الكتب؛ استقصت مهارات الاقتصاد المعرفيّ وملامحه؛ إلا أنّها أغفلت كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى، لذا؛ جاءت الدّراسة الحالية لتحديد مضامين الاقتصاد المعرفيّ الّتي ينبغي أن تشتمل عليها كتبِ اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى، ومدى توافرها في هذه الكتبِ من مرحلة التّعليم الأساسيّ في الأردنّ.

وبالتّحديد تحاول هذه الدّراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مضامين الاقتصاد المعرفيّ الّتي ينبغي أن تشتمل عليها كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ في الأردنّ بحسب لجنة الخبراء والمحكّمين ؟

2- ما مدى توافر مضامين الاقتصاد المعرفيّ في كتبِ اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ في الأردنّ؟

أهميّة الدّراسة

تبرز أهمية الدّراسة الحالية في توضيح تجربة وزارة التّربية والتّعليم في الأردنّ في مجال التّوجّه نحو اقتصاد المعرفة، والّتي يمكن أن يفيد منها الرّاغبون في تطوير المناهج في الوطن العربيّ، والكشف عن مدى تضمين كتبِ اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ لمضامين الاقتصاد المعرفيّ، وذلك من خلال توفير قائمة بمضامين الاقتصاد المعرفيّ الواجب توفّرها في كتبِ اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ، حتّى يستفيد منها أصحاب القرار التّربويّ في وزارة التّربية والتّعليم في تأليف الكتب وإعداد المناهج الدّراسية عامة، وفي كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة خاصّة، وتفتح الدّراسة الحالية الباب أمام دراسات أخرى، إذ تعدّ بمثابة مرجع أساس للباحثين حول تحقيق المناهج الدّراسية لمعايير اقتصاد المعرفة.

ويمكن أن تسهم الدّراسة الحالية في إدراج مضامين اقتصاد المعرفة في برامج إعداد المعلّمين في الجامعات سواء في مرحلة البكالوريوس، أم الدّبلوم العالي، أم الماجستير، لا سيّما أنّ هؤلاء هم المعنيّون بتنفيذ هذه المناهج بطريقة أو بأخرى. كما تمثّل الدّراسة مساهمة متواضعة تُضاف إلى الجهود التّربويّة الّتي تُبذل في ميدان تعليم اللّغة العربيّة وسبل النّهوض بها.

محدّدات الدّراسة

يتحدّد تعميم نتائج هذه الدّراسة بتحليل محتوى كتب اللّغة العربيّة - بما تتضمّنه من تمرينات وأسئلة- للصّفوف الثّلاثة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ الّتي قرّرت وزارة التّربية والتّعليم في الأردنّ تدريسها في مدارس المملكة، بدءاً من السّنة الدّراسيّة 2016/2015 دون التّطرّق للقواعد النّحويّة والإملائيّة، أو الجوانب الشّكليّة والإخراجيّة لتلك الكتب. و اعتمدت نتائج الدّراسة على الأداة الّتي طوّرتها الباحثة، والّتي تكوّنت من (35) فقرة، لها علاقة مباشرة بمضامين الاقتصاد المعرفيّ، وعلى الخصائص السّيكومتريّة الّتي تتمتّع بها .

التّعريفات الإجرائية

اشتملت هذه الدّراسة على عدد من المصطلحات الّتي يمكن تعريفها إجرائيا على النّحو الآتي:

مضامين الاقتصاد المعرفيّ: ما يسعى إليه مشروع التّطوير نحو الاقتصاد المعرفيّ (ERfKE) بوضع الطّالب في محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛ والتركيز على تطوّره بوصفه شخصاً مسؤولاً، من خلال توفير الخبرة اللّازمة في المدرسة، والقادرة على تطوير كفاءة الطّلبة للفهم والتّعلّم مدى الحياة، وتجاوز حدود حفظ المعلومات إلى تنمية القدرة على تطبيق المعرفة، وتنمية روح الإبداع، والتّواؤم مع معطيات العصر في عالم متغيّر (وزارة التّربية والتّعليم،2010). وتتمثّل إجرائيّاً بالمضامين الواردة في بطاقة التّحليل (أداة الدّراسة).

كتب اللّغة العربيّة: تعرّف بأنّها نظام كلّي يتناول عنصر المحتوى، في المنهاج وتشتمل على عدّة عناصر: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتّقويم، وتهدف إلى مساعدة المعلّمين للمتعلّمين في صفّ ما، وفي مادّة دراسيّة ما على تحقيق الأهداف المتوخّاة التي حدّدها المنهاج .

وفي الدّراسة الحاليّة هي كتب اللّغة العربيّة المطوّرة الجزء الأوّل والثّاني " كتاب الطّالب فقط" للصّفوف الثّلاثة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ بمجموع (6) كتب، الّتي قرّرت وزارة التّربية والتّعليم في الأردنّ تدريسها في مدارس المملكة، بدءاً من السّنة الدّراسيّة 2016/2015 وفق مبادئ الاقتصاد المعرفيّ.

الطّريقة

مجتمع الدّراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدّراسة وعينتها من جميع كتب اللّغة العربيّة المطوّرة الجزء الأوّل والثّاني للصّفوف الثّلاثة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ، بمجموع (6) كتب الّتي قرّرت وزارة التّربية والتّعليم في الأردنّ تدريسها في مدارس المملكة، بدءاً من السّنة الدّراسيّة 2016/2015 وفق مبادئ الاقتصاد المعرفيّ.

أداة الدّراسة

لإعداد أداة " بطاقة تحليل المحتوى" تتناسب وطبيعة أهداف هذه الدّراسة، اطلعت الباحثة على الأدب النّظريّ، وما توصّلت إليه نتائج الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بمضامين الاقتصاد المعرفيّ (غوادره، 2016؛ الحايك، 2015؛ السليم، 2015؛ نصر وشعبان، 2014؛ الجعفري،2014)، والإطار العام والنّتاجات العامّة والخاصّة: اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الأساسيّ، وأدلّة المعلّم / اللّغة العربيّة: للصّفوف الثّلاثة الأولى، والرّجوع إلى عدد من أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات الأردنيّة المتخصّصين في المناهج والتّدريس، واللّغة العربيّة، والقياس والتّقويم، بالإضافة إلى عدد من المشرفين التّربويّين للمرحلة الأساسيّة الأولى في وزارة التّربية والتّعليم، وعدد من معلمي الصّفوف الثّلاثة الأولى، حيث تمّ حصر مضامين الاقتصاد المعرفيّ الواجب تضمينها في كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى المطوّرة الجزء الأوّل والثاني " كتاب الطّالب فقط" من مرحلة التّعليم الأساسيّ، وبذلك فقد تمّ بناء الأداة بصورتها الأوّليّة، وتكوّنت من (35) فقرة (أو مضموناً).

صدق الأداة

وللتّحقق من صدق أداة التّحليل، عُرضت الأداة بصورتها الأوّليّة على عدد من أعضاء هيئة التّدريس من ذوي الخبرة في الجامعات الأردنيّة، المتخصّصين في المناهج وطرق التّدريس، إضافة إلى عدد من المشرفين التّربويّين لمادة اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ في مديريّة التّربية والتّعليم/ محافظة الطّفيلة، وقد بلغ عددهم (12) محكّماً، لإبداء آرائهم في مدى مناسبة الأداة للهدف المرجو منها، وهو تحليل محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، وتحديد مضامين الاقتصاد المعرفي المتضمنة فيها، وإبداء ملاحظاتهم حول صلاحيتها للتحليل مع أية تعديلات مقترحة، حيث أبدوا ملاحظات حول الصياغة اللغوية، ومدى ارتباط الفقرات بموضوع الدراسة، وشمولية الفقرات لمضامين الاقتصاد المعرفي. وفي ضوء تعديلات المحكّمين المقترحة الّتي أخذت بها الباحثة بحذف بعض المضامين، وإضافة مضامين أخرى في بطاقة التّحليل، أصبحت الأداة بصورتها النّهائيّة مكوّنة من (35) مضموناً.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات عمليّة التّحليل، تمّ استخدام نوعين من الثّبات، هما:

الثّبات الدّاخليّ Intra-Coder Reliability، حيث قامت الباحثة بتحليل عينةً عشوائيّة من وحدات كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى السّتة، مرّتين بفاصل زمنيّ مدّته ثلاثة أسابيع بين التّحليل الأوّل للكتاب والتّحليل الثّاني له، ثمّ حساب معامل الثّبات (الارتباط) بين التّحليلين باستخدام معادلة هولستي (Holsti) (طعيمة، 2004)، وقد بلغ معامل الثبات بين التّحليلين (0.97)، وتعدّ هذه القيمة مقبولة لغايات إجراء الدّراسة الحالية.

كما استخدم الثّبات الخارجيّ (بين المُحلّلين) Inter-Rater Reliability، إذ قامت الباحثة بتحليل عينة عشوائيّة من وحدات كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى، ثمّ قام محلّل متخصص في مجال مناهج اللّغة العربيّة وتدريسها بالتّعاون مع الباحثة بتحليل العينة نفسها. وبعد ذلك تم حساب نسبة الاتّفاق البينيّ باستخدام معادلة هولستي (Holsti) (طعيمة، 2004). وقد بلغت النّسبة المئويّة للاتّفاق بين الباحثة والباحث الآخر (0.93). وترى الباحثة أنّ معامل الثّبات هذا كافٍ ومقبولٌ لتحقيق أغراض الدّراسة.

منهج الدّراسة

اتّبعت الباحثة في هذه الدّراسة منهج البحث الوصفيّ التّحليليّ "تحليل المحتوى".

وحدة التّحليل

تحقيقا لهدف الدّراسة، اُعتمدت كلّ من الكلمة، والجملة كاملة المعنى وحدةً للتّحليل، والّتي تعبّر كلّ منها عن مضمون من مضامين الاقتصاد المعرفيّ الواردة في أداة التّحليل. واعتمدت الباحثة التّكرار كوحدة للعدّ في تحليلها، لحساب مضامين الاقتصاد المعرفيّ الّتي تتضمّنها كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى.

إجراءات الدّراسة

قامت الباحثة باتّباع الإجراءات الآتية في تطبيق الدّراسة:

1. قراءة كلّ موضوع (درس) من الموضوعات - بما يحتوي عليه من تمرينات وأسئلة- قراءة فاحصة معمّقة ومتأنّية، لتحديد مضامين الاقتصاد المعرفيّ المشتمل عليها، صريحة كانت أم ضمنيّة.
2. استخلاص مضامين الاقتصاد المعرفيّ المتضمّنة في كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى.
3. رصد مرّات تكرارها ونسبها المئويّة في الموضوع الواحد، وذلك في ضوء استمارة تحليل المحتوى المعدّة لهذا الغرض، وترتيبها ضمن جداول توضّح ذلك.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

نتائج السّؤال الأوّل: ما مضامين الاقتصاد المعرفيّ الّتي ينبغي أن تشتمل عليها كتبُ اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ في الأردنّ ؟

للإجابة عن هذا السّؤال، أُعدت الباحثة قائمة بمضامين الاقتصاد المعرفيّ الّتي ينبغي أن تشتمل عليها كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ في الأردنّ (أداة الدّراسة)، وتظهر في الجدول رقم (1).

الجدول (1):مضامين الاقتصاد المعرفيّ الّتي ينبغي أن تشتمل عليها كتبُ اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ في الأردنّ من لجنة المحكّمين والخبراء

الرقم المتسلسل	الفقرة الدّالة على مضمون الاقتصاد المعرفيّ
1	التّوسّع في النّشاط اللاصفي
2	تشجيع الطّلبة على الاستفادة من إمكانات وسائط العلم الحديثة
3	مساعدة الطّلبة على تطوير حلّ المشكلات
4	مساعدة الطّلبة على تحمّل مسؤوليّة تعلّمهم
5	تعزيز قدرة الطّلبة على التّقويم الذّاتيّ
6	تنمية التّفكير العلميّ لدى الطّلبة
7	التّركيز على جعل المعرفة التّقريريّة معرفة قابلة للتّطبيق
8	تدريب الطّلبة على جمع المعلومات وتنظيمها
9	احترام التّنوّع في أفكار الطّلبة
10	إتاحة المجال للعمل بروح الفريق
11	تشجيع الانفتاح على المجتمع المحليّ
12	تشجيع الطّلبة على المحادثة والتّعبير
13	تنمية عادات الكتابة الصّحيحة لدى الطّلبة
14	توظيف تكنولوجيا المعلوماتِ والاتّصالاتِ
15	التّعامل مع الطّلبة بوصفهم محوراً للعمليّة التّربويّة
16	احترام الفروق الفرديّة بين الطّلبة
17	تكامل الطّلبة اجتماعيّاً مع بيئتهم
18	التّدريب على فنّ القيادة
19	تنمية حبّ الاستطلاع والفضول
20	المساعدة على تفريد التّعليم
21	تدريب الطّلبة على فنّ الحوار الهادف
22	إثارة دافعيّة الطّلبة للتّعلّم
23	تشجيع الطّلبة على التّواصل مع الآخرين

الرقم المتسلسل	الفقرة الدّالة على مضمون الاقتصاد المعرفيّ
24	إكساب الطّلبة الثّروة اللّغويّة والمعرفيّة
25	تنمية قدرة الطّلبة على الاستنتاج
26	مساعدة الطّلبة على الاحتفاظ بالمعرفة
27	تدريب الطّلبة على إدارة الوقت بشكل جيّد
28	التّركيز على تنمية المهارات العقليّة العليا
29	مساعدة الطّلبة على العمل باستقلاليّة عن المعلّم
30	تنمية الأفكار الخلاقة والأنشطة غير المألوفة
31	تعزيز قدرة الطّلبة على التّقييم الذّاتيّ
32	تدريب الطّلبة على التّعامل مع المكتبات الرّقميّة
33	احترام قيمة العمل والإنتاجيّة
34	تدريب الطّلبة على القراءة الجهريّة المعبّرة
35	إكساب الطّلبة مهارات الاستماع الجيّد

يوضّح الجدول (1) قائمة مضامين الاقتصاد المعرفيّ الّتي توصّلت إليها الدراسة، إذ تمثّل (35) مضموناً مقترحاً تضمينها في كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى. وتعزى هذه النّتيجة إلى أهميّة الدّور الّذي يلعبه الاقتصاد المعرفيّ وحتميّة الأخذ بالمضامين المنبثقة عنه، وخاصّة في مضمار المناهج المدرسيّة، وما ينبثق عنها من كتب مدرسيّة للمباحث المختلفة بعامّة، ولمبحث اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى بشكل خاصّ، وتمكين هذه الفئة من الطّلبة من الإلمام بمهارات اللّغة كاملة من قراءة، وكتابة، وحديث، واستماع؛ ولأنّ الاقتصاد المعرفيّ يدعم مرحلة الطّفولة المبكّرة، نظراً لتأثيرها القويّ على الاستعداد للتّعلّم منذ بداية العمر، ممّا ينتج عنه تحسين نجاح المتعلّمين خلال مراحل التّعليم اللاحقة، الأمر الّذي من شأنه تحقيق مخرجات ونواتجَ تعليميّة مرغوبة وجوهريّة.

ويتّفق هذا مع دراسة نصر وشعبان (2014) الّتي توصّلت إلى أنّ أكثر القيم الّتي تتضمّنها كتب مهارات الاتّصال المطوّرة المقرّرة لطلبة الحلقة الثّالثة من التّعليم الأساسيّ هي قيمة " تشجيع الابتكار التّقنيّ"، تلتها قيمة " تقدير المسؤوليّة الفرديّة والجماعيّة"، ثمّ قيمة "الضّبط الذّاتيّ والرّقابة الدّاخليّة".

وكذلك تتّفق مع دراسة الحاجّ محمد (2006) التي بينت أنّ الملامح التّقنيّة في كتب مناهج الصّفّ الرّابع الأساسيّ المطوّرة حديثاً في الأردنّ ركّزت على استخدام الإنترنت وبرامج الحاسوب، وتطوير مهارات البحث العلميّ.

إلا أنّ نتائج الدّراسة الحالية تميّزت بالتّركيز على مهارات اللّغة الأربع (القراءة، والكتابة، والحديث، والاستماع) بوصف اللّغة إحدى أدوات التّفكير، وترجمان الفكر ووسيلة التّفاهم والتّواصل بين البشر، وأنّها الوسيلة الدّائمة لنقل التّراث الثّقافيّ، فهي الرّموز الّتي تُصَبُّ المعاني فيها، وبذلك تساعد على حفظ هذه المعاني الّتي بدورها تعين على التّفكير لدى المتعلّم.

نتائج السّؤال الثّاني: " ما مدى توافر مضامين الاقتصاد المعرفيّ في كتبِ اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ في الأردنّ بناءً على قائمةِ مضامين الاقتصاد المعرفيّ (أداة الدّراسة)؟

للإجابة عن هذا السّؤال، قامت الباحثة بتحليل كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ في الأردنّ، واستخلاص مضامين الاقتصاد المعرفيّ المتضمّنَة فيها، وبيان تكراراتها في كلّ كتاب، وجمع هذه التّكرارات وحساب نسبها المئويّة، وبيان رتبة كلّ مضمون منها ، ويظهر ذلك في الجدول رقم(2):

الجدول (2): مضامين الاقتصاد المعرفيّ في محتوى كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى وفقاً لعدد التّكرارات والنّسبة المئويّة

الرقم	الفقرة الدّالة على مضمون الاقتصاد المعرفيّ	التّكرارات			مجموع التّكرارات	النّسبة المئويّة %	الرّتبة للمضمون على مستوى الأداة ككلّ
		الأوّل	الثّاني	الثّالث			
1	التّوسّع في النّشاط اللاصفي	6	7	8	21	%2,22	13
2	تشجيع الطّلبة على الاستفادة من إمكانات وسائط العلم الحديثة	8	9	9	26	%2,75	9
3	مساعدة الطّلبة على تطوير حلّ المشكلات	1	2	3	6	%0,63	27
4	مساعدة الطّلبة على تحمّل مسؤوليّة تعلّمهم	3	5	7	16	%1,69	19
5	تعزيز قدرة الطّلبة على التّقويم الذّاتيّ	0	2	1	3	%0,32	29
6	تنمية التّفكير العلميّ لدى الطّلبة	25	35	36	96	%10,15	1
7	التّركيز على جعل المعرفة التّقريريّة معرفة قابلة للتّطبيق	6	7	7	20	%2,11	14
8	تدريب الطّلبة على جمع المعلومات وتنظيمها	5	7	7	19	%2,00	16
9	احترام التّنوّع في أفكار الطّلبة	4	6	8	18	%0,02	18
10	إتاحة المجال للعمل بروح الفريق	7	8	8	23	%2,43	11
11	تشجيع الانفتاح على المجتمع المحليّ	4	6	5	15	%1,58	20
12	تشجيع الطّلبة على المحادثة والتّعبير	20	26	27	73	%7,7	6
13	تنمية عادات الكتابة الصّحيحة لدى الطّلبة	20	26	26	72	%7,6	7
14	توظيف تكنولوجيا المعلوماتِ والاتّصالاتِ	22	24	30	76	%8,03	5
15	التّعامل مع الطلبة بوصفهم محوراً للعمليّة التّربويّة	8	9	12	29	%3,0	8
16	احترام الفروق الفرديّة بين الطّلبة	7	6	6	19	%2,00	16
17	تكامل الطّلبة اجتماعيّاً مع بيئتهم	3	5	5	13	%1,37	21
18	التّدريب على فنّ القيادة	0	0	0	0	%0	31
19	تنمية حبّ الاستطلاع والفضول	6	7	7	20	%2,11	14
20	المساعدة على تفريد التّعليم	4	8	10	22	%2,3	12
21	تدريب الطّلبة على فنّ الحوار الهادف	1	2	2	5	%0,52	28
22	إثارة دافعيّة الطّلبة للتّعلّم	2	4	5	11	%1,16	22
23	تشجيع الطّلبة على التّواصل مع الآخرين	7	10	7	24	%2,53	10
24	إكساب الطّلبة الثّروة اللّغويّة والمعرفيّة	29	30	31	90	%9,51	2
25	تنمية قدرة الطّلبة على الاستنتاج	3	4	4	10	%1,15	23
26	مساعدة الطّلبة على الاحتفاظ بالمعرفة	4	6	7	17	%1,78	19
27	تدريب الطّلبة على إدارة الوقت بشكل جيّد	0	1	1	2	%0,21	30
28	التّركيز على تنمية المهارات العقليّة العليا	1	3	3	7	%0,74	25
29	مساعدة الطّلبة على العمل باستقلاليّة عن المعلّم	3	3	3	9	%0,95	24
30	تنمية الأفكار الخلاقة والأنشطة غير المألوفة	0	0	0	0	%0	31
31	تعزيز قدرة الطّلبة على التّقييم الذّاتيّ	2	2	3	7	%0,74	26
32	تدريب الطّلبة على التّعامل مع المكتبات الرّقميّة	3	2	3	8	%0,84	25
33	احترام قيمة العمل والإنتاجيّة	0	0	0	0	%0	31
34	تدريب الطّلبة على القراءة الجهريّة المعبّرة	25	28	30	83	%8,77	4
35	إكساب الطّلبة مهارات الاستماع الجيّد	27	30	30	87	%9,19	3
	المجمـــوع	266	330	350	946		

يلاحظ من الجدول (2) أنّ مجموع تكرارات مضامين الاقتصاد المعرفيّ الّتي وردت في كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى قد بلغ (946) تكراراً. وجاء المضمون" تنمية التّفكير العلميّ"، رقم (6) في المرتبة الأولى وحصل على(96) تكراراً، وبنسبة (10.15%) قياساً لمجموع الأداة ككلّ. في حين حلّ المضمون "إكساب الطّلبة الثّروة اللّغوية والمعرفيّة" رقم (24) في المرتبة الثّانية بتكرار(90) مرّة وبنسبة (9.51%) قياساً لمجموع الأداة ككلّ. وجاء في المرتبة الثّالثة المضمون "إكساب الطّلبة مهارات الاستماع الجيّد"، رقم (35) وحصل على(87) تكراراً وبنسبة (19. 9%) قياساً لمجموع الأداة ككلّ. بينما جاء المضمون" تدريب الطّلبة على القراءة الجهريّة المعبّرة" في المرتبة الرّابعة، رقم (34) بتكرار(83) مرّة وبنسبة (8.77%) قياساً لمجموع الأداة ككلّ. وحصل المضمون "توظيف تكنولوجيا المعلوماتِ والاتّصالاتِ" رقم (14) على المرتبة الخامسة بواقع (76) تكراراً وبنسبة (8.03%) قياساً لمجموع الأداة ككلّ.

كما أشارت النّتائج إلى المضامين الّتي كانت نسبة ورودها ضعيفة وهي: المضمون" تدريب الطّلبة على إدارة الوقت بشكل جيّد" رقم (27) وقد تكرّر (2) مرّتين، وبنسبة (0.21%) قياساً لمجموع الأداة ككلّ، والمضمون "تعزيز قدرة الطّلبة على التّقويم الذّاتيّ" رقم (5) وتكرّر (3) مرّات، وبنسبة (0،32%) قياساً لمجموع الأداة ككلّ، والمضمون "تدريب الطّلبة على فنّ الحوار الهادف" رقم (21) وتكرّر(5) مرّات، وبنسبة (0.52 %) قياساً لمجموع الأداة ككلّ، والمضمون "مساعدة الطّلبة على تطوير حلّ المشكلات" رقم (3) وتكراراته (6) مرّات، وبنسبة (0.63%).

أمّا المضامين الّتي لم ترد نهائيّاً فهي: المضمون" احترام قيمة العمل والإنتاجيّة " رقم (33)، والمضمون "تنمية الأفكار الخلاقة والأنشطة غير المألوفة" رقم (30)، والمضمون "التّدريب على فنّ القيادة" رقم (18).

ويمكن أن تعزى هذه النّتائج إلى طبيعة الوضع الّذي يعيشه الطّالب، إذ يتضمّن تغيّرات متسارعة، وثورة للمعرفة والمعلومات التّكنولوجيّة، الأمر الّذي يحتّم على الكتب المدرسيّة الاستجابة لها، وذلك بالعمل على أن يتكيّف الطّالب مع مستجدّات عصره تحت شعار تعليم الطّالب كيف يتعلّم، وكيف يفكّر؛ لأنّ هذا التّكيّف يتطلّب مهارات جديدة وضروريّة لنقل المعرفة إلى مواقف جديدة. الأمر الّذي يتطلّب معالجة المعرفة داخل الكتب المدرسيّة بشكل يستثير تفكير المتعلّم بحيث تكون موجّهة بلغة المخاطَب، وبأسلوب يقوم على الإقناع أو التّبرير المنطقيّ لما هو مكتوب، وكذلك ضرورة اكتساب مهارات القراءة السّريعة والصّحيحة Speed and Correct Reading ليساعده على متابعة كلّ حديث في عالم المعرفة. ولا بدّ من تدريب المتعلّم في المراحل التّعليميّة المختلفة- بخاصّة هذه المرحلة- على كيفيّة البحث وراء الكلمات الّتي يراها أو يسمعها ولا يقف عندها.

وقد حرصت وزارة التّربية والتّعليم ولأوّل مرّة على تضمين مناهج اللّغة العربيّة الحديثة في الأردنّ المهارات الأربع (القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع). بينما كان التّركيز في السّابق منصبّاً على مهارتي القراءة والكتابة، في حين كانت مهارتا المحادثة والاستماع تُتركان للمعلّم. وتعدّ مهارة الاستماع أو حسن الإصغاء مرحلة حضانة للمهارات اللّغوية الأخرى، ووسيلة لإرسال الكلام للآخرين بخاصّة في هذه المرحلة العمريّة؛ لأنّ الطّالب عندما يتحدّث فإنّه يعكس في حديثه اللّغة الّتي يستمع إليها، وبذلك تصبح لديه طلاقة في الحديث تساعده على التّأثير في الآخرين بشكل أكبر. ويعدّ الاستماع الدّعامة الأساسيّة للتّعلّم اللّفظيّ لارتباطه بالقراءة في المراحل التّعليميّة الآتية.

وتتّفق هذه النّتائج مع دراسة الحايك (2015) الّتي توصّلت إلى أنّ المجال الوطنيّ في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا قد حظي بالمرتبة الأولى، يليه المجال التّكنولوجيّ؛ إذ وردا بدرجة مقبولة ومنطقيّة. أمّا المجال الاقتصاديّ، والمجال المعرفيّ فقد تضمّنتهما المناهج بدرجة متدنّية. وقد فسّرت هذه النّتيجة بتركيز مؤلّفيها على المضامين اللّغويّة والعقليّة، بوصف هذه المهارات أنّها هي الّتي تعمل على إكساب الطّلبة القدرة اللّغويّة، وتنمّي لديهم المهارات الذّهنيّة.

وقد تبيّن أنّ هذه النّتيجة تتّفق أيضاً مع ما توصّلت دراسة الحاجّ محمد (2006) حول أنّ كتب مناهج الصّفّ الرّابع الأساسيّ المطوّرة حديثاً في الأردنّ ركّزت على استخدام الإنترنت وبرامج الحاسوب، وتطوير مهارات البحث العلميّ. وبيّنت أنّ التّوافق بين الملامح التّقنيّة الموجودة في كتب الصّفّ الرّابع الأساسيّ المطوّرة حديثاً في الأردنّ وأهداف الاقتصاد المعرفيّ موجود بدرجة متوسّطة.

وبذلك يمكن القول إنّ كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى لم تحقّق النّمو المتكامل للمتعلّم من كافّة الجوانب الجسميّة والعقليّة والنّفسيّة والأخلاقيّة، والّذي ظهر في تدني نسبة ورود بعض المضامين. إضافة إلى أنّ البعض من هذه المضامين لم يرد أصلاً. وهذا يدلّل على عجزها عن مواكبة قيم الحداثة والمعاصرة. واتّفقت نتائج الدّراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة صومان وعبد الحق(2014) حول التعرّف إلى درجة توافق مبحث اللغة العربية للصف الرابع الأساسي مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي شملها مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE) حيث تبين أن النتاجات، وتقويم التعلم، والأدوات المرافقة، وتقديم المادة التعليمية، والمواصفات الفنية في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي جاءت بدرجة متوسطة مع معايير الاقتصاد المعرفي.

التّوصيات

في ضوء ما توصّلت إليه الدّراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يأتي:

أولاً: تطوير كتب اللّغة العربيّة لكافّة المراحل بشكل عامّ، وللصّفوف الثّلاثة الأولى بشكل خاصّ، والتّأكّد من مدى تضمين محتواها مضامين الاقتصاد المعرفيّ، وخاصّة المضامين الّتي لم ترد في هذه الكتب وفقاً لهذه الدّراسة، أو المضامين الّتي كانت نسبة ورودها ضعيفة.

ثانياً: إجراء دراسات مماثلة على كتب مدرسيّة لمباحث متنوّعة، ولمراحلَ تعليميّة أخرى.

المراجع

البطارسة، منيرة .(2005). *بناء برنامج تدريبيّ قائم على كفايات الاقتصاد المعرفيّ للتّنمية المهنية لمعلّمات الاقتصاد المنزليّ في الأردنّ*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدّراسات العليا، عمّان: الأردنّ.

الجعفري، رياض. (2014). تقويم محتوى مقررات المطالعة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء قضايا المجتمع المعاصرة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 3(11)،53-81.

الحاجّ محمّد، سوسن.(2006). *الملامح التّقنية في كتب مناهج الصفّ الرابع الأساسيّ المطوّر حديثاً في الأردنّ ومدى توافقها مع منحى الاقتصاد المعرفيّ*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردنّ.

الحايك، آمنة.(2015). درجة تمثيل كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا لمنحى الاقتصاد المعرفيّ. *مجلّة المنارة، دمشق*، 21(2)، 22-51.

حبيب، مجدي.(2003). *اتّجاهات حديثة في تعليم التّفكير*. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

حلس، موسى وعوض، منير.(2015). الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. *مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية*،19(1)،219-256.

الخضيري، محسن.(2001)*.اقتصاد المعرفة*. القاهرة: مجموعة النّيل العربيّة للنّشر والتّوزيع.

الخوالدة، محمّد.(2006). *أسس بناء المنهاج وتقييم الكتاب التّعليميّ*. عمّان: دار المسيرة للطباعة والتّوزيع والنشر.

السليم، بشار. (2015). القيم التربوية المتضمنة بالأناشيد الواردة في كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن. *دراسات*، العلوم التربوية، 42(2)، 601-617.

شحاتة، حسن. (2001). *المناهج الدّراسية بين النّظرية والتّطبيق*. القاهرة: مكتبة الدّار العربيّة.

الشّمري، هاشم واللّيثي، ناديا .(2008). *الاقتصاد المعرفيّ*. عمّان: مكتبة دار الصّفا للطباعة والتّوزيع والنشر .

الشّيخ، عمر .(2001). *تقويم برنامج المناهج والكتب المدرسية*. التّقرير الخامس من سلسلة الدّراسات التّقويميّة لبرنامج التّطوير التّربويّ. عمّان: المركز الوطنيّ لتنمية الموارد البشريّة.

الصّائغ، نجاة. (2013). دور اقتصاد المعرفة في تطوير الجامعات السّعوديّة ومعيقات تفعيله من وجهة نظر رؤساء الأقسام. *المجلّة الدّولية التّربوية المتخصّصة*، 2(9)،841-860.

طعيمة، رشدي. (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. القاهرة، دار الفكر العربيّ.

صومان، أحمد وعبدالحق، زهرية.(2014). درجة توافق مبحث اللغة العربية للصف الرابع الأساسي للاتجاهات التربوية الحديثة التي شملها مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE). *رسالة التربية وعلم النفس*، جامعة الملك سعود: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 1(47) ، 135-155.

عتوم، علي.(2012). مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتب" لغتنا العربية" و"دفاتر الكتابة " للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن لتوجهات وثيقة الإطار العام والنتاجات الخاصة باللغة العربية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 8(3)،233-224.

العدوي، غسان.(2009).تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها"دراسة تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية). *مجلة جامعة دمشق*،25 (3+4)،575-598.

عليّان، ربحي. (2008). *إدارة المعرفة*. عمّان: مكتبة دار الصّفا للطباعة والتّوزيع والنشر.

العمري، صالح .(2004). *تدريس الجغرافيا وفق رؤية الاقتصاد المعرفيّ*. عمّان: مطابع الدّستور.

علي، أمل.(2014)*. تقويم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء معايير الجودة*. رسالة الماجستير، جامعة قناة السويس، مصر.

غوادره، نضال. (2016). تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين

والمعلمات في محافظة الخليل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، 1(26)، 53-82.

مؤتمن، منى.(2004)."دور النّظام التّربويّ الأردنيّ في التّقدّم نحو الاقتصاد المعرفيّ". *رسالة المعلّم*، وزارة التّربية والتّعليم، 43 (1)، 86-98. عمّان، الأردنّ.

مرعي، توفيق والحيلة، محمّد.(2011). *المناهج التّربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*. عمّان: دار المسيرة للطباعة والتّوزيع والنشر.

موسى، سليمان.(2006). *مبرّرات التّحول نحو الاقتصاد المعرفيّ في التّعليم بالأردنّ وأهدافه ومشكلاته من وجهة نظر الخبراء التّربويّين*.(أطروحة دكتوراه)، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردنّ.

ناصر الدّين، سعد.(2006). *الاقتصاد المعرفيّ*. تم الاسترجاع من الرابط:(web www.4arab.net.com).

نصر، حمدان وشعبان، زكريا.(2014). دراسة تحليليّة لكتب مهارات الاتّصال المطوّرة المقرّرة لطلبة الحلقة الثّالثة من التّعليم الأساسيّ في الأردنّ في ضوء قيم الحداثة والمعاصرة. *مجلّة جامعة دمشق*، 30(1)،161-201.

النّعيميّ، علي. (2004). *الشامل في تدريس اللّغة العربيّة*. عمّان: دار أسامة.

الهاشميّ، عبد الرّحمن والعزّاويّ، فائزة.(2007). المنهج والاقتصاد المعرفيّ. عمّان: دار المسيرة للطباعة والتّوزيع والنشر.

الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن .(2009). *تحليل محتوى مناهج اللغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية*، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

الهويمل، عمر.(2009). "تقويم كتاب لغتنا العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في ضوء الاقتصاد المعرفي في الأردن من وجهة نظر معلميه"، *دراسات للعلوم التربوية*، 36 (1)، 117-132.

وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة. (2002). *وثيقة منتدى التّعليم في أردنّ المستقبل، نحو رؤية مستقبلية للنّظام التّربويّ في الأردنّ*.عمّان- الأردنّ.

وزارة التّربية والتّعليم .(2003). *الإطار العامّ للمناهج والتّقويم*. إدارة المناهج والكتب المدرسيّة، عمّان.

وزارة التّربية والتّعليم.(2008). *الدليل التربوي لمادة اللغة العربية المحوسبة*، عمان.

وزارة التّربية والتّعليم. (2010)." مشروع تطوير التّعلّم نحو اقتصاد المعرفة للمرحلة الثّانية (ERfKE II)". *رسالة المعلّم*، 48 (1)، 112-122.

وزارة التّربية والتّعليم.(2013).*الإطار العام والنّتاجات العامة والخاصة اللّغة العربيّة لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوية*. عمّان: وزارة التربية والتعليم.

اليونسكو.(2003). *مشروع إصلاح التّعليم لاقتصاد المعرفة، الخطّة الوطنية للتّعليم للجميع*. عمّان: وزارة التّربية والتّعليم.

Altbach, P.(2013). Advancing the national and global knowledge economy: The role of research universities in developing countries. *Studies in Higher Education, 38 (3) ,316-330.*

Dahlman, C. (2002). *Knowledge Economy: Implications for Education and Learning. World Bank, Presentation at Upgrading Korean Education in the Age of the Knowledge Economy*. Seoul, Korea.

Houghton, J. & Sheehan, P. (2000). A Primer on the Knowledge Economy, Centre for Strategic Economic Studies. Victoria University. Available at http://www.cfses.com/documents/knowledgeeconprimer.pdf http://www.pearsonvue.com/test-center/

Evans, T. (2002). Part-time research students: Are they producing knowledge where it counts?. *Higher Education Research & Development*, 21 (2), 155-165

Galbreath. J.(1999).Preparing the 21st Century Worker: The link between computer based technology and future skill sets educational technology, November. December 14-22 available on: http://etext.virginia.Edu/jornal

Ledward, B& Hirata, D. (2011). An overview of 21st century skills. Honolulu: Kamehameha Schools Research & Evaluation.

Krishna, B.& Desiree, V.(2013). Knowledge-based economies and basing economies on knowledge: Skills a missing link in GCC countries, Santa Monica, CA: RAND, Available at http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR188.html, Retrieved on 8/7/2014.

Molebash, P.(1991). Technology and education: Current and future trends, *IT. Journal*(on-line).Available: http//etxt., Virginia.edu/journa.1

New man, B.(1991). An open discussion of knowledge management. on line Available http://www.km-forum.org/what_is.htm

Talesta, H. (2002). Sociological Foundation of Education. India: Kanishka: Education and Information Center.

درجة تضمين كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسيّة في الأردن لمشروعات التعلّم الخدميّ

محمد الفرسان* ومنيرة الشرمان**

تاريخ تسلم البحث 2017/3/5 تاريخ قبوله 2017/12/21

ملخص: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة تضمين كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة في المرحلة الأساسيّة لمشروعات التعلّم الخدميّ. وتكونت عينة الدراسة من (7) كتب للتربية الوطنيّة والمدنيّة لصفوف الرابع، والخامس، والسادس، والسابع، والثامن، والتاسع، والعاشر الأساسيّة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ استخدام المنهج الوصفيّ التحليليّ، وحاولت الدراسة الوصول إلى قائمة لمشروعات التعلم الخدميّ، التي يفضل مراعاتها عند بناء منهاج التربية الوطنيّة والمدنيّة، وتأليف كتبها. وقد طوّر الباحثان أداة الدراسة، حيث تكونت في صورتها النهائيّة من (28) مشروعًا خدميًا، موزّعة على (4) مجالات. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة تضمين كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة لمشروعات التعلّم الخدميّ، كانت منخفضة جدًا، وأنّ توزيع مشروعات التعلّم الخدميّ في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة جاءت متفاوتة. ومن خلال تحليل هذه الكتب تبيّن أنّ هناك نقصًا في تضمين مشروعات التعلّم الخدميّ في كتب الصفوف الثامن، التاسع، العاشر الأساسيّة. كما أظهرت نتائج تحليل المحتوى أنّ درجة تضمين الكتب لمشروعات التعلّم الخدميّ، جاء على الترتيب الآتي: المجال الاجتماعيّ في المرتبة الأولى، تلاه المجال البيئيّ، ثمّ المجال الاقتصاديّ، وأخيرًا المجال الثقافيّ. وفي ضوء النتائج يرى الباحثان ضرورة التوسّع في تضمين مشروعات التعلّم الخدميّ في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة للمرحلة الأساسيّة، وبخاصة كتب صفوف: (الخامس، الثامن، التاسع، العاشر)، التي جاءت مضمّنة بنسب متدنية.

(الكلمات المفتاحية: مشروعات التعلّم الخدميّ، كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة).

مقدمة: تعدّ المناهج أحد مصادر القوّة لأيّ أمّة تريد التقدم، حيثُ تعدّ إحدى أهم الأدوات التي يسعى المجتمع من خلالها إلى إكساب الطلبة المعلومات، والمهارات، والاتّجاهات المرغوبة التي تساعد المتعلّم على التفاعل بنجاح مع بيئته ومجتمعه.

وإذا كان للمناهج الدراسية المختلفة دورٌ كبيرٌ في تنمية شخصية الطلبةِ، فإنّ لمناهج الدراسات الاجتماعيّة عامة، ومنهاج التربية الوطنية والمدنية خاصة دوراً كبيراً في هذا المجال، من خلال طبيعتها الواسعة من حيث علاقة الإنسان ببيئته الطبيعيّة، ومن خلال أهدافها التي تسعى إلى إيجاد المواطن القادر على فهم واقع بيئته ومجتمعه الذي يعيش فيه، وتحمّل مسؤولياته تجاه ذلك المجتمع، وفهم مشكلاته وحلّها (خضر،2006).

ويشير مفهوم التربية الوطنيّة إلى ذلك الجانب من التربية الذي يشعر الفرد بموجبه بصفة المواطنة ويحققها فيه، وتزويد الطلبة بالمعلومات التي تشتمل على القيم والمبادئ والاتجاهات الحسنة، وتربيته إنسانيًا، ليصبح مواطنًا صالحًا، يتحلى في سلوكه وتصرفاته بالأخلاق الطيّبة، ويملك من المعرفة القدر الذي يمكنه من تحمّل مسؤولية خدمة دينه ووطنه ومجتمعه (المعيقل، 2004).

The Degree of Inclusion of Service Learning Projects in the Textbooks of National and Civic Education in the Primary Stage in Jordan

Mohammad Al- Fursan, *Ministry of Education, Jordan.*
Muneera Al-Shurman, *Educational Administration and Foundations, Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: The current study aimed to identify the degree of inclusion of service learning projects are included in the textbooks of national and civic education in the primary stage. The sample of the study consisted of (7) textbooks of national and civic education for the fourth, fifth, sixth, seventh, eighth, ninth and tenth grades. In order to achieve the aims of the study, the analytical descriptive approach was used. The study attempted to reach to a list of service learning projects that are preferred to be considered when constructing the national and civic education curriculum. The researchers developed the study instrument, which was formed in its final form from (28) service projects, it was distributed on (4) domains.The Results of the study showed that the degree of inclusion of service learning projects in the textbooks of national and civic education was very low, and that the distribution of service learning projects in the national and civic education textbooks was uneven. The analysis of these textbooks shows that there is a lack of inclusion in the service learning projects in the eighth, ninth, and tenth grades. The results of the content analysis also showed that the degree of inclusion of the service learning projects in the textbooks was as follows: Social field ranked first, followed by the environmental field, then the economic field, and finally the cultural field, and finally the researcher presented the recommendations related to the results. The resarcher presented the recommendation realated to its results, including: Expanding the inclusion of service learning projects in the textbooks of national and civic education for the primary stage, especially the books of grades (fifth, sixth, seventh, eighth, ninth and tenth), which were included in low rates.

(**Keywords** Service Learning Projects, National and Civic Education Textbooks).

ويتلخص هدف المواطنة في إكساب المواطن المفاهيم والمهارات والقيم التي يمكن ترجمتها إلى مواقف سلوكيّة، تقرّر إرتباط الفرد بمجتمعه الذي ينتمي إليه، كما تهدف إلى تشجيع الطلبة على القيام بالأعمال التطوعيّة لبناء مجتمع متماسك (Reynolds, Brown, & Williams, 2008).

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

فالمواطنة كما تشير ويد (Wade, 2008) تقوم على أساس العمل في المجتمع المدنيّ، وبالتالي فإنّ تدريس التربية الوطنيّة والمدنية لن يكون ذا معنًى دون المشاركة المدنيّة؛ لذلك ترى بلاسر (Blaser, 2011) أنّ تحقيقَ التربيةِ الوطنيّةِ والمدنيّة لغرضها الرئيس " ايجاد المواطن الصالح" سيكون صعب المنال دون توظيف مشروعات التعلم الخدميّ في التدريس؛ لأنها تؤدي دورًا جوهريًا في تعزيز الكفاءة المدنيّة، والمشاركة المجتمعيّة، وتعويد الطلبة على صنع القرارات الواعية، والتعاون مع بعضهم، ومع بعض الشركاء في مجتمعهم المحلي. وممّا لا شكّ فيه أنّ المدرسة تبلغ أقصى درجات الفاعليّة، إذا كان هناك تطابق بين مناهجها النظريّة وبرامجها التطبيقيّة (Kahne, 1996). حيث يؤيد إنجل وآشوا (Engle & Ochoa, 1988) وكذلك شابين وميسك (Chapin & Messick, 1989) ضرورة ربط ما يتعلّمه الطلبة عن المواطنة في مدارسهم، ونقله للمجتمع الذي يعيشون فيه، ويرون أنّ التعليم الذي يركز على حقائق منعزلة أو جامدة يكون غير مفيد غالبًا.

وقد شهد القرن الحالي اهتمامًا متزايدًا باستخدام مشروعات التعلم الخدميّ في تدريس مناهج الدراسات الاجتماعيّة بعامّة، والتربية الوطنية والمدنيّة بخاصة؛ كونها تساعد على تلبية احتياجات المجتمع المحليّ، وتوفّر الفرصة للطلبة، لاكتساب المعرفة، والمهارات الأكاديميّة، وتزيد ثقتهم بأنفسهم، وتعزّز لديهم الشعور بالمسؤوليّة الاجتماعيّة، والكفاءة الشخصيّة (Waterson & Hass, 2010).

لذا أصدر المجلس الوطنيّ الأمريكي للدراسات الاجتماعيّة (National Councle for the Social Studies: NCSS, 2000) بيانًا حول موقف المجلس من التعلّم الخدميّ بعنوان : "التعلم الخدمي مكون جوهريّ لتربية المواطنة". وأشار البيان إلى ضرورة تركيز المعلمين على مشروعات التعلم الخدميّ، التي شهدت تراجعا ملحوظًا بسبب تركيز المعلمين على المحتوى النظريّ للعلوم الاجتماعيّة، وإهمال المهارات، وتقديم الخدمات للمجتمع.

وترجع النظريّة الأساسيّة للتعلم الخدميّ إلى المربيّ الأمريكيّ جون ديوي (John Dewy) الذي اقترح منذ بداية القرن العشرين، ضرورة التركيز على خبرات المتعلم الشخصيّة، وتكوين خبرات تعليميّة جديدة له، ممّا يساعد على تحقيق التعلّم كمًّا وكيفًا، وقد تمثلت أفكار " ديوي" في ضرورة احتواء المتعلمين داخل الموقف التعليميّ، من خلال الخبرات الحسيّة المباشرة داخل أسوار المدرسة وخارجها، ومن ثم يمكن الإسهام في إعدادهم لعالم سريع، ومتغير يعيشونه الآن ومستقبلًا (عبيد، 2016).

ويُعرِّف شستر (Chester, 1993) التعلّم الخدميّ أنّه طريقة تدريسيّة، تهدف إلى تنمية معلومات واتّجاهات الطلبة، وإكسابهم مهارات مختلفة، بمشاركتهم الفاعلة في المجتمع المحليّ، بحيث تكون هذه المشاركة مبنيّةً على خبرات تعليميّة منظمة ومدروسة؛ لتحقيق احتياجات المجتمع المحلي، وإيجاد التعاون بين المدرسة والمجتمع، وتكامُل المنهج المدرسيّ، وإيجاد الوقت المناسب للملاحظة والتفكير، وتهيئة الفرصة لإكساب الطلبة مهارات أكاديميّة جديدة في مواقف حقيقيّة، تتعلّق بحياتهم ومجتمعهم المحليّ، وتطوير حسّ الاهتمام والرعاية بالآخرين. وأشار فيركو (Furco, 2007) إلى مجموعة من مزايا التعلم الخدميّ، مثل : زيادة الدافعيّة للتعلّم، وتنمية المشاركة الاجتماعيّة، وبناء شخصيّة الطالب.

ويشير بوتين (Butin,2006) إلى أنّ مخرجات التعلم الخدميّ لا تحقق النتائج المرجوّة في تعلّم الطلبة. ويعزو ماكسويل (Maxwell,2009) ذلك إلى عدم التوافُق بين محتوى المناهج وبين الخبرات المرتبطة بمشروعات التعلم الخدميّ المنفّذة، أو لعدم رغبة الطلبة في المشاركة في تلك المشروعات، أو بسبب الأخطاء التي تقع عند تصميم تلك المشروعات وتنفيذها. ولتلافي أوجه القصور التي قد تعترض مشروع التعلم الخدميّ تقترح ويد (Wade, 2008) جملة من العناصر الأساسيّة التي يجب مراعاتها عند تصميم مشروعات التعلم الخدميّ، منها: أن يتّفق المشروع الخدميّ للخصائص النمائيّة للطلبة، وتلبية احتياجات المجتمع المحليّ الحقيقيّة، وتحديد أهداف تعليميّة وخدميّة واضحة للمشروع، وتكامُل الخدمة مع المهارات التربويّة والمحتوى التعليميّ، وتوضيح مسؤوليات جميع الأطراف المعنيّة بالمشروع ومهامهم، وتوفير الفرص للطلبة للممارسة في صنع القرار، وإيجاد الحلول الإبداعيّة للمشكلات.

لقد جاءت المؤتمرات والتشريعات التربويّة الأردنيّة: (المؤتمر الوطنيّ الأوّل للتطوير التربويّ 1987، ومشاريع الاقتصاد المعرفيّ والإطار العامّ، والنتاجات العامّة والخاصة لمناهج التربية الاجتماعيّة والوطنيّة في مرحلة التعليم الأساسيّ 2005)، وما تلاها؛ استجابة لطموحات المجتمع الأردنيّ نحو تحقيق التفوق والإنجاز المميز للنظام التربويّ، متمثلا في نواتج تعليمية تجعل الطلبة قادرين على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وعلى استيعاب متغيرات العصر في المجتمع الأردنيّ، وإحداث نقلة نوعية مميزة في التعليم، وذلك بربط النظريّات العلميّة بالتطبيقات والمواقف العمليّة؛ لترسيخ المفاهيم والقيم المرغوب فيها، وتعميق معاني الانتماء والمواطنة الصالحة (وزارة التربية والتعليم 2005). ورغم وجود هذه الخطوط العريضة، فإنّ كتب التربية الوطنيّة والمدنية لم تهتم بالشكل الكافي بتوظيف التعلّم الخدميّ؛ وما يترتب عليه من عمل تطوعيّ يخدم المجتمع والطلبة؛ والعمليّة التربويّة في آن واحد، وإن أشارت المؤتمرات السابقة إليه من وقت لآخر من باب النصح والإرشاد دون الخوض في كيفية تخطيطه وتنفيذه وتقويمه (خضر، 2012).

وبعد مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت التعلّم الخدميّ، لاحظ الباحثان قلّة هذه الدراسات، التي حاولت الكشف عن درجة تضمين مشروعات التعلم الخدميّ في كتب التربية الوطنية والمدنية، ومن بين تلك الدراسات التي تمّ الاطلاع عليها ما يلي:

دراسة مورغان وستريب (Morgan & Streb, 2001) التي هدفت التعرف إلى تأثير التعلّم الخدميّ على مفهوم الذات، والمشاركة السياسيّة، والتسامُح لدى طلبة المرحلة الثانويّة. وتكوّنت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانويّة. واستخدم مقياس لمفهوم الذات مكوّن من (50) فقرة، ومقياس الكفاءة الاجتماعيّة للطلبة. وأظهرت النتائج تحسُّن مفهوم الذات، والمشاركة السياسيّة لدى الطلبة الذين اشتركوا في أنشطة التعلم الخدميّ، وزيادة إيجابية المتعلم في المواقف التعليميّة المختلفة، بخاصّة فيما يتعلق بتحمّل الطلبة مسؤولية اتّخاذ القرارات الخاصّة بتخطيط المشروعات وتنفيذها. بالإضافة إلى أنّ أنشطة التعلّم الخدميّ ساهمت في تحسين الكفاءة الاجتماعيّة والتفاعليّة للطلبة مع باقي أفراد العيّنة.

وهدفت دراسة ملكيور وبايلز (Melchior & Bailis, 2002) التعرُّف إلى درجة فعالية التعلّم الخدميّ في المشاركة المدنيّة، من خلال مقارنة نتائج تقييم المشاريع التي تم تجريبها، مثل: برنامج "اخدم أمريكا"، وبرنامج"تعلم وأخدم" وبرنامج"المواطنة بالموقع اليوم"، وكان الطلبة المشاركون في هذه البرامج من المدارس المتوسطة والثانويّة في جميع أنحاء الولايات المتحدة الامريكية. وأشارت النتائج إلى أنّ كلا من برنامج "اخدم أمريكا"، و"تعلّم واخدم" ،كان لهما تأثير إيجابيّ ذو دلالة إحصائية في اتّجاهات، وسلوكيّات الطلبة المدنيّة، ولا سيما في مجالات المسؤوليّة الشخصيّة والاجتماعية؛ من أجل مساعدة الآخرين، والمسؤوليّة الشخصيّة والاجتماعية؛ لمشاركة المجتمع المحليّ، والقيادة، وقبول التنوّع، ومهارات الاتّصال.

كما أجرى القحطانيّ (2002) دراسة هدفت التعرف إلى آراء مشرفي ومعلّمي التربية الوطنيّة في السعوديّة حول أهمية التعلّم الخدميّ في تحقيق أهداف تدريس التربية الوطنيّة في تحقيق أهداف تدريس التربية الوطنية، والصعوبات التي تحول دون استخدامه، كما هدفت إلى تقصي إمكانية تضمين التعلّم الخدميّ في منهج التربية الوطنيّة، من خلال بعض المشروعات المقترحة، ولأغراض جمع البيانات، استخدم الباحث استبانة؛ لمسح آراء العينة المكوّنة من ثلاثة مشرفين تربويين، و(68) معلمًا بالمرحلة الثانويّة. كما اعتمدت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى. وقد أظهرت النتائج أنّ تقديرات مشرفي ومعلّمي التربية الوطنية لأهميّة التعلّم الخدميّ في تدريس التربية الوطنيّة، كانت مرتفعة، وأظهرت أيضا عدم وجود فروق بين تقديرات المشرفين والمعلّمين. كما أشارت النتائج إلى أنّ هناك صعوبات عديدة تواجه تطبيق التعلّم الخدميّ في تدريس التربية الوطنيّة، حيثُ كانت هذه الصعوبات مرتفعة من وجهة نظر المعلمين.

وهدفت دراسة المعيقل (2004) إلى تحليل واقع أنشطة التعليم في مقرّرات التربية الوطنيّة، في مراحل التعليم العام في المملكة العربيّة السعوديّة، من حيث إعدادها، وأنواعها، وتوزيعها. اتّبع الباحث أسلوب تحليل المضمون لمحتوى مقررات التربية الوطنيّة للصفوف التي يدرس لها المقرر في المراحل الدراسيّة الثلاث، وعددها تسعة صفوف: (من الرابع الابتدائيّ وحتّى الثالث الثانويّ. وأظهرت نتائج الدراسة في شقها التحليليّ وجود (277) نشاطًا تعليميًّا في مقرّرات التربية الوطنيّة موزّعة على اثني عشر نوعًا من الأنشطة. وقد بيّنت النتائج أنّ هناك مجموعة من أنشطة التعلّم الخدميّ، توفرت في المقرّرات، منها: إعداد الصحف والنشرات، وحصلت على (8) تكرارات بنسبة (2.8 %)، ودعوة الضيوف، وتقديم الخدمات الميدانيّة، وقد حصل كل منهما على (6) تكرارات بنسبة (2%) لكلّ منهما.

وهدفت دراسة ستيوارت (Stewart, 2007) إلى تقصي أثر مشاركة طلبة برنامج إعداد المعلّمين بجامعة فلوريدا بمشروعات التعلم الخدميّ، في اتّجاهاتهم نحو استخدام التعلّم الخدميّ مستقبلا عند عملهم كمدرسين. وبلغ عدد أفراد العيّنة (22) طالبًا وطالبة، و تمّ إجراء مقابلات معهم بعد مشاركتهم في مشروع التعلّم الخدميّ. وأظهرت النتائج وجود اتّجاهات إيجابيّة لدى أفراد العينة، نحو استخدام مشروعات التعلّم الخدميّ في التدريس مستقبلا، بسبب اشتراكهم بمشروعات التعلم الخدميّ، و زاد من معرفتهم بالأهميّة التربويّة للتعلّم الخدميّ، وساعدهم في الربط بين النظريّة والتطبيق، كما عزّز ثقتهم بأنفسهم.

وأجرى طلافحة (2012) دراسة هدفت الكشف عن درجة توظيف معلّمي التربية الوطنيّة والمدنيّة بالمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمشروعات التعلّم الخدميّ في التدريس، ومعرفة أهم المعوقات التي تحول دون تنفيذها. وتكونت عينة الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات مادّة التربية الوطنيّة والمدنيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في مدارس مديرية إربد الأولى والثانية، حيث بلغ عددهم (131) معلّمًا ومعلّمة. ولأغراض الدراسة، تمّ إعداد أداة مكونة من جزئين: الأوّل لقياس درجة توظيف المعلّمين لمشروعات التعلم الخدميّ، والثاني لقياس المعوقات التي تحول دون تنفيذها. وأظهرت النتائج أنّ درجة توظيف المعلّمين لمشروعات التعلّم الخدميّ، جاءت بدرجة منخفضة، وأنّ درجة المعوقات التي تحول دون تنفيذ تلك المشروعات كبيرة.

وفي المجال نفسه، أجرى خضر (2012) دراسة هدفت إلى تحديد أهم مشروعات التعلّم الخدميّ الواجب توافرها في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة في المرحلة الأساسيّة العليا بالأردن، والتعرُّف إلى ما هو موجود فعليًا، وكيفيّة توزيعها في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة للصفوف: الثامن، والتاسع، والعاشر. وقدمت الدراسة قائمة احتوت (27) مشروعًا بصورتها النهائيّة، وبينت نتائج تحليل الكتب الثلاثة قلّة مشروعات التعلم الخدميّ المتضمّنة فيها؛ إذ بلغ عددها (7) مشروعات فقط، حصلت على (10) تكرارات في الكتب الثلاثة، ولم يرد ذكر لباقي المشروعات ال (27). كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تباين في توزيع مشروعات التعلّم الخدميّ في كتب التربية الوطنية والمدنية لصفوف المرحلة ألاساسيّة العليا : الثامن، التاسع، العاشر.

وفي دراسة أجراها قطاوي، وجاموس (2015) هدفت التعرف إلى أثر استخدام التعلّم الخدميّ في تنمية الكفاءة الذاتيّة لدى طلبة الصفّ العاشر في تدريس مبحث التربية الوطنيّة في الأردن. وتكوّن أفراد عينة الدراسة من (121) طالبًا وطالبة، وتمّ إعداد أداة لقياس الكفاءة الذاتيّة في مبحث التربية الوطنيّة والمدنيّة. وتم التحقّق من صدق الأداة وثباتها، وتمّ إعداد خطط تعليميّة وفق إستراتيجية التعلّم الخدميّ. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق في تنمية الكفاءة الذاتيّة لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ، يعزى إلى طريقة التعلّم الخدميّ لصالح المجموعة التجريبيّة.

وقام العدوان (2016) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. ولتحقيق أهداف الدّراسة، تم إعداد اختبار التفكير الإبداعي. تكونت أفراد الدّراسة من (153) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية وبلغت (78) والأخرى بلغت (75) طالبا وطالبة. وتم تدريس وحدة مشكلات بيئية معاصرة من مادة الجغرافيا بإستراتيجية التعلم الخدمي للمجموعة التجريبية، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في جميع مهارات التفكير الإبداعي في التطبيق البعدي تعزى لمتغير المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية.

وبناء على ما سبق، يمكن القول بتباين أهداف الدراسات السابقة، فبعضها تناولت أثر وفعاليّة استخدام مشاريع التعلّم الخدميّ في تنمية المعارف والمهارات والاتّجاهات للطلبة كدراسة كلّ من (العدوان 2016؛ قطاوي، وجاموس 2015؛ Morgan& Strep, 2001؛ Melchior &Bailis, 2002؛ Stewart, 2007)، وبعضها تناول درجة توظيف مشروعات التعلّم الخدميّ في التدريس كدراسة (طلافحه، 2012)، ودراسة واحدة بحثت درجة تضمين مشروعات التعلّم الخدميّ في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة للمرحلة الأساسيّة العليا (خضر، 2012).

- تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة، من حيث تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعيّة، كدراسة كلّ من (المعيقل، 2004؛ خضر، 2012).
- قلة الدراسات السابقة التي بحثت درجة تضمين مشروعات التعلّم الخدميّ، من خلال تحليل محتواها في المناهج والكتب المدرسيّة. جاءت الدراسة الحالية محاولة لسد هذه الثغرة المعرفية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لمشاريع التعلّم الخدميّ أهميّة كبيرة في التصدي لبعض مظاهر ضعف المواطنة لدى بعض أفراد المجتمع المحليّ، الأمر الذي يدعو لأهميّة مشاركة الطلبة في مجتمعهم الكبير، ودمجهم في الفعاليات المحليّة القائمة في مجتمعهم، الذي يعيشون فيه، وينسجم ذلك مع برنامج تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفيّ (ERfKE) الذي أطلقته الحكومة الأردنيّة في العام (2003)، وكان من أهم أهدافه: تزويد المجتمع بخبرات تعليميّة مستمرّة مدى الحياة، ذات صلة وثيقة بحاجات المجتمع الراهنة والمستقبليّة، وإعداد جيل من الطلبة يتمتع بمهارات حياتيّة تسهم في تطور نفسه ومجتمعه.

ويُعدّ الكتابُ المدرسيُّ أداةً من أدوات التعليم، وهو انعكاس للمنهاج؛ لذا ينبغي أن يكون جيدًا وصالحًا في يد المعلّم والمتعلّم، وينبغي أن يعنى بتوفير فرص كافية ومتعدّدة للطلاب؛ لمراعاة ميولهم واتّجاهاتهم، وإشباع حاجاتهم ورغباتهم (الإبراهيم، 2002).

لاحظ الباحث الأول من خلال عمله في وزارة التربية والتعليم؛ ومعلما لمادة التربية الوطنيّة عدم تركيز المعلمين في التدريس على مشروعات التعلم الخدمي، ممّا أسهم في إجراء االدراسة الحالية؛ للتأكد من درجة الأنشطة المتضمّنة في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة في مشاركة الطلبة في مجتمعهم، وتشجيعهم على القيام بالأعمال التطوعيّة، وأوجه مشاريع التعلّم الخدميّ الأخرى.

وبالتحديد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأوّل: ما أهم مشروعات التعلّم الخدميّ التي ينبغي تضمينها في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة لصفوف المرحلة الأساسيّة في الأردن؟

السؤال الثاني: ما مشروعات التعلّم الخدميّ المتضمّنة في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة لصفوف المرحلة الأساسيّة في الأردن؟

السؤال الثالث: كيف توزّعت مشروعات التعلّم الخدميّ المتضمّنة في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة في المرحلة الأساسيّة، في الأردن على مجالات التعلّم الخدميّ؟

السؤال الرابع: ما مشروعات التعلم الخدمي المتضمنة في كتب التربية الوطنية والمدنية حسب الصف والمرحلة الأساسية مجتمعة؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى الوصول إلى قائمة بمشروعات التعلّم الخدميّ التي ينبغي تضمينها في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة في الأردن، ثمّ الكشف عن درجة تضمينها في تلك الكتب.

أهميّة الدراسة

الأهمية النظرية

تُعدّ الدراسة الحالية من أوائل الدراسات في الأردن التي تبحث في تضمين مشروعات التعلّم الخدميّ في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة، بعد التعديل الذي أجرته وزارة التربية والتعليم الأردنيّة على جميع كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة للمرحلة الأساسيّة، والتي بدأ العمل بتدريسها من العامّ (2016/2015).

الأهمية العملية

تقدم الدراسة الحالية قائمة بمشروعات التعلّم الخدميّ، حيث يمكن أن تستفيد منها ادارة المناهج في وزارة التربية والتعليم في تطوير كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة في المرحلة الأساسيّة. كما توفّر الدراسة لمعلّمي ومشرفي موادّ الدراسات الاجتماعيّة والوطنية بيانات حول درجة تضمين كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة لمشروعات التعلّم الخدميّ.

وقد تعزز نتائج هذه الدراسة بإجراء دراسات أخرى مشابهة حول تضمين مشروعات التعلّم الخدميّ في مواد تعليميّة أخرى، ولمختلف المراحل الدراسيّة.

التعريفات الإجرائيّة

مشروعات التعلّم الخدميّ تعرف إجرائيًا: بأنها مشروعات التعلّم الخدميّ، الواردة في أداة الدراسة، والتي تناسب طبيعة الموضوعات الدراسيّة في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردن.

كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة: هي الكتب المقرّر تدريسها لطلبة الصفوف (الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع، العاشر) الأساسي من مجلس التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي (2016/2015).

محدّدات الدراسة

يقتصر تعميم نتائج الدراسة على كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة للصفوف من الصفّ الرابع الأساسيّ وحتّى الصفّ العاشر الأساسيّ التي تم تحليلها في العام الدراسي (2017/2016). كما تتحدد نتائجها بالأداة التي تم تطويرها، والخصائص السيكومترية التي تتمتع بها، وما توفر لها من دلالات الصدق والثبات.

الطريقة

اشتمل هذا الجزء على منهجيّة الدراسة، والمجتمع ، والعيّنة، وأداة الدراسة، ودلالات صدقها وثباتها، وإجراءات تحليل المحتوى، والمعالجة الإحصائيّة.

منهجيّة الدراسة

اتّبع الباحثان المنهج الوصفيّ بأسلوب تحليل المحتوى الذي يُعدّ أحد أساليب البحث العلميّ؛ لمناسبته في الكشف عن مشروعات التعلّم الخدميّ المتضمّنة في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة في المرحلة الأساسيّة في الأردن.

مجتمع الدراسة وعيّنتها

تكوّن مجتمع الدراسة من مناهج التربية الوطنيّة والمدنيّة، وكتبها في مرحلة التعليم الأساسيّ في الأردن التي أقرّتْها وزارةُ التربية والتعليم تدريسَها للطلبة من الصفّ الأوّل الأساسيّ إلى الصفّ العاشر الأساسيّ.

أمّا عيّنة الدراسة فقد تكوّنت من:

ا- كتب التربية الاجتماعيّة والوطنية للصفوف الرابع والخامس الأساسيّ؛ التي قرّرت وزارةُ التربية والتعليم تدريسَها بَدْءاً من العام الدراسيّ 2016/2015م.

ب- كتاب التربية الوطنيّة والمدنيّة للصف السادس الأساسيّ؛ حيث قررت وزارةُ التربية والتعليم تدريسَه بَدْءاً من العام الدراسيّ 2016/2015م.

ج- كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر الأساسيّ؛ التي قررت وزارةُ التربية والتعليم تدريسَها بَدْءاً من العام الدراسيّ 2017/2016م.

أداة الدراسة

لتحديد مشروعات التعلّم الخدميّ التي ينبغي توافرها في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة في المرحلة الأساسيّة في الأردن؛ قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة من خلال الرجوع إلى الأدب التربويّ والدراسات السابقة التي بحثت في موضوع التعلّم الخدميّ، كدراسة خضر (2012)، ودراسة طلافحة (2012)، ودراسة القحطانيّ (2002)، ودراسة ويد (Wade, 2000). وبناءً على ذلك، أعدّ الباحثان قائمة بمشروعات التعلّم الخدميّ بلغ عددها بصورتها النهائية من (28) مشروعا خدميا موزعة على أربعة مجالات، بعد أن تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين بالموضوع، وقد كان عددهم (9) محكمين، وتم طرح سؤال مفتوح على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، لإبداء الرأي بمشروعات التعلم الخدمي المقترح تضمينها في أداة الدراسة.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة؛ تم عرضها على مجموعة من المحكّمين عددهم (9) محكّمين من أساتذة الجامعات الأردنيّة في مجال مناهج الدراسات الاجتماعيّة، وأساليب تدريسها، وعلم النفس التربويّ، والقياس والتقويم، وبعض مشرفي التربية/ الدراسات الاجتماعيّة. وقد طلب إلى المحكّمين إبداء آرائهم بالقائمة، من حيث شموليتها لمشروعات التعلّم الخدميّ اللازم تضمينها في محتويات كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة للمرحلة الأساسيّة، ومدى ملاءمتها لطلبة المرحلة الأساسيّة، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغويّة للأداة، فضلا عن إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا. وقد تكونت الأداة في صورتها المبدئيّة من (33) مشروعًا خدميًا موزّعة على أربعة مجالات. وبعد مراجعة آراء المحكّمين وملاحظاتهم تم إجراء التعديلات الضروريّة على الأداة، والتي تمثّلت في حذف (5) مشروعات من قائمة مشروعات التعلّم الخدميّ؛ بسبب عدم مناسبتها للفئة العمريّة للطلبة، حيث ظهرت الأداة بصورتها النهائيّة مكوّنة من

(28) مشروعًا خدميًا، موزّعة على أربعة مجالات هي: (المجال البيئيّ، والمجال الاجتماعيّ، والمجال الاقتصاديّ، والمجال الثقافيّ).

ثبات التحليل

من أجل الكشف عن ثبات تحليل الأداة؛ قام الباحثان بإجراء التحليل الأوّليّ، من خلال اختيار عيّنة من كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة عيّنة الدراسة، ثمّ تقديم الأداة والعيّنة التي تمّ اختيارها إلى ثلاثة محللين ممّن لهم الخبرة في مجال تحليل المحتوى. وقد طلب الباحثان إليهم تحليل العيّنة المختارة بعد توضيح الطريقة المتبعة في التحليل، من أجل معرفة ثبات تحليل الباحثين مع المحللين، بحساب نسبة الثبات حسب طريقة سولزير- أزاروف وماير (Sulzer-Azaroff & Mayer, 1977) الآتية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الإجابات المتّفق عليها}}{\text{عدد الإجابات المتفّق عليها} + \text{عدد الإجابات المختلف عليها}} \times 100\%$$

فكانت نسبة الاتّفاق مع المحلّل الأوّل: 87.6%، ونسبة الاتّفاق مع المحلّل الثاني: 89.3%، ونسبة الاتّفاق مع المحلّل الثالث: 84.4%، أمّا معدل نسبة الاتّفاق مع المحلّلين: 87.1%، وتعد هذه النسبة كافية لثبات الأداة.

وبنفس المعادلة السابقة، تمّ تحليل عيّنة الدراسة مرتين من قبل الباحثين، لحساب الثبات مع الباحث الأول نفسه مع وجود فاصل زمنيّ بين المرة الأولى والثانية، وقد كانت نسبة الاتّفاق للمرّة الأولى 95,3%، ونسبة الاتّفاق للمرّة الثانية = 97,5%، أمّا معدل نسبة الاتّفاق للباحث الأول مع نفسه = 96,4%.

وحدة تحليل

استخدم الباحثان بهدف تحليل محتويات كتب التربية الوطنية والمدنية لصفوف المرحلة الاساسيّة أداة تحليل المحتوى، التي اشتملت على قائمة لمجالات التعلّم الخدميّ المقترحة ومشروعاته. كما اشتملت على الهدف من عملية التحليل. وعيّنة التحليل، وفئات التحليل، ووحدة التحليل، وضوابط عملية التحليل، بالإضافة إلى أداة رصد تكررات مشروعات التعلّم الخدميّ، وتوزيعها على مجالات التعلم الخدمي؛ بهدف تحقيق درجة عالية من الموضوعيّة والدقّة، مستفيدًا من الأدب التربويّ والدراسات السابقة في هذا المجال، وخبرة الباحث الأول في التعليم المدرسيّ. وقد بُنيتْ هذه الأداة باتّباع الخطوات الآتية:

1- تحديد الهدف من التحليل، والمتمثل بالكشف عن مشروعات التعلّم الخدميّ المتضمّنة في محتويات كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة للصفوف من الرابع الأساسيّ وحتّى العاشر الأساسيّ.

2- تحديد عيّنة التحليل.

3- تحديد فئات التحليل وهي مشروعات التعلم الخدمي.

4- تحديد وحدة التحليل : وهي التي تدور حولها جملة أو فقرة أو عدة فقرات (Theme)، إذ اختار الباحثان الفكرة الرئيسة من المحتوى وحدة التحليل؛ نظرًا لمناسبتها هدف عملية التحليل.

5- تحديد تكرارات ظهور وحدة التحليل.

6- تحديد ضوابط عملية التحليل: تمّ التحليل في إطار المحتويات، والتعريف الإجرائيّ لمشروعات التعلّم الخدميّ، وشمل التحليل محتويات كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة من الصف الرابع الأساسيّ وحتّى العاشر الأساسيّ بأجزائها الأربعة عشر، واستخدام الاستمارة المُعدّة لرصد النتائج، وتكرار لكلّ وحدة، وفئة تحليل.

وقد تمّ تحديد خطوات عملية التحليل على النحو الآتي:

أولا: تحديد الصفحات التي خصصت لعملية التحليل في كل كتاب، مع قراءتها جيدًا، حيث تم إعتماد الكتاب كاملا باستثناء قائمة المحتويات في الكتاب.

ثانيا: تقسيم كلّ صفحة إلى عدة فقرات؛ لتشمل كل فقرة، أو عدة فقرات صغيرة فكرة واحدة.

ثالثا: تحديد الأفكار التي تضمّنت مشروعات التعلّم الخدميّ.

رابعا: تصنيف كلّ فكرة إلى إحدى فئات التحليل المحددة بأداة تحليل المحتوى المذكورة.

وقد تمّ حساب تكرارات مشروعات التعلّم الخدميّ، ونسبها المئويّة في كل فئة من فئات التحليل. كما تمّ اعتماد النسب المئويّة التالية في تفسير نتائج الدراسة؛ وهي: (80%) فما فوق نسبة عالية جدًا، (70%-79.9%) نسبة عالية، (60%-69.9%) نسبة متوسطة، (50%-59.9) نسبة منخفضة، وأقل من (50%) نسبة منخفضة جدًا، في تضمين كتب التربية الوطنيّة لمشروعات التعلّم الخدميّ.

المعالجة الإحصائيّة

تمّ استخدام التكرارات، والنسب المئويّة في معالجة تحليل كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة عيّنة الدراسة؛ للإجابة عن أسئلتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الأوّل: "ما أهم مشروعات التعلّم الخدميّ التي ينبغي تضمينها في محتويات كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة لصفوف المرحلة الأساسيّة في الأردن؟" ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثان بمراجعة الأدب التربويّ والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، وطرح سؤال مفتوح على عدد من الخبراء، والمتخصصين؛ لإبداء الرأي بمشروعات التعلّم الخدميّ المقترح تضمينها في أداة الدراسة؛

فتكونت أداة الدراسة في صورتها النهائيّة من (28) مشروعًا خدميًّا موزعة على أربعة مجالات هي (المجال البيئي، والمجال الاجتماعيّ، والمجال الاقتصاديّ، والمجال الثقافيّ)، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): مشروعات التعلّم الخدميّ المقترح تضمينها في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة.

المجال	الرقم	مشروعات التعلم الخدمي
المجال البيئي	1	المشاركة في حملات غرس الأشجار في المناطق الحرجية.
	2	المشاركة في إنشاء الحدائق المرورية.
	3	المساهمة في إعادة تدوير المخلفات.
	4	المشاركة في إنشاء وتجميل الحدائق المدرسيّة.
	5	المشاركة في حملات التوعية المروريّة.
	6	عمل نشرات لحماية البيئة من التلوث.
	7	القيام بحملات النظافة للأماكن السياحيّة والصحيّة والترفيهيّة والأحياء المجاورة.
	8	مساعدة الجمعيات الخيرية في أعمال الدهان أو النظافة.
المجال الأجتماعي	9	المشاركة في الاحتفالات الوطنيّة، والاجتماعيّة ؛ كعيد الاستقلال وغيرها.
	10	جمع المعونات، وتوزيعها على الفقراء.
	11	زيارة دور المسنين أو دور الأيتام وتقديم المساعدة والعون لهم.
	12	زيارة الأحداث في مراكز الإصلاح.
	13	زيارة المرضى في المستشفيات.
	14	إعداد تقرير إرشاديّ؛ لتوعية الشباب من مخاطر الإنحراف.
	15	التوعية بالمشاركة في الانتخابات البلديّة أو البرلمانيّة.
	16	القيام بحملة توعية للأسر لمواجهة التحديات العصريّة التي تواجه الأبناء.
المجال الاقتصادي	17	عمل نشرات،أو ملصقات حول طرائق ترشيد الاستهلاك الماء والكهرباء، والطاقة.
	18	المشاركة في إنتاج الأعمال اليدويّة.
	19	المشاركة في حملات المحافظة على الموارد الطبيعيّة، والممتلكات العامّة.
	20	إعداد دراسة حول الآثار المترتبة على العمالة الوافدة في المجتمع الأردنيّ.
	21	زيارة المصانع؛ لنشر الوعي عن أهمية دعم المنتجات المحلية وشرائها.
	22	إقامة بازار خيريّ؛ لمساعدة الجمعيات الخيريّة.
المجال االثقافي	23	إنشاء معسكر صيفيّ للأطفال.
	24	القيام بحملة توعية بخصوص الكتابة على الجدران.
	25	إعداد دورة تدريبية لإبناء المجتمع المحلي في مهارات استخدام الحاسوب.
	26	المشاركة في برنامج محو الأميّة لدى أبناء المجتمع المحليّ.
	27	إقامة معرض للصور يبيّن الإنجازات العلميّة والثقافيّة الأردنيّة.
	28	إعداد ندوة حول التأثيرالسلبيّ لتطبيقات التكنولوجيا الحديثة.

يوضّح الجدول (1) قائمة مشروعات التعلّم الخدميّ التي تمّ التوصل إليها، إذ تمثّل (28) مشروعًا خدميًّا موزّعة على أربعة مجالات رئيسة مقترح تضمينها في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة للمرحلة الأساسيّة. ويفسر الباحثان هذه النتيجة للأهميّة الكبيرة لمشروعات التعلم الخدمي في إكساب الطلبة في تنمية المشاركة الاجتماعيّة، وتعزيز المهارات والقيم والسلوكيّات المرتبطة بالمواطنة النشطة، وتنمية الكفاءة الذاتيّة. وقد اتّفقت نتيجة هذه الدراسة مع (قطاوي، وجاموس 2015؛ Stewart, 2007).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما مشروعات التعلّم الخدميّ المتضمّنة في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة لصفوف المرحلة الأساسيّة في الأردن؟" ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثان بتحليل كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة المقررة للصفوف من الرابع وحتّى العاشر من المرحلة الأساسيّة في الأردن. وتمّ استخراج مشروعات التعلّم الخدميّ المتضمّنة فيها، وبيان تكراراتها، وجمع التكرارات، واستخراج نسبها المئويّة، وبيان رتبة كلّ مشروع، وتمّ التعليق على نتائج هذا السؤال بشكل متكامل بعد عرض الجدول (2).

الجدول (2): توزيع مشروعات التعلم الخدمي في الكتب عينة الدراسة

الرقم	مشروعات التعلم الخدمي	الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع		الصف العاشر		المجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة في المجال	الرتبة على الأداة كلها
		التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %				
أولا: المجال البيئي																			
1	المشاركة في حملات غرس الأشجار في المناطق الحرجية.	0	00.00	1	1.56	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	1	1.56	4	8
2	القيام والمشاركة في إنشاء الحدائق المرورية.	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	5	9
3	المشاركة في اعادة تدوير المخلفات.	1	1.56	0	00.00	1	1.56	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	2	03.12	3	7
4	المشاركة في إنشا وتجميل الحدائق المدرسية.	1	1.56	0	00.00	1	1.56	1	1.56	0	00.00	0	00.00	0	00.00	3	04.68	2	6
5	المشاركة في حملات التوعية المرورية.	0	00.00	0	00.00	1	1.56	0	00.00	0	00.00	1	1.56	0	00.00	2	03.12	3	7
6	عمل نشرات لحماية البيئة من التلوث.	0	00.00	0	00.00	0	00.00	1	1.56	1	1.56	1	1.56	0	00.00	3	04.68	2	6
7	القيام بحملات النظافة للأماكن السياحية والصحية والترفيهية والأحياء المجاورة.	2	03.12	2	03.12	1	1.56	1	1.56	1	1.56	0	00.00	0	00.00	7	10.93	1	3
8	مساعدة الجمعيات الخيرية في أعمال الدهان والنظافة.	0	00.00	0	00.00	1	1.56	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	1	1.56	4	
	مجموع المجال الأول	4	06.25	3	04.68	5	07.81	3	04.68	2	03.12	2	03.12	0	00.00	19	29.68		
ثانيا: المجال الإجتماعي																			
9	المشاركة في الإحتفالات الوطنية.	1	1.56	1	1.56	2	03.12	3	04.68	1	1.56	0	00.00	1	1.56	9	14.06	2	2
10	جمع المعونات، وتوزيعها على الفقراء.	1	1.56	0	00.00	1	1.56	0	00.00	0	00.00	0	00.00	1	1.56	3	04.68	3	6
11	زيارة دور المسنين ودور الأيتام وتقديم المساعدة والعون لهم.	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	4	9
12	زيارة الأحداث في مراكز الإصلاح.	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	4	9
13	زيارة المرضى في المستشفيات.	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	4	9
14	إعداد تقريرإرشادي لتوعية الشباب من مخاطر الأنحراف.	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	4	9
15	التوعية بالمشاركة في الإنتخابات البلدية أو البرلمانية.	2	03.12	1	1.56	0	00.00	4	06.25	4	06.25	1	1.56	1	1.56	13	20.31	1	1
16	القيام بحملة توعية للأسر بمواجهة التحديات العصرية التي تواجه الأبناء.	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	4	9
	مجموع المجال الثاني	4	06.25	2	03.12	3	04.68	7	10.93	5	07.81	1	1.56	3	04.68	25	39.06		
ثالثا: المجال الإقتصادي																			

الرقم	مشروعات التعلم الخدمي	الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع		الصف العاشر		المجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة في المجال	الرتبة على الأداة كلها
		التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %				
17	عمل نشرات أو ملصقات حول طرائق ترشيد الأستهلاك للماء والكهرباء والطاقة.	4	06.25	1	1.56	1	1.56	1	07.14	0	00.00	2	03.12	0	00.00	9	14.06	1	2
18	المشاركة في إنتاج الأعمال اليدويّة.	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	4	9
19	المشاركة في حملات المحافظة على الموارد الطبيعية والممتلكات العامة.	2	03.12	1	1.56	1	1.56	1	1.56	0	00.00	0	00.00	0	00.00	5	07.81	2	4
20	إعداد دراسة حول الآثار المترتبة على العمالة الوافدة في المجتمع الأردنيّ.	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	1	1.56	0	00.00	1	1.56	3	8
21	زيارة المصانع؛ لنشر الوعي عن أهمية دعم المنتجات المحلية وشرائها.	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	4	9
22	إقامة بازار خيري لمساعدة الجمعيات الخيرية.	0		0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	4	9
مجموع البعد الثالث		6	09.37	2	03.12	2	03.12	2	03.12	0	00.00	0	00.00	0	00.00	15	23.43		
رابعا: المجال االثقافي																			
23	إنشاء معسكر صيفي للطلاب.	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	3	2
24	القيام بحملة توعية بخصوص الكتابة على الجدران.	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	3	9
25	إعداد دورة تدريبية لإبناء المجتمع المحلي في مهارات إستخدام الحاسوب.	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	3	4
26	المشاركة في برنامج محو الأمية لدى أبناء المجتمع المحلي.	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	3	8
27	إقامة معرض للصور يبين الإنجازات العلمية والثقافية الأردنية.	1	1.56	1	1.56	0	00.00	1	1.56	1	1.56	0	00.00	0	00.00	4	6.25	1	9
28	إعداد ندوة حول التأثيرالسلبيّ لتطبيقات التكنولوجيا الحديثة.	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	1.56	0	00.00	0	00.00	0	00.00	1	1.56	2	9
مجموع البعد الرابع		1	1.56	1	1.56	0	00.00	2	03.12	1	1.56	00.00	00.00	0	00.00	5	7.81		
المجموع الكلي		15	23.43	8	12.50	10	15.62	14	21.87	8	12.50	6	09.37	3	04.68	64	100		

يتّضح من الجدول (2) أنّ مجموع تكرارات مشروعات التعلّم الخدمي في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة للصفوف من الرابع، وحتّى العاشر من المرحلة الأساسيّة في الأردن، بلغ (64) تكرارا، موزّعة على أربعة مجالات بواقع (28) مشروعًا خدميًّا لكلّ صف؛ إذ ورد (48) مشروعًا خدميًّا من مجموع المشروعات الخدميّة، وبنسبة مئويّة منخفضة جدًا بلغت (24.48%). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن اهتمام هذه الكتب تركز على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي التطبيقي،علما بأن التوجهات الحديثة في مناهج الدراسات الاجتماعية تؤكد ضرورة تضمين الكتب على هذه المشروعات، وقد اتّفقت هذه النتيجة مع دراسة خضر (2012).

وقد حلّ المشروع الخدميّ "التوعية بالمشاركة في الانتخابات البلديّة أو البرلمانيّة" المنتمي للمجال الاجتماعيّ بالمرتبة الأولى بين مجموع مشروعات التعلّم الخدميّ المتضمّنة في كتب التربية الوطنيّة عيّنة الدراسة، وعلى الأداة كلّها بمجموع (13) تكرارا، وبنسبة مئويّة بلغت (20.31%). ويعزو الباحثان هذه النتيجة للدور الذي تلعبه المشاركة السياسيّة في تحقيق الوحدة والتماسُك بين المواطنين، وتحقيق المواطنة الفاعلة. وقد يتفق ذلك أيضًا مع رؤى جلالة الملك عبدالله الثاني بن الحسين في ورقته النقاشيّة الثالثة التي تحمل عنوان (أدوار تنتظرنا لنجاح ديمقراطيّتنا). بتأكيده على أهميّة المشاركة السياسيّة في بناء مجتمع ديمقراطيّ سليم، من خلال ممارسة المواطنين لواجبهم الانتخابيّ في المجالس البرلمانيّة والبلديّة والنقابات وغيرها. وتنسجم هذه النتيجة مع المادّة (3) من الفصل الثاني (فلسفة التربية وأهدافها) من قانون وزارة التربية والتعليم (3) لسنة (1994). واتّفقت هذه النتيجة مع دراسة منتروب (2003) التي أشارت إلى أنّ (80%) من الطلاب يرون أنّ التصويت في الانتخابات يمثّل مشاركتهم السياسيّة. بالإضافة إلى ما توصلت إليه دراسة مورغان وستريب (2001) التي أشارت إلى تحسّن مفهوم الذات، والمشاركة السياسيّة لدى الطلبة الذين اشتركوا في أنشطة التعلّم الخدميّ.

وقد حلّ بالتساوي كلّ من المشروع الخدميّ: "المشاركة في الاحتفالات الوطنيّة" المنتمي للمجال الاجتماعيّ والمشروع : "عمل نشرات أو ملصقات حول طرائق ترشيد الاستهلاك للماء والكهرباء والطاقة" المنتمي للمجال الاقتصاديّ بالمرتبة الثانية بين مجموع مشروعات التعلّم الخدميّ المتضمّنة في كتب التربية الوطنيّة عيّنة الدراسة، وعلى الأداة كلّها بمجموع (9) تكرارات لكلّ منهما، وبنسبة مئويّة بلغت (14,06%). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة والمعلمين يهتمون بالمشاركة بالاحتفالات الوطنية كونها من الأنشطة التي تقام سنويا بجميع المدارس تقريبا، لذلك تم التركيز عليها في محتويات كتب التربية الوطنية والمدنية.

وبالنسبة للمشروع "عمل نشرات أو ملصقات حول طرائق ترشيد الاستهلاك للماء والكهرباء والطاقة". فيعزو الباحثان النتيجة المتعلقة بتوافر هذا المشروع إلى تصميم الكتاب، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المعيقل (2004) التي أشارت إلى توافر مشروع إعداد الصحف والنشرات في المقررات الدراسية.

وقد حلّ المشروع الخدميّ "القيام بحملات النظافة للأماكن السياحيّة، والصحّيّة، والترفيهيّة والأحياء المجاورة" المنتمي للمجال البيئيّ بالمرتبة الثالثة بين مجموع مشروعات التعلّم الخدميّ المتضمنة في كتب التربية الوطنيّة عيّنة الدراسة، وعلى الأداة كلّها؛ بمجموع (7) تكرار، وبنسبة مئويّة بلغت (10.93%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة؛ لكثرة الحملات التي تقوم بها الجمعيّات الخيريّة، والمؤسسات البيئيّة، والبلديّات في هذا المجال، والتي تستدعي توفير عدد كبير من المشاركين في هذه الحملات؛ فتلجأ إلى المدارس المجاورة لإنجاح الحملة، وربّما يعود السبب أيضًا إلى أنّ هذا النوع من المشروعات لا يحتاج إلى تكلفة ماديّة عالية لتنفيذه، وأيضًا للدور الكبير الذي تلعبه هذه الحملات في غرس روح التعاون، والمشاركة المدنيّة لدى الطلبة، واتّفقت هذه النتيجة مع دراسة ملكيور وبايلز(2002) التي أشارت إلى التأثير الإيجابيّ لمشروعات التعلّم الخدميّ؛ لمشاركة الطلبة مع المجتمع المحليّ.

وقد حلّ المشروع الخدميّ "المشاركة في حملات المحافظة على الموارد الطبيعيّة والممتلكات العامّة" المنتمي للمجال الاقتصاديّ بالمرتبة الرابعة بين مجموع مشروعات التعلّم الخدميّ، المتضمّنة في كتب التربية الوطنيّة عيّنة الدراسة، وعلى الأداة كلّها؛ بمجموع (5) تكرار، وبنسبة مئويّة بلغت (7.81%). و يعزو الباحثان ذلك لتنامي ظاهرة الاعتداء على المرافق العامّة في السنوات الأخيرة في الأردن، نتيجة المشاجرات العشائريّة، أو الطلابية وغيرها.

وقد حلّ المشروع الخدميّ "إقامة معرض للصور، يبيّن الإنجازات العلميّة، والثقافيّة الأردنيّة المنتمي للمجال االعلميّ، والثقافيّ بالمرتبة الخامسة بين مجموع مشروعات التعلّم الخدميّ المتضمّنة في كتب التربية الوطنيّة عيّنة الدراسة، وعلى الأداة كلّها؛ بمجموع (4) تكرار، وبنسبة مئويّة بلغت (6.25%). ويمكن أن يعود السبب؛ لسهولة تنفيذه؛ حيث جرت العادة على إقامة هذا النوع من المشروعات، خلال العام الدراسيّ، وبشكل متكرّر لإظهار الإنجازات العلميّة، والثقافيّة الأردنيّة.

وبخصوص المشروعات (2، 11، 12، 13، 14، 16، 18، 19، 22، 23، 24، 25، 26) التي حلّت بالمرتبة الأخيرة بين مشروعات التعلّم الخدميّ، المتضمّنة في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة عيّنة الدراسة، وعلى الأداة كلّها، بمجموع تكرارت بلغ (0)، وبنسبة مئويّة بلغت (00.00). فيفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن مؤلفي كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة، يعتقدون أنّ هذه المشروعات قد يتمّ تضمينها في باقي الكتب المدرسيّة، أو ربّما يكون السبب كما توصل إليه القحطانيّ (2002) من إدراك مؤلفي الكتب لوجود بعض الصعوبات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلّم الخدميّ في الجوانب المتعلقة بالعبء الدراسيّ، وكثرة

الموضوعات. وهذا ما أكّدته دراسة طلافحة (2012)، التي أظهرت أنّ درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلّم الخدميّ، جاءت منخفضة، وأنّ درجة المعوقات التي تحول دون تنفيذ تلك المشروعات كبيرة.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: "كيف توزّعت مشروعات التعلّم الخدميّ المتضمّنة في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة في المرحلة الأساسيّة، في الأردن على مجالات التعلّم الخدميّ؟" ومناقشتها.

الجدول (3): التكررات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب التربية الوطنية والمدنية للصفوف عينة الدراسة لمشروعات التعلم الخدمي في كل مجال من المجالات الأربعة وللمجالات مجتمعة

المجال	البيئي		الإجتماعي		الإقتصادي		الثقافي		المجالات مجتمعة	
الصف	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة الكلية%
الرابع	4	%26.66	4	%26.66	6	%40	1	%6.66	15	%100
الخامس	3	%37.50	2	%25.00	2	%25.00	1	%12.50	8	%100
السادس	5	%50.00	3	%30.00	2	%20.00	0	%0	10	%100
السابع	3	%21.42	7	%50.00	2	%14.28	2	%14.28	14	%100
الثامن	2	%25.00	5	%62.50	0	%00.00	1	%12.50	8	%100
التاسع	2	%33.33	1	%16.66	3	%50.00	0	%00.00	6	%100
العاشر	0	%00.00	3	%100	0	%00.00	0	%00.00	3	%100
المجموع	19	%29.68	25	%39.62	15	%23.43	5	%07.81	64	%100

يتّضح من الجدول (3) أنّ مجموع التكررات لمشروعات التعلّم الخدميّ المتضمنة في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة للمرحلة الأساسيّة، من الصفّ الرابع الأساسيّ إلى الصفّ العاشرالأساسيّ، جاءت على النحو الآتي:

- كتاب الصفّ الرابع: احتلّ المجال الاقتصاديّ المرتبة الأولى؛ حيث بلغت تكرارت هذا المجال (6)، وبنسبة مئويّة بلغت (40.00%)، في حين تساوى كلّ من المجال البيئيّ، والمجال الاجتماعيّ؛ حيث بلغت تكراراتهما (4)، وبنسبة مئويّة بلغت (26.66%)، ثمّ المجال الثقافيّ؛ حيث بلغت تكراراته (1)، وبنسبة مئويّة بلغت (06.00%).

- كتاب الصفّ الخامس: احتلّ المجال البيئيّ المرتبة الأولى؛ حيث بلغت تكرارات هذا المجال (3)، وبنسبة مئويّة بلغت (37.50%)، في حين تساوى كلّ من المجال الاقتصاديّ، والمجال الاجتماعيّ؛ حيث بلغت تكراراتهما (2)، وبنسبة مئويّة بلغت (25.00%)، ثمّ المجال الثقافيّ؛ حيث بلغت تكراراته (1)، وبنسبة مئويّة بلغت (12.50%).

- كتاب الصفّ السادس: احتلّ المجال البيئيّ المرتبة الأولى؛ حيث بلغت تكرارت هذا المجال (5)، وبنسبة مئويّة بلغت (50.00%)، ثمّ المجال الاجتماعيّ، حيث بلغت تكراراته (3)، وبنسبة مئويّة بلغت (30.00)، ثمّ المجال الاقتصاديّ؛ حيث بلغت تكراراته (2)، وبنسبة مئويّة بلغت (20.00%)، ثمّ المجال الثقافيّ؛ حيث بلغت تكراراته (0)، وبنسبة مئويّة بلغت (0.00).

- كتاب الصفّ السابع: احتلّ المجال الاجتماعيّ المرتبة الأولى؛ حيث بلغت تكرارات هذا المجال (7)، وبنسبة مئويّة بلغت (50.00%)، ثمّ المجال البيئيّ؛ حيث بلغت تكرارات هذا المجال (3)، وبنسبة مئويّة بلغت(21.42%)، في حين تساوى كلّ من المجال الاقتصاديّ، والمجال الثقافيّ؛ حيث بلغت تكراراتهما (2)، وبنسبة بلغت (14.88%).

- كتاب الصف الثامن: احتلّ المجال الاجتماعيّ المرتبة الأولى؛ حيث بلغت تكرارات هذا المجال (5)، وبنسبة مئويّة بلغت (62.50%)، ثمّ المجال البيئيّ؛ حيث بلغت تكراراته (2)، وبنسبة مئويّة بلغت (25.00%)، ثمّ المجال الثقافيّ؛ حيث بلغت تكراراته (1)، وبنسبة مئويّة بلغت (12.50%)، ثمّ المجال الاقتصاديّ؛ حيث بلغت تكراراته (0)، وبنسبة مئويّة بلغت (00.00).

- كتاب الصفّ التاسع: احتلّ المجال الاقتصاديّ المرتبة الأولى؛ حيث بلغت تكرارات هذا المجال (3)، وبنسبة مئويّة بلغت (50,00%)، ثمّ المجال البيئيّ؛ حيث بلغت تكراراته (2)، وبنسبة مئويّة بلغت (33.33%)، ثمّ المجال الاجتماعيّ؛ حيث بلغت تكراراته (1)، وبنسبة مئويّة بلغت (16.66%)، ثمّ المجال الثقافي؛ حيث بلغت تكرارته (0)، وبنسبة مئويّة بلغت (00.00).

- كتاب الصفّ العاشر: احتلّ المجال الاجتماعيّ المرتبة الأولى؛ حيث بلغت تكرارات هذا المجال (3)، وبنسبة مئويّة بلغت (100,00%)، في حين تساوى كلّ من المجال البيئيّ والاقتصاديّ، والثقافيّ؛ حيث بلغ تكراراتها (0)، وبنسبة مئويّة بلغت (00.00).

- الكتب مجتمعة: أظهرت النتائج المتعلّقة بالإجابة عن هذا السؤال: أنّ درجة توافر مشروعات التعلّم الخدميّ في كتب التربية الوطنيّة و المدنيّة في المرحلة الأساسيّة، جاءت متفاوتة، فقد احتلّ المجال الاجتماعيّ لمشروعات التعلّم الخدميّ المرتبة الأولى، حيث بلغت تكراراته (25)، وبنسبة مئويّة بلغت (39.06%)، ثمّ المجال البيئيّ؛ حيث بلغت تكراراته (19)،

وبنسبة مئويّة بلغت (29.68%)، ثمّ المجال الاقتصاديّ؛ حيث بلغت تكراراته (15)، وبنسبة مئويّة بلغت (23.43%)، في حين جاء بالمرتبة الأخيرة المجال الثقافيّ؛ حيث بلغت تكراراته (5)، وبنسبة مئويّة بلغت (07.81%).

ويرى الباحثان أنّ السبب في حصول المجال الاجتماعيّ على المرتبة الأولى؛ يعود إلى إيمان مخطّطي ومؤلفي مناهج التربية الوطنيّة والمدنيّة في هذه الصفوف، بأنّ وجود مشروعات التعلّم الخدميّ الاجتماعيّة تسهم في إيجاد الإنسان الصالح القادر على فهم واقع بيئته ومجتمعه الذي يعيش فيه، ويسهم في تطوّره. وهذا ما أجمعت عليه أدبيّات الدراسات الاجتماعيّة في (أهميتها وأهداف مراحلها) على إيجاد الإنسان الصالح؛ كهدف نهائيّ تسعى إلى تحقيقه، ذلك المواطن الواعي الذي يفهم ذاته، ويسهم في تطوير نفسه ومجتمعه، ويمتلك القدرات والمهارات التي تسهم في بناء مجتمعه، وتطويره؛ ليتلاءم وروح العصر الذي يعيش فيه.

أمّا فيما يتعلّق بحصول المجال الثقافيّ على المرتبة الأخيرة؛ من حيث ندرة اهتمام كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة بتضمين مشروعاته في محتواها التعليميّ؛ فيفسر ذلك بأنّ مشروعات هذا المجال تحتاج إلى فترة زمنيّة طويلة؛ من حيث الإعداد والتنفيذ، وأيضًا أنّ هذه المشروعات تحتاج إلى تكلفة ماليّة عالية تعجز الكثير من المدارس من تنفيذها، وهذا يتّفق مع دراسة طلافحه (2012) التي أشارت نتائجها أنّ درجة المعوقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلّم الخدميّ كبيرة.

رابعا: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الرابع:" ما مشروعات التعلّم الخدمي المتضمّنة في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة، حسب الصفّ والمرحلة الأساسيّة مجتمعة؟" ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية كما في الجدول (4).

الجدول (4): التكررات والنسب المئويّة لدرجة تضمين كلّ كتاب من كتب التربية الوطنيّة والمدنية، ولكتب الصفوف عيّنة الدراسة مجتمعة لمشروعات التعلّم الخدميّ.

الكتاب	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
التربية الاجتماعيّة والوطنيّة للصفّ الرابع	15	23.43	1
التربية الاجتماعيّة والوطنيّة للصفّ الخامس	8	12.50	4
التربية الوطنيّة والمدنيّة للصفّ السادس	10	15.62	3
التربية الوطنيذة والمدنيّة للصفّ السابع	14	21.87	2
التربية الوطنيّة والمدنيّة للصفّ الثامن	8	12.50	4
التربية الوطنيّة والمدنيّة للصفّ التاسع	6	09.37	5
التربية الوطنيّة والمدنيّة للصفّ العاشر	3	04.68	6
المجموع	64	100	

يظهر الجدول (4) توزيع مشروعات التعلّم الخدميّ في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة، وتضمّنت عيّنة الدراسة لكتب التربية الوطنيّة والمدنيّة (64) تكرارًا، وحلّ بالمرتبة الأولى؛ من حيث مجموع التكرارات كتاب الصفّ الرابع الأساسيّ؛ بمقدار (15) تكرارًا، وبنسبة مئويّة بلغت (23.43%). وجاء بالمرتبة الثانية كتاب الصفّ السابع بمجموع تكرارات (14)، وبنسبة مئويّة بلغت (21.87%). وجاء بالمرتبة الثالثة كتاب الصفّ السادس بمجموع تكراراتهما (10) وبنسبة مئويّة بلغت (15.62%). وجاء بالمرتبة الرابعة بالتساوي كلّ من كتاب الصفّ الخامس والصفّ الثامن؛ حيث بلغت تكراراتهما (8)، وبنسبة مئويّة بلغت (12.50%). وجاء بالمرتبة الخامسة كتاب الصفّ التاسع بمجموع تكرارات (6)، وبنسبة مئويّة بلغت (09.37%). وحلّ بالمرتبة الأخيرة كتاب الصفّ العاشر الأساسيّ بمجموع تكرارات (3)، وبنسبة مئويّة بلغت (04.68%).

ويظهر توزيع مشروعات التعلّم الخدميّ في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة عيّنة الدراسة أنّها جاءت متفاوتة. وقد يعزو الباحثان ذلك إلى أنّ كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة، قد تمّ تأليفها في فترتين مختلفتين، فكتب الصفوف: (الرابع، الخامس، السادس) تمّ إقرار تدريسها من وزارة التربية والتعليم بَدْءًا من العام الدراسيّ (2016/2015)، في حين تمّ إقرار تدريس كتب الصفوف: (الثامن، التاسع، العاشر)، من وزارة التربية والتعليم بَدْءًا من العام الدراسيّ 2017/2016.

ويظهر الجدول (4) أيضًا أن أكثر كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة اهتمامًا بتضمين مشروعات التعلّم الخدميّ، جاء لصالح كتب الصفوف: (الرابع، الخامس، السادس، السابع) بمجموع تكرارات بلغ (47) تكرارًا، وبنسبة مئويّة بلغت (73.43%). في حين حصلت كتب الصفوف العليا من المرحلة الأساسيّة: (الثامن، التاسع، العاشر) على (17) تكرارًا، وبنسبة مئويّة بلغت (26.56%). وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة خضر (2012). التي أشارت إلى قلّة مشروعات التعلّم الخدميّ المتضمّنة في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة في المرحلة الأساسيّة العليا. ويمكن عزو حصول كتب التربية الوطنية والمدنية للصف الرابع على أعلى التكرارات إلى أن طلبة هذا الصف هم في مرحلة أكثر اكتسابا لأي أمر يريد واضع المنهاج غرسها لديهم.

التوصيّات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

- التوسّع في تضمين مشروعات التعلّم الخدميّ في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة للمرحلة الأساسيّة، وبخاصة كتب صفوف: (الخامس، الثامن، التاسع، العاشر)، التي جاءت مضمّنة بنسب متدنية.
- زيادة تضمين كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة مشروعات التعلّم الخدميّ في المجال الاقتصاديّ والثقافيّ.
- إجراء دراسات مشابهة تبحث في تضمين مشروعات التعلّم الخدميّ، في كتب التربية الوطنيّة والمدنيّة للصفوف الثلاث الأولى، من المرحلة الأساسيّة، وفي مقرّر التربية الوطنيّة في الجامعات الحكوميّة، والخاصّة، وفي مقرّرات دراسيّة أخرى، وفي مجالات أخرى كالمجال الصحّيّ والعلميّ.

المراجع

الإبراهيم، افتكار. (2002). *مدى مراعاة كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية للأسس النفسية للمنهاج*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

خضر، فخري (2006). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خضر، فخري. (2012). تضمين مشروعات التعلم الخدمي في كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 23(90)، 33-62.

طلافحة، حامد. (2012). درجة توظيف معلمي التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا لمشروعات التعلم الخدمي في التدريس ومعرفة أهم المعيقات التي تحول تنفيذها، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك، 8(4) - 363 345.

عبيد، صفاء (2016). *فلسفة التربية عند جون ديوي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

العدوان، زيد، (2016). أثر التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 32(2)، 327- 353.

القحطاني، سالم. (2002). تضمين التعلم الخدمي ومشروعاته في منهج التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية، (15). 53-114.

قطاوي، محمد، وابو جاموس، عبدالكريم (2015). أثر استخدام التعلم الخدمي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر في تدريس مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، *مجلة جامعة*، 19(2)، 141- 176.

المعيقل، عبدالله (2004). تحليل أنشطة التعلم في مقررات التربية الوطنية والمدنية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات تربوية إجتماعية*، 10(3)، 79- 137.

وزارة التربية والتعليم (2005).*الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج التربية الوطنية والمدنية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن*. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

وزارة التربية والتعليم. (1987). المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي. عمان: الأردن، وزارة التربية والتعليم. قانون التربية والتعليم، رقم (3) لسنة 1994.

يوسف، هالة (2006). *فعالية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بنها، جمهورية مصر العربية.

Blaser, T. (2011). From the classroom to the community: Safe and caring communities. *The Iowa Council for the Social Studies Journal, 24*(1), 7-19.

Butin, D. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education, 29*, 473-498.

Chapin, J. & Messick, R. (1989). *Elementry Social Studies: A practical guide*. New York. Longman Inc.

Chester, V. (1993). *Standards of guality for school-based service- Learning*. New York: Alliance for Service for-Learning in Education Reform.

Engle, S. & Ochoa, A. (1988). *Education for Democratic Citizenship: Decision Making in the Social Studies*. New York. Teachers College Press.

Furco, A. (2007). *The role of service-learning in enhancing student Achievement.* Presentation given at the National Center of learning and citizenship Board Meeting, Santa Barbara, CA.

Kahne, J. (1996). *Reframing Eductional Policy: Democracy, Community, and the Individual*. New York: Teachers College Press.

Maxwell, B. (2009). Becoming a teacher: Conceptual and practice development in the learning skills sector. *Research in Post compulsory Education, 1*4, 459-478.

Melchior, A. & Bailis, L. (2002). Impact of service-learning on civic attitudes and behaviors of middle

Sulzer-Azaroof, B. & Mayer, G. R. (1977). *Applying behavior- analysis procedures with children and youth*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Wade, R. (2000). *Building Bridges: Connecting the Classroom and Community through Service-Learning in the Social studies. NCSS Bulletin.* Washington. D. C. National Council for the Social studies.

Wade, R. (2008). *Service learning – Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge.

Waterson, R. & Hass, M.(2010). Election Particpation: An Integral Service - based component for Social Studies Mehodes. *Social Studies Research and Practice, 5*(3), 74-82.

and high school youth: Finding from three national evaluation. *Advances in service-learning research, 1*, 201- 222.

Morgan,W. & Streb, M. (2001. Building citizenship: How student voice in Service learning develops civic values. *Social Science Quarterly ,82* (1), 155-169.

Reynolds, R; Brown, J. & Williams, S. (2008). Citizenship and Service learning: Can shool/university partnership enhance Students teachers, sense of citizenship through service learning?. Paper presented at Social Educators, Associaton of Australia conference at Newcastel. January 18-20. Sydney.

Stewart, T, (2007). Impact of concurrent service-learning training and engagement on pre-service teachers. paper submitted to the meeting of the Emerging Scholars in K-12 Service-Learning. University of Maryland. June.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 14، عدد 2، 2018، 157 - 176

رؤية استشرافية لتعزيز ممارسة طلبة الجامعات السعودية للنزاهة الأكاديمية في ضوء نظرية التغيير

عصام محجوب*

تاريخ تسلم البحث 2017/11/9 تاريخ قبوله 2018/3/1

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى بناء رؤية استشرافية لتعزيز ممارسة طلبة الجامعات السعودية للنزاهة الأكاديمية في ضوء نظرية التغيير، واعتمد أسلوب دلفي (Delphi Technique) في جمع البيانات. تكونت أداة الدراسة من استبانة مفتوحة، واستبانة مغلقة، طبقتا على عينة الدراسة المكونة من (26) خبيرًا تربويًا في الجامعات السعودية، تم اختيارهم من الخبراء والمتخصصين في مجال الدراسة لاستطلاع آرائهم حول الرؤية الاستشرافية لتعزيز ممارسة طلبة الجامعات السعودية للنزاهة الأكاديمية في ضوء نظرية التغيير.

أسفرت نتائج تطبيق جولات دلفي الثلاث عن نتائج عدة من أهمها: التوصل إلى جملة من الصيغ المقترحة لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، ضمت (44) مقترحًا، موزعة على ستة مجالات رئيسة هي: الأهداف، والسياق المؤسسي، والمناهج وطرق التدريس، ودعم أعضاء هيئة التدريس، ودعم الطلبة، والتقييم والتقويم، المرتكزة إلى بناء الرؤية الاستشرافية. وخلصت نتائج جولات دلفي الثلاث أيضًا إلى حصول جميع المقترحات المرتبطة بمجالات الدراسة على درجة أهمية عالية جدًا. كما حصلت على درجة عالية من الإجماع بين الخبراء التربويين؛ إذ كان الفرق بين متوسطي درجة الأهمية في المرحلتين: الثانية والثالثة أقل من (0,5) وبنسبة مئوية أقل من (16.6 %). وأوصت الدراسة بتطبيق مقترحات الرؤية الاستشرافية في الجامعات السعودية لتعزيز ممارسات الطلبة للنزاهة الأكاديمية في ضوء نظرية التغيير.

(الكلمات المفتاحية: رؤية استشرافية، النزاهة الأكاديمية، نظرية التغيير).

مقدمة: مع تنامي بيئة المعلومات الرقمية في مجال البحوث الأكاديمية ظهرت تحديات متعلقة بضرورة نشر الوعي بالقيم التربوية المتصلة بكيفية إنتاج المعرفة الأكاديمية، أو نشرها، أو إعادة استخدامها ليشمل كافة السياق الأكاديمي المؤسسي الأوسع من المسؤولية؛ والمتمثل فيما يعرف بالنزاهة الأكاديمية.

وفي هذا يشير باجيو وبالدارين (Baggio & Beldarrain 2011,)إلى أن ظاهرة غياب النزاهة الأكاديمية جذبت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين على مر السنين، حيث إن التأكد من مواجهة كافة التحديات المتعلقة بتلك الظاهرة وتطبيق كافة الاستراتيجيات الخاصة بمواجهتها، غالبًا ما اقترنت بآليات ضمان الجودة في الجامعات، التي تتضمن في طياتها تحقيق النزاهة الأكاديمية في كافة البرامج التعليمية في القرن الحادي والعشرين.

فعندما يتم انتهاك النزاهة الأكاديمية؛ يطلق عليه حينئذ خيانة الأمانة الأكاديمية أو سوء السلوك الأكاديمي (Hughes & McCabe, 2006). وعلى الرغم من تحديد تعريفات النزاهة الأكاديمية وخطورة خيانة الأمانة الأكاديمية على نطاق واسع في العديد من البحوث التربوية، إلا أن الطلبة غالبًا ما يتم الخلط لديهم بينهما(Maramark, &Maline, 1993) .

وهو ما يؤكد أن قضية ترسيخ وتعزيزها النزاهة الأكاديمية في الجامعات، تعد من القضايا الملحة في الأوساط الأكاديمية بشكل مستمر، من حيث ضرورة المواءمة بين السياسات والممارسات التعليمية والأكاديمية، وسلامة عملية صنع القرار لعمليات استعراض النزاهة الأكاديمية (East ,2009) .

Forward-Looking Vision to Promote the Practice of Saudi University Students for Academic Integrity in The Light of The Theory of Change

Essam Mahjoob, *Professor of Foundations of Education, AL-Azhar University, Cairo.*

Abstract: This study aimed to build a forward-looking vision to promote the practice of Saudi university students for Academic Integrity in The light of the Theory of Change using Delphi Technique as a tool for data collection. To achieve the study aims, two questionnaires were used: An open-questionnaire and a closed questionnaire, which administered to a sample of (26) educational experts chosen purposefully to elicit their views and perspectives on the forward-looking vision to promote the practice of Saudi university students for Academic Integrity in The light of the Theory of Change.

Using three rounds of Delphi Technique revealed the following results. First, there were 44 suggestions that covered six major domains relevant to promote the practice of Saudi university students for Academic Integrity, requirements: Objectives, the institutional context, curriculum and teaching methods, Support faculty members, Support students, Assessment and evaluation, based on building a forward-looking vision. Second, all suggestions in all domains scored a very high degree of importance in addition to achieving a high degree of consensus among the experts to the extent that the difference, in the degree of importance between the second round and the third round was less than (0.5). Which equals less than (16.6 %). In the light of the results, the study provided recommendations and advice for implementing the visionary proposals in Saudi universities to promote student practices of academic integrity in light of the theory of change.

(**Keywords:** Forward-Looking Vision, Academic Integrity, The Theory of Change.).

* أصول التربية- كلية التربية -جامعة الأزهر- القاهرة.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويصف ماكفارلين وآخرون (Macfarlane, et al., 2014: 340) النزاهة الأكاديمية على أنها :" مجموعة من قيم وسلوكيات الأكاديميين في جميع جوانب ممارساتهم التدريسية والبحثية والخدمية". كما يعرفها جافير(Ghaffari, 2008)على أنها "الالتزام والصدق أثناء أداء الأعمال الأكاديمية من خلال تجنب سلوكيات الغش والانتحال العلمي لأعمال الآخرين". كما يعرفها مركز النزاهة الأكاديمية باعتبارها التزامًا، بدمج قيم خمسة أساسية هي: الصدق والثقة والنزاهة والاحترام والمسؤولية في النسيج الأخلاقي للمجتمع الأكاديمي بما يمكن المجتمعات الأكاديمية من ترجمة المثل العليا إلى أفعال، مع ضرورة تحمل الطلبة لمسؤولية التمسك بهذه القيم (Center for Academic Integrity, 1999: 4).

كما تم تعريفها من قبل إست و دونيلي (East & Donnelly 2012)" أنها: تنطوي على فهم ما يعنيه أن نكون صادقين في ثقافة المجتمع الأكاديمي، والقدرة على تطبيق الاتفاقيات العلمية المتعارف عليها في الأوساط الأكاديمية". كما تناولها الحربي (2016: 217) على أنها: " المجموع العام للالتزام بالمبادئ والقيم والقوانين والتشريعات والمواثيق الدولية المنظمة للممارسات التربوية والتعليمية داخل مؤسسات التعليم العالي".

ومما يدلل على بعض الاتجاهات العالمية لتطبيق النزاهة الأكاديمية في الوسط الجامعي؛ ما اتجهت إليه تسع وثلاثون جامعة أسترالية في وضع مشروع يرتكز على المواءمة بين السياسات والممارسات لتأصيل النزاهة الأكاديمية به، حيث حدد خمسة عناصر أساسية لسياسة النزاهة الأكاديمية المثالية والمرتبطة بشكل أساسي بمعايير تطبيق جودة التعليم الجامعي، وتمثلت العناصر الخمس فيما يأتي:

سياسات الوصول، والمنهج، والمسؤولية، والتفاصيل والدعم، مع عدم وجود عنصر ذي أولوية على غيره من العناصر السابقة (Bretag, Mahmud, East, Green, James, McGowan, Partridge, Wallace and Walker. 2011a)

شكل (1): العناصر الأساسية لسياسة النزاهة الأكاديمية المثالية في الجامعات الأسترالية.

*المصدر: (Bretag, et al, 2011b, 5)

وفي السياق ذاته، وضعت أكاديمية التعليم العالي في المملكة المتحدة، اثْنَتَي عَشْرَةَ توصية للممارسات الجيدة فيما يتعلق بسياسة تطبيق النزاهة الأكاديمية، والتي تتوافق بشكل كبير مع العناصر الأساسية الخمس السابق ذكرها في مشروع الجامعات الأسترالية (Higher Education Academy, 2011).

وعلى الرغم من الاهتمام العالمي بسياسات تطبيق معايير النزاهة الأكاديمية؛ يرى ماكفارلين وزانج وبان (Macfarlane, Zhang & Pun, 2014)أن تضمين أو تعزيز معايير النزاهة الأكاديمية في التعليم الجامعي ما زال دون المستوى المطلوب، وقد يرجع ذلكَ كما بيّن لوفسترم وتروتمان وفورناري وشيفارد (Löfström, Trotman, Furnari, & Shephard, , 2015) إلى أن أغلب الأدبيات التربوية المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية؛ انصبَّ تركيزها على التحقق من توافر أو غياب النزاهة الأكاديمية في التعليم الجامعي، وأن هناك حاجة ملحة إلى زيادة الفهم الأشمل لماهية النزاهة الأكاديمية في جميع عناصر الممارسات التعليمية.

وقد بينت نتائج دراسة بريتاج ومحمود ووالاس ووكر ومكغوان إيست (Bretag, Mahmud, Wallace, Walker-McGowan & East, 2014) أنه على الرغم من توافر درجة جيدة من الوعي والمعرفة بسياسات النزاهة الأكاديمية في ست من الجامعات الأسترالية لدى الطلبة، إلا أن هناك حاجة إلى ضرورة تجاوز مجرد توفير المعلومات اللازمة لذلك، لضمان اتباع نهج شامل يشركهم في آلية تعزيز النزاهة الأكاديمية. كما بينت نتائج دراسة جيلمور و ستريكلاند و تيمرمان وماهر وفيلدون (Gilmore, Strickland, Timmerman, Maher &Feldon,2010) أن طلبة الدراسات العليا ذوي المستويات الحديثة كانوا أكثر التزامًا بمعايير النزاهة الأكاديمية، مقارنة بطلبة الدراسات العليا ذوي المستويات المتقدمة. وهو ما بينه مكتب التربية للنزاهة (Office of Educational Integrity, 2016) من أن الواقع الفعلي يشير إلى أن مشاركة الطلبة في تطوير سياسات تطبيق النزاهة الأكاديمية غير واضحة تمامًا.

وللكشف عن معتقدات أعضاء هيئة التدريس ومستوى إدراكهم للإجراءات المتبعة لتحقيق النزاهة الأكاديمية لدى الطلاب؛ أشارت نتائج دراسة كارتر(Carter, 2008) إلى وجود قلق شديد لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية من تنامي ظاهرة الاحتيال الأكاديمي، وأنهم يمكن أن يقوموا بدور أكثر نشاطًا في توعية زملائهم والطلبة حول النزاهة الأكاديمية، من خلال مشاركة الطلبة في الدعم والتعزيز، وأن الدعم الإداري لأعضاء هيئة التدريس الذين يبلغون عن الإخلال بالنزاهة الأكاديمية يعدّ من الأمور المهمة لكون عدم توافره أحد أهم أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس عن تقديم تقرير أو تجاهل غش الطلبة.

وهو ما أوضحته نتائج دراسة سيلنجو(Selingo, 2004) من أن تجاهل سياسات النزاهة الأكاديمية في التعليم الجامعي شجع الكثير من أعضاء هيئة التدريس عن عدم الإبلاغ عن حالات الغش في الكليات، مما أدى لانتهاكات في سياسات بيئة العمل.

في ضوء ما سبق، يتبين أن تشكيل الإطار المفاهيمي للنزاهة الأكاديمية وسوء السلوك الأكاديمي يمكن أن يختلفا في الأوساط الجامعية لدى أعضاء هيئة التدريس تبعًا للمسؤوليات المنوطة

إليهم. كما أن تلك التصورات يمكن أن تتغير مع مرور الوقت (Yakovchuk, Badge, & Scott , 2011).

كما وضح هاينمان (Heyneman, 2011, 23) أن النهج الشامل للنزاهة الأكاديمية يتجاوز أكثر من مجرد المسؤولية الفردية للطلبة، بل إن الجامعات لديها دور مهم في توجيه تصورات الطلبة نحو النزاهة الأكاديمية بشكل أكثر فاعلية.

وعلي صعيد آخر، ظهرت نظرية التغيير(TOC) Theory of Change في منتصف عام 1990؛ من خلال التعـــاون بين معهد أسبن لبحوث التغيير المجتمعي The Aspen Research Institute's Roundtable on Community، ومؤسسة أكتنولدج–ActKnowledge التي تهتم بالتعبير عن المعتقدات والافتراضات الأساسية التي توجه استراتيجية تقديم الخدمات، من خلال تمثل المعتقدات حول ما هو مطلوب من بعض الفئات المستهدفة؛ وتحديد أهم الاستراتيجيات التي تمكنهم من تلبية تلك الاحتياجات، وذلك من خلال وضع إطارٍ للنظر في العلاقة بين النظام في المؤسسة، والاستراتيجيات والنتائج الفعلية من ناحية، وبين إنشاء روابط بين ما يتم تقديمه والاستراتيجيات أو الأنشطة التي يجري تنفيذها، والنتائج المرجوة من ناحية أخرى (James, 2011;Blamey & Mackenzie, 2007).

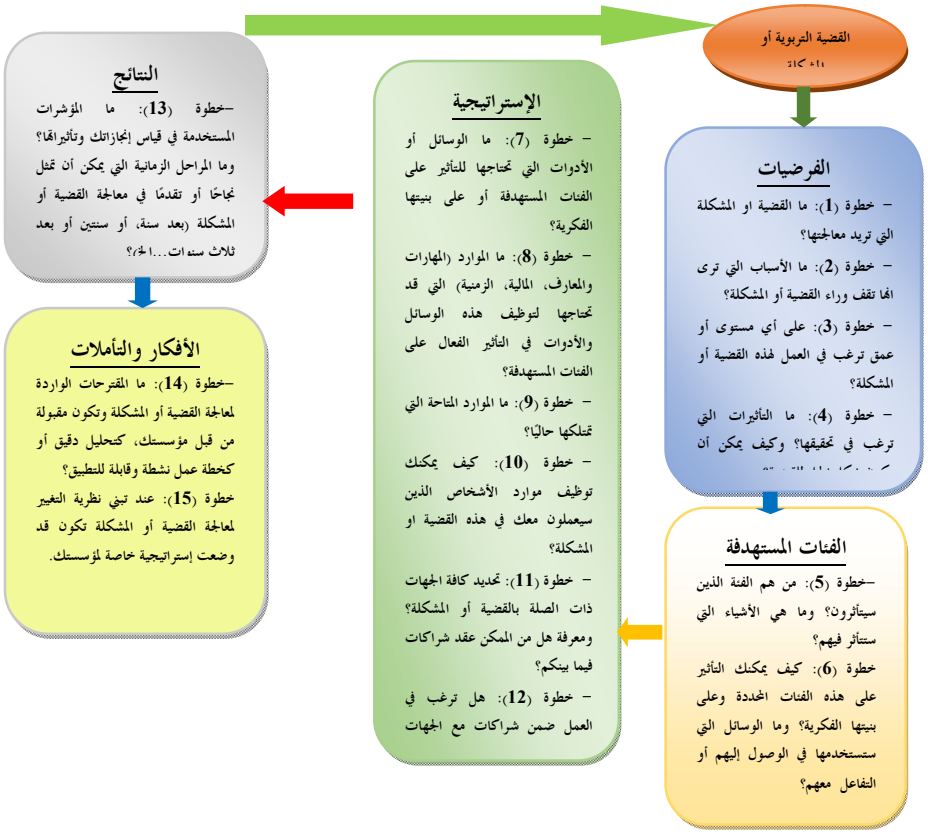
وبالتطرق إلى تعريفات نظرية التغيير، يصفها جيمس (James, 2011,7)على أنها "مسار متواصل من الاستبصار لسبل التغيير المستهدفة، وكيفية حدوثه في ظل الترابط بين دور المؤسسة المحدد في سياق معين وصفوف قطاع ما أو مجموعة القوى البشرية العاملة في تلك المؤسسة". كما عرفها ريك (Rick, 2012) على أنها: "وصف لسلسلة من الأحداث التي من المتوقع أن تؤدي إلى نتيجة مرجوة معينة".

ويشير أندرسون (Anderson, 2012) إلى أن هناك خمسة عناصر تعمل على تشكيل نظرية التغيير(TOC) يمكن تحديدها فيما يأتي:

1) تحديد هدف طويل الأجل.
2) تحديد الشروط المسبقة اللازمة لتحقيق هذا الهدف من خلال رسم خرائط السلوك المنشود.
3) تحديد الأنشطة التي تعتمد على مبادرات تؤدي إلى إنشاء هذه الشروط.
4) وضع مؤشرات لكل شرط مسبقاً والتي سيتم استخدامها لتقييم أداء الأنشطة.
5) كتابة وصف لما يمكن استخدامه لتلخيص الأجزاء المؤثرة المختلفة في النظرية .

ويشير غويجت و ريتولازا (Guijt, &Retolaza, 2012) إلى أن استخدام نظرية التغيير تتبع إحدى منظورين: (الأول) يجري التعامل معها كأنموذج (Model) منطقيّ محسّن بغية التنبّؤ بنتائج أفضل حول قضية ما، والتخطيط لها وتحقيقها، و(الثاني) يجري التعامل معها (كعمليّة استكشاف نقديّة) من قِبل عديد من أصحاب المصلحة للنوايا والمصالح وعلاقات القوّة ...إلخ، وذلك ابتغاءَ الإسهام في تعزيز نسق قيمي معين-مثل النزاهة الأكاديمية-، والمساواة والنموّ المستدام. وتشمل الأسئلة المركزيّة لهذا المنظور: أيّ نوع من التغيير مستهدف؟ ولصالح مَن؟ ولماذا؟ ومن يقوم بذلك؟

ولتوضيح آلية عمل نظرية التغيير، يبين الشكل (2) التصميمات والنوافذ والأسهم التي تساعد على تكوين نظرة شاملة حول الخطوات المتبعة في إيجاد العلاقات التي تربط المعلومات لأداة التطوير المرجو تحقيقها من النظرية.



شكل (2): يبين الخطوات المتبعة في إيجاد العلاقات التي تربط معلومات أداة التطوير في معالجة القضية المرجو تحقيقها من نظرية التغيير

*المصدر: بتصرف من الباحث بالاعتماد على(INSP Group, 2012,10)

من خلال استعراض العديد من الأدبيات التربوية المتعلقة بنظرية التغيير، يمكن تحديد الخطوات المتبعة في إيجاد العلاقات التي تربط معلومات سبل تطوير تعزيز النزاهة الأكاديمية لدى الطلاب المرجو تحقيقها من نظرية التغيير فيما يلي:

1) الأهداف المرجو تحقيقها: يرى سكانلان(Scanlan, 2006) أنه لتكوين نسق قيمي لمفاهيم النزاهة الأكاديمية لدى الطلبة، فإنه يجب تدريبهم على معايير النزاهة الأكاديمية قبل الالتحاق بالتعليم الجامعي لتوحيد وجهات نظرهم حول السلوكيات غير المقبولة، والتعريفات الصحيحة حول ما يشكل سوء السلوك الأكاديمي، مع ذكر العديد من أمثلة الغش والتلفيق الاحتيال...إلخ، وأهمية معرفة ضرورة الوصول إلى مستويات عالية من النزاهة الأكاديمية في كافة الأوساط التعليمية والمهنية.
2) السياق المؤسسي: تعد دراسة السياق المؤسسي للجامعات، إحدى الخطوات المهمة لتنفيذ الاستراتيجيات المطروحة في نظرية التغيير، التي من الممكن أن تفسر النجاح (أو الفشل) في ضوء العوامل البيئية الداخلية أو الخارجية لمعايير النزاهة الأكاديمية المستهدف التغيير في مستوى تطبيقها لدى الطلبة بالجامعات؛ من خلال فحص مدروس للأثر البيئي الخارجي وكيف يمكن أن يؤثر على العناصر المتفاعلة، واستخدام كافة المساعدات والمبادرات والتدخل الاجتماعي لتغيير المجتمع، وتقييم أعمال التطوير التربوي (Connell & Kubisch, 1998).
3) المناهج وطرق التدريس: فمن خلال أسلوب الحوار والمناقشة داخل القاعات الدراسية كأحد الوسائل الفاعلة في تسهيل تعلم الطلبة لمعايير وأسس النزاهة الأكاديمية، بالإضافة إلى المساقات التدريسية التي يجب أن تتضمن الخطوط العريضة التي تقر النزاهة الأكاديمية(Gynnild, &Gotschalk, 2008)
4) دعم أعضاء هيئة التدريس: فمن خلال تحفيز أعضاء هيئة التدريس ودعمهم للطلبة، يمكنهم من تحديد مستوى فهمهم لمبادئ المساقات الدراسية التي تخضع لمتابعة أسئلة شفهية جماعية، الأمر الذي يجعل لديهم ميلاً أكبر لتحقيق فهم أعمق لمحتوى المساقات الدراسية بدلا من الاعتماد على الحفظ والاستظهار. وهو ما يشمل جوهره تشجيع للنزاهة الأكاديمية، واتباع نهج تعليمي أعمق (Norton, Scantlebury,& Dickins, 1999) . كما أن الطلبة إذا كانوا يتوقعون العمل في مجموعات طوال الوقت أثناء دراستهم للمساق الدراسي، فإن المهارات التي يتطلبها ذلك المسار ستكون خاضعة للتقييم من خلال الجهود الجماعية وليست الفردية لكلٍ منهم على حدة، وهو ما يجعل مهام التقييم

متأصلة في الحياة الطلابية بالجامعات (Boud, Cohen & Sampson, 1999: 421).

5) دعم الطلبة: حيث إن تدريس النزاهة الأكاديمية كمقرر دراسي لا يعد كافيًا لتعزيز ممارستها من الطلبة، ولكن الأساس هو الاندماج في المجتمع الأكاديمي الذي يعمل على منع سوء السلوك البحثي، من خلال تعلم الطلبة للمبادئ التوجيهية الأخلاقية وقواعد السلوك عبر العلاقات والتفاعلات مع أعضاء هيئة التدريس(True, Alexander & Richman, 2011) . كما أن للإرشاد الأكاديمي دورًا رئيسًا في التأثير على وعي الطلبة وقبولهم بمعايير النزاهة الأكاديمية (Gray & Jordan, 2012).

6) عمليتا التقييم والتقويم: والتي يمكن من خلالهما لأعضاء هيئة التدريس تطوير الاختبارات والبعد عن تلك التي تعتمد على الحفظ والاستظهار، والتركيز على اعتماد التقييم الشفهي كمكمل للاختبارات الخطية باعتباره طريقة لإثبات أصالة عمل الطلبة. (McCabe, Fehily, & Abdallah, 2008: 465) ، كما تعتمد نظرية التغيير على دمج عمليتي التعلم والتقييم من خلال الممارسات التعاونية للطلبة، بما يتيح التأكد من فهمهم للمبادئ وتقدير وجهات النظر المختلفة وإيجاد مصادر جديدة للمعلومات(Boud, 2000,162) .

ويحدد ريتشاردز و ساديكوي وويت و مغويغان و هوموود (Richards, Saddiqui, White, McGuigan, & Homewood, 2016, 244)، ارتباط نظرية التغيير بالنزاهة الأكاديمية، من خلال أن إدارة النزاهة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي غالبًا ما تكون منصبة على السياسية المؤسسية للجامعة أو الأعضاء الأكاديميين بها. وهو ما يتضمن عادة مزيجًا من التوجهات العقابية التي تهدف إلى ردع الطلبة عن ارتكاب مخالفات من خلال التهديد بفرض عقوبات، واتباع أساليب النهج التوعوية، والتي تهدف إلى تقليل ارتكاب الطلبة للمخالفات من خلال تزويدهم بالمهارات والمعارف ذات الصلة.

في ضوء ما سبق، يمكن القول إن اكتساب الاتجاهات والممارسات الأخلاقية المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية لا يؤثر فقط على جودة خبرة الطلبة، ولكن من المرجح أنه يؤثر على مسيرتهم المهنية أيضًا، حيث يتوقع الفرد أن الثقافة السائدة من النزاهة الأكاديمية في الصفوف الدراسية سوف تكون متوافقة مع بؤرة التكليفات الصادرة له بشأن الأخلاقيات المهنية في مكان العمل. فمن خلال تعزيز ممارسات الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات في ضوء نظرية التغيير؛ يمكن تحديد: من المسؤول عن تحقيق النزاهة الأكاديمية، وإلى أي مدى يمكن تحقيقها؟ كما أن هناك مسألة إضافية، أنه من خلال المشاركة بفاعلية أكثر في عملية تعزيز النزاهة الأكاديمية، سيؤدي إلى الحد من حالات الانتهاكات، وإيجاد سبل مبتكرة لمشاركة الطلبة في نشر النزاهة الأكاديمية كقيمة مرجوة بين أقرانهم. ولعل هذا يتفق مع ما أشار إليه ديكس و إيمري ولي (Dix, Emery & Le, 2014) من أن هناك تعقيدات تتعلق بفهم تنفيذ مواثيق الشرف المرتبطة بالنزاهة الأكاديمية في الجامعات، وهو ما يستلزم إيجاد استراتيجيات تنفيذية جديدة يكون لها نتائج إيجابية في المردود التربوي لتلك المواثيق.

وبناءً عليه، فإن مسارات نظرية التغيير تشير إلى أن تكوين اتجاهات إيجابية تجاه النزاهة الأكاديمية لا تتحدد فقط من خلال بعض السياسات التعليمية مثل تضمينها في المناهج الدراسية، أو إقرار بعض المواثيق المشتملة على جملة من المبادئ التوجيهية الأخلاقية وقواعد السلوك الأكاديمي، ولكن تتحدد بشكل أشمل من خلال قدرة أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين في التأثير من خلال عملية التدريس على وعي الطلبة نحو قبول معايير النزاهة الأكاديمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من انتهاج العديد من الجامعات بناء العديد من مواثيق الشرف للنزاهة الأكاديمية باعتبارها رمزًا للحفاظ عليها؛ إلا أن وجهات نظر العديد من الأدبيات التربوية أنها ليست مرادفًا للنزاهة الأكاديمية، وأنها ليست كافية لمواجهة جميع العوامل التي تؤثر على الانخراط في سلوك الغش من الطلبة. كما أن فاعلية أنظمة وقوانين هذه المواثيق تختلف اعتمادًا على السياق المؤسسي التي تطبق فيه. بالإضافة إلى أن الطلبة لم يحصلوا على فرصة المشاركة الفعالة في تصميم واعتماد السياسات التعليمية المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية، أو صنع القرارات الإجرائية نحوها (Rettinger, Jordan, &Peschiera, 2004, Gallant, 2008, 102; Gallant & Drinan, 2006).

وعلى صعيد ممارسة طلبة الجامعات السعودية للنزاهة الأكاديمية، تشير الأدبيات التربوية إلى وجود العديد من المعوقات التي تحد من تطبيق تلك الممارسة، حيث أشارت نتائج دراسة الحربي(2016، 213) إلى أن مفهوم النزاهة الأكاديمية لم يلق العناية الكافية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، نتيجة لتأخر تبني آليات العمل الأكاديمي وفق المعايير العالمية، مما أدى إلى ارتفاع معدلات خرق الطلبة لمعايير النزاهة الأكاديمية في التعليم العالي، والذي مثل أحد التحديات المستقبلية التي قد تواجه مؤسسات التعليم العالي السعودية، كنتيجة أن أغلب أدبيات البحث التربوي لم تتناول النزاهة الأكاديمية وفق مفهومها الشامل لها، بل ركزت على الغش الأكاديمي فقط .

كما بينت نتائج دراسة العبيكان والسميري(2016) ضعف دور أعضاء هيئة التدريس في توجيه الطالبات نحو الالتزام بالأمانة العلمية. وأشارت نتائج دراسة كل من القرني (1997، 94)، وملك (2014، 3) إلى تتعدد صور انتهاكات النزاهة الأكاديمية من عدم الالتزام بمواعيد المحاضرة وعدم التحضير لها، إلى الغياب المتكرر، وتجاوز اللوائح، والتستر على السلوكيات المخالفة للقوانين، وعدم التبليغ عن المتجاوزين، إضافة إلى أشكال انتهاك النزاهة الأكاديمية متمثلة في عدم النزاهة في إعداد البحوث.

كما توصلت نتائج دراسة الحبيب والشمري (2014) إلى أن أخلاقيات البحث العلمي لدى الطلبة بحاجة إلى مراجعة ووضع حلول لها، وهو ما فسرته نتائج دراسة الأحمد (Alahmad, 2011) من أن معظم الكليات ليس لديها السياسات التي تعزز النزاهة الأكاديمية وتعالج خيانة الأمانة الأكاديمية.

مما سبق يتضح أن تعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، يتجاوز حدود العقوبات والقواعد المفروضة من الجامعات نحو انتهاك تطبيقها، بل إنها تحتاج إلى نهج شامل، بدءاً من التصريحات نحو رسالة الجامعة والتسويق لها إلى عمليات القبول، ومدى دقة سياسة النزاهة الأكاديمية المطبقة إلى الممارسات المتعلقة بالتقييم وتصميم المناهج الدراسية، ثم إلى نوعية المعلومات المقدمة أثناء عملية الإرشاد الطلابي، و جزءاً لا يتجزأ من النهج الشامل يستهدف الدعم المستمر للطلبة من خلال الدورات وعلى كافة المستويات، إلى التذكير المتكرر لرؤية الجامعة، إلى التطوير المهني للموظفين، والتدريب والبحوث، واستخدام التكنولوجيات الجديدة. وكلاهما لمساعدة الطلبة لتجنب مخالفات النزاهة الأكاديمية، كأداة للكشف عن الانتهاكات عند حدوثها.

وعليه، تسعى الدراسة الحالية إلى استكشاف إمكانية الاستفادة من نظرية التغيير في وضع رؤية استشرافية لتعزيز ممارسة طلبة الجامعات السعودية للنزاهة الأكاديمية.

وتنحصر مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما الرؤية الاستشرافية لتعزيز ممارسة طلبة الجامعات السعودية للنزاهة الأكاديمية في ضوء نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

(1) ما الأهداف المرجو تحقيقها والنابعة من تبني مسار نظرية التغيير في تعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟

(2) ما صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بالسياق المؤسسي لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟

(3) ما صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بالمناهج وطرق التدريس لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟

(4) ما صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بدعم أعضاء هيئة التدريس لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟

(5) ما صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بدعم الطلبة أنفسهم لتعزيز ممارستهم للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟

(6) ما صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بعمليتي التقييم والتقويم لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحليل خمسة عناصر رئيسة لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية هي: الأهداف المرجو تحقيقها، والسياق المؤسسي، والمناهج وطرق التدريس، ودعم أعضاء هيئة التدريس، ودعم الطلبة أنفسهم، وعمليتي التقييم والتقويم. هذا إضافة إلى تقديم رؤية استشرافية في ضوء العناصر الخمسة؛ لتعزيز ممارسة طلبة الجامعات السعودية للنزاهة الأكاديمية في ضوء نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة في كونها تعد محاولة لتحليل العناصر الرئيسة لتعزيز ممارسة النزاهة الأكاديمية في ضوء نظرية التغيير. بالإضافة إلى دعم عناصر النزاهة الأكاديمية، من خلال الاقتراحات المنسجمة مع مسارات نظرية التغيير التي تتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030م. وتعزيز ممارسة النزاهة الأكاديمية، كأساس للتعلم الجيد والبحث العلمي النوعي، بجانب كونها آلية لضمان الجودة والمحافظة على معايير المؤهلات الجامعية . كما تأتي الدراسة الحالية متزامنة مع جهود وزارة التعليم السعودي، لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية والتي تشمل تبني مبادئ النزاهة الأكاديمية وتفعيل ممارستها. بالإضافة إلى أنه من المأمول أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية المسؤولون بوزارة التعليم السعودي، فيما يتعلق بسياسات واستراتيجيات وبناء البرامج، وتوفير سياق مؤسسي مناسب يستهدف تعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية. وكذلك أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأدوارهم المرتبطة بدعم تعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية من خلال توظيف مساقات دراسية وطرق التدريس المناسبة، وانتهاج سبل تقويمية تساعد على تحقيق تلك الممارسات. و طلبة التعليم الجامعي أنفسهم فيما يتعلق بالأدوار المنوطة بهم أثناء دعم ممارستهم للنزاهة الأكاديمية. و طلبة الدراسات العليا والباحثون الآخرون، في فتح آفاق بحثية جديدة لهم في دراسات لاحقة تتعلق بتعزيز النزاهة الأكاديمية .

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

- تحددت الدراسة الحالية بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها، والمتصلة ببناء رؤية استشرافية لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء نظرية التغيير من خلال ستة عناصر رئيسة؛ هي: الأهداف المرجو تحقيقها، والسياق المؤسسي، والمناهج وطرق التدريس، ودعم أعضاء هيئة التدريس، ودعم الطلبة أنفسهم، وعمليتي التقييم والتقويم.
- اقتصرت الدراسة على مجموعة من الخبراء الذين اعتمدتهم الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في أصول التربية في بعض الجامعات السعودية.
- اقتصرت الدراسة على كلية العلوم الاجتماعية وكليات التربية في جامعة الملك سعود وجامعة أم القرى وجامعة الملك خالد. كما أجريت الدراسة في الفصلين الدراسيين من العام الجامعي 1437/ 1438هـ.

التعريف بالمصطلحات

الرؤية الاستشرافية Forward-looking vision : تعرف إجرائيًا على أنها: "مسار مستقبلي قائم على استنباط وتحليل معطيات تتعلق بالنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، بغرض الوصول إلى نتائج مرغوبة تنطوي على جملة من القرارات والمقترحات التي تعمل على تعزيز النزاهة الأكاديمية للطلبة في ضوء نظرية التغيير".

النزاهة الأكاديمية Academic Integrity: تعرف إجرائيًا على أنها "التزام الصدق في كافة المساعي المتعلقة بالبيئة الأكاديمية، والتي تضم التعليم والتعلم للمعارف والمهارات والقيم واكتشاف ونشر المعارف الجديدة كما تكشفها الدرجات على الاستبانة المعدة لهذه الغاية".

نظرية التغيير Theory of Change: تعرف إجرائيًا على أنها: " عملية استقصاء قائمة على الكشف عن جميع الافتراضات الكامنة حول كيفية حصول التغيير الفاعل في المعتقدات والنظريات والافتراضات المتعلقة بتعزيز النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الجامعات السعودية".

الطريقة

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، نظرًا لمناسبته لأهداف الدراسة، حيث تم الاستعانة بأسلوب دلفي (Delphi Method)، الذي يعرفه كل من أوكلي وباولسكي (Okoli & Pawlowski,2004,23) على أنه : " ما يتنبأ به مجموعة من خبراء التربية المهتمين بمجال البحث، من خلال توجيه مجموعة من الأسئلة المتكررة من خلال الاستبانة حتى يتم التوصل إلى التقاء في الآراء أو إجماع".

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (26) خبيرًا تربويًا من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية وكليات التربية في بعض الجامعات السعودية، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، مع مراعاة بعض المعايير في ذلك منها: التخصص الأكاديمي في أصول التربية، والخبرة العلمية في مجال النزاهة الأكاديمية، وممن لديه الاستعداد للتعاون مع الباحث في وضع الرؤية الاستشرافية .

أداة الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه الأدبيات المتصلة بموضوع الدراسة، تم وضع الصورة المبدئية لاستبانة دلفي، والتي انقسمت إلى نوعين: مفتوح، وآخر مغلق وفقًا لما تحويه الاستبانة في داخلها، حيث تم تقسيم الاستبانة إلى ستة مجالات رئيسة :

1) استيضاح الأهداف المرجوة من مسار نظرية التغيير في تعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية.
2) صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بالسياق المؤسسي لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير .
3) صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بالمناهج وطرق التدريس لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير.
4) صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بدعم أعضاء هيئة التدريس لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير.
5) صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بدعم الطلبة أنفسهم لتعزيز ممارستهم للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير.
6) صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بعمليتي التقييم والتقويم لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير.

صدق الأداة

لجأ الباحث إلى صدق البناء(Construct Validity) الذي يعتمد على مدى تحقيق أداة الدراسة في وضع رؤية استشرافية لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء نظرية التغيير، من خلال الاستعانة بالأدب التربوي في مجال الدراسة، في البيئات العربية والأجنبية، وذلك للتأكد من أن أداة الدراسة" الاستبانة" تقيس ما وضعت لقياسه.

كما تم التحقق من صدق الأداة، من خلال اللجوء إلى صدق المحكمين (Trustees Validity) ، فقد تكونت المجموعة البؤرية (Focus Group)من أحد عشر محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الدراسات المستقبلية، وطلب إليهم الحكم على أداة الدراسة ومدى صلاحيتها للتطبيق. وبناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم، جرى

التعديل على بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر. وتم التوصل إلى الصورة النهائية لاستبانة دلفي التي قدمت في الجولة الأولى.

ثبات الاستبانة

تم اختبار الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، والذي بلغ (0,89) وهي قيمة تدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق .

إجراءات الدراسة

اتبعت الإجراءات والخطوات المنهجية وفق أسلوب دلفي، التي أشارت إليها الأدبيات المتصلة بالأسلوب المذكور، وهي على النحو الآتي:

- حددت أبعاد الموضوع، ووضعت الأداة على شكل استبانة تضمنت مجموعة من الأسئلة.
- طلب إلى كل خبير الإجابة عن الأسئلة، وإضافة المعلومات التي يرى أنها ذات صلة وثيقة بموضوع الدراسة.
- بعد كل جولة، تم تحليل النتائج في ضوء إجابات خبراء التربية وملاحظاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة، وطرحت عليهم مرة أخرى.
- تكررت هذه العملية في ثلاث جولات، حتى تكَون إجماع على النتائج.

المعالجات الإحصائية

استخرجت المعالجات الإحصائية لبيانات جولات دلفي الثلاث، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات خبراء التربية عن مجالات الاستبانة. ولأغراض المعالجة الإحصائية، وتحليل البيانات، وبناء على رأي المُحكمين، والأدبيات المتصلة بمنهجية الدراسة، اعتمد الباحث في تطبيق الجولة الأولى أسئلة مفتوحة المصدر، بينما في تطبيق الجولتين الثانية والثالثة اعتمد مقياس متدرج من ثلاثة مستويات (مهم جدًا- مهم- غير مهم)، وحساب متوسطة أهمية كل مقترح باعتبار القيمة العددية للحقول كالتالي: (مهم جدًا = 3)، (مهم = 2)، (غير مهم = 1) من خلال معادلة الوزن النسبي التالية:

$$\text{ت م} = \frac{\text{ت}_1 \times 1 + \text{ت}_2 \times 2 + \text{ت}_3 \times 3}{\text{ت}_1 + \text{ت}_2 + \text{ت}_3}$$

، حيث

ت ٣: هي تكرار إجابة مهم جدا

ت ٢: هي تكرار إجابة مهم

ت ١: هي تكرار إجابة غير مهم

[1]

واتفاقًا مع دراسة لوفسترم وآخرين (Löfström, et al., 2015)أخذت الدراسة بالقيمة التي تتراوح متوسطها الحسابي بين (2,5- 3) لتمثل إجماعاً عالياً على أهمية المقترح، وتمركز متوسط إذا تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2- أقل من 2.5)، وتمركز منخفض إذا كان المتوسط الحسابي (أقل من 2).

تطبيق جولات دلفي: طبقت ثلاث جولات على النحو الآتي:

الجولة الأولى: طبق الباحث الجولة الأولى في الفترة الزمنية من (2016/12/11- 2016/12/27م)، وقد تم توزيع استبانة الجولة الأولى على عينة مكونة من (26) خبيرًا تربويًا في الجامعات السعودية، وتمثلت أسئلة الاستبانة المفتوحة في الجولة الأولى في الأسئلة التالية:

1) المجال الأول: ما الأهداف المرجو تحقيقها والنابعة من تبني مسار نظرية التغيير في تعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟
2) المجال الثاني: ما صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بالسياق المؤسسي لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟
3) المجال الثالث: ما صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بالمناهج وطرق التدريس لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟
4) المجال الرابع: ما صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بدعم أعضاء هيئة التدريس لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟
5) المجال الخامس: ما صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بدعم الطلبة أنفسهم لتعزيز ممارستهم للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟
6) المجال السادس: ما صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بعمليتي التقييم والتقويم لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟

وبعد رصد الباحث وتحليل نتائج الجولة الأولى لأسلوب دلفي للوقوف على آراء خبراء التربية واتجاهاتهم للرؤية الاستشرافية لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء نظرية التغيير، تم الوصول إلى (47) مقترحًا للرؤية الاستشرافية وزعت على النحو التالي:

1) المجال الأول: المتعلق بالأهداف المرجو تحقيقها في تعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، تكون من (8) مقترحات.
2) المجال الثاني: المتعلق بالسياق المؤسسي لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، تكون من (6) مقترحات.

3) المجال الثالث: المتعلق بالمناهج وطرق التدريس لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، تكون من (7) مقترحات.
4) المجال الرابع: المتعلق بدعم أعضاء هيئة التدريس لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، تكون من (7) مقترحات.
5) المجال الخامس: المتعلق بدعم الطلبة أنفسهم لتعزيز ممارستهم للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، تكون من (8) مقترحات.
6) المجال السادس: المتعلق بعمليتي التقييم والتقويم لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، تكون من (11) مقترحاً.

الجولة الثانية: بعد تحليل الباحث لإجابات الجولة الأولى وتصنيفها-الأسئلة المفتوحة-، صممت استبانة الجولة الثانية بناءً على توجيهات خبراء التربية، وما أسفرت عنه نتائج الجولة الأولى ومضافًا إليها ما توصل إليه الباحث من الدراسات والأدبيات المتصلة بموضوع الدراسة. تم استفتاء خبراء التربية مرة أخرى حول ما طرحوه في الجولة الأولى من آراء حول الرؤية الاستشرافية، وذلك بغية الوصول إلى اتفاق عام، وحتى تتاح لهم فرصة الاطلاع على الآراء التي اقترحت بخصوص المجالات الست السابقة، وقد استبدلت صيغة الأسئلة المفتوحة في الجولة الثانية بأسئلة مغلقة مكونة (47) مقترحًا، وقد بدأ تطبيق الجولة الثانية في الفترة الزمنية من (2017/2/5-2017/2/26م) على خبراء التربية أنفسهم.

وقد اتفقت معظم آراء خبراء التربية في الجولة الثانية على بعض الملحوظات. منها: إعادة صياغة بعض الفقرات، وكذلك إضافة وحذف بعض المقترحات "العبارات"، فأصبحت الاستبانة مكونة من (44) مقترحًا للرؤية الاستشرافية، ثم قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لدرجات أهمية كل مقترح.

الجولة الثالثة: جاءت الجولة الثالثة بهدف قياس مستوى إجماع خبراء التربية على متوسط درجات الأهمية التي حصل عليها كل مقترح من المقترحات، والبالغ عددها (44) مقترحًا للرؤية الاستشرافية، موزعة على المجالات الستة، ومن ثم إيجاد الفروق بين القيمة الجديدة (الجولة الثالثة) والقيمة القديمة (الجولة الثانية) باعتبار أن دلالة الفرق على الإجماع تكون على النحو التالي (المريعي،2008، 191):

القيمة الجديدة –القيمة القديمة =

- 0,5 فأقل يعني أن الإجماع عالٍ، بما يساوي نسبة ≤16.6%
- أكبر من 0.5–الواحد الصحيح؛ يعني الإجماع متوسط، بما يساوى 16,6< نسبة≤33.3
- أكبر من واحد صحيح يعني الإجماع ضعيف، بما يساوي نسبة >33,3

وقد بدأ تطبيق الجولة الثالثة في الفترة الزمنية من (2017/3/5 -2017/3/25م) على خبراء التربية أنفسهم، والجداول من (1) إلى (6) توضح ذلك.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية (جولات دلفي)، تبعًا لسؤال الدراسة الرئيس وأسئلتها الفرعية التي حددت، حيث ينص السؤال الرئيس على:" **ما الرؤية الاستشرافية لتعزيز ممارسة طلبة الجامعات السعودية للنزاهة الأكاديمية في ضوء نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟**" وتمت الإجابة عنه من خلال الأسئلة الفرعية الآتية :

نتائج السؤال الأول ومناقشتها (ما الأهداف المرجو تحقيقها والنابعة من تبني مسار نظرية التغيير في تعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟)

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بالأهداف المرجو تحقيقها كما هو مبين بالجدول(1).

الجدول (1): متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بالأهداف المرجو تحقيقها

م	المقترحات	متوسط درجة أهمية المقترحات		الفرق بين متوسطي المرحلتين	الدرجة
		المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة		
1	التحقق من رغبة الطلبة في التعامل مع معلومات النزاهة الأكاديمية وتوجهاتهم نحو نشرها.	2,62	2,87	0,25	إجماع
2	توفير فرص جديدة للطلبة للتعامل مع العمليات الخاصة بالنزاهة الأكاديمية استنادًا إلى تحديد العديد من التفضيلات المسبقة.	2,8	2,87	0,07	إجماع
3	تشجيع المشاركات الهادفة من الطلبة للنزاهة الأكاديمية بصورة إيجابية.	2,73	2,86	0,13	إجماع
4	تأسيس ميثاق شرف للالتزام من قبل الطلبة بالنزاهة الأكاديمية مع توضيح كافة السياسات والإجراءات الأكاديمية المصاحبة لتطبيق وتنفيذ هذا الميثاق.	2,78	2,81	0,03	إجماع
5	إلحاق الطلبة المستجدين في السنة التحضيرية ببرنامج تدريبي حول أسس ومبادئ النزاهة الأكاديمية.	2,75	2,87	0,12	إجماع
6	إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن وجهات نظرهم عن طريق تبادل الآراء بشأن القضايا المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية .	2,79	2,87	0,08	إجماع
7	إكساب الطلبة خبرة ممارسة النزاهة الأكاديمية من خلال المشاركة الفعالة والحصول على فوائد متعلقة بالتنمية الشخصية مثل قيادة التعلم والمهارات التنظيمية.	2,73	2,75	0,02	إجماع
8	إنشاء مركز طلابي للنزاهة الأكاديمية تتمثل أهم أدواره في تنمية الإحساس بالانتماء للمجتمع والمسؤولية الوطنية من خلال تعزيز معايير النزاهة الأكاديمية	2,79	2,85	0,06	إجماع
	الدرجة الكلية	2,74	2,84	0,10	إجماع

يتضح من الجدول (1) حصول المقترحات المتعلقة بالأهداف المرجو تحقيقها والنابعة من تبني مسار نظرية التغيير في تعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية على درجة أهمية كبيرة. كما حصلت على درجة إجماع عالية بين الخبراء، حيث كان الفرق بين متوسطي درجة الأهمية في المرحلتين: الثانية والثالثة أقل من 0,10، ما نسبته (3,3 %)، وهذا يدل على مستوى الإجماع العالي بين الخبراء.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون الطلاب لم يحصلوا على فرصة المشاركة في تطوير وتطبيق سياسات النزاهة الأكاديمية بكلياتهم. كما أنهم لم يشاركوا في تطوير واعتماد السياسات التعليمية المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية أو صنع القرارات الإجرائية نحوها. (Gallant & Drinan, 2006, Office of Educational Integrity, 2016). أدى ذلك إلى تأكيد الخبراء على أهمية التأكد من رغبة الطلبة في التعامل مع معلومات النزاهة الأكاديمية من خلال توفير فرص جديدة في كيفية التعامل مع هذه المعلومات، وأهمية إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن وجهات نظرهم نحو القضايا المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية. وإشراكهم في ممارسات فاعلة متعلقة بتنميتهم على المستوى الشخصي للوصول إلى ميثاق شرف للالتزام بتطبيقها تحت رقابة من خلال إنشاء مركز للنزاهة الأكاديمية، بالإضافة إلى ضرورة غرس معايير هذا الميثاق عبر إلحاق الطلبة المستجدين في السنة التحضيرية ببرنامج تدريبي حول أسس النزاهة الأكاديمية ومبادئها.

وتتفق تلك المقترحات مع دراسة بريتاج وآخرين (Bretag, et al. , 2014) التي أكدت على ضرورة اتباع نهج شامل يشرك جميع الطلبة في آلية تعزيز النزاهة الأكاديمية؛ وأيضًا مع دراسة بريسكوت (Prescott ,2016)، التي أشارت إلى أن تطبيق المشاريع التعاونية بين الطلبة وفر إطارًا قيميًا لديهم في بناء الدفاعات ضد مختلف أشكال عدم النزاهة الأكاديمية غير المقصودة في سلوكهم الدراسي، وأيضًا مع نتائج دراسة سكانلان (Scanlan, 2006)، التي أشارت إلى ضرورة تدريب الطلبة على معايير النزاهة الأكاديمية قبل الالتحاق بالتعليم الجامعي- مثل مقترح السنة التحضيرية بالجامعات السعودية- لتوحيد وجهات نظرهم حول السلوكيات غير المقبولة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها ("ما صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بالسياق المؤسسي لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟")

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بالسياق المؤسسي كما هو مبين بالجدول (2).

الجدول (2): متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بالسياق المؤسسي.

م	المقترحات	متوسط درجة أهمية المقترحات		الفرق بين متوسطي المرحلتين	الدرجة
		المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة		
1	بناء سياسة النزاهة الأكاديمية على مستوى الجامعة في ضوء تحديد المسؤوليات المنوطة من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين.	2,75	2,78	0.03	إجماع
2	إظهار الالتزام المؤسسي بالجامعات لتنفيذ سياسات النزاهة الأكاديمية من خلال دعم الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين في معالجة مسائل النزاهة الأكاديمية	2,89	2,93	0.04	إجماع
3	إتاحة المعلومات المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية على الموقع الإلكتروني لكل من الجامعة وموقع وزارة التعليم.	2,75	2,81	0.06	إجماع
4	تناول النزاهة الأكاديمية في كافة المناسبات وبرامج توجيه الطلبة.	2,58	2,67	0.09	إجماع
5	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تقديم تقرير حول كل مخالفة مشتبه بها حول النزاهة الإلكترونية والعمل على متابعتها.	2,56	2,58	0.02	إجماع
	الدرجة الكلية	2.70	2,75	0,05	إجماع

يتضح من الجدول (2) حصول مقترحات صيغ التغيير المرجوة في السياق المؤسسي لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير على درجة أهمية كبيرة، كما حصلت على درجة إجماع عالية بين الخبراء، حيث كان الفرق بين متوسطي درجة الأهمية في المرحلتين: الثانية والثالثة أقل من 0.05، ما نسبته (1.6 %)، وهذا يدل على مستوى الإجماع العالي بين الخبراء.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى توجه الجامعات السعودية إلى استخدام أطر ضمان الجودة لتطبيق أفضل ممارسات النزاهة الأكاديمية من خلال وكالات ضمان الجودة، التي صممت خصيصًا لاستخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس والموظفين وليس الطلاب، مما أدى إلى توافر مناخ جامعي يشوبه نوع من افتقار الثقة والتشكيك من أعضاء هيئة التدريس والموظفين في الوسط الجامعي نحو قدرة الطلاب في القيام بأدوار فاعلة في إدارة وتعزيز النزاهة الأكاديمية. وهو ما يؤكد توجه الخبراء في هذا المقترح نحو أهمية تضمن السياق المؤسسي في الجامعات السعودية على سياسات واضحة للنزاهة الأكاديمية تحدد المسؤوليات المنوطة بكل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة والإداريين، مع التأكيد على الالتزام بتطبيق تلك السياسات من خلال توفير الدعم الكامل لكل الفئات السابقة من خلال توفير كافة المعلومات المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية على المواقع الإلكترونية للجامعة والكليات والأقسام، وتوظيف كافة المناسبات الرسمية في الجامعات نحو تحقيق تلك السياسات، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تقديم تقرير حول أي مخالفات تنتهك تلك السياسات.

وتتفق تلك المقترحات مع نتائج دراسة الحربي (2016)، التي بينت ضرورة تبني مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية آليات العمل الأكاديمي وفق المعايير العالمية لمفهوم النزاهة الأكاديمية، ونتائج دراسة هاينمان (Heyneman, 2011) التي أشارت إلى ضرورة المواءمة بين السياسات والممارسات التعليمية والأكاديمية، وسلامة عملية صنع القرار لعمليات استعراض النزاهة الأكاديمية، ونتائج دراسة لوفستروم وآخرين (Löfström, et al., 2015) والأحمد(Alahmad, 2011)، اللتين أشارتا إلى ضرورة توضيح سياسات النزاهة الأكاديمية الموجودة في مؤسسات التعليم العالي والأدوار المنوطة بتلك السياسات.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها (ما صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بالمناهج وطرق التدريس لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية)"

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بالمناهج وطرق التدريس كما هو مبين بالجدول (3).

الجدول (3): متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بالمناهج وطرق التدريس

م	المقترحات	متوسط درجة أهمية المقترحات		الفرق بين متوسطي المرحلتين	الدرجة
		المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة		
1	الإعلان عن النزاهة الأكاديمية/وسياسات الصدق الأكاديمية ضمن بيئة التعلم لمناقشتها مبكرا أثناء استعراض توصيف المساقات التدريسية .	2,51	2,57	0.06	إجماع
2	مشاركة الطلبة في صياغة أهداف سياسات النزاهة الأكاديمية عند بناء توصيف المساقات التدريسية.	2,53	2,57	0.04	إجماع

3	تعزيز النزاهة في المجتمع الجامعي من خلال تحديد المهام والأنشطة المناسبة لكل منهاج دراسي.	2,57	2,62	0.05	إجماع
4	إكساب الطلبة المهارات البحثية أثناء عملية التدريس.	2,55	2,56	0.01	إجماع
5	التعاون مع موظفي مكتبة الجامعة في تصميم المهام التي تدعم المهارات البحثية لدى الطلبة من خلال إعداد المواد اللازمة التي تعتمد على تقنيات الكشف عن الانتحال في البحوث الأكاديمية.	2,8	2,93	0.13	إجماع
6	تضمين المنهج الدراسي لمجالات بحثية تسهم في صنع القرارات الأخلاقية كدراسة حالة.	2,55	2,68	0.13	إجماع
7	إتاحة المعلومات المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية ضمن المهام المحددة داخل المساقات الدراسية.	2,54	2,62	0.08	إجماع
	الدرجة الكلية	2.57	2,65	0,08	إجماع

يتضح من الجدول (3) حصول مقترحات صيغ التغيير المرجوة في المناهج وطرق التدريس لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية، في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير على درجة أهمية كبيرة، كما حصلت على درجة إجماع عالية بين الخبراء، حيث كان الفرق بين متوسطي درجة الأهمية في المرحلتين: الثانية والثالثة أقل من 0,08، ما نسبته (2,6%)، وهذا يدل على مستوى الإجماع العالي بين الخبراء.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية مشاركة الطلبة في صياغة أهداف سياسات النزاهة الأكاديمية عند بناء توصيف المساقات التدريسية واستعراضها وتحديد كافة المهام والأنشطة المتعلقة بها، من خلال تعاون أعضاء هيئة التدريس وموظفي مكتبة الجامعة في دعم تلك المهام عبر إتاحة المعلومات من أجل إكسابهم مهارات البحث العلمي وتوظيف استخدام تقنيات الكشف عن الانتحال في البحوث الأكاديمية.

وتتفق تلك المقترحات مع نتائج دراسة الحبيب والشمري (2014) التي أشارت إلى ضرورة وجود آليات وتدابير لضمان البيانات المنتجة في بحوث الطلبة ونوعية المعرفة المقدمة في تلك البحوث واستخداماتها العملية. ونتائج دراسة مكابى وآخرون (McCabe, et al., 2008) التي أشارت إلى ضرورة تشجيع النزاهة الأكاديمية واتباع نهج تعليمي أعمق من خلال تحديد الطلبة لمستويات فهمهم لمبادئ المساقات الدراسية الخاصة بهم.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها (ما صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بدعم أعضاء هيئة التدريس لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟)

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بدعم أعضاء هيئة التدريس كما هو مبين بالجدول (4).

الجدول (4): متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بدعم أعضاء هيئة التدريس.

م	المقترحات	متوسط درجة أهمية المقترحات		الفرق بين متوسطي المرحلتين	الدرجة
		المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة		
1	دمج استراتيجيات النزاهة الأكاديمية في الدورات المتعلقة بتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس.	2,52	2,62	0.1	إجماع
2	نشر استراتيجيات النزاهة الأكاديمية والسياسات المتعلقة بها في الدليل التعريفي للأقسام والموقع الإلكتروني لها.	2,71	2,78	0.07	إجماع
3	نشر المبادئ التوجيهية لمعالجة أو عرض تقارير المخالفات الفردية للطلبة في الأقسام والموقع الإلكتروني لها.	2,67	2,74	0.07	إجماع
4	تخصيص قسم للنزاهة الأكاديمية لتوفير الدعم المطلوب بالكلية.	2,53	2,56	0.03	إجماع
5	الحفاظ على أعمال الطلبة الأكاديمية واستخدامها كمراجع للموضوعات في قسم النزاهة الأكاديمية.	2,6	2,62	0.02	إجماع
6	توفير خدمة كشف السرقات الأدبية في قسم النزاهة الأكاديمية.	2,7	2,73	0.03	إجماع
	الدرجة الكلية	2.62	2,67	0,05	إجماع

يتضح من الجدول (4) حصول مقترحات صيغ التغيير المرجوة في دعم أعضاء هيئة التدريس لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير على درجة أهمية كبيرة، كما حصلت على درجة إجماع عالية بين الخبراء،

حيث كان الفرق بين متوسطي درجة الأهمية في المرحلتين: الثانية والثالثة أقل من 0,05، ما نسبته (1,6%)، وهذا يدل على مستوى الإجماع العالي بين الخبراء.

ويعزو الباحث هذه النتيجة لضعف دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في توجيه الطلبة نحو الالتزام بالأمانة العلمية والتستر على السلوكيات المخالفة للقوانين، وعدم التبليغ عن المتجاوزين، ما يؤكد أهمية مقترحات خبراء التربية من أن أهم سبل دعم الجامعة لأعضاء هيئة التدريس لتعزيز ممارسة طلابهم للنزاهة الأكاديمية دمج استراتيجيات النزاهة الأكاديمية في الدورات المتعلقة بتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس، وتخصيص قسم للنزاهة الأكاديمية بكل كلية يعمل على نشر مبادئها والاستراتيجيات المتعلقة بها من خلال موقع الكلية الإلكتروني، والنشرات والأدلة التعريفية، وتوفير خدمة كشف السرقات الأدبية، وتتفق تلك المقترحات مع نتائج دراسة العبيكان والسميري (2016) على أهمية دور أعضاء هيئة التدريس في توجيه الطالبات نحو الالتزام بالأمانة العلمية، و نتائج دراسة القرني (1994)؛ ونتائج دراسة كارتر (Carter, 2008)، ونتائج دراسة نایاك وآخرين (Nayak, et al., 2015) اللتين أكدتا على ضرورة توفير كافة سبل الدعم لأعضاء هيئة التدريس للحد من حالات انتهاك النزاهة الأكاديمية.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها (ما صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بدعم الطلبة لتعزيز ممارستهم للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟)

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بدعم الطلبة كما هو مبين بالجدول (5).

الجدول (5): متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بدعم الطلبة

م	المقترحات	متوسط درجة أهمية المقترحات		الفرق بين متوسطي المرحلتين	الدرجة
		المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة		
1	نشر الوعي بين الطلبة بالمقصود بكل من النزاهة الأكاديمية والغش، بما يمكنهم من تحديد ما يمكن اعتباره سلوك غير شريف وغير مقبول.	2,53	2,56	0.03	إجماع
2	توفير الإرشاد الأكاديمي لمعلومات وأمثلة لمساعدة الطلبة على فهم الفرق بين التعاون في الواجبات والغش.	2,51	2,56	0.05	إجماع
3	تعليم الطلبة الاستخدام السليم للاستشهادات المرجعية.	2,58	2,6	0.02	إجماع
4	تحديد مقدار التعاون المسموح به بين الطلبة لكل مهمة.	2,68	2,75	0.07	إجماع
5	الكشف عن توقعات عضو هيئة التدريس من طلابهم لتوضيح ما يتوقعونه منه .	2,52	2,56	0.04	إجماع
6	إعطاء كل طالب ورقة شيت أو كتيب يتضمن معلومات عن سياسة الجامعة في مواجهة الانتحال.	2,63	2,69	0.06	إجماع
7	نشر المدة الزمنية اللازمة لاستكمال المقررات الدراسية.	2,52	2,62	0.1	إجماع
8	التأكيد على الطلبة أن أعضاء هيئة التدريس بالكلية يستخدموا خدمات الكشف عن الاحتيال الأكاديمي عبر برامج موجود في مركز النزاهة الأكاديمية.	2,56	2,58	0.02	إجماع
	الدرجة الكلية	2.56	2,61	0,05	إجماع

يتضح من الجدول (5) حصول مقترحات صيغ التغيير المرجوة في دعم الطلبة لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير على درجة أهمية كبيرة، كما حصلت على درجة إجماع عالية بين الخبراء، حيث كان الفرق بين متوسطي درجة الأهمية في المرحلتين: الثانية والثالثة أقل من 0,05، ما نسبته (1,6%)، وهذا يدل على مستوى الإجماع العالي بين الخبراء.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن نتائج الأدبيات التربوية تشير إلى أن طلبة الجامعات السعودية في حاجة إلى ضرورة تجاوز مجرد توفير المعلومات اللازمة للوعي بالنزاهة الأكاديمية، وأن هناك حاجة لضمان اتباع نهج شامل يشركهم في آلية تعزيز النزاهة الأكاديمية.

وعليه فقد جاءت مقترحات خبراء التربية نحو سبل دعم الجامعة للطلبة لتعزيز ممارستهم للنزاهة الأكاديمية، ممثلة في نشر الوعي حول الفرق بين كل من النزاهة الأكاديمية والغش من خلال الإرشاد الأكاديمي، وتحديد قدر التعاون المسموح فيما بينهم أثناء تطبيق التكليفات، من خلال تسليمهم كتيبات أو أدلة، بالإضافة إلى تحديد الفترة الزمنية لإنهاء المقررات والكشف عن توقعات أعضاء هيئة التدريس نحوهم في كل مساق، مع التأكيد على أن هناك خدمات للكشف عن الاحتيال الأكاديمي عبر برامج موجود في مركز النزاهة الأكاديمية.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة جري وجوردن (Gray & Jordan, 2012) التي أكدت أن الإرشاد الأكاديمي يلعب دورًا رئيسًا في التأثير على وعي الطلبة وقبولهم بمعايير النزاهة الأكاديمية، كما تتفق مع دراسة ترو وآخرين (True, et al. 2011) التي أشارت إلى أن الأساس هو اندماج الطلبة في المجتمع الأكاديمي الذي يعمل على منع سوء السلوك البحثي، كما تتفق مع نتائج دراسة جينيلد وغوتسشالك

(Gynnild, &Gotschalk, 2008) التي أشارت إلى أن المناقشات داخل القاعات الدراسية تعد من أهم الوسائل الفاعلة في تسهيل تعلم الطلبة لمعايير وأسس النزاهة الأكاديمية.

نتائج السؤال السادس ومناقشتها (ما صيغ التغيير المرجوة فيما يتعلق بعمليتي التقييم والتقويم لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير من وجهة نظر خبراء التربية؟).

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بعمليتي التقييم والتقويم كما هو مبين بالجدول (6).

الجدول (6): متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بعمليتي التقييم والتقويم.

م	المقترحات	متوسط درجة أهمية المقترحات		الفرق بين متوسطي المرحلتين	الدرجة
		المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة		
1	توفير روبرك (Rubric) أو معايير الدرجات التفصيلية لكل التكليفات في بداية المساقات الدراسية بحيث يفهم الطلبة كيفية التقييم لتكليفاتهم.	2,57	2,64	0.07	إجماع
2	تدريب أعضاء هيئة التدريس على طرق استخدام إدارة التعلم الإلكتروني LMS (Learning Management systems) في الكلية للحد من الغش.	2,53	2,56	0.03	إجماع
3	توزيع التكليفات طوال الفصل الدراسي بشكل تراكمي بين الطلبة في كافة أجزاء المشروعات البحثية.	2,52	2,57	0.05	إجماع
4	يطلب من الطلبة بعد انتهاء تقييم التكليفات، وصف للخبرة المستفادة ونتائج ما وراء التعلم A Meta-Learning من تكليفه.	2,54	2,6	0.06	إجماع
5	تقييم عملية البحث التي قام بها الطلبة في إعداد تكليفاتهم والمنتج النهائي لهم.	2,58	2,62	0.04	إجماع
6	تحديد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة قبل بدء الاختبارات لتحديد آليات الاختبار المتناسبة معهم	2,55	2,56	0.01	إجماع
7	تغيير بنود الاختبار وموضوعات التكليفات للطلبة مع بداية كل فصل دراسي.	2,68	2,75	0.07	إجماع
8	استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم (مسابقات وأوراق قصيرة وطويلة، أسئلة الاختبار التي تتطلب تطبيق نظرية أو مفهوم).	2,52	2,56	0.04	إجماع
9	التأكيد على ضرورة الاعتماد على التكليفات التي تتطلب الأعمال المكتوبة لحل المشكلات.	2,56	2,62	0.06	إجماع
10	تبني إجراء اختبارات الكتاب المفتوح.Open Book Exams	2,74	2,81	0.07	إجماع
	الدرجة الكلية	2.57	2,62	0,05	إجماع

يتضح من الجدول (6) حصول مقترحات صيغ التغيير المرتبطة بعمليتي التقييم والتقويم لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الأهداف النابعة من نظرية التغيير على درجة أهمية كبيرة، كما حصلت على درجة إجماع عالية بين الخبراء، حيث كان الفرق بين متوسطي درجة الأهمية في المرحلتين: الثانية والثالثة أقل من 0,05، ما نسبته (1,6 %)، وهذا يدل على مستوى الإجماع العالي بين الخبراء.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن من أهم صيغ التغيير المرتبطة بعمليتي التقييم والتقويم لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية، معرفة الطلبة للروبرك (Rubric) أو معايير الدرجات التفصيلية لكل التكليفات في بداية المساقات الدراسية، مع توزيع التكليفات بشكل تراكمي فيما بينهم، واستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم، بالإضافة إلى أهمية تغيير بنود الاختبار وموضوعات التكليفات للطلبة مع بداية كل فصل دراسي، كما يجب أن يطلب من الطلبة تقييم التكليفات بعد انتهائها، وتحديد آليات الاختبار المتناسبة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة مكابى وآخرين (McCabe, et al., 2008, 465) والتي أشارت إلى أهمية تطوير الاختبارات والبعد عن تلك التي تعتمد على الحفظ والاستظهار، ونتائج دراسة توماس وراينور وماكينون (Thomas, Raynor & McKinnon, 2014) والتي أشارت إلى أهمية الاختبارات الجماعية الشفوية، وأنها تمثل تحقيقًا للعدالة في توزيع الدرجات، وتعزيزًا للنزاهة الأكاديمية.

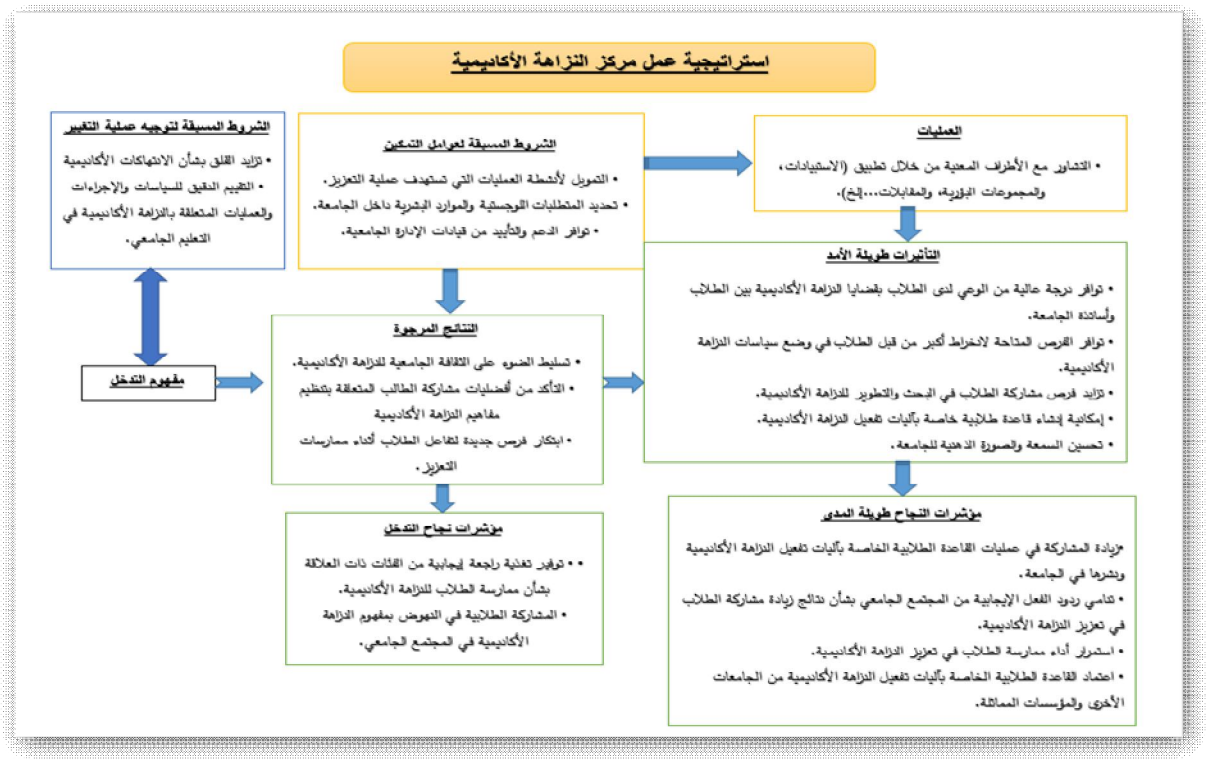
الرؤية الاستشرافية

في ضوء ما تم التوصل إليه من خلال الدراسة الميدانية، تطرح الدراسة الحالية رؤيتها الاستشرافية لتعزيز ممارسة طلبة الجامعات السعودية للنزاهة الأكاديمية في ضوء نظرية التغيير كما يلي:

أولاً: الأهداف المرجوة

تعتمد الرؤية الاستشرافية المقترحة لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية على جملة من الأهداف المرجوة على النحو الأتي:

- التحقق من رغبة الطلبة في التعامل مع معلومات النزاهة الأكاديمية وتوجهاتهم نحو نشرها.
- توفير فرص جديدة للطلبة للتعامل مع العمليات الخاصة بالنزاهة الأكاديمية استنادًا إلى تحديد العديد من التفضيلات المسبقة.
- تشجيع المشاركات الهادفة من الطلبة للنزاهة الأكاديمية بصورة إيجابية.
- تأسيس ميثاق شرف للالتزام من قبل الطلبة بالنزاهة الأكاديمية مع توضيح كافة السياسات والإجراءات الأكاديمية المصاحبة لتطبيق وتنفيذ هذا الميثاق.
- إلحاق الطلبة المستجدين في السنة التحضيرية ببرنامج تدريبي حول أسس ومبادئ النزاهة الأكاديمية. وقد يكون البرنامج التدريبي مستقلاً بذاته، أو مضمناً في بعض المساقات التدريسية بالسنة التحضيرية التي تشمل محو الأمية المعلوماتية.
- إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن وجهات نظرهم عن طريق تبادل الآراء بشأن القضايا المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية.
- إكساب الطلبة خبرة ممارسة النزاهة الأكاديمية من خلال المشاركة الفعالة والحصول على فوائد متعلقة بالتنمية الشخصية مثل قيادة التعلم والمهارات التنظيمية.
- إنشاء مركز للنزاهة الأكاديمية تتمثل أهم أدواره في تنمية الإحساس بالانتماء للمجتمع والمسؤولية الوطنية من خلال تعزيز معايير النزاهة الأكاديمية، والشكل التالي يوضح استراتيجية عمل هذا المركز.



شكل (3): يبين استراتيجية عمل مركز النزاهة الأكاديمية

ثانيًا: السياق المؤسسي

تعتمد الرؤية الاستشرافية لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية على جملة من مقترحات صيغ التغيير المرجوة في السياق المؤسسي للجامعات السعودية تتمثل فيما يلي:

- بناء سياسة النزاهة الأكاديمية على مستوى الجامعة في ضوء تحديد المسؤوليات المنوطة من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين.
- إظهار الالتزام المؤسسي لتنفيذ سياسات النزاهة الأكاديمية من خلال دعم الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين في معالجة مسائل النزاهة الأكاديمية.

- إتاحة المعلومات المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية على الموقع الإلكتروني لكل من الجامعة والمكتبة الرقمية، وموقع وزارة التعليم، وضمن المهام المحددة داخل المساقات الدراسية.
- تناول النزاهة الأكاديمية في كافة المناسبات وبرامج توجيه الطلبة.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تقديم تقرير حول كل مخالفة مشتبه بها حول النزاهة

الإلكترونية والعمل على متابعتها.

ثالثًا: المناهج وطرق التدريس

تعتمد الرؤية الاستشرافية لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية على جملة من مقترحات صيغ التغيير المرجوة في المناهج وطرق التدريس على النحو التالي:

- الإعلان عن النزاهة الأكاديمية، وسياسات الصدق الأكاديمية ضمن بيئة التعلم لمناقشتها مبكرًا أثناء استعراض توصيف المساقات التدريسية.
- مشاركة الطلبة في صياغة أهداف سياسات النزاهة الأكاديمية عند بناء توصيف المساقات التدريسية من خلال اتباع الآليات التالية:
  - الكشف عن توجهاتهم نحو كيفية المساهمة في تحقيق مجتمع جامعي نزيه مع بداية كل مستوى دراسي، مما يساعد في تحديد العلاقة بين الطلبة والأطراف المعنية في تشكيل هذا المجتمع.
  - التعاون في إنشاء ميثاق شرف للمساق مع ضرورة التأكيد على ضرورة الالتزام به.
  - يطلب من الطلبة قراءة وتوقيع اتفاق سياسة النزاهة الأكاديمية المعتمدة من الجامعة.
  - يتم تكليف الطلبة بإعادة صياغة سياسة النزاهة الأكاديمية المعلنة من الجامعة (وهو ما يمكن استخدامه عند وضع درجات ومراجعة أعمال الطلبة).
  - يطلب من الطلبة وضع تأملاتهم الفكرية حول سياسة النزاهة الأكاديمية في لوحات الإعلانات المعلقة بأقسام الكليات.
  - إدراج محاضرة عن كيفية تجنب السرقات الأدبية بمشاركة فاعلة من الطلبة.
- تعزيز النزاهة في المجتمع الجامعي من خلال تحديد المهام والأنشطة المناسبة لكل منهاج دراسي، والتعاون في تقاسم المعلومات عن طريق اختيار المهام التعليمية التي تتطلب التماسك والجهد الجماعي بين الطلبة، من خلال التركيز على تفريد الواجبات المميزة والمهام غير المكررة، وتحديد احتياجات التعلم الشخصية لكل طالب.
- إكساب الطلبة المهارات البحثية أثناء عملية التدريس.
- التعاون مع موظفي مكتبة الجامعة في تصميم المهام التي تدعم المهارات البحثية لدى الطلبة من خلال إعداد المواد اللازمة التي تعتمد على تقنيات الكشف عن الانتحال في البحوث

الأكاديمية.

- تضمين المنهج الدراسي لمجالات بحثية تسهم في صنع القرارات الأخلاقية كدراسات الحالة.
- إتاحة المعلومات المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية ضمن المهام المحددة داخل المساقات الدراسية.

رابعًا: دعم أعضاء هيئة التدريس

تعتمد الرؤية الاستشرافية لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية على جملة من مقترحات صيغ التغيير المرجوة في دعم أعضاء هيئة التدريس على النحو التالي:

- دمج استراتيجيات النزاهة الأكاديمية في الدورات المتعلقة بتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس.
- نشر استراتيجيات النزاهة الأكاديمية والسياسات المتعلقة بها في الدليل التعريفي للأقسام والموقع الإلكتروني لها.
- نشر المبادئ التوجيهية لمعالجة أو عرض تقارير المخالفات الفردية للطلبة في الأقسام والموقع الإلكتروني لها.
- تخصيص قسم للنزاهة الأكاديمية لتوفير الدعم المطلوب بالكلية.
- الحفاظ على أعمال الطلبة الأكاديمية واستخدامها كمراجع للموضوعات في قسم النزاهة الأكاديمية.
- توفير خدمة كشف السرقات الأدبية في قسم النزاهة الأكاديمية.

خامسًا: دعم الطلبة

تعتمد الرؤية الاستشرافية لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية على جملة من مقترحات صيغ التغيير المرجوة في دعم الطلبة على النحو الأتي:

- نشر الوعي بين الطلبة بماهية كل من النزاهة الأكاديمية والغش، بما يمكنهم من تحديد ما يمكن اعتباره سلوكاً غير شريف وغير مقبول.
- توفير معلومات وأمثلة لمساعدة الطلبة على فهم الفرق بين التعاون في الواجبات والغش.
- تعليم الطلبة الاستخدام السليم للاستشهادات المرجعية.
- تحديد مقدار التعاون المسموح به بين الطلبة لكل مهمة.
- الكشف عن توقعات عضو هيئة التدريس من طلابه لتوضيح ما يتوقعونه منه من خلال ما يأتي:

- إدراج بيان متضمن في المناهج الدراسية يشجع على العمل الصادق.

- تكرار بيان النزاهة الأكاديمية المعلن من الجامعة مع توفير ارتباطات لسياسات تطبيقها.

- وصف لماهية الإخلال بالأمانة الأكاديمية.

- وصف الآثار المترتبة على الإخلال بالأمانة الأكاديمية، مع طرح أمثلة عليها.

- إدراج معلومات عن المصادر المقبولة.

- إعطاء كل طالب مطوية أو كتيباً يتضمن معلومات عن سياسة الجامعة في مواجهة

الانتحال.

- نشر المدة الزمنية اللازمة لاستكمال المقررات الدراسية.
- التأكيد على الطلبة أن أعضاء هيئة التدريس بالكلية يستخدمون خدمات الكشف عن الاحتيال

الأكاديمي عبر برامج موجود في مركز النزاهة الأكاديمية.

سادسًا: عمليتي التقييم والتقويم

تعتمد الرؤية الاستشرافية لتعزيز ممارسة الطلبة للنزاهة الأكاديمية على جملة من مقترحات صيغ التغيير المرجوة في عمليتي التقييم والتقويم على النحو الأتي:

- توفير روبرك (Rubric) أو معايير الدرجات التفصيلية لكل التكليفات في بداية المساقات الدراسية بحيث يفهم الطلبة كيفية التقييم لتكليفاتهم.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على طرق استخدام إدارة التعلم الإلكتروني (Learning Management systems) LMS في الكلية للحد من الغش من خلال ما يلي:

- استخدام بنوك الأسئلة للمقررات الموضوعة على نظام إدارة التعلم الإلكتروني LMS عند

تصميم أي اختبار.

- استخدام نظام الاختبارات الموقوتة على الخط المباشر Timed Online Quizzesفي نظام إدارة التعلم الإلكتروني، مما يتيح عرض الأسئلة في وقت واحد؛ ويجعل من الصعب على الطلبة نسخ ولصق الاختبار من أجل إعطائها لشخص آخر.

- توزيع التكليفات طوال الفصل الدراسي بشكل تراكمي بين الطلبة في كافة أجزاء المشروعات البحثية.

- يطلب من الطلبة بعد انتهاء تقييم التكليفات، وصف للخبرة المستفادة ونتائج ما وراء التعلمA Meta-Learning من تكليفه.
- تقييم عملية البحث التي قام بها الطلبة في إعداد تكليفاتهم والمنتج النهائي لهم.
- تحديد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة قبل بدء الاختبارات لتحديد آليات الاختبار المتناسبة معهم.
- تغيير بنود الاختبار وموضوعات التكليفات للطلبة مع بداية كل فصل دراسي.
- استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم (مسابقات وأوراق قصيرة وطويلة، وأسئلة الاختبار التي تتطلب تطبيق نظرية أو مفهوم).
- التأكيد على ضرورة الاعتماد على التكليفات التي تتطلب الأعمال المكتوبة لحل المشكلات.
- تبني إجراء اختبارات الكتاب المفتوح Open Book Exams.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج واستنتاجات، تطرح الدراسة جملة من التوصيات والمقترحات الآتية:

1. اعتماد سياسة شاملة في الجامعات السعودية لتعزيز ممارسات الطلبة للنزاهة الأكاديمية في ضوء نظرية التغيير بناءً على الرؤية الاستشرافية السابقة.
2. تطبيق كافة الأطراف المعنية للأدوار والمهام المنوطة بهم في تعزيز ممارسات الطلبة للنزاهة الأكاديمية من خلال الاستراتيجيات التي تضمنتها الرؤية الاستشرافية.
3. إعادة النظر في المساقات الدراسية والتكليفات الخاصة بها، وطرق التدريس وعمليتي التقييم والتقويم بشكل يحقق المساقات التي تضمنتها الرؤية الاستشرافية.
4. إنشاء مركز للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية يضطلع بأدوار تعمل على تعزيز النزاهة الأكاديمية.
5. إجراء دراسات وبحوث في الموضوعات الآتية:

- استراتيجية مقترحة لإنشاء مراكز للنزاهة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء بعض الخبرات العالمية المعاصرة.
- كفايات النزاهة الأكاديمية الواجب توافرها لدى طلبة الدراسات العليا.
- برنامج تدريبي مقترح لطلبة السنة التحضيرية لتعزيز النزاهة الأكاديمية.
- توظيف استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تعزيز النزاهة الأكاديمية

المراجع

الحبيب، عبد الرحمن والشمري، تركي. (2014). جودة البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية ومدى التزامهم بالمعايير الأخلاقية في بحوثهم العلمية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 7(17)، 66- 91.

الحربي، مروان. (2016). محددات مخالفة معايير النزاهة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الجامعية وما فوق الجامعية في المملكة العربية السعودية، *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، 39، 211- 280.

العبيكان، ريم والسميري، لطيفة. (2016). اتجاهات طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود نحو الأمانة العلمية الرقمية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،1(17)، 43- 64.

المريعي، إيمان. (2008). *تحديد معايير تقويم أداء طالبات التدريب الميداني المختصات في التربية في التربية الفنية بجامعة الملك سعود في ضوء مطالب الأداء الخاصة بمعلمة التربية استخدام أسلوب دلفاي*، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

القرني، علي (1997م). طرق انتهاك الأمانة العلمية، *رسالة الخليج العربي*، الرياض، 18 (64)، 91-116

ملك، بدر (1436هـ-2014م). النزاهة الأكاديمية. ورقة مقدمة لملتقى "النزاهة المجتمعية... رؤية أم غاية؟" ، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، الكويت.

Alahmad, A. (2011). An Investigation of Academic Integrity in *Jordanian Universities*, (Doctoral dissertation, University Of The Incarnate Word).

Anderson, A. (2012). *The community builder's approach to theory of change: A practical guide to theory development*. Aspen Institute Roundtable on Community Change.

Aramark, S., &Maline, B. (1993). *Academic Dishonesty Among College Students. Issues in Education,* Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Ayyash-Abdo, H. (2001). Individualism and collectivism: The case of Lebanon, *Social Behavior and Personality*, 29, 503–518.

Baggio B, & Beldarrain, Y. (2011) Academic integrity: Ethics and morality in the 21st century. In: Anonymity and Learning in digitally mediated communications: *Authenticity and trust in cyber education*. Hershey.

Blamey, A. & Mackenzie, M. (2007). Theories of change and realistic evaluation: peas in a pod or apples and oranges? *Evaluation*, 13(4), 439-455.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society, *Studies in Continuing Education*, 22, 151–167.

Boud, D.; Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24, 413–426

Bretag, T.; Mahmud, S.; Wallace, M.; Walker, R.; James, C.; Green, M.; ... & Patridge, L. (2011b). Core elements of exemplary academic integrity policy in Australian higher education, *International Journal for Educational Integrity*, *7*(2), 3-12.

Bretag, T.; Mahmud, S.; Wallace, M.; Walker, R.; McGowan, U.; East, J.; ... & James, C. (2014). 'Teach us how to do it properly!' An Australian academic integrity student survey. *Studies in Higher Education*, *39*(7), 1150-1169.

Bretag, T.; Mahmud, S.; East, J.; Green, M.; James, C.; McGowan, U.; Partridge, L.; Wallace, M. & and Walker, R. (2011a). Academic integrity standards: A preliminary analysis of the academic integrity policies at Australian universities. Refereed paper presented *at the Australian Quality* Forum 29 June–1 July, Melbourne, Australia.

Carter, B. A. (2008). *Faculty beliefs, level of understanding, and reported actions regarding academic integrity*. PhD (dissertation). Greensboro: University of North Carolina.

Center for Academic Integrity (CAI). *The Fundamental Values of Academic Integrity*. Retrieved 17/2/2017, from http://wwwacademicintegrity.org/pdf/fvProject.pdf.

Cizek, G. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Coalter, T.; Lim, C. &Wanorie, T. (2007). Factors that influence faculty actions: A study on faculty responses to academic dishonesty. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *1*(1), 1-2.

Connell, J. &Kubisch, A. (1998). Applying a theory of change approach to the evaluation of comprehensive community initiatives: progress, prospects, and problems. *New Approaches to Evaluating Community Initiatives*, 2(15-44), 1-16.

Dix, L., Emery, F., & Le, B. (2014). Committed to the honor code: an investment model analysis of academic integrity. *Social Psychology of Education*, *17*(1), 179-196.

East, J. (2009). Aligning policy and practice: An approach to integrating academic integrity. *Journal of Academic Language and Learning*, *3*(1), A38-A51.

Löfström, E.; Trotman, T.; Furnari, M. & Shephard, K. (2015). Who teaches academic integrity and how do they teach it? *Higher Education*, *69*(3), 435-448.

Macfarlane, B.; Zhang, J. & Pun, A. (2014). Academic integrity: A review of the literature. *Studies in Higher Education*, *39*(2), 339-358.

McCabe, L.; Fehily, T. & Abdallah, H. (2008). Academic dishonesty in the Middle East: Individual and contextual factors, *Research in Higher Education*, 49, 451–467

McCabe, L.; Trevino, K. & Butterfield, D. (2001). Dishonesty in academic environments: The influence of peer reporting requirements. *Journal of Higher Education*, 72(1), 30-44.

Morris, E. & Carroll, J. (2011). JISC Academic Integrity Service. Policy works: Recommendations for reviewing policy to manage unacceptable academic practice in higher education. http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/academicintegrity/policy_ works (accessed 28 November 2016).

Nayak, A.; Richards, D.; Homewood, J.; Saddiqui, S. & Taylor, M., (2015). *Academic Integrity in Australia: Understanding and changing culture and practice project final report*, Sydney: Australian Government Office for Learning and Teaching.

Norton, S.; Scantlebury, E. & Dickins, E. (1999). Helping undergraduates to become more effective learners – An evaluation of two learning interventions, *Innovations in Education & Training International*, 36, 273–284

Oculi, C., &Pawlowski, S. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications, *Information & Management*, 42(1), 15-29.

Office of Educational Integrity. (2016). Educational Integrity Trend Report, Semester 1, 2016 (Sydney, University of Sydney).

Prescott, L. (2016). Using collaboration to foster academic integrity. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *31*(2), 152-162.

Rettinger, A.; Jordan, E. & Peschiera, F. (2004). Evaluating the motivation of other students to cheat: A vignette experiment, *Research in Higher Education*, 45, 873–890.

Richards, D.; Saddiqui, S.; White, F.; McGuigan, N. & Homewood, J. (2016). A theory of change for student-led academic integrity. *Quality in Higher Education*, 22(3), 242-259.

Rick, D.(2012): Blog post on the criteria for assessing the evaluability of a theory of change, Retrieved

East, J. & Donnelly, L. (2012). Taking Responsibility for Academic Integrity: A collaborative teaching and learning design, *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(3), 2.

Gallant, B. (2008). Academic Integrity in the Twenty-First Century: A Teaching and Learning Imperative. ASHE Higher Education Report, 33(5), 1-143.

Gallant, T. & Drinan, P. (2006). Institutionalizing academic integrity: Administrator perception and institutional action. *NASPA Journal, 43*(4), 61-81.

Ghaffari, M. (2008). Instant gratification and culture of academic dishonesty: Implications of trinity paradigm of intelligence in developing a culture of integrity. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 3, 89-102.

Gilmore, J.; Strickland, D.; Timmerman, B.; Maher, M. & Feldon, D. (2010). Weeds in the flower garden: An exploration of plagiarism in graduate students' research proposals and its connection to enculturation, ESL, and contextual factors. *International Journal for Educational Integrity*, *6*(1), 13-28.

Gray, W. & Jordan, R. (2012). Supervision and academic integrity: Supervisors as exemplars and mentors, *Journal of Academic Ethics*, 10, 299–311.

Guijt, I. & Retolaza, I. (2012). Defining 'Theory of Change.'. *Paper based on Hivos E-dialogues input by Jim Woodhill, Paola Rozo*, Simone van Vugt. March.

Gynnild, V.; &Gotschalk, P. (2008). Promoting academic integrity at a Midwestern University: Critical review and current challenges, International *Journal for Educational Integrity*, 4, 41–5.

Heyneman, S. (2011). The concern with corruption in higher education. *In Bertram Gallant 2011: 13–26*.

Hughes, C. & McCabe, L. (2006). Understanding academic misconduct, *The Canadian Journal of Higher Education*, 36(1), 49.

INSP Group. (2012). *Theory of change tool manual*.

James, C. (2011). Theory of change review: A report commissioned by Comic Relief, *Comic Relief*, Retrieved on 22/3/2017 from http://mande.co.uk/2012/uncategorized/comic-relief-theory-of-change-review/.

Levy, E. & Rakovski, C. (2006). Academic dishonesty: A zero tolerance professor and student registration choices. *Research in Higher Education, 47*(6), 735-754.

True, G.; Alexander, L. & Richman, K. A. (2011). Misbehaviors of front-line research personnel and the integrity of community-based research, *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 6, 3–12.

Yakovchuk, N.; Badge, J. & Scott, J. (2011). Staff and student perspectives on the potential of honour codes in the UK. *International Journal for Educational Integrity*, *7*(2), 37- 52.

23/3/2017, from: http://mandenews.blogspot.co.uk/2012/04/criteria-for-assessing-evaluablity-of.html

Scanlan, L. (2006). Strategies to promote a climate of academic integrity and minimize student cheating and plagiarism., *Journal of Allied Health*, 35(3), 179-185.

Selingo, J. (2004). The cheating culture. *ASSEE Prism*, *14*(1), 24-30.

Thomas, J.; Raynor, M. & McKinnon, M. (2014). Academic integrity and oral examination: an Arabian Gulf perspective, *Innovations in Education and Teaching International*, *51*(5), 533-543

توجهات البحث في التربية العلمية في مجلتين تربويتين أردنيتين في الفترة من 2005 إلى 2016

أحمد العياصرة*

تاريخ تسلم البحث 2017/7/13 تاريخ قبوله 2017/10/5

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعرّف توجهات البحث في التربية العلمية في مجلتي دراسات/ العلوم التربوية التي تصدرها الجامعة الأردنية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية التي تصدرها جامعة اليرموك في الفترة من 2005 إلى 2016. تكونت عينها من (96) بحثًا في التربية العلمية نشرت في هاتين المجلتين في هذه الفترة. استخدم فيها أداتان، هما: استمارة تحليل موضوع البحث، واستمارة تحليل نوع البحث وتصميمه. إضافة إلى مقياس تقدير مشاركة المرأة الباحثة في البحث. أظهرت نتائج الدراسة تركيز البحث في التربية العلمية على موضوعات: بيئات التعلم، ومعتقدات المعلم، وتعلم المفهوم، وعدم تركيزه على موضوعات: قضايا الثقافة والمجتمع والنوع الاجتماعي، والتعلم غير الرسمي، والأهداف والسياسة والمنهاج. وأظهرت أيضًا أن البحث الكمي بتصاميمه المختلفة كان أكثر أنواع البحث استخدامًا، وبنسبة بلغت (88.5%). ولم يظهر هناك تحول نحو استخدام البحوث النوعية والمختلطة. وكانت نسبة مشاركة المرأة الباحثة في البحث في التربية العلمية (30.4%).

(الكلمات المفتاحية: توجهات البحث في التربية العلمية، دراسات/ العلوم التربوية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية).

مقدمة: لقد تنامت الحاجة إلى تطوير مناهج العلوم وبرامجها عالميًا في منتصف القرن الماضي نظرًا للضغوطات الاجتماعية، والنمو الصناعي والتكنولوجي للمجتمع، ومتطلبات الاقتصاد، وتفجر المعرفة العلمية، وبداية سباق الفضاء، وظهور مفاهيم جديدة في تعلم الطلبة، والاستياء من الطرائق المستخدمة في تدريس العلوم، مما أدى إلى إحداث تطورات في مناهج العلوم وتدريسها، وظهور توجهات جديدة فيها، استمرت إلى الوقت الحاضر (زيتون، 2010)، وذلك لما للتربية العلمية من أهمية في إنتاج الجيل القادم من العلماء، وأدوار في تعزيز الثقافة العلمية لدى الأفراد، وتنمية القدرات العلمية والتكنولوجية للقوى العاملة (Chang, & Tseng, 2010 Chang)، وحماية الأرض مما يتهددها من مخاطر (Wieman, 2008).

وشهدت التربية العلمية خلال مراحل تطورها أحداثًا متعددة، من أبرزها إطلاق الاتحاد السوفيتي سابقًا القمر الصناعي سبوتنك Sputnik عام 1957، إذ أدركت الولايات المتحدة الأمريكية عجزها في مجال العلوم والتكنولوجيا، فظهرت مشروعات وبرامج متعددة في مناهج العلوم وتدريسها، انطلاقًا من المشكلات الاجتماعية والحياتية، وتلبية حاجات الطلبة الذين يمكن حفزهم داخليًا، مع التركيز على عمليات العلم Science Prosesses، واستمرت حتى أواخر السبعينيات من القرن الماضي؛ إذ برزت حركة العودة إلى الأساسيات، والجدل حول مناهج العلوم المطوّرة، مما دفع إلى إجراء دراسات متعددة لتقييم واقع التربية العلمية، وتقديم مقترحات لمستقبلها، فكان مشروع التوليف Project Synthesis

* قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Trends of Science Education Research in Two Jordanian Educational Journals during the Period of (2005 – 20016)

Ahmad Al-Ayasrah: *Faculty of Educational Sciences, University of Islamic International Sciences.*

Abstract: This study aimed to identify the trends of science education research in Dirasat, Educational Sciences journal issued by University of Jordan, and Jordan Journal of Educational Sciences issued by Yarmouk University from 2005 to 2016. The sample consisted of (96) researches in science education published in the two journals in this Period. Two Instruments were used: An analysis form of research subject, and an analysis form of research type and its design, in addition to the assessment scale of womens' participation in the research. The results showed that the research in science education focused on the learning environments, the teacher's beliefs, and the concept learning, and it did not focus on the culture, society, gender issues, the informal learning, and the goals, policy and curriculum. It also showed that quantitative research with its various designs was the most used type of research (88.5%), and there is no transition towards qualitative and mixed researches utilization. In addition, women's participation in the science education research effort was (30.4%).

(**Keywords** Trends of Science Education Research, Dirasat. Educational Sciences, Jordan Journal of Educational Sciences).

الذي أوصى بتضمين برامج العلوم الأساسية أربع غايات، هي: تلبية الحاجات الشخصية، وحل القضايا المجتمعية، والمساعدة في اختيار المهنة، والمساعدة في الدراسة المستقبلية، مع التأكيد على عمليات العلم. وبالرغم مما بذل في سبيل تطوير مناهج العلوم وفق تلك الغايات، إلا أنها كانت مناسبة لفئة الطلبة ذوي القدرات العالية، ولم تنجح في جعل العلوم مادة ممتعة للطلبة، فظهرت حركة العلوم لجميع الطلبة التي انبثقت منها الدعوة إلى الثقافة العلمية، إذ ظهرت في إطارها إصلاحات متعددة في مناهج العلوم (زيتون، 2010).

وكان من أبرز حركات إصلاح مناهج العلوم حركة العلم والتكنولوجيا والمجتمع Science, Technology and Society (STS) التي هدفت بشكل أساسي إلى إعداد الفرد المثقف علميًا وتكنولوجيًا، ومشروع (2061): العلم للجميع: الذي انطلق عام 1985، مقدمًا رؤية بعيدة المدى لإصلاح التربية العلمية، قائمة بشكل أساسي على خفض محتوى العلوم، وإزالة الحواجز بين المواد العلمية، والتركيز على تكامل العلوم والرياضيات والتكنولوجيا لتحقيق الثقافة العلمية لجميع الطلبة.

وقد تكون من ثلاث مراحل نشر فيها تقريران، هما: العلم لجميع الأمريكيين، وملامح الثقافة العلمية (merican Association for the Advancement of Science (AAAS), 1989)، ومشروع المدى والتتابع والتنسيق Scope, Sequence & Coordination (SS&C) الذي اعتمد عام 1990، وعُدّ جهدًا إصلاحيًا لإعادة هيكلة مناهج العلوم في المرحلة الثانوية في مجالات الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض، من أجل جعل العلوم مفهومة لجميع الطلبة، من خلال إعطاء الفرصة للطالب للمشاركة الفعلية في بناء المعرفة العلمية وفهمها والاحتفاظ بها واستخدامها، مع الأخذ بالاعتبار معرفته السابقة، وأن يقدم له عدد قليل من المفاهيم العلمية بتدرج مناسب وبتنسيق وتكامل بين مجالات العلوم المختلفة ومجالات تعليمية أخرى ليتعلمها بعمق، ويستخدمها في حل مشكلات ذات صفة علمية أو تكنولوجية (زيتون، 2000).

وفي عام 1995 صدر مشروع المعايير الوطنية للتربية العلمية National Science Education standards: NSES، معتمدًا على مشروع 2061، ومرتكزًا على أربعة مبادئ، تمثلت في: العلوم لجميع الطلبة، وتعلم العلوم عملية نشطة تتمركز حول البحث والاستقصاء، وتحقيق مستويات عالية من الثقافة العلمية، وتطوير تدريس العلوم جزء لا يتجزأ من التطوير التربوي العام، حيث قدم رؤية واضحة لما يعنيه كون الفرد مثقفًا علميًا، من خلال وصف ما يجب على الطلبة فهمه، وما يمكنهم فعله نتيجة خبراتهم التعليمية المتراكمة. وقد نظمت هذه المعايير في ستة مجالات، هي: تدريس العلوم، والتطوير المهني، والتقييم، والمحتوى، والبرنامج، والنظام (National Research Council: NRC, 1996)، وفي عام 2013، واستجابة لظروف ومعطيات سياسية واقتصادية واجتماعية وعلمية، جرى إطلاق معايير العلوم للجيل القادم The Next Generation Science Standards (NGSS) التي أعطت التربية العلمية اتجاهًا جديدًا، وأكسبتها قيمة أكبر، من خلال إعطاء الطلبة فرص الانخراط في ممارسات علمية وهندسية حقيقية تشغلهم بالمحتوى، وتقودهم إلى تصميم حلول للمشكلات باستخدام مفاهيم مشتركة ومتقاطعة في مجالات العلوم المختلفة، إذ تكونت هذه المعايير من ثلاثة أبعاد، هي: الأفكار المحورية المتخصصة، والممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم المشتركة (رواقة والمومني، 2016).

وفي بداية الألفية الثالثة، ظهر برنامج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات Science, Technology, Engineering, and Mathematics Program (STEM) بهدف إعداد طلبة المدارس للدراسة الجامعية والدراسات العليا في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ورفد سوق العمل بعمالة مؤهلة في مجال التكنولوجيا المتقدمة، وفقًا لمجموعة من المعايير، منها: دمج محتوى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، والانخراط بالاستقصاء والتفكير المنطقي والعمل التعاوني، واستخدام التكنولوجيا وتطبيقها بطرق إبداعية واحترافية (NRC, 2011).

وقد لخص دي جونج (De Jong, 2007) التطورات التي جرت عبر العقود السبعة الماضية هذه بثلاث حركات إصلاح رئيسة، بدأت الأولى في الخمسينيات من القرن الماضي بعد إطلاق سبوتنك عام 1957، إذ تحول التركيز فيها من حفظ الحقائق والمعارف العلمية إلى فهم المفاهيم العلمية الأساسية، والتأكيد على عمليات العلم. وكانت الحركة الثانية في الثمانينيات من ذلك القرن، بعد صدور تقرير "أمة في خطر" عام 1983 الذي حذر الولايات المتحدة من التراجع في السباق الصناعي والاقتصادي الدولي، حيث كان التحول فيها من الدور السلبي للطالب في عملية التعليم والتعلم إلى الدور النشط، ومن الإفراط في التركيز على فهم المفاهيم العلمية إلى ربط تعلمها بتطبيقاتها في الحياة اليومية والسياقات الثقافية والاجتماعية. وجرت الحركة الثالثة في بداية الألفية الثالثة متسلحة بالنظرية المعرفية، ومركزة على الأبعاد الاجتماعية والثقافية للتعلم، وقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية.

وقد سبقت حركات الإصلاح هذه حركة بدأت عام 1916 مع ظهور تعلم الاستقصاء لديوي، وصدور مجلة التربية العلمية Science Education (SE)، وانتهت بإطلاق سبوتنك، والتي اتصفت بإجراء استقصاءات منفصلة في مشكلات متصلة بالعلوم ومجالات أخرى كالهندسة وعلم النفس، وتميزت في بدايتها بتنوع الأهداف وتعدد الموضوعات التي تدرّس للطلبة، ثم تحولت إلى التركيز على المفاهيم والموضوعات العلمية الرئيسة، وأساليب التدريس في الصفوف الابتدائية. وكانت معظم بحوث التربية العلمية في هذه الفترة تنطوي على شكل من أشكال المسح للمناهج الدراسية وتفكير الطلبة (Linn, Gerard,Matuk,&McELhaney, 2016).

وقد رافق حركات إصلاح مناهج العلوم وتدريسها هذه تحولات في توجهات البحث في التربية العلمية، فمنذ منتصف القرن الماضي، برزت توجهات متعددة في البحث في التربية العلمية، وتحولات في مجالاته، وطرائقه، وأدواته، متأثرة بهذه الحركات، وبالسياق الثقافي والاجتماعي، والنظريات التربوية السائدة التي رافقتها (العمري ونوافلة، 2011). وقد أمكن تلخيص أبرز التحولات في موضوعات البحث في التربية العلمية بالآتي (Chang, et al., 2010; De Jong, 2007; Linn, et al., 2016):

- في نهاية خمسينيات القرن الماضي، حيث بداية التحول الأول في التربية العلمية، أسندت معظم مشروعات برامج العلوم ومناهجها إلى علماء الطبيعة وعلماء التربية العلمية الذين أخذوا بنصائح الخبراء في مجالات أخرى كعلماء نفس التعلم والتعليم. وكان البحث في التربية العلمية متأثرًا بتأكيدات برونر Bruner بتعميم عمليات العلم في حل المشكلة، وإمكانية تعليم أي موضوع في العلوم للمتعلم في أي سن، ومنصبًا على جمع الأدلة حول تأثير المناهج الجديدة على معارف الطلبة وأدائهم، ومركزًا على استخدام طرائق جديدة

في تدريس العلوم، كالتعليم المبرمج، وعلى تطور التفكير وبخاصة المكاني والمنطقي منه، وتنمية قدرات الطلبة على إجراء تجارب الضبط.

- في ثمانينيات ذلك القرن، حيث التحول الثاني، بدأ اهتمام البحث في التربية العلمية بالمفاهيم البديلة وتطورها لدى الطلبة، وطرق التفكير، والتفكير المكاني، والتفكير ما وراء المعرفي، والفروق الفردية، ومراحل التطور، والأبعاد الثقافية والاجتماعية للتعلم، وطبيعة النماذج والمعرفة العلمية. وفي خط موازٍ، كان التركيز على استراتيجيات التغير المفاهيمي، وحل المشكلة، والعمل المخبري وتجارب الاستقصاء الحر، وتطبيقات التكنولوجيا في تعليم العلوم وتعلمها، والتعلم من الأقران، والتصرف باستقلالية، وإدارة المعرفة وضبط الذات، وظهرت توجهات جديدة في تربية المعلمين والبحث فيها.
- ومع بداية الألفية الثالثة، حيث التحول الثالث، استفادت التربية العلمية من التعقيد الثقافي وتنوعه في تعزيز فكرة تعليم العلوم للجميع، ومن التقدم التكنولوجي في إيجاد مناحي بديلة لتعزيز التعليم، والبحث في بيئات التعلم المعززة تكنولوجيًا، وترافق ذلك مع فهم أهمية دمج العلوم في القضايا الاجتماعية والثقافية، ومساهمتها في مواجهة مشكلات العصر كتغير المناخ العالمي وأزمة الطاقة. وكان تركيز البحث في التربية العلمية في هذه الفترة على مفاهيم الطلبة، والأداء العملي، ومعرفة المعلمين المفاهيمية والبيداغوجية، وقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، وبيئات تعلم العلوم، والتعلم غير الرسمي، وكان التركيز على مشكلات المجتمع ذات الصلة، وتوسيع نطاق المشاركة المجتمعية في تعليم العلوم، والتداخل بين العلم واللغة والثقافة والهوية.

وقد ترافقت مع التحولات في موضوعات البحث في التربية العلمية هذه تحولات في طرق البحث فيها متأثرة بتوجهات البحث في علم النفس التربوي (De Jong, 2007)، وبالنقاش الحاد الدائم بين معسكري البحوث الكمية والبحوث النوعية، فاستخدم الباحثون في التربية العملية على مدى العقود الماضية كلاً من طرق البحث الكمي والبحث النوعي، متأثرين بوجهات نظر علماء الفلسفة، وعلم النفس، والاجتماع، والاقتصاد (Szyjka, 2012).

فهناك نوعان من البحوث العلمية وفقًا لنوع البيانات التي يجري جمعها وآليات تحليلها وتفسيرها، هما: البحث الكمي، الذي يتبنى فلسفة تفترض وجود حقائق اجتماعية موضوعية معزولة عن مشاعر الأفراد ومعتقداتهم، تقاس بأدوات يتوافر فيها الصدق والثبات، بهدف بناء علاقات تفسر التغيرات في هذه الحقائق وفق إجراءات متتابعة مخطط لها، ومعالجات إحصائية للبيانات للوصول إلى استنتاجات قابلة للتعميم. والبحث النوعي، الذي يفترض وجود حقائق ظواهرية متعددة تبنى اجتماعيًا من وجهات نظر الأفراد والجماعات للموقف. ويتم الوصول إليها من خلال الفهم والمعنى الذي يتكون لديهم، بهدف فهم الظاهرة من منظور المشاركين في البحث، وفق منهجية مرنة باستخدام الاستقراء الاستدلالي للوصول إلى استنتاجات قد لا تكون قابلة للتعميم (أبو زينة والإبراهيم وقندلجي وعدس وعليان، 2005). وهناك نوع ثالث يمزج بين هذين النوعين يسمى البحث المختلط.

وبالنظر إلى منهج البحث النوعي في العلوم التربوية، فإنه يتطلب الكثير من التحضير والتخطيط، ويحتاج إلى باحث مدرب ومتمرس يمتلك قدرات ومهارات خاصة، كونه يركز على وصف الظاهرة والفهم العميق لها، من خلال الاهتمام بالعملية والمعنى فيها باستخدام تصاميم بحثية وإجراءات تختلف باختلاف طبيعة المشكلة والحالة المدروسة وظروفها، للإجابة عن أسئلة بحثية مفتوحة النهاية بتقنيات واستراتيجيات لجمع البيانات تعتمد الملاحظة المشاركة، والمقابلة بأنواعها، وتحليل السجلات والوثائق، والتعامل مع كم البيانات النوعية وتحليلها بطرق تشتمل بشكل أساسي على تنظيم البيانات، وترميزها، وتصنيفها في فئات، وإجراء المقارنات فيما بينها للوصول إلى أنماط، واستخلاص الاستنتاجات المناسبة، وهو بذلك يختلف عن البحث الكمي الذي يركز على التجريب والمسح للكشف عن العلاقات والوصف العام للظاهرة المدروسة بالاعتماد على المعطيات العددية وتحليلاتها الإحصائية (العياصرة، 2016).

وتصنَف البحوث العلمية وفقًا للبعد الزمني إلى ثلاثة أنواع؛ بحث تاريخي يهتم بوقائع وأحداث حدثت في الماضي لدراسة مضامينها وحقائقها التاريخية باستخدام مصادر تاريخية أولية وثانوية يجري إخضاعها للنقد الداخلي والخارجي للتحقق من أصالتها ومصداقيتها وموثوقيتها. وبحث وصفي يهتم بالحالة الراهنة للظاهرة، وبوصف نشاطات الأفراد وعملياتهم، وبالعلاقات السائدة بين الظواهر الجارية، ويقع في ثلاثة مجالات هي: المسحية، والارتباطية، والتطورية. وبحث تجريبي يمتاز بأن عملية جمع البيانات فيه تجري تحت ظروف ضبط مقننة تشمل التحكم الموجه بالظروف التي تؤدي إلى تغيرات، وتقنين عمليات المشاهدة والتفسير لهذه التغيرات (الكيلاني والشريفين، 2007)، وله ثلاثة تصميمات، هي: التجريبي الحقيقي، وشبه التجريبي، وقبل التجريبي (أبو زينة وآخرون، 2005).

وبالعودة إلى التحولات في طرق البحث في التربية العلمية، فإن بحوث التربية العلمية كانت تجري في البداية في بيئات خارج المدرسة في المختبرات النفسية، وباستخدام البحث الكمي، التي لا تقدم تبصرًا كافيًا في تعلم الطلبة في مواقف حقيقية، بل توفر بيانات عامة ليس لها تأثير فاعل في عملية التعلم والتعليم. وظلت طرق البحث الكمي تستخدم في مجال التربية العلمية على نطاق واسع حتى بداية التسعينيات من القرن الماضي؛ إذ مع ازدياد استخدام تطبيقات النظرية البنائية، والتأكيد على الاكتشاف في تعليم العلوم، واستجابة لحركات إصلاح التربية العلمية الحديثة، وبتاثير النظريات النفسية المختلفة، بدأ التحول إلى استخدام البحث النوعي الذي عُدَ الأنسب لدراسة موضوعات التعلم الأكثر تعقيدًا، وبيئات التعلم، والتغير المفاهيمي، والقضايا الاجتماعية والثقافية،

والأفضل لتقييم برامج العلوم ومناهجها (Jong, 2007)، حتى غدت الغلبة له.

وفي مقابل هذه السيطرة للبحث النوعي في مجال التربية العلمية، بدأ يظهر مؤخرًا اهتمام في البحث الكمي من جديد، نتيجة تضاؤل الاهتمام بالقضايا الثقافية والاجتماعية، ولما له من فائدة في تناول مشكلات تتعلق بالأهداف والسياسات والمناهج، ولأنه يلبي احتياجات صانعي السياسات. وفي خضم ذلك، هناك من يدعو إلى استخدام البحث المختلط الذي يجمع بين البحثين الكمي والنوعي بشكل متزامن، حيث يغطي الواحد جوانب ضعف الآخر، فيؤدي إلى فهم أفضل للظاهرة المدروسة، والحصول على معرفة أكثر اكتمالًا (Szyjka, 2012).

ويقتضي التغير في توجهات البحث في التربية العلمية، بين الحين والآخر وقفة نقدية ومراجعة شاملة للبحوث المنجزة في هذا المجال، لمعرفة أين وصلت التربية العلمية والبحث فيها، إذ إن مراجعة البحوث السابقة وتحليلها؛ يعدّ أساساً يرتكز عليه التخطيط للبحوث في المستقبل (العمري ونوافلة، 2011). كما أنها مفيدة للباحثين، وبخاصة الجدد منهم، في تحديد التوجهات الحالية التي تبنى فيها المعرفة في التربية العلمية، والتوجهات المستقبلية التي قد تحل محل ما هو موجود (Cavas, Cavas, Ozdem, Ertepina, & Rannikmae, 2012).

وتتطلب مراجعة البحث في التربية العلمية وتحليله وجود تصنيفات تشمل موضوعاته وطرقه وأدواته وجوانب أخرى، لذلك ظهرت تصنيفات مختلفة لهذا الغرض، منها تصنيف دي جونج (De Jong, 2007) الذي حدد موضوعات (مجالات) البحث في التربية العلمية في (14) موضوعًا، هي: مفاهيم الطلبة، واتجاهاتهم، وطرق تعلم العلوم، ومعرفة المعلمين للمحتوى التعليمي، ومعرفتهم البيداغوجية، وتطور معرفتهم للمحتوى التعليمي، وتطور معرفتهم البيداغوجية، واستراتيجيات التدريس، والأداء العملي، وقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، وحل المشكلة، والنمذجة، وتكنولوجيا المعلومات، والنوع الاجتماعي، وتصنيف كافيس وآخرون (Cavas, et al., 2012) الذين حددوها بتسعة موضوعات، هي: تربية المعلم، ومعتقداته، وتعلم المفهوم، بيئات التعلم، والأهداف والسياسة والمنهاج والتقويم، والقضايا الاجتماعية والثقافية والنوع الاجتماعي، وتاريخ العلم وفلسفته وطبيعته، وتكنولوجيا التربية، والتعلم غير الرسمي.

وقد اعتمدت دراسات أجنبية متعددة على واحد من هذين التصنيفين في دراسة توجهات البحث في التربية العلمية في مجلات عالمية مرموقة، كالمجلة العالمية في التربية العلمية International Journal of Science Education (IJSE)، والتربية العلمية Science Education (SE)، ومجلة البحث في تدريس العلوم Journal of Research in Science Teaching (JRST)، والبحث في التربية العلمية Research in Science Education (RSE)، في فترات زمنية مختلفة، منها دراسة تساي و ون (Tsai & Wen, 2005) التي بيّنت نتائجها أن معظم البحوث في هذه المجلات في الفترة من 1998 إلى 2002 كانت بحوثًا ميدانية، وقليل منها نظرية وبحوث مراجعة. وأن أكثر الموضوعات التي تناولتها هذه البحوث كانت على الترتيب: تعلم المفهوم، وبيئات التعلم، والقضايا الاجتماعية والثقافية والنوع الاجتماعي، وأقلها تكنولوجيا التربية، والتعلم غير الرسمي، وتربية المعلم. ومنها أيضًا دراسة تساي ووا ولن ولاينج (Tsai, Wu, Lin, & Liang, 2011) التي بيّنت نتائجها أن الباحثين الأسيويين في الفترة من 2000 إلى 2009 ركزوا في بحوثهم في مجال التربية العلمية المنشورة في المجلات المذكورة على موضوعات: تعلم المفهوم، وبيئات التعلم، والقضايا الاجتماعية والثقافية والنوع الاجتماعي. وأن هناك تحولاً في البحث لديهم نحو التركيز على دراسة موضوع الأهداف والسياسات والمناهج والتقويم على حساب موضوع طبيعة العلم الذي ما بقي يحظى باهتمامهم. ودراسة دي جونج (De Jong, 2007) التي بينت أن أكثر الموضوعات التي تناولتها البحوث في هذه المجلات في عام 1995 كانت: مفاهيم الطلبة، والأداء العملي، ومعرفة المعلمين بالمحتوى التعليمي. وفي عام 2005 بقي موضوع الأداء العملي من بين الموضوعات الثلاثة الأكثر تناولاً إلى جانب موضوعي المعرفة البيداغوجية، وقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئية. ومنها أيضًا دراسة لي ووا وتساي (Lee, Wu, & Tsai, 2009) التي بينت نتائجها انتقال البحث في المجلات المذكورة في الفترة من 2003 إلى 2007 من التركيز على الفهم المفاهيمي إلى العوامل المؤثرة في تعلم العلوم، وبيئة التعلم، والتفكير. ودراسة لن وولن وتساي (Lin, Lin, & Tsai, 2013) التي بينت أن أكثر موضوعات البحث في مجال التربية العلمية تناولاً في هذه المجلات في الفترة من 2008 إلى 2012، كانت: بيئات التعلم، ومعتقدات المعلم، وتعلم المفهوم.

ومن الدراسات الأجنبية التي استخدمت قوائم تصنيف أخرى لتحليل البحث في التربية العلمية في مجلات غير تلك التي ذكرت، دراسة جل وسوزبلير (Gul & Sozbilir, 2016) التي حلّلت بحوثًا في التربية البيولوجية في ثماني مجلات متخصصة، في الفترة من 1997 إلى 2014، وأظهرت نتائجها تركيز هذه البحوث على مجالات: البيئة، وعلم البيئة، والبيوتكنولوجي، وكانت أكثر الموضوعات تناولاً: التعلم، والتدريس، والاتجاهات، والتعليم بمساعدة الحاسوب. وكانت البحوث النوعية التفاعلية أكثر البحوث استخدامًا، والبحوث المختلطة أقلها، ومنها دراسة تكاين واصلان ويلماز (Tekin, Aslan, & Yilmaz, 2016) التي هدفت تعرّف اتجاهات البحث في التربية العلمية المتعلقة بالقضايا العلمية الاجتماعية في خمس مجلات عالمية في الفترة من 2004 إلى 2015، وأظهرت نتائجها ازدياد اهتمام الباحثين بدراسة هذه القضايا بشكل مطرد، وتركيزهم على: الجدال، وصنع القرار، والتفكير غير الشكلي في تدريس العلوم، وابتعادهم عن مراجعة الأدب والتدريس بالاستقصاء، واعتمادهم بالدرجة الأولى على

البحوث النوعية، ثمّ البحوث المختلطة، وكانت نسبة البحوث الكمية (4.4%) فقط.

وعربيًا، حلّل العصيمي (1431هـ) عددًا من الرسائل الجامعية في التربية العلمية في جامعتي أم القرى واليرموك في الفترة من 1990 إلى 2008، وكان من نتائجها أن مجالي تنفيذ مناهج العلوم، وتقويمها كانا الأكثر تناولاً، ولم تحظ الاهتمامات العلمية، وتطوير منهاج العلوم وتخطيطها باهمتام الباحثين. كما قوّم مازن (2010) بحوث تدريس العلوم والتربية العلمية المقدمة إلى مؤتمرات الجمعية المصرية للتربية العلمية المنشورة في مجلتها في الفترة من 1999 إلى 2009 في ضوء معايير مقترحة، ووجد أن أكثر من ثلثي البحوث كانت تجريبية، وأكثر متغيراتها المستقله كانت نماذج تدريسية قائمة على النظرية البنائية المعرفية ونظرية الذكاءات المتعددة.

أمّا محليًا، فلم يُعثر إلا على دراستين فقط في هذا المجال، الأولى أجراها صباريني والرازحي (1991)، حلّلا فيها عددًا من ملخصات رسائل الماجستير التي أجيزت في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك في الفترة من 1971 إلى 1988، وأظهرت نتائجها تركيز هذه الرسائل على نوعي البحث التطبيقي والوصفي، وإغفالها نوعي البحث الأساسي والتقويمي، واهتمامها بمجالي المتعلم ومناهج العلوم أكثر من غيرهما، ولم تهتم بإعداد المعلم وممارساته التدريسية وخصائصة الشخصية. والثانية أجراها العمري ونوافلة (2011)، حلّلا فيها عددًا من ملخصات الرسائل الجامعية والبحوث المنشورة في مجلات أردنية في مجال التربية العلمية في الفترة من 2000 إلى 2009، وأظهرت نتائجها تركيز هذه البحوث على مجالي التعليم والتعلم، والمعلم ومعرفته المهنية، وجاء مجال الكتب المدرسية في المرتبة الأخيرة، واستخدمت في أغلبها طرق البحث التجريبي والبحث الوصفي، ولم يحظ البحث التاريخي ودراسة الحالة بأي اهتمام.

وعلى الرغم من الاهتمام الواضح بموضوع تحليل البحث في التربية العلمية على المستوى العالمي، إلا أنه كان قليلاً وقديمًا نسبيًا على المستويين المحلي والعربي، وتناول بشكل رئيس رسائل جامعية. وتأتي الدراسة الحالية إضافة لهذا الجهد البحثي، وقد استخدمت فيها قوائم تصنيف اعتمدت في دراسات أجنبية متعددة، وحلّلت فيها بحوث نشرت في مجلتين تربويتين من ثلاثة جوانب، أحدها لم تتناوله أي من الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، وهو مشاركة المرأة الباحثة في البحث في التربية العلمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن المتابع للبحث في مجال التربية العلمية فى الأردن حين يتامل ما ينشر من بحوث، وما ينجز من رسائل جامعية في هذا المجال، يجد أنها تتبع في غالبها نهجًا واحدًا تغلب عليه النمطية، وتتناول في معظمها موضوعات معادة، وغير مسايرة للتوجهات العالمية في التربية العلمية والبحث فيها، ما يدفع إلى ضرورة دراسة هذا الواقع في مدى سنوات قليلة ماضية، للتعرّف على صحة ما ذهب إليه الباحث، والذي استند فيه على خبرته في مجال البحث وتحكيمه، والإشراف على الرسائل الجامعية والمشاركة في لجان مناقشتها، ولتحديد مدى مسايرتها للتوجهات العالمية في البحث في التربية العلمية، من أجل تشكيل رؤية مشتركة بين فئات الباحثين الأردنيين في هذا المجال، ووضع استراتيجية تضبط أولويات البحث فيه، بما يتوافق وحاجات المجتمع ومشكلاته، وواقع تدريس العلوم ومناهجه المطبقة حاليًا، في ظل ازدياد أعداد الباحثين من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الأردنية، وحملة الدكتوراه، وطلبة الدراسات العليا، وقلة البحوث على المستوى المحلي التي تهدف إلى تحليل البحث في التربية العلمية، وغياب خريطة قومية وسياسة بحثية عربية واضحتين، كما يشير الدهشان (2015)، توجه عمل الباحثين، وتحدد محاور بحوثهم وطرقها، وتمنع تكرار موضوعاتها والعشوائية في اختيارها. فبحوث تحليل البحث في التربية العلمية تعدّ ضرورة ملحة وحاجة دائمة لبيان ما جرى دراسته من موضوعات في الماضي، وما يجري دراسته في الوقت الحاضر، لتحديد ما يمكن دراسته في المستقبل (Cavas, et al., 2012; Chang, et al., 2010). من هنا تأتي الدراسة الحالية بهدف تعرّف توجهات البحث في التربية العلمية في مجلتين تربويتين أردنيتين في الفترة من 2005 إلى 2016، في محاولة منها للإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

1- ما الموضوعات التي ركز عليها البحث في التربية العلمية في مجلة دراسات/ العلوم التربوية التي تصدرها الجامعة الأردنية والمجلة الأردنية في العلوم التربوية التي تصدرها جامعة اليرموك في الفترة من 2005 إلى 2016؟ وما التحول فيها؟
2- ما أنواع البحث التي اعتمد عليها في البحث في التربية العلمية في مجلة دراسات/ العلوم التربوية التي تصدرها الجامعة الأردنية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية التي تصدرها جامعة اليرموك في الفترة من 2005 إلى 2016؟ وما التحول فيها؟
3- ما نسبة مشاركة المرأة الباحثة في البحث في التربية العلمية في مجلة دراسات/ العلوم التربوية التي تصدرها الجامعة الأردنية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية التي تصدرها جامعة اليرموك في الفترة من 2006 إلى 2016؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجانب التطبيقي في أن نتائجها قد تكشف توجهات البحث في التربية العلمية في الأردن. وبيان جوانب التركيز في موضوعاته وطرقه، ومدى انسجامها مع التوجهات العالمية للبحث في التربية العلمية، الأمر الذي قد يساعد في توجيه أنظار الباحثين في هذا المجال وبخاصة الجدد منهم إلى البحث في موضوعات واستخدام طرق بحثية جديدة تتوافق مع هذه التوجهات، وتسهم بالتالي في تطوير مناهج العلوم وتدريسها في الأردن، وتكمن في جانبها النظري في أنها قد تسهم في سد الثغرة

المتمثلة بقلة البحوث المحلية التي تتناول البحث في التربية العلمية بالدراسة والتحليل، وفي أنها قد تدفع باحثين آخرين لتناول هذا الموضوع ودراسته.

التعريفات الإجرائية

تضمنت الدراسة عددًا من المصطلحات، أمكن تعريفها إجرائيًا كالآتي:

- البحث في التربية العلمية: هي البحوث التي أجريت في الأردن وبعض الدول العربية في مجال التربية العلمية وجرى نشرها في مجلة دراسات/ العلوم التربوية التي تصدرها الجامعة الأردنية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية التي تصدرها جامعة اليرموك في الفترة من 2005 إلى 2016.
- توجهات البحث في التربية العلمية: هي الموضوعات التي ركز عليها البحث في مجال التربية العملية في المجلتين المذكورتين في الفترة المحددة، وأنواع البحث والتصاميم التي اعتمدت في تناولها، ومشاركة المرأة الباحثة فيه.
- موضوعات البحث: هي المجالات التي تناولتها البحوث في مجال التربية العلمية التي جرى تحليلها، وهي محددة في الدراسة الحالية وفقًا لتصنيف تساي وون (Tsai & Wen, 2005) في تسعة موضوعات (مجالات) رئيسة، كما في أداة الدراسة الأولى (الجدول، 2).
- أنواع البحث: هي مناهج البحث التي اعتمدت في البحوث في مجال التربية العلمية التي جرى تحليلها، وهي محددة في هذه الدراسة بثلاثة أنواع، هي: البحث الكمي، والبحث النوعي، والبحث المختلط. وجاء ضمن كل منها عدد من التصاميم البحثية، كما في أداة الدراسة الثانية (الجدول، 3).

حدود الدراسة محدداتها

تتحدد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- اقتصار عينتها على البحوث في مجال التربية العلمية المنشورة في مجلة دراسات/ العلوم التربوية التي تصدرها الجامعة الأردنية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية التي تصدرها جامعة اليرموك في الفترة من 2005 إلى 2016، والتي أمكن الحصول عليها من موقعي المجلتين في الإنترنت.
- مدى شمول أدوات الدراسة التي اعتمدت في عملية التحليل على موضوعات البحث في التربية العلمية، وأنواع البحث وتصاميمه بشكل كافٍ.
- اقتصار توجهات البحث في التربية العلمية على ثلاثة جوانب، هي: الموضوعات التي تناولتها البحوث المحلّلة، وأنواع البحث وتصاميمها المستخدمة، ومشاركة المرأة الباحثة في إنجاز هذه البحوث.

الطريقة

مجتمع الدراسة عينتها

تألفت عينة الدراسة من مجتمعها المتمثل في جميع البحوث في مجال التربية العلمية المنشورة في مجلة دراسات/ العلوم التربوية التي تصدرها الجامعة الأردنية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية التي تصدرها جامعة اليرموك في الفترة من 2005 إلى 2016، وعددها (96) بحثًا، لأنهما المجلتان الوحيدتان المتخصصتان في العلوم التربوية، وتصدران عن جامعتين أردنيتين، ومضى على صدورهما أكثر من (12) سنة. والجدول (1) يبيّن توزيع هذه البحوث في المجلتين وفقًا لنصفي الفترة المحددة هذه.

الجدول(1): توزيع عينة الدراسة في المجلتين بحسب الفترة الزمنية

المجلة	الفترة الزمنية		
	2010-2005	2016-2011	الفترة كاملة
دراسات/ العلوم التربوية	17	38	55
المجلة الأردنية في العلوم التربوية	19	22	41
المجموع	36	60	96

منهج الدراسة وأدواتها

للإجابة عن أسئلة الدراسة اعتمد المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب التحليل الكمي للمحتوى باستخدام أداتي تحليل أعدت لهذا الغرض، بالإضافة إلى مقياس لتقدير مشاركة المرأة الباحثة في البحث، وهي:

أولاً: استمارة تحليل موضوع البحث

لتحليل محتوى بحوث التربية العلمية وفق موضوعاتها، اعتمد تصنيف موضوعات (مجالات) البحث في التربية العلمية الذي طوره تساي وون (Tsai & Wen, 2005) مستندين إلى النموذج المعدّل للتصنيفات المتشابكة strand categories الذي نشرته الرابطة الوطنية لمؤتمر البحث في تدريس العلوم National Association for the Research in Science Teaching Conference، والذي استخدمته دراسات متعددة (Cavas, et al., 2012; Lee, et al., 2009; Tsai, et al., 2011) في تحليل ومراجعة البحث في التربية العلمية في مجلات عالمية مرموقة. وقد اشتمل التصنيف على تسعة موضوعات بحثية في مجال التربية العلمية، كما في الجدول (2).

وللتحقق من الصدق الظاهري لهذه الأداة في الدراسة الحالية جرى عرضها بصورتها الأولية على أربعة متخصصين في التربية العلمية، لإبداء آرائهم بمضمونها. وبعد الأخذ بمقترحاتهم وملاحظاتهم التي تمحورت حول الترجمة والصياغة، استقرت القائمة بصورتها النهائية كما في الجدول (2).

وللتحقق من ثبات عملية التحليل باستخدامها، حلّل الباحث (15) بحثًا من عينة الدراسة، ثم أعاد تحليلها بعد أسبوعين، وكانت نسبة التوافق بين التحليلين (87.3%)، كما استعان بمحلّل آخر حلّل العينة المختارة بالأداة ذاتها، وكانت نسبة التوافق بين التحليلين (80.0%).

الجدول(2): استمارة تحليل موضوع البحث البحث في التربية العلمية

الرقم	الموضوع	وصف الموضوع
1	تربية المعلم	التطور المهني للمعلم قبل الخدمة وفي أثنائها، برامج تربية المعلم وسياستها، الخبرة العملية، القضايا المتعلقة بإصلاح تربية المعلم، المعلم كباحث أو كباحث إجرائي.
2	معتقدات المعلم	معرفة المحتوى، المعرفة البيداغوجية، أشكال تمثيل المعرفة (الاستعارات، الصور، ..)، القيادة، معتقدات المعلم، المعلمون المتميزون، تفكير المعلم، السلوكيات والاستراتيجيات التدريسية.
3	تعلم المفاهيم والتغير المفاهيمي (تعلم المفهوم)	طرق استقصاء فهم الطالب، المفاهيم البديلة، استراتيجيات للتغير المفاهيمي ومناحية التدريسية، التطور المفاهيمي.
4	بيئات التعلم الصفي وخصائص المتعلم (بيئة التعلم)	الدافعية، بيئة التعلم بما فيها بيئة المختبر، الفروق الفردية، التفكير، مناحي التعلم، التميز، تفاعلات المعلم والطالب، والطالب والطالب، الأبعاد الانفعالية للتعلم، التعلم التعاوني، اللغة والكتابة والحوار في تعلم العلوم، العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.
5	الأهداف، والسياسة، والمنهاج، التقويم، والتقييم	تطوير المنهاج، وتغييره، وتنفيذه، ونشره، وتقويمه، التحليل الاجتماعي للمنهاج، الأشكال البديلة للتقويم، تقويم المعلم، القياس التربوي، المدارس الفعّالة، سياسة المنهاج وإصلاحه.
6	قضايا الثقافة، والمجتمع، والنوع الاجتماعي	قضايا تعدد الثقافات، ثنائية اللغة، القضايا العرقية، المساواة بين الجنسين، الدراسات المقارنة.
7	تاريخ العلم، وفلسفة العلم، وطبيعة العلم	تاريخ العلم، فلسفة العلم، القضايا الابستمولوجية، القضايا الأخلاقية، طبيعة العلم، طرق البحث.
8	التكنولوجيا التربوية	الحواسيب، الفيديو، الإنترنت، الوسائط التفاعلية المتعددة، دمج التكنولوجيا بالتعلم، التعلم والتقويم المتضمنين استخدام التكنولوجيا.
9	التعلم غير الرسمي	تعلم العلوم في سياقات غير رسمية (المتاحف، الحديقة المدرسية، ..)، وعي الجمهور بالعلوم.

ثانيًا: استمارة تحليل نوع البحث وتصميمه

لتحليل محتوى بحوث التربية العلمية وفق نوع البحث المستخدم في تناول المشكلة وتصميمه، طوّر الباحث قائمة تصنيف نوع البحث وتصميمه في التربية العلمية مستندًا في ذلك بشكل أساسي إلى تصنيف البحث التربوي المتعلق بالبحث النوعي والبحث الكمي الوارد في كتاب كرسول (Creswell, 2012)، ومسترشدًا ببعض التصنيفات في دراسات سابقة (العمري ونوافلة، 2011 ;Gul & Sozbilir, 2016; Onder, et al., 2013). وقد عرضت القائمة بصورتها الأولية على أربعة متخصصين في التربية العلمية لإبداء آرائهم بمضمونها. وبعد الأخذ بمقترحاتهم وملاحظاتهم التي من أبرزها: حذف نوع البحث "أخرى" في الصورة الأولية للقائمة، ونقل بحوث تحليل المحتوى والتقويم وتطوير أداة التي كانت تحتها إلى البحث الكمي غير التجريبي، وبحوث المراجعة والتقارير إلى البحث النوعي غير التفاعلي، وحذف البحث الإجرائي من البحث المختلط. واستقرت القائمة بصورتها النهائية مشتملة على ثلاث أنواع رئيسة للبحث، هي: البحث الكمي بسبعة تصاميم تجريبية وغير تجريبية، والبحث النوعي بسبعة تصاميم تفاعلية وغير تفاعلية، والبحث المختلط بثلاثة تصاميم مختلفة، كما في الجدول (3).

الجدول (3): استمارة تحليل نوع البحث وتصميمه

نوع البحث		تصميم البحث	الوصف
البحث الكمي	تجريبي	قبل التجريبي	اكتشاف العلاقة السببية بين متغيرين أو أكثر بتطبيق إجراءات تجريبية على أفراد مجموعة تجريبية واحدة.
		شبه التجريبي	اكتشاف العلاقة السببية بين متغيرين أو أكثر بتطبيق إجراءات تجريبية على أفراد يجري اختيارهم و/أو تعيينهم على مجموعات الدراسة عشوائيًا.
		التجريبي الحقيقي	اكتشاف العلاقة السببية بين متغيرين أو أكثر بتطبيق إجراءات تجريبية على أفراد يجري اختيارهم وتعيينهم على مجموعات الدراسة عشوائيًا.
	غير تجريبي	المسحي	وصف كمي لظاهرة أو خاصية كما هي في الوقت الحاضر (دون تدخل الباحث) أو كما كانت عليه في الماضي لدى مجموعة كبيرة نسبيًا من الأفراد.
		الارتباطي	تحديد العلاقة الارتباطية (غير السببية) بين المتغيرات.
		السببية المقارنة	استقصاء العلاقة السببية المحتملة بين متغيرات لا يمكن للباحث التحكم بها ومعالجتها.
		تحليل محتوى، وتقويم،	تحليل كمي لمضمون وثائق ومناهج العلوم، وتقويم برامج ومناهج وكتب تعليمية، وتطوير مادة

نوع البحث	تصميم البحث		الوصف
البحث النوعي	تفاعلي	وتطوير	تدريبية أو تعليمية، وتطوير اختبار أو مقياس
		دراسة الحالة	الفحص المتعمق لظاهرة أو فرد أو مجموعة من الأفراد أو مؤسسة معينة في سياق حقيقي من وجهة نظر المشاركين في الدراسة
		الظاهراتي أو النظرية المجذرة	اكتشاف آراء المشاركين وخبراتهم وتجاربهم حول ظاهرة معينة من أجل توليد تفسير عام (فهم مفاهيمي) لهذه الظاهرة يطلق علية نظرية مجذرة
		الاثنوجرافي	اكتشاف المعاني المتعددة لدى المشتركين حول أحداث وعمليات معينة من خلال تفاعلهم معها دون تدخل الباحث، من أجل وصف وتفسير المعتقدات والممارسات المشتركة التي تطورت مع الزمن لمجموعة ثقافية أو نظام اجتماعي.
	غير تفاعلي	تقارير، مراجعة	مراجعة كتاب أو دراسة، وتقرير حول واقع أو وضع ما.
		تحليل تاريخي	تحليل قضايا تاريخية أو سياسية أو تشريعية من خلال تحليل محتوى الوثائق والآثار والأقوال التاريخية.
		تحليل محتوى	تحليل نوعي لمضمون وثائق ومناهج العلوم.
		تحليل مفهوم	دراسة المعنى الأساسي للمفهوم، والمعاني المختلفة له، والظروف المناسبة لاستخداه، بعيداً عن قيم الباحث.
البحث المختلط	تثليث (كمي + نوعي)		استخدام تصاميم وطرق كمية ونوعية بشكل متوازٍ للوصول إلى استنتاجات وتعميمات في دراسة واحدة.
	تفسيري (من كمي إلى نوعي)		استخدام طرق وتصاميم نوعية لتفسير استنتاجات وتعميمات تم الوصول إليها بطرق وتصاميم كمية في دراسة واحدة.
	استكشافي (من نوعي إلى كمي)		استخدام طرق وتصاميم نوعية للوصول إلى استنتاجات يجري التحقق منها بطرق وتصاميم كمية في دراسة واحدة.

وللتحقق من ثبات عملية التحليل باستخدامها، حلّل الباحث (15) بحثًا من عينة الدراسة، ثم أعاد تحليلها بعد أسبوعين، وكانت نسبة التوافق بين التحليلين (93.3%). كما استعان بمحلّل آخر حلّل العينة المختارة بالأداة ذاتها، وكانت نسبة التوافق بين التحليلين (87.3%).

ثالثًا: مقياس تقدير مشاركة المرأة الباحثة في البحث

لتقدير حجم مشاركة المرأة الباحثة في الجهد البحثي في مجال التربية العلمية في المجلتين المقصودتين، اعتمد المقياس الذي طورة تساي وون (Tsai & Wen, 2005) لتقدير مساهمة الباحثين وفق جنسياتهم في جهود بحث التربية العملية في ثلاث مجلات عالمية متخصصة في المجال، واستخدمته دراسات عديدة (Cavas, et al., 2012; Lee, et al., 2009; Tsai, et al., 2011)، والجدول (4) يبيّن هذا المقياس.

الجدول (4): مقياس تقدير مشاركة المرأة الباحثة في البحث

عدد الباحثين	النقاط المستحقة			
	باحث رئيس	باحث ثاني	باحث ثالث	باحث رابع
1	1			
2	0.60	0.40		
3	0.47	0.32	0.21	
4	0.42	0.28	0.18	0.12

إجراءات الدراسة

1- تحديد المجلتين التربويتين الأردنيتين اللتين جرى تحليل بحوث التربية العلمية فيهما، والفترة الزمنية التي تنحصر ضمنها البحوث المراد تحليلها.
2- حصر جميع بحوث التربية العلمية المنشورة في المجلتين المحددتين في الفترة الزمنية المحددة، وحفظها إلكترونيًا في ملفات خاصة بحسب المجلة وسنة النشر.
3- تحليل محتوى بحوث التربية العلمية عينة الدراسة باستخدام أدوات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

قبل الإجابة عن أسئلة الدراسة، تجدر الإشارة إلى بعض النتائج العامة التي قد تفيد في فهم النتائج وتفسيرها، فقد استخدمت في البحوث المحلّلة أدوات قياس مغلقة الإجابة (اختيار من متعدد، وتدريج ليكرت، و ..) للحصول على بيانات كمية (107) مرات، بينما استخدمت المقابلة شبة المبنية والملاحظة والمقاييس مفتوحة الإجابة للحصول على بيانات نوعية (18) مرة فقط. وكانت نسبة العينات غير الأردنية (أفراد، كتب، ..) (21%)، أغلبها من دول خليجية. وشملت البحوث المحلّلة جميع المراحل الدراسية عدا مرحلة قبل المدرسة (الروضة).

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما الموضوعات التي ركز عليها البحث في التربية العلمية في مجلة دراسات/ العلوم التربوية التي تصدرها الجامعة الأردنية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية التي تصدرها جامعة اليرموك في الفترة من 2005 إلى 2016؟ وما التحول فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال، جرى حساب تكرار موضوعات البحث في التربية العلمية في البحوث المنشورة في هذا المجال في المجلتين المذكورتين في الفترة من 2005 إلى 2016 ككل، وفي

السنوات الستة الأولى (النصف الأول) من هذه الفترة والسنوات الستة الثانية (النصف الثاني) منها، ونسبها المئوية، والجدول (5) يبين نتائج ذلك.

الجدول (5): تكرارات موضوعات البحث في التربية العلمية في المجلتين في نصفي الفترة من 2005 إلى 2016، ونسبها المئوية

الرقم	الموضوع	الفترة الزمنية		
		2010-2005	2016-2011	المجموع
		التكرار(%)	التكرار(%)	التكرار(%)
1	تربية المعلم	(5.6)2	(3.3)2	(4.1)4
2	معتقدات المعلم	(22.2)8	(23.3)14	(22.9)22
3	تعلم المفاهيم والتغير المفاهيمي (تعلم المفهوم)	(13.9)5	(20.0)12	(17.7)17
4	بيئات التعلم الصفي وخصائص المتعلم (بيئة التعلم)	(36.1)13	(35.0)21	(35.4)34
5	الأهداف، والسياسة، والمنهاج، التقويم، والتقييم	(2.8)1	(5.0)3	(4.2)4
6	قضايا الثقافة، والمجتمع، والنوع الاجتماعي	(0.0)0	(0.0)0	(0.0)0
7	تاريخ العلم، وفلسفة العلم، وطبيعة العلم	(11.1)4	(8.3)5	(9.4)9
8	التكنولوجيا التربوية	(5.6)2	(5.0)3	(5.2)5
9	التعلم غير الرسمي	(2.8)1	(0.0)0	(1.0)1
	المجموع	(100)36	(100)60	(100)96

يتبين من الجدول (5) أن موضوع بيئات التعلم الصفي وخصائص المتعلم (بيئات التعلم) كان أكثر موضوعات البحث في التربية العلمية تكرارًا في الفترة من 2005 إلى 2016 كاملة، إذ بلغ تكراره (34) بحثًا، بنسبة مئوية بلغت (35.4%). وكان هو الموضوع الأكثر تكرارًا أيضًا في السنوات الستة الأولى من هذه الفترة، إذ تناوله (13) بحثًا، شكلت ما نسبته (36.1%) من المجموع الكلي للبحوث المحلّلة في هذا الفترة. وكذلك الأكثر تكرارًا في السنوات الستة الثانية؛ إذ تناولته (21) بحثا، شكلت ما نسبته (35.0%) من البحوث المحلّلة في هذه الفترة. تلاه موضوع معتقدات المعلم، بتكرار بلغ (22) بحثًا في الفترة كاملة، وبنسبة مئوية بلغت (22.9%)؛ منها (8) أبحاث بنسبة (22.2%) في السنوات الست الأولى، و(14) بحثًا بنسبة (23.3%) في السنوات الست الثانية. وجاء في المرتبة الثالثة موضوع تعلم المفاهيم والتغير المفاهيمي (تعلم المفهوم) بتكرار بلغ (17) بحثًا. أمّا أقل الموضوعات تكرارًا فكان موضوع قضايا الثقافة والمجتمع والنوع الاجتماعي الذي لم يتناوله أي بحث، تلاه موضوع التعلم غير الرسمي الذي تناوله بحث واحد فقط، فموضوعا الأهداف والسياسة والمنهاج والتقويم، وتربية المعلم بواقع (4) أبحاث، وبنسبة بلغت (4.1%) من المجموع الكلي للبحوث لكل منهما.

ويمكن تفسير كون موضوع بيئات التعلم الصفي وخصائص المتعلم (بيئة التعلم) أكثر موضوعات البحث في التربية العلمية تكرارًا بأن مدى هذا الموضوع في التصنيف المعتمد في هذه الدراسة واسع، إذ صُنّفت ضمنه البحوث التي تناولت ما يجري في غرفة الصف من تفاعلات مختلفة، وما يستخدم فيها من استراتيجيات ونماذج تدريسية متنوعة، إضافة إلى المختبر، والتعلم التعاوني، وخصائص المتعلم المعرفية والمهارية والانفعالية، عدا تلك المتعلقة بفهم المفاهيم العلمية. ويمكن تفسيره أيضًا بسهولة تناول هذا الموضوع بطرق البحث الكمي وتصاميمه المختلفة التي طغت على طرق البحث الأخرى كما سيرد في نتائج السؤال الثاني. إضافة إلى أن الاهتمام بهذا الموضوع من الباحثين الأردنيين في التربية العلمية ليس جديدًا بل هو موجود لديهم سابقًا، وهذا ما تؤكده نتائج دراستي صباريني والرازحي (1991)، والعمري ونوافلة (2011).

ومع أن البحوث المحلّلة في هذه الدراسة لم تتناول بشكل وافٍ بيئات التعلم في مواقف حقيقة، وبيئات التعلم المعززة تكنولوجيًا، التي شددت عليها التوجهات الحديثة في البحث في التربية العلمية، إلا أن اهتمامها بموضوع بيئات التعلم الصفي وخصائص المتعلم بشكل عام ينسجم مع التوجهات الحديثة في البحث في التربية العلمية التي دعت كما تشير عدة دراسات (De Jong, 2007; Chang, et al., 2010; Linn, et al., 2016) إلى إيجاد مناحي بديلة لتعزيز التعليم والبحث في بيئات التعلم. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج معظم الدراسات السابقة (العمري ونوافلة، 2011؛ Tsai, et al., 2016; Tsai & Wen, 2005; Lee, et al., 2009).

أما أن يأتي موضوع معتقدات المعلم في المرتبة الثانية من حيث التكرار، فربما يعود إلى سهولة البحث في هذا الموضوع؛ إذ إن تناوله غالبًا لا يتطلب معالجة تجريبية، وتستخدم فيه أدوات سهلة الإعداد والتطبيق كالاستبانة والاختبار مغلقي الإجابة. والتركيز على هذا الموضوع ينسجم في جانب واحد منه، هو المعرفة المفاهيمية والبيداغوجية للمعلم مع التوجهات الحديثة للبحث في التربية العلمية. أما جوانبه الأخرى فهي على الأغلب موضوعات نمطية مكررة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العمري ونوافلة (2011)، ولكنها تختلف مع نتائج دراسة دي جونج (De Jong, 2007).

ولعل ما يشير بوضوح إلى عدم وجود تحوّل يذكر في موضوعات البحث في التربية العلمية في الأردن نحو موضوعات

تنسجم مع التوجهات الحديثة للبحث في التربية العلمية يتمثل في عدم اهتمام الباحثين في الدراسة الحالية بالموضوعات الآتية: موضوع قضايا الثقافة والمجتمع والنوع الاجتماعي الذي تختلف فيه نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات سابقة عدة (De Jong, 2007; Tsai, et al., 2011; Tekin, et al, 2016)، وموضوع التعلم غير الرسمي الذي تتفق فيه مع نتائج دراسة تساي وون (Tsai & Wen, 2005)، وموضوع الأهداف والسياسة والمنهاج والتقويم الذي تتفق فيه مع نتائج دراسة تساي وآخرين (Tsai, et al., 2011)، فيما تختلف فيه مع نتائج دراسة تساي وون (Tsai & Wen, 2005)، حيث جاءت هذه الموضوعات في الدراسة الحالية في المراتب الأخيرة، في حين أنها تعدّ جوهر التحول الثالث في التربية العلمية الذي بدأ في بداية الألفية الثالثة (De Jong, 2007; Chang, et al., 2010; Linn, et al., 2016).

وربما يكشف عدم اهتمام الباحثين في التربية العلمية في الأردن وبعض الدول العربية الذين نشروا في المجلتين المعنيتين في الفترة المحددة بهذه الموضوعات الطابع التقليدي، والتقيد بموضوعات نمطية، وإلى أن بعض البحوث التي جرى تحليلها مستلة من رسائل ماجستير وأطروحات دكتوراة، وبعضها أنجز من أجل الترقية؛ حيث تكون الأولوية فيها لرصانة البحث وسلامة المنهجية على حساب موضوع البحث وأصالته لتسهيل عملية النشر. إضافة إلى أن هذه الموضوعات كموضوع قضايا الثقافة والمجتمع والنوع الاجتماعي مثلا قد لا تشكل أولوية لدى الباحث نظرًا لطبيعة المجتمع الأردني وثقافته. كما أن تناول هذه الموضوعات ربما يناسبه البحث النوعي الذي هو قليل جدًا لدى الباحثين الذين جرى تحليل بحوثهم كما سيرد في نتائج السؤال الثاني.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أنواع البحث التي اعتمد عليها في البحث في التربية العلمية في مجلة دراسات/ العلوم التربوية التي تصدرها الجامعة الأردنية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية التي تصدرها جامعة اليرموك في الفترة من 2005 إلى 2016؟ وما التحول فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب تكرارات أنواع البحث والتصاميم البحثية التي اعتمدتها البحوث في مجال التربية العلمية في المجلتين المذكورتين في الفترة من 2005 إلى 2016 كاملة، وفي كل من نصفيها، ونسبها المئوية، والجدول (6) يبين نتائج ذلك.

الجدول(6): تكرارات أنواع البحث وتصاميمه المستخدمة في بحوث التربية العلمية في المجلتين في نصفي الفترة من 2005 إلى 2016، ونسبها المئوية

نوع البحث		تصميم البحث	الفترة الزمنية		
			2005-2010	2011-2016	كلي
			تكرار (%)	تكرار (%)	تكرار (%)
البحث الكمي	تجريبي	قبل التجريبي	1(2.8)	2(3.3)	3(3.1)
		شبه التجريبي	11(30.5)	23(38.3)	34(35.4)
		التجريبي الحقيقي	1(2.8)	1(1.7)	2(2.1)
	غير تجريبي	المسحي	1(2.8)	1(1.7)	2(2.1)
		الارتباطي	13(36.1)	22(36.7)	35(36.5)
		السببية المقارنة	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
		تحليل محتوى وتقويم وتطوير أداة	5(13.9)	4(6.7)	9(9.4)
كلي (البحث الكمي)			32(88.9)	53(88.3)	85(88.5)
البحث النوعي	تفاعلي	دراسة الحالة	1(2.8)	1(1.7)	2(2.1)
		الظاهراتي أو النظرية المجذرة	2(5.6)	1(1.7)	3(3.1)
		الاثنوجرافي	1(2.8)	0(0.0)	0(0.0)
	غير تفاعلي	تقارير، مراجعة	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
		تحليل تاريخي	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
		تحليل محتوى	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
		تحليل مفهوم	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
كلي (البحث النوعي)			4(11.1)	2(3.3)	6(6.3)
البحث المختلط		تثليث (كمي + نوعي)	0(0.0)	5(8.3)	5(5.2)
		تفسيري (من كمي إلى نوعي)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
		استكشافي (من نوعي إلى كمي)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
كلي (البحث المختلط)			0(0.0)	5(8.3)	5(5.2)
المجموع			36(100)	60(100)	96(100)

يتبين من الجدول (6) أن تكرار استخدام البحث الكمي بتصاميمه المختلفة كان أكبر بكثير من تكراري استخدام كل من البحث النوعي والبحث المختلط وتصاميمهما، وبنسبة مئوية عالية. فقد بلغ عدد البحوث الكمية في التربية العلمية المنشورة في المجلتين في الفترة كاملة (85) بحثًا، شكلت ما نسبته (88.5%) من المجموع الكلي للبحوث التي جرى تحليلها، أغلبها بحوث ارتباطية وشبه تجريبية. ولم يتجاوز عدد البحوث النوعية بأنواعها المختلفة في الفترة كاملة (6) أبحاث بنسبة (6.3%) فقط. كما لم يتجاوز عدد البحوث المختلطة في هذه الفترة (5) أبحاث بنسبة (5.2%) فقط، ولم تنشر في الفترة كاملة أية تقارير أو مراجعات لكتب أو بحوث تاريخية.

ولم يختلف حال توزيع أنواع البحوث في نصفي الفترة من 2005 إلى 2016 عن حال توزيعها في الفترة كاملة، ففي السنوات الستة الأولى من 2005 إلى 2010 بلغ عدد البحوث الكمية في مجال التربية العلمية في المجلتين (32) بحثًا، شكلت ما نسبته (88.9%) من مجموع البحوث في هذه الفترة، منها (13) بحثًا ارتباطية، و(11) بحثًا شبه تجريبية. في حين كان هناك (4) أبحاث نوعية فقط. ولم ينشر فيها أي بحث مختلط. أمّا في السنوات الستة الثانية من 2011 إلى 2016 فبلغ عدد البحوث الكمية في المجلتين (53) بحثًا، شكلت ما نسبته (88.3%) من مجموع البحوث في هذه الفترة، أغلبها بحوث شبه تجريبية وارتباطية. وكان عدد البحوث النوعية فيها اثنين، والمختلطة خمسة أبحاث فقط.

بصورة عامة، لا يوجد ما يشير إلى وجود تحوّل يذكر نحو استخدام البحث النوعي بتصاميمه المختلفة في البحث في التربية العلمية في الأردن، والتحوّل الوحيد الذي يمكن ملاحظته في هذه الفترة هو زيادة التشبث بتصميم البحث شبه التجريبي ضمن البحوث التجريبية. وهذا الوضع ينسجم مع ما أشار إليه الدهشان (2015) من أن السائد في البحوث التربوية على المستوى العربي تغليب منهج البحث التقليدي على منهج التجديد، وطرق البحث الكمي وأدواته على طرق البحث النوعي وأدواته. فعلى الرغم من ثبوت نجاح نتائج البحوث النوعية وفعاليتها في تطوير المجال التربوي، وتضاؤل الرضا عن التوجه التقليدي الكمي في دراسة المشكلات والظواهر التربوية المعقدة التي لا يناسبها التحليل الإحصائي، وتزايد القناعة بأن السلوك الإنساني لا يفهم إلا بفهم السياق والبئية التي يقع فيها، والحاجة إلى فهم الظاهرة التربوية بعمق وعدم الاكتفاء بالوصف الكلي لها، فإن المتابع لحركة البحث العلمي في العالم العربي، كما يشير السلطان (2008)، يلاحظ سيطرة البحث الكمي في العلوم الإنسانية عامة. ففي المجال التربوي، لا تزال الأنشطة البحثية للباحثين تغلب عليها الصبغة الكمية الإحصائية التي تعتمد على دراسة المتغيرات التربوية وتقصي العلاقات السببية والارتباطات الإحصائية بينها، وتركت المدرسة وما يدور بداخلها من تفاعلات اجتماعية وثقافية كصندوق أسود لا يُعرف ما يدور بداخله، ما انعكس سلباً على الواقع التربوي العربي.

وقد يعود الانصراف عن استخدام البحث النوعي والبحث المختلط إلى أسباب تتعلق بالباحثين أنفسهم، إذ إن أغلبهم قد تم تدريبه وتكررت ممارسته في مجال البحث الكمي الذي اكتسب مع الوقت شرعية علمية، ما أدى إلى أن قلت اتجاهاتهم نحو البحث النوعي، وضعف اهتمامهم به، وابتعدوا عنه (العبد الكريم، 2007). كما أن بعضهم يحمل مفاهيم خاطئة حول البحث النوعي، من مثل أنها تفتقر إلى الموضوعية باعتبارها لا تحقق شروط مناهج البحث في العلوم الطبيعية المعتمدة على معايير الصدق والثبات والتحليل الكمي، ولا يمكن تعميم نتائجها (Povee, &. Roberts, 2014)، وأن مستوى الكفاءة الذاتية في إجراء البحث النوعي لدى عدد غير قليل من الباحثين دون المستوى المطلوب (العياصرة، 2015). إضافة إلى أن البحث النوعي يحتاج إلى وقت طويل وجهود كبيرة لإنجازه، وتواجهه صعوبات في التحكيم مقارنة بالبحث الكمي (Povee & Roberts, 2014). كما أن إنجازه يتطلب في العادة فريقًا من الباحثين. وهذه النتيجة تتفق بشكل عام مع نتائج دراسة العمري ونوافلة (2011)، فيما تختلف مع نتائج دراستي تساي وآخرون، وتكاين وآخرون (Tekin, et al, 2016; Tsai, et al., 2011).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما نسبة مشاركة المرأة الباحثة في البحث في التربية العلمية في مجلة دراسات/ العلوم التربوية التي تصدرها الجامعة الأردنية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية التي تصدرها جامعة اليرموك في الفترة من 2005 إلى 2016؟

للإجابة عن هذا السؤال، جرى حساب مجموع نقاط مشاركة المرأة الباحثة في الجهد البحثي في مجال التربية العلمية في المجلتين في الفترة من 2005 إلى 2016 وفق مقياس تقدير مشاركة المرأة الباحثة في الجهد البحثي المعتمد، والنسب المئوية لنقاط مشاركتها من المجموع الكلي للنقاط البالغ (96) نقطة، والجدول (7) يبين نتائج ذلك.

الجدول (7): نقاط مشاركة المرأة الباحثة في الجهد البحثي في مجال التربية العلمية، ونسبها المئوية في الفترة من 2005 إلى 2016

عدد الباحثين	نقاط مشاركة المرأة الباحثة			مجموع نقاط مشاركة المرأة الباحثة	نسبة مشاركة المرأة الباحثة (%)
	باحث رئيس تكرار (نقاط)	باحث ثاني تكرار (نقاط)	باحث ثالث تكرار (نقاط)		
1	(20.0)20				
2	(5.4)9	(2.4)6		29.17	30.4
3	(0.84)2	(0.32)1	(0.21)1		
كلي	(26.24)31	(2.72)7	(0.21)1		

يتبين من الجدول (7) أن مجموع نقاط مشاركة المرأة الباحثة في الجهد البحثي في مجال التربية العلمية في مجلة دراسات/ العلوم التربوية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية في الفترة من 2005 إلى 2016 بلغ (29.17) نقطة، ما يعني أن المرأة الباحثة أنجزت ما يعادل (29) بحثًا من أصل (96) بحثًا نشرت في المجلتين معًا في الفترة كاملة، وبنسبة مشاركة بلغت (30.4%)، أي ما يقل قليلاً عن نصف مشاركة الباحث الرجل. وقد كانت المرأة الباحثة باحثًا رئيسًا في (31) بحثًا، ومنفردة في (20) بحثًا، وضمن فريق بحثي في (19) بحثًا.

وهذه النتيجة، وبالرغم من وجود عدد من الإناث اللواتي يحملن شهادة الدكتوراه في الأردن قد يقترب من عدد نظرائهن الذكور، فإنها قد ترجع إلى أن عدد أعضاء هيئة التدريس في تخصص مناهج العلوم وطرائق تدريسها في الجامعات الأردنية من الإناث أقل من عدد الذكور. إضافة إلى ما أشارت إليه دراسة ريزاي وزماني- مايناداشتي (Rezaei & Zamani-Miandashti, 2013) وبعض من الدراسات الواردة فيها من أن مستوى الكفاءة الذاتية البحثية لدى الإناث بشكل عام أقل من مستواها لدى الذكور. ولم تظهر الدراسات السابقة في مجال التربية العلمية ما يشير إلى اتفاق هذه النتيجة أو اختلافها مع نتائج تلك الدراسات، لكنها في مجالات بحثية أخرى اتفقت مع بعض الدراسات، كدراسة الخطيب (2010) التي أجريت في الأردن وأظهرت نتائجها أن نسبة البحوث التي أنجزتها الباحثات في مجال التربية الخاصة لم تتجاوز 30% من البحوث التي جرى تحليلها، فيما اختلفت مع أخرى كدراسة نلهولم (Nilholm, 2007) التي أجريت في مجال التربية الخاصة أيضًا وأظهرت نتائجها أن النسبة الأكبر من بحوث التربية الخاصة في أمريكا والاتحاد الأوربي أنجزتها باحثات.

التوصيات

1- تشجيع الباحثين في مجال التربية العلمية على استخدام نوعي البحث النوعي والمختلط في بحوثهم تماشيًا مع التوجهات العالمية نحو استخدامهما، لما لهما، وبخاصة البحث النوعي، من أهمية في تناول الموضوعات الجديدة التي برزت في التربية العلمية مع التحولات الأخيرة فيها، وذلك من خلال نشر ثقافة البحث النوعي بين الباحثين، وإعطاء البحوث النوعية والمختلطة وزنًا أكبر في تقييم إنتاج أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، والعمل على تذليل الصعوبات التي تواجه نشر البحوث النوعية التي من أهمها قضية تحكيمها.

2- تشجيع الباحثين في مجال التربية العلمية على تناول مشكلات وقضايا جديدة وغير نمطية في مناهج العلوم وتدريسها، وتنسجم مع التوجهات الحديثة في التربية العلمية والبحث فيها، وذلك من خلال العمل على تعريف هؤلاء الباحثين بهذه المشكلات والقضايا بعقد الورش التدريبية وإقامة الندوات، وتعزيز ربط نتائج البحث العلمي في هذا المجال بواقع التربية العلمية في الأردن وتطلعات تطويره.

3- تشجيع الباحثات على زيادة إنتاجهن العلمي في مجال التربية العلمية، بتعزيز ثقافة الفريق البحثي، وتوجيههن نحو قضايا تعليم العلوم في الميدان الذي تعمل غالبية من يحملن درجة الدكتوراه فيه كمعلمة أو قائدة تربوية.

المراجع

أبو زينة، فريد والإبراهيم، مروان وقندلجي، عامر وعدس، عبد الرحمن وعليان، خليل (2005). *مناهج البحث العلمي: الكتاب الثالث، طرق البحث النوعي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخطيب، جمال (2010). البحوث العربية في التربية الخاصة (1998-2007): تحليل لتوجهاتها، وجودتها، وعلاقتها بالممارسة التربوية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6*(4)، 285-302.

الدهشان، جمال (2015). نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي. *نقد وتنوير*، (1)، 45-69. متاح على الموقع: http://tanwair.com/wp

رواقة، غازي والمومني، أمل (2016). اعتماد الجيل الجديد من معايير العلوم لتصميم محتوى في الوراثة لطلبة الصف الثامن في الأردن، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 12*(4)، 285-302.

زيتون، عايش (2010). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال (2000). *تدريس العلوم من منظور البنائية*. الاسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

السلطان، فهد (2008). المنهج الاثنوغرافي: رؤية بحثية تجديدية لتطوير واقع العمل التربوي. *مجلة رابطة التربية الحديثة*، (4)، 1-47. متاح على الموقع: http://faculty.ksu.edu.sa/alsultanf/Publications1/%.pdf

صباريني، محمد والرازحي، عبد الوارث (1991). واقع البحث التربوي في مجال التربية العلمية بالجامعات الأردنية. *مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، 13*(1)، 105-118.

العبد الكريم، راشد (2007). البحث النوعي. *مجلة المعرفة*، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، (150)، متاح على الموقع: http://www.marefa.org/index.php

العصيمي، حميد (1431هـ). *توجهات بحوث تعليم العلوم في ضوء أهمية المجالات العلمية وبعض المعايير العلمية العامة والبحثية في رسائل الدراسات العليا بجامعتي أم القرى واليرموك خلال الفترة ما بين 1990–2008: دراسة تحليلية مقارنة*. أطروحة

دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية. متاح على الموقع:
http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/7905.pdf

العمري، علي ونوافلة، وليد (2011). واقع البحث في التربية العلمية في الأردن في الفترة 2000 -2009. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(2)، 195-208.

العياصرة، أحمد (2015). *مستوى الكفاءة الذاتية البحثية المتعلقة بالبحث النوعي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن*. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني: تطوير البحث العلمي في التعليم العالي، المنعقد في كوالالمبور/ ماليزيا في الفترة ما بين 13-2015/6/16.

الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال (2007). *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية: أساسياته – مناهجه – تصاميمه - أساليبه الإحصائية*. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مازن، حسام (2010). *تقويم بعض بحوث تدريس العلوم والتربية العلمية خلال العشر سنوات الأخيرة في ضوء معايير مقترحة– دراسة تحليلية*. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر: التربية العلمية والمعايير - الفكرة والتطبيق، المنعقد في مدينة الإسماعيلية، مصر في الفترة ما بين 1-2010/8/3، متاح على الموقع:
http://kenanaonline.com/users/drhosam2010/posts/201360

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1989). *Science for All Americans*. New York: Oxford University Press. Retrieved from:
http://www.project2061.org/publications/sfaa/online/sfaatoc.htm

Cavas, B.; Cavas, P.; Ozdem, Y.; Ertepina, H.; & Rannikmae, M. (2012). Research trends in science education from the perspective of Journal of Baltic Science Education: A content analysis from 2002 to 2011. *Journal of Baltic Science Education, 11*(1), 94-102. Retrieved from: http://journals.indexcopernicus.com/abstracted.php?level=5&icid=988265

Chang, Y.; Chang, C.; & Tseng, Y. (2010). Trends of science sducation research: An automatic content analysis. *Journal of Science Education & Technology, 19(4)*, 315–331. Doi: 10.1007/s10956-009-9202-2

Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* 4th edision, Pearson Education, Inc., Boston, USA. Retrieved from: http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf

De Jong, O. (2007). Trends in western science curricula and science education research: A bird's eye view. *Journal of Baltic Science Education, 6*(1), 15-22. Retrieved from: http://oaji.net/articles/2014/987-1404286727.pdf

Gul, S., & Sozbilir, M. (2016). International trends in biology education research from 1997 to 2014: A content analysis of papers in selected journal. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *12*(6), 1631-1651. Doi: 10.12973/eurasia.2015.1363a

Lee, M.; Wu, Y.; & Tsai, C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education, 31*(15),1999-2020.Doi: 10.1080/09500690802314876

Lin, T.; Lin, T.; & Tsai, C. (2013). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, *36*(8), 1346-1372. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2013.864428

Linn, M.; Gerard, L.; Matuk, C.; & McELhaney, K. (2016). Science education: From separation to integration: Chapter 15. *Review of Research in Education,40,*529–587.Doi: 10.3102/0091732X16680788

National Research Council (NRC). 1996. National Science Education Standards. National Academy Press. Washington D.C. Retrieved from: http://stills.nap.edu/readingroom/books/nses/html/

National Research Council (NRC). (2011). *Successful K-12 STEM Education: Identifying Effective Approaches in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Committee on Highly Successful Science Programs for K-12 Science Education. Board on Science Education and Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press. Retrieved from: http://www.ltrr.arizona.edu/~sheppard/TUSD/NRC2011.pdf

Nilholm, C. (2007). Power and perspectives: An investigation into international research covering special education needs. *International Journal of Special Education, 22*(3), 62-72. Retrieved from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814512.pdf

Onder, N.; Oktay, O.; Eraslan, F.; Gulcicek, C; Goksu, V.; Kanli, U.; Eryilmaz, A.; Gunes, B. (2013). Content analysis of physics education studies published in Turkish Science Educatıon Journal from 2004 to 2011. *Journal of Turkish Science Education, 10*(4), 151-163. Retrieved from:

ofp in selected science education Journals. *Journal of Education and Training Studies, 4*(9), 16-24. Doi:10.11114/jets.v4i9.1572

Tsai, C., & Wen, M. (2005). Research and trends in science education from 1998 to 2002: A content analysis of publication in selected Journals. *International Journal of Science Education*, 27(1), 3-14. Doi: 10.1080/0950069042000243727

Tsai, C.; Wu, Y.; Lin, Y.; & Liang, J. (2011). Research regarding science learning in Asia: An analysis of selected science education journals. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *20*(2), 352-363.

Wieman, C. (2008). *Science Education in the 21st Century: Using the tools of science to teach science. Forum for the Future of Higher Education.* Retrieved from: https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ff0814s.pdf.

http://www.tused.org/internet/tused/ARCHIVE/v10/i4/tusedv10i4s8.pdf

Povee, K., & Roberts, L. (2014). Qualitative research in psychology: Attitudes of psychology students and academic staff. *Australian Journal of Psychology, 66*(1), 28–37. Doi: 10.1111/ajpy.12031

Rezaei, M., & Zamani-Miandashti, N. (2013). The relationship between research self-efficacy, research anxiety and attitude toward research: A study of agricultural graduate students. *Journal of Instructional Studies in the World*, *3*(4), 69-78.

Szyjka, S. (2012). Understanding research paradigms: Trends in science education research. *Problems of Education in the 21st Century, 43,* 110-118. Retrieved from: http://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/understanding_research_paradigms.pdf

Tekin, N.; Aslan, O.; & Yilmaz, S. (2016). Research trends on socioscientific issues: A content analysis

أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس (Was) وإساكسون (Isaacson) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

أحمد محاسنة* عمر العظامات**

تاريخ تسلم البحث 2017/11/9 تاريخ قبوله 2018/2/1

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيري الجنس، والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (480) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولجمع بيانات الدراسة استخدم مقياس أنماط الهوية الأكاديمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن نمط الهوية الأكاديمية المحققة هو النمط السائد، ووجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة والمعلقة تعزى لمتغير جنس الطالب؛ حيث إن مستوى الهوية الأكاديمية المضطربة والمعلقة كان أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المحققة تعزى لمتغير جنس الطالب لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، والمعلقة، والمغلقة والمحققة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى، والسنة الثانية، والسنة الثالثة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط الهوية الأكاديمية المعلقة والمحققة والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط الهوية الأكاديمية المضطربة والتحصيل الدراسي.

(الكلمات المفتاحية: الهوية الأكاديمية، طلبة الجامعة).

مقدمة: تعد مرحلة المراهقة مرحلة تطورية، بدايتها بيولوجية ونهايتها اجتماعية، يبدأ خلالها المراهقون بتفحص معتقداتهم، والتعرف على مواطن قوتهم وضعفهم، وتحديد كفاءاتهم خلال المرحلة التطورية لتشكيل هويتهم (Erikson, 1968; Roazen, 1976). ويرجع الفضل إلى إريكسون (Erikson, 1968) الذي اقترح مفهوم تشكيل الهوية من خلال نظريته في النمو النفس اجتماعي. ويعتقد إريكسون أن تطور الأنا يمتد إلى ما بعد مرحلة الطفولة، وأن تشكيل الهوية يستمر طيلة فترة حياة الفرد، مع حدوث أزمة الهوية الرئيسية خلال مرحلة المراهقة (Roazen, 1976). وحدد إريكسون ثماني أزمات يواجهها الفرد طيلة فترة حياته؛ فخلال مرحلة المراهقة يواجه الفرد أزمة الهوية مقابل صراع الهوية (Erikson, 1968).

وقد وصف إريكسون عملية تشكيل الهوية على أنها عملية تطور تبدأ في الطفولة وتستمر طيلة فترة حياة الفرد، مع كون الأزمة المركزية للهوية مقابل صراع الهوية تحدث في مرحلة المراهقة. وفي مرحلة الطفولة يستخدم الأطفال التوحد لتطوير إحساس بالذات مبني على علاقاتهم مع الآخرين. وفي مرحلة الطفولة المتأخرة، يتبنى الأطفال الخصائص المميزة لأشخاص هامين آخرين في عملية تشكيل الهوية. ومع ذلك، فإن عملية تشكيل الهوية تحدث عندما يبدأ الفرد في تأسيس إحساس بالذات كبناء نفسي ذاتي داخلي مستقل. ولا يتم فقدان المحددات المبكرة للهوية، بل يتم دمجها في عملية تشكيل الهوية (Kroger, 2000).

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

The Academic Identity Styles Prevailing Among Hashemite University Students in Light of Was and Isaacson Scale and it is Relationship With Academic Achievement

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

Abstract: This study aimed at identifying academic identity styles prevailing among Hashemite University students and its relationship to academic achievement in the light of gender and academic level. The sample consisted of (480) students who were chosen using available sampling. Academic identity styles questionnaire was used to collect data. The results of the study revealed that the achieved academic identity is the prevailing styles. In addition, the findings indicated that there were significant differences in the diffused and moratorium academic identity style that attributed to students' gender, the level of diffused and moratorium academic identity style higher for in male than female students, and a significant differences in the achieved academic identity style attributed to students gender in favor of female students, and that there were significant differences in the diffused academic identity style that attributed to students' gender in favor of male students, and a significant differences in the moratorium, foreclosed and achieved academic identity styles that attributed to students' academic level in favor of first, second and third years students. The result revealed that there was a positive correlation between moratorium and achieved academic identity styles and academic achievement and negative correlation between diffused academic identity styles and academic achievement.

(**Keywords**: Academic identity styles, University students).

ويرى مارشيا (Marcia, 1980) أن الهوية ذاتية البناء، وهي عبارة عن تنسيق فاعل للدوافع، والميول والاتجاهات، والقناعات، الملازمة لتاريخ الشخص، والتي تشير إلى انتهاء مرحلة الطفولة. ويقر مارشيا بأن الاستكشاف والالتزام أبعاد متميزة للهوية. ويعرف مارشيا الاستكشاف بأنه سلوك لحل المشكلات، يسهل عملية اتخاذ الفرد لقرارات مهمة ضمن مجموعة من البدائل. من جهة أخرى، فإن الالتزام يعني تبني الفرد لمجموعة من الأهداف، والقيم، والمعتقدات ويلتزم بها. ووفقاً لمارشيا، فإن تبني الفرد أهدافا مستقرة مع إلاحساس بالهدف والديمومة، يعني بالضرورة تحديد الهوية. وقد ضمن مارشيا الاستكشاف والالتزام ضمن أوضاع الهوية الأربعة: الهوية المضطربة، والهوية المعلقة، والهوية المغلقة، والهوية المحققة. وقد أشار مارشيا إلى إن توطيد الهوية وتعزيزها يعتمد على درجة الاستكشاف والالتزام.

وفيما يلي أوضاع الهوية التي اقترحها مارشيا:

1. الهوية المضطربة (Diffused Identity): وتتضمن استكشافا متدنيا، والتزاما متدنيا: ويميل أصحاب هذا النمط إلى عدم الاكتراث، وعدم وجود اهتمام فيما يتعلق بقضايا الهوية (Marcia, 1980). ووصف آدامز (Adams, 1998) الأفراد وفقاً لهذا النمط بأنهم غير ملتزمين باتجاه محدد، وليس لديهم القدرة على اتخاذ القرار في مجالات الهوية. وتؤثر المواقف والظروف في الأفراد ذوي الهوية المضطربة، كما إن لديهم مركز تحكم خارجي، واقل تكيفاً (Luyckx, Lens, & Smits & Goossens, 2010).

2. الهوية المغلقة (Foreclosed Identity): وتتضمن استكشافا متدنيا، والتزاما عاليا: ويتميز أصحاب هذا النمط بالانغلاق الذهني، والصلابة النفسية. ولديهم التزام بشكل غير مقصود بمجموعة من الأهداف والقيم دون استكشاف لها. ويتبنى الأفراد في هذا النمط قواعد وقوانين، وخيارات ومعتقدات الآخرين دون سؤال (Adams, 1998; Marcia, 1980). كما يتميز أصحاب هذا النمط بأن لهم علاقات مثالية مع والديهم. ويميل هؤلاء الأفراد إلى أن يكونوا سلطويين، ومعتمدين على العادات والتقاليد (Adams, Dyk & Bennion, 1987; Jackson, Dunham & Kidwell, 1990; Waterman, 1990).

3. الهوية المعلقة (Moratorium Identity): وتتضمن استكشافا عاليا، والتزاما متدنيا: والأفراد في هذا النمط يقومون بتقييم ناقد للبدائل المرتبطة بخيارات الحياة المهمة (Berman, Schwartz, Kurtines & Berman, 2001). ويرى إريكسون (Erikson, 1963) أن الأفراد في هذا النمط يواجهون الكثير من الضغوط. ويرى مارشيا (Marcia, 2002) أن الأفراد في نمط الهوية المعلقة يتقدمون نحو نمط الإنجاز. فهم يتفحصون في هذه المرحلة خيارات الحياة بشكل ناقد (Berman et al, 2001).

4. الهوية المحققة (Achieved Identity): وتتضمن استكشافا عاليا والتزاما عاليا: وفي هذا النمط يتحقق تطور الهوية (Côté & Schwartz, 2002; Schwartz & Pantin, 2006). ويتميز أصحاب هذا النمط بالتفكير غير المتحيز، واتخاذ القرارات الفاعلة، والعلاقات الاجتماعية العميقة مع الآخرين (Boyes & Chandler, 1992; Marcia, 1993). ويمكن وصف هذه المرحلة بأنها فترة تحقيق الذات (Hofstede, 1980; Triandis, 1989).

توسع مارشيا (Marcia, 1966) في نظرية الهوية التي وضعها إريكسون مع تركيزه على مرحلة المراهقة. فقد وصف مارشيا مرحلة المراهقة بأنها فترة انتقالية في المهمات المعرفية (من العلميات المحسوسة إلى العمليات الشكلية)، وفي القضايا الأخلاقية (من القانون والنظام إلى القيم الإنسانية السامية)، وفي الاهتمامات النفسية (من توقعات وتوجيهات الآخرين إلى تنظيم فريد خاص بالفرد لتاريخه الخاص به، ومهاراته، ومواطن الضعف لديه، وأهدافه) (Marcia, 1980).

وفي دراسة مارشيا (Marcia, 1966) التي هدفت إلى التعرف على ملامح كل نمط من أنماط الهوية الأربعة، خلص مارشيا إلى أن الأفراد في الهوية المحققة يمكن أن يسجلوا درجات هوية عالية على مقياس معياري، كالمثابرة لفترة أطول خلال المشكلات الصعبة، والمحافظة على تطلعات وطموحات واقعية. ويمكن وصف المراهقين في الهوية المعلقة بأداء متغير. وفي الهوية المغلقة، يظهر المراهقون تكراراً كثيراً في القيم السلطوية مثل الطاعة، والقيادة الحازمة، واحترام للسلطة. إضافة إلى ذلك، كان احترام الذات وتقديرها أكثر عرضةً للتغذية الراجعة السلبية، وردة الفعل على الفشل كانت غير واقعية، الأمر الذي يؤدي إلى الفشل في تحقيق الأهداف. وقد أظهر المراهقون في الهوية المضطربة نتائج متفاوتة، على الرغم من أن أداءهم فاق أداء المراهقين ذوي الهوية المغلقة.

إن عملية تشكيل الهوية عملية تعلمية، إذ يتأثر الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه، ويتأثر تشكيل الهوية بطبيعة المجتمع، وثقافته، ونمط الحياة، والبيئة التي يعيش فيها الفرد، وبالتاريخ الماضي لشخصية الفرد، وبعوامل مرتبطة بنظرة الفرد للمستقبل؛ كأهدافه، وأماله، وطموحاته، وعوامل مرتبطة بحاضر الفرد كالمعايير، والقيم، والأوضاع السائدة في المجتمع (Kroger, 2000).

إن تشكيل الهوية هو المهمة التطورية الرئيسية التي تحدث خلال مرحلة المراهقة (Erikson, 1950, 1968). ويتوج الإكمال الناجح لهذه العملية الإحساس باستمرارية الذات، وتمكين المراهقين من الشروع بنجاح في المهمات التالية لمرحلة الرشد. ومن المراحل ذات الأهمية الخاصة خلال فترة الدراسة في الجامعة أو المراهقة المتأخرة المرحلة الخامسة التي خلالها يواجه الفرد أزمة بين تحقيق الهوية وصراع الهوية. مع الأخذ بعين الاعتبار أن عملية تطور الهوية تبدأ خلال المراهقة المبكرة. وتتميز هذه المرحلة بحدوث بداية سن الرشد (Erikson, 1950)، التي هي إحدى عشرة سنة للإناث واثنتا عشرة سنة للذكور (Richards, Abell & Petersen, 1993). وإن نهاية مرحلة المراهقة متغيرة للغاية (Kleiber & Rickards, 1985). ويشير موديل وفور ستنبرغ وهيرشبرغ (Modell, Furstenberg & Hershberg, 1977) إلى أن هناك خمسة أحداث تشير إلى انتهاء فترة المراهقة وبداية سن الرشد، وتتضمن هذه الأحداث الانتقالية: ترك المدرسة، والدخول إلى سوق العمل، والانتقال خارج العائلة، والزواج، والبدء بتكوين أسرة.

توسع مارشيا (Marcia, 1966) في مراحل إريكسون للهوية مقابل صراع الهوية، مفترضاً أن الأمر ليس مجرد أزمة بين تحقيق الهوية وتشتت الهوية، ولكن هذه الفترة أكثر تمايزاً من الفرد

بمستوى الاستكشاف والالتزام بالهوية. وعليه، اقترح العديد من الأنواع المختلفة من الهوية، كالهوية الأكاديمية، والهوية العرقية، والهوية القيادية (Komives, Owen, Longerbeam, Mainella & Osteen, 2005; Umañ̃a-Taylor, Quintana, Lee, Cross, Rivas-Drake, Schwartz & Seaton, 2014; Was & Isaacson, 2008). ويلعب تطور هوية الطالب دورًا حساسًا وهاماً في الدخول إلى مرحلة التعليم الجامعي، حيث إنها العدسة التي من خلالها ينخرط الطلبة في عالمهم، ويمكن أن يكون لها تأثير كبير في عملية اتخاذ القرار. وهذا مؤكد خلال الفترات الانتقالية. فعلى سبيل المثال، في السنة الأولى في الجامعة، تكون خيارات الحياة أكثر وضوحاً مما كانت عليه في الماضي. وقد تكون حرية اختيارات الطالب لما يراه مناسبا تجربة جديدة. وفي بعض الأحيان، تتضارب الحرية في اتخاذ الخيارات مع التوقعات الخارجية التي يجب الالتزام بها، وبشكل أكثر بروزاً في المجال الوظيفي. وقد أشارت نتائج الدراسات في هذا المجال إلى أن أدنى مستويات تطور الهوية مرتبطة مع أنواع كثيرة من مشكلات التكيف (Marcia, 1994). فاختيار التخصص الدراسي، واكتساب الخبرات من خلال برامج التعاون أو التدريب، والتوقعات الحالية الأكثر من أي وقت مضى للتفوق في كل شيء، كلها من العوامل المؤثرة في استكشاف هوية الطلبة بشكل مثالي. على الرغم من الافتراض بأن المراهقة المتأخرة قد تنتهي بشكل اعتيادي عند سن 23 سنة، فإن السن الذي تنتهي فيه المراهقة، وتبدأ بعده مرحلة الرشد تبدو في تزايد كبير (Larson, 2002; Mortimer & Larson, 2002).

والهوية ليست بناءً أحادي البعد، ولكنها مكونة من العديد من الجوانب، فقد أقر إريكسون (Erikson, 1968) بوجود مكونات للهوية تشتمل على: بعد الأنا (Ego dimension)، والبعد الشخصي (Personal dimension)، والبعد الاجتماعي (Social dimension). ويشير بعد الأنا إلى استمرارية الشخصية. وتشير الهوية الشخصية إلى السلوك الذي يميز الفرد عن غيره من الأفراد الآخرين. ويشتمل البعد الاجتماعي على علاقات الفرد مع الآخرين (Côté & Levine, 2002). وعلى الرغم من اتفاق بعض الباحثين على تكامل هذه العناصر الثلاثة المميزة للهوية، إلا أن آخرين أقروا فقط بوجود الهوية الشخصية والاجتماعية (Brown, 2000; Dimanche & Samdahl, 1994).

ولم يتحدد بناء الهوية الأكاديمية بوضوح في الأدب النفسي. فبعض الباحثين يصفها على أنها تتعلق بالتطور المهني للأفراد في سياق التعليم العالي (Winters, 2009). وبعض الباحثين استخدم مصطلحات أخرى تشير إلى هذا البناء على أنه يشتمل على الهوية المرتبطة بالجامعة، والهوية التعليمية، وهوية الطالب، والهوية المرتبطة بالمدرسة (Hejazi, Lavasani, Amani & Was, 2012). وقد عرف ويلش وهودجز (Welch & Hodges, 1997) الهوية الأكاديمية على أنها الالتزام الشخصي بمعيار التميز، والرغبة في الاستمرار في مواجهه التحدي، والتقدم، والإثارة، والإحباط التي تعد عناصر أساسية في عملية التعلم. وبناءً على هذا التعريف، أكد غراهام وأندرسون (Graham & Anderson, 2008) أن الهوية الأكاديمية هي مجرد بعد واحد، أوسع وأشمل من مفهوم الذات. واقترحا بأن الهوية الأكاديمية أمر ضروري ومركزي بالنسبة للأداء الأكاديمي، ودافعية التحصيل على غرار مفهوم الكفاءة الذاتية. وأقرا بأن تشكيل الهوية الأكاديمية يحدث عندما يدرك الطالب نفسه على أنه قادر على إكمال المهمات الأكاديمية بنجاح.

وتتكون الهوية من العديد من المجالات المتجذرة بشكل عميق في البناء الشامل للهوية. ذلك أن الفرد قد يكون في وضع مختلف في مجالات مختلفة. وبناءً على ذلك طور واس وإساكسون (Was & Isaacson, 2008) مقياسًا لقياس أنماط الهوية الأكاديمية (Academic Identity Status)، وقد صمم خصيصا للتمييز بين الأوضاع الأكاديمية الأربعة للهوية: الهوية الأكاديمية المضطربة (Diffused Academic Identity): والطالب وفقاً لهذا النمط يظهر افتقارا إلى الالتزام بالهوية الأكاديمية واستكشافها، وغالباً ما يكون مصحوبا بتلكؤ، ومماطلة تتعلق بالقرارات الأكاديمية الخاصة، والهوية الأكاديمية المعلقة (Moratorium Academic Identity): والطالب وفقا لهذا النمط غير قادر على اتخاذ القرار، أو متردد، ويحاول الوصول إلى استنتاجات حول قيمه الأكاديمية، وأهدافه من خلال الاستكشاف والبحث الفاعل، والهوية الأكاديمية المغلقة (Foreclosed Academic Identity): فالطالب وفقا لهذا النمط يظهر التزاما بالهوية الأكاديمية دون أن يكون منخرطا بشكل فاعل في استكشاف الهوية، والهوية الأكاديمية المحققة (Achieved Academic Identity): والطالب وفقا لهذا النمط يكون قد طور التزاما بمجموعة من القيم الأكاديمية بعد فترة من الاستكشاف الفاعل. وقد تم اختيار هذه التصنيفات بناء على أوضاع الهوية التي اقترحها مارشيا (Marcia, 1966).

تحقق واس وإساكسون (Was & Isaacson, 2008) من الصدق التنبؤي للمقياس من خلال العلاقة بين أوضاع الهوية الأكاديمية الأربعة، والعلامات النهائية التي تم التوصل إليها في مساق تمهيدي لعلم النفس التربوي في جامعة ولاية الغرب الأوسط (Midwestern State University). وقد أظهرت النتائج أن الهوية الأكاديمية المحققة كانت مرتبطة إيجابا بالدرجات النهائية للمساق. في حين كانت كل الأوضاع الأكاديمية الأخرى مرتبطة سلبا بالدرجات النهائية المساق. وقد أظهرت نتائج دراسة واس وزملائه (Was,Al-Harthy, Stack-Oden & Isaacson,2009) أن أوضاع الهوية الأكاديمية لطلبة الجامعة مرتبط بالأهداف الأكاديمية التي يتبنونها.

وتؤثر أوضاع الهوية الأكاديمية الأربعة على التحصيل الدراسي. فالهوية الأكاديمية مختلفة عن هوية الأنا من حيث إن الهوية الأكاديمية مركزة بشكل كامل على أهداف الطالب، وقراراته الأكاديمية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن أدبيات مفهوم الذات تدعم الحجة القائلة بأن الهوية الأكاديمية يجب أن يتم التعامل معها على أنها هوية متميزة، منفصلة عن هوية الأنا. وقد لقي هذا التفريق

بينهما دعماً من النموذج الهرمي لمفهوم الذات الذي يرى أنه يتألف من مفهوم الذات العام الذي ينقسم أيضا إلى تقسيمات فرعية أخرى كمفهوم الذات الأكاديمي، وغيرها من مفاهيم الذات الأخرى غير الأكاديمية (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). إضافة إلى ذلك، ربما تظهر أهميتها من خلال الدراسات التي تبحث في مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي. حيث أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات أن مفهوم الذات الأكاديمي مرتبط إيجاباً بالتحصيل الدراسي (Rodriguez, 2009; Marsh & Martin, 2011). وقد توصل كنج (King, 2008) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي كان متنبئا موجبا وذا دلالة إحصائية بالدرجات النهائية للطلبة في مادة اللغة الإنجليزية. فمفهوم الذات الأكاديمي هو تقييم معرفي لقدرة الفرد وكفاءته الأكاديمية، بينما تم التوصل إلى مفهوم الهوية الأكاديمية من خلال عملية الاستكشاف، والالتزام بقيم الطالب الأكاديمية (Eggen & Kauchak, 2010).

وقد تم إجراء عدد من الدراسات التي تناولت الهوية الأكاديمية. فقد هدفت دراسة الصرايرة وسمارة (2009) إلى معرفة توزيع طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة على أنماط الهوية النفسية، وعلاقة هذا التوزيع بالتحصيل الأكاديمي والنوع الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (255) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس الهوية النفسية لآدامز وبينون. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى نسبة لتوزيع الطلبة على مجالات الهوية النفسية في المجال الأيدلوجي في نمط الانغلاق، وفي المجال الاجتماعي كانت في نمط التعليق. فيما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموع الكلي لأنماط الهوية النفسية في أنماط: الانغلاق، والتعليق، والاضطراب تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التحقيق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموع الكلي لأنماط الهوية النفسية تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة رحماني زاهد وفرحاني وأماني وفرزانة وفدادي وزربور (Rahiminezhad, Farahani, Amani, Varzaneh, Phaddadi & Zarpour, 2011) إلى تطوير مقياس لأنماط الهوية الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (2202) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في إيران. وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي وجود أربعة عوامل رئيسية للمقياس هي: عامل الهوية الأكاديمية المضطربة، وعامل الهوية الأكاديمية المغلقة، وعامل الهوية الأكاديمية المعلقة، وعامل الهوية الأكاديمية المحققة، فسرت ما نسبته (55.91%) من التباين الكلي. وقد بلغت قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا (0.53) لعامل الهوية الأكاديمية المضطربة، و(0.53) لعامل الهوية الأكاديمية المغلقة، و(0.73) لعامل الهوية الأكاديمية المعلقة، و(0.61) لعامل الهوية الأكاديمية المحققة.

وهدفت دراسة بني خالد (2012) إلى المقارنة بين الطلبة المراهقين ذوي التحصيل المرتفع، والتحصيل المتدني في تحقيق الهوية الذاتية، استناداً إلى نظرية إريكسون. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً من طلبة المدارس الثانوية في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس الهوية الذاتية لراسموسن. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية الذاتية ككل وعلى أبعاد المقياس الفرعية لصالح الطلبة المراهقين ذوي التحصيل المرتفع.

وهدفت دراسة حجازي ولافساني وأماني وواس (Hejazi, Lavasani, Amani & Was, 2012) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين أنماط الهوية الأكاديمية وتوجهات الأهداف، والتحصيل الدراسي، وفحص دلالات صدق وثبات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لواس وإساكسون. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لواس وإساكسون، ومقياس توجهات الأهداف. تكونت عينة الدراسة من (301) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في إيران. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نمط الهوية الأكاديمية المضطربة وتوجهات أهداف الإتقان هي أكثر العوامل تنبؤاً بالتحصيل الدراسي. كما أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي إن بنود المقياس ساهمت وبدرجة كبيرة وذات دلالة إحصائية في قياس أنماط الهوية الأكاديمية، حيث بلغت نتائج اختبار كايزر-ماير اولكن (0.874)، وبلغت نتائج اختبار بارتليت (3269.278)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.00$). أما فيما يتعلق بدلالات الثبات لمقياس أنماط الهوية الأكاديمية فقد قام الباحثون بالتحقق من قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وقد بلغت قيم معامل الاتساق (0.52) لعامل الهوية الأكاديمية المضطربة، و(0.79) لعامل الهوية الأكاديمية المغلقة، و(0.51) لعامل الهوية الأكاديمية المعلقة، و(0.81) لعامل الهوية الأكاديمية المحققة.

وهدفت دراسة فيرون (Fearon, 2012) إلى فحص أثر أنماط الهوية الأكاديمية على المعدل التراكمي لطلبة الجامعة، وكذلك هدفت للتأكد من دلالات ثبات مقياس الهوية الأكاديمية لواس واساكسون. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لواس واساكسون. تكونت عينة الدراسة من (163) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تكساس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نمط الهوية الأكاديمية المحققة ونمط الهوية الأكاديمية المعلقة كان لهما تأثير كبير على المعدل التراكمي لطلبة الجامعة مقارنةً بنمط الهوية الأكاديمية المغلقة، ونمط الهوية المضطربة. وكذلك أظهرت نتائج دراسة أن قيم معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الهوية الأكاديمية باستخدام معادلة كرونباخ الفا بلغت (0.79) لعامل الهوية الأكاديمية المضطربة، و(0.71) لعامل الهوية الأكاديمية المغلقة، و(0.78) لعامل الهوية الأكاديمية المعلقة، و(0.82) لعامل الهوية الأكاديمية المحققة.

وهدفت دراسة كارلسيلي (Carlisle, 2015) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين أنماط الهوية الأكاديمية والإعاقة الأكاديمية الذاتية، والتحقق من دلالات ثبات مقياس الهوية الأكاديمية لواس واساكسون. ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة باستخدام مقياس الهوية الأكاديمية لواس واساكسون ومقياس الإعاقة الأكاديمية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (370) طالباً وطالبة من طلبة جامعة جنوب كاليفورنيا. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط الهوية الأكاديمية المحققة والإعاقة الأكاديمية الذاتية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، ونمط الهوية الأكاديمية المعلقة، ونمط الهوية الأكاديمية المغلقة والإعاقة الأكاديمية الذاتية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن قيم معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الهوية الأكاديمية باستخدام معادلة كرونباخ الفا بلغت (0.78) لعامل الهوية الأكاديمية المضطربة، و(0.77) لعامل الهوية الأكاديمية المغلقة، و(0.83) لعامل الهوية الأكاديمية المعلقة، و(0.80) لعامل الهوية الأكاديمية المحققة.

وهدفت دراسة إيرري وواوري وماكوبي ومونجي (Ireri, Wawire, Mugambi & Mwangi, 2015) إلى فحص دلالات صدق مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لواس واساكسون. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لواس واساكسون. تكونت عينة الدراسة من (390) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في كينيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أربعة عوامل رئيسية لمقياس الهوية الأكاديمية، فسرت ما نسبته (53.71%) من التباين الكلي المفسر. حيث فسر عامل الهوية الأكاديمية المعلقة ما نسبته (17.55%) من التباين، وفسر عامل الهوية الأكاديمية المحققة ما نسبته (9.09%) من التباين، وفسر عامل الهوية الأكاديمية المضطربة ما نسبته (8.75%) من التباين، وفسر عامل الهوية الأكاديمية المغلقة ما نسبته (5) من التباين الكلي، وقد تراوحت قيم تشبع فقرات المقياس بين (0.34-0.70). وكذلك أظهرت نتائج الدراسة أن قيم معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الهوية الأكاديمية باستخدام معادلة كرونباخ الفا بلغت (0.74) لعامل الهوية الأكاديمية المضطربة، و(0.71) لعامل الهوية الأكاديمية المغلقة، و(0.81) لعامل الهوية الأكاديمية المعلقة، و(0.86) لعامل الهوية الأكاديمية المحققة. وأظهرت نتائج الدراسة أن عامل الهوية الأكاديمية المحققة هو أكثر العوامل تنبؤاً بالتحصيل الدراسي مقارنة مع العوامل الأخرى.

مشكلة الدراسة

إن الجوانب المختلفة للهوية مهمة لتحقيق الانجاز الأكاديمي وخاصة لطلبة الجامعات، حيث أشار واترمان (Waterman, 1982) أن التقدم الأكثر شمولاً في تشكيل الهوية يحدث خلال الوقت الذي يقضيه الطلبة في الجامعة، وان الفترة التي تلي الجامعة مباشرة غالباً ما تنطوي على تعزيز الشعور بالهوية. وتوفر بيئة الجامعة فرصاً للطلبة لاتخاذ قرارات مهمة وخاصة فيما يتعلق بمهنتهم بالمستقبل، وكذلك توفر بيئة الجامعة مجموعة من التجارب والخبرات التي تحفز الطلبة النظر في قضايا الهوية واقتراح قرارات بديلة لمخاوف الهوية. وللتحصيل الدراسي أهمية في تشكيل الهوية الأكاديمية للطلبة لما له من اثر على نفسية الطلبة وتحديد مسارهم في المستقبل. وقد أشارت نتائج بعض الدراسات (Cakir & Aydin, 2005; Krettenauer, 2005) إلى وجود عدة عوامل تدخل في تشكيل الهوية إيجاباً أو سلباً. وهذه العوامل قد تكون جسمية، أو نفسية، أو معرفية، أو اجتماعية، أو انفعالية. وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيري جنس الطالب، ومستواه الدراسي. ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما نمط الهوية الأكاديمية السائد لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

السؤال الثاني: هل يختلف نمط الهوية الأكاديمية باختلاف متغيري جنس الطالب (ذكر، أنثى)، ومستواه الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط الهوية الأكاديمية والتحصل الدراسي؟

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في تناولها مفهوم مهم في علم النفس التربوي هو الهوية الأكاديمية. كما أنها توفر رؤية مهمة حول كيفية ارتباط أنماط الهوية الأكاديمية بالتحصيل، وتوفير مقياس باللغة العربية لقياس أنماط الهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. ولندرة الدراسات العربية التي تناولت أنماط الهوية الأكاديمية، لذا تعد هذه الدراسة محاولة لإثراء المكتبة العربية بدراسات حول هذا الموضوع. كما أنها توفر إطاراً مرجعيا معرفياً لمفهوم أنماط الهوية الأكاديمية. وتتجلى أهمية الدراسة الحالية التطبيقية في توفير الأساس النظري لبحوث الهوية الأكاديمية، ومن ثم يمكن لأعضاء الهيئة التدريسية اتخاذ إجراءات لمساعدة الطلبة في تطوير هوياتهم الأكاديمية، وتخدم نتائج الدراسة الحالية أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات والعاملين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي من حيث طرق التعامل مع الطلبة، وإرشادهم، وتوجيهم.

التعريفات الإجرائية

*الهوية الأكاديمية: هي عبارة عن ادراكات الطلبة وتصوراتهم على أنهم قادرون على إكمال المهمات الأكاديمية بنجاح. وتقاس في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أنماط الهوية الأكاديمية.

*التحصيل الدراسي: المعدل التراكمي الذي حصل عليه الطالب/الطالبة في نهاية العام الدراسي الأول من العام الجامعي 2017/2016.

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية، والمسجلين في الفصل الثاني من العام الدراسي (2017/2016)، والبالغ عددهم (23814) طالبًا وطالبّة، وذلك حسب البيانات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل. وتكوّنت عينة الدّراسة من (480) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة، وتمّ اختيار أربعة شعب من مساقات الجامعة الإجبارية، والاختيارية مع مراعاة تمثيل العينة لخصائص المجتمع من حيث الجنس والمستوى الدّراسي ما أمكن. وتم توزيع (540) استبانة على طلبة الجامعة يمثلون حوالي (2.2%) من مجتمع الدّراسة، وتم استبعاد (60) استبانة لعدم استيفاء شروط التحليل وتبقى (480) صالحة للتحليل.

أداة الدراسة

مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لواس وإساكسون (Was & Isaacason, 2008):

تم تطوير مقياس لقياس نمط الهوية الأكاديمية من قبل واس وإساكسون (Was & Isaacason, 2008) على طلبة جامعة ولاية الغرب الأوسط في تكساس (Midwestern State University). ويتكون المقياس من (40) فقرة لقياس أربعة أنماط من الهوية الأكاديمية هي: نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، وخصص له عشر فقرات، ونمط الهوية الأكاديمية المغلقة، وخصص له عشر فقرات، ونمط الهوية الأكاديمية المعلقة وخصص له عشر فقرات، ونمط الهوية الأكاديمية المحققة، وخصص له عشر فقرات. وتكون الاستجابة لهذه الفقرات على مقياس من نمط ليكرت خماسي التدريج، بحيث يمثل الرقم (1) لا تنطبق، والرقم (5) تنطبق تماماً.

صدق المقياس بصورته الأصلية

تحقق واس واساكسون (Was & Isaacason, 2008) من صدق المقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برمجية اموس (Amos, V: 5) علي عينة مكونة من (421) من طلبة "مساق مقدمة في علم النفس التربوي" في جامعة الغرب الأوسط في تكساس. وقد أظهرت نتائج التحليل أن قيم تشبع الفقرات تراوحت بين (0.30-0.74)، وقد بلغت قيمة مربع كاي (734)=1999.00) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.00). ويبين الجدول (1) قيم تشبع الفقرات.

الجدول (1): قيم تشبع فقرات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية بصورته الأصلية

نمط الهوية الأكاديمية المضطربة		نمط الهوية الأكاديمية المعلقة		نمط الهوية الأكاديمية المغلقة		نمط الهوية الأكاديمية المحققة	
رقم الفقرة	معامل التشبع	رقم الفقرة	معامل التشبع	رقم الفقرة	معامل التشبع	رقم الفقرة	معامل التشبع
2	0.60	7	0.61	1	0.50	4	0.59
3	0.53	12	0.68	6	0.35	5	0.35
8	0.43	14	0.49	9	0.48	17	0.53
13	0.42	21	0.74	10	0.50	18	0.66
15	0.68	24	0.72	11	0.51	25	0.49
19	0.34	27	0.57	16	0.64	28	0.43
23	0.54	31	0.55	20	0.64	30	0.68
26	0.69	34	0.45	22	0.43	32	0.59
35	0.44	36	0.65	29	0.50	38	0.57
39	0.52	37	0.56	33	0.57	40	0.30

كما قام واس واساكسون (Was & Isaacason, 2008) بالتحقق من صدق المقياس من خلال استخدام الصدق التقاربي (convergent vaildity) من خلال استخدام مقياس أسلوب معالجة الهوية لبيرزونكي (Berzonky, 2003) وقد تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياسين بين المنخفضة والمتوسطة،والجدول (2) يبين قيم معاملات الارتباط بين المقياسين.

الجدول (2): قيم معاملات الارتباط بين مقياس واس واساكون (AIM) ومقياس بيرزونكي (ISI)

الأبعاد	1	2	3	4	5	6	7
1.نمط الهوية الأكاديمية المغلقة (AIM)	1						
2.نمط الهوية الأكاديمية المعلقة (AIM)	*0.32	1					
3.نمط الهوية الأكاديمية المحققة (AIM)	*-0.21	*-0.63	1				
4.نمط الهوية الأكاديمية المضطربة (AIM)	*0.26	*0.67	*-0.71	1			
5.المعياري (ISI)	*0.47	0.08	0.02	-0.04	1		
6.المعلوماتي (ISI)	*-0.21	*-0.24	*-0.36	*-0.24	-0.01	1	
7.المضطرب (ISI)	*0.17	*0.49	*-0.41	-0.54	-0.01	*0.23	1

وتم التوصل إلى دلالات صدق مقياس أنماط الهوية الأكاديمية في الدراسة الحالية من خلال:

صدق المحكمين

تم التحقق من صدق مقياس أنماط الهوية الأكاديمية عن طريق عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية وعددهم (9). وقد تم الأخذ بجميع ملاحظاتهم التي تعلقت بالصياغة اللغوية للفقرات من حيث البناء واللغة. وتم اعتماد معيار (80%) فأكثر من إجماع المحكمين لإجراء التعديل على الفقرة، أو حذفها، أو قبولها.

صدق البناء

تم التحقق من صدق مقياس أنماط الهوية الأكاديمية من خلال حساب معاملات الارتباط بين أنماط الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3): قيم معاملات الارتباط بين أنماط الهوية الأكاديمية والمقياس ككل

أنماط الهوية الأكاديمية	الهوية الأكاديمية المضطربة	الهوية الأكاديمية المعلقة	الهوية الأكاديمية المغلقة	الهوية الأكاديمية المحققة	المقياس ككل
الهوية الأكاديمية المضطربة	1				
الهوية الأكاديمية المعلقة	0.64	1			
الهوية الأكاديمية المغلقة	0.46	0.56	1		
الهوية الأكاديمية المحققة	-0.18	0.23	0.26	1	
المقياس ككل	0.65	0.77	0.83	0.47	1

يتبين من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا، وأن قيم معاملات الارتباط بين أنماط الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس تراوحت (0.47-0.83). وهي تعد معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه من جهة والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول(4).

الجدول (4):معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس

الهوية الأكاديمية المضطربة			الهوية الأكاديمية المعلقة			الهوية الأكاديمية المغلقة			الهوية الأكاديمية المحققة		
رقم الفقرة	البعد	المقياس ككل	رقم الفقرة	البعد	المقياس ككل	رقم الفقرة	البعد	المقياس ككل	رقم الفقرة	البعد	المقياس ككل
1	0.53	0.32	2	0.50	0.37	3	0.47	0.40	4	0.72	0.45
5	0.40	0.39	6	0.57	0.46	7	0.29	0.20	8	0.55	0.23
9	0.39	0.21	10	0.44	0.21	11	0.58	0.47	12	0.57	0.22
13	0.35	0.23	14	0.53	0.44	15	0.37	0.21	16	0.78	0.34
17	0.21	0.35	18	0.37	0.39	19	0.54	0.51	20	0.57	0.34
21	0.62	0.38	22	0.52	0.48	23	0.50	0.34	24	0.47	0.20
25	0.54	0.22	26	0.30	0.20	27	0.56	0.44	28	0.32	0.31
29	0.44	0.33	30	0.42	0.21	31	0.52	0.55	32	0.33	0.20
33	0.39	0.20	34	0.63	0.42	35	0.44	0.41	36	0.62	0.23
37	0.30	0.48	38	0.36	0.33	39	0.46	0.41	40	0.44	0.20

يتبين من الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط فقرات نمط الهوية الأكاديمية المضطربة قد تراوحت بين (0.21-0.62) مع مجالها، وبين (0.20-0.48) مع المقياس ككل، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات نمط الهوية الأكاديمية المعلقة قد تراوحت بين (0.30-0.63) مع مجالها، وبين (0.20-0.48) مع المقياس ككل، وأن قيم معاملات ارتباط نمط الهوية الأكاديمية المغلقة قد تراوحت بين (0.29-0.58) مع مجالها، وبين (0.20-0.55) مع المقياس ككل. وأن قيم معاملات ارتباط فقرات نمطالهوية الأكاديمية المحققة قد تراوحت بين (0.32-0.78) مع مجالها، وبين (0.20-0.45) مع المقياس ككل، وهي تعد معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات المقياس بصورته الأصلية

تحقق واس واساكسون (Was & Isaacason, 2008) من ثبات المقياس من خلال حساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا. وقد بلغت قيم معاملات الاتساق الداخلي (0.76) لبعد الهوية الأكاديمية المضطربة، و(0.85) لبعد الهوية الأكاديمية المعلقة، و(0.77) لبعد الهوية الأكاديمية المغلقة، و(0.76) لبعد الهوية الأكاديمية المحققة.

ولأغراض الدراسة الحالية تم التوصل إلى دلالات ثبات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية من خلال:

أ. **الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-test):** للتحقق من ثبات الأداة، تم توزيع مقياس أنماط الهوية الأكاديمية على (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتمت الإجابة عن فقرات المقياس مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق.

ب. **الثبات بطريقة الاتساق الداخلي:** تم حساب ثبات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية بواسطة حساب معاملات الثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا. ويبين الجدول (5) قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار والاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لمقياس أنماط الهوية الأكاديمية.

الجدول (5): معاملات الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق والاتساق الداخلي لمقياس أنماط الهوية الأكاديمية

أنماط الهوية الأكاديمية	عدد الفقرات	التطبيق وإعادة التطبيق	الاتساق الداخلي
الهوية الأكاديمية المضطربة	10	0.77	0.66
الهوية الأكاديمية المعلقة	10	0.78	0.68
الهوية الأكاديمية المغلقة	10	0.81	0.70
الهوية الأكاديمية المحققة	10	0.78	0.73

يتبين من الجدول (5) أن قيم معاملات الثبات لمجالات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق تراوحت بين (0.77-0.81)، وأن قيم معاملات الثبات لمجالات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية باستخدام الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) تراوحت بين (0.66-0.73).

إجراءات الدراسة

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، والتحقق من صدقها وثباتها، ثم تم تحديد أفراد عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، وتوزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة في مواقف صفية جمعية. وإعطاء الطلبة فكرة عن الدراسة وأهدافها، وطريقة الإجابة عن أداة الدراسة بدقة وأمانة، مع ضرورة تعبئة المعلومات المتعلقة بالطالب، والإجابة على جميع فقرات الأداة. كما تم إبلاغ الطلبة بان إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة، وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما نمط الهوية الأكاديمية السائد لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس أنماط الهوية الأكاديمية، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الهوية الأكاديمية

النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
الهوية الأكاديمية المضطربة	2.67	0.46	4	متوسطة
الهوية الأكاديمية المعلقة	3.17	0.46	3	متوسطة
الهوية الأكاديمية المغلقة	3.22	0.50	2	متوسطة
الهوية الأكاديمية المحققة	3.62	0.59	1	متوسطة

يتبين من الجدول (6) أن أكثر أنماط الهوية شيوعاً لدى طلبة الجامعة هو نمط الهوية الأكاديمية المحققة بمتوسط حسابي (3.62)، يليه نمط الهوية الأكاديمية المغلقة بمتوسط حسابي (3.22)، فنمط الهوية الأكاديمية المعلقة بمتوسط حسابي (3.17)، وفي الترتيب الأخير جاء نمط الهوية الأكاديمية المضطربة بمتوسط حسابي (2.67)، وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لفقرات كل نمط من أنماط الهوية الأكاديمية، كما هو مبين في الجداول (7-10).

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن نمط الهوية الأكاديمية المحققة جاء في المرتبة الأولى، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة قد تخطوا مرحلة أزمة الهوية بعد فترة من الاستكشاف والتشكك والارتياب حول اختبار الفرد لنفسه من هو؟ (Hanoch,1994). ويرى موس (Muss,1982) أن الأفراد محققي الهوية يشعرون بتناغم وانسجام مع أنفسهم، ويتقبلون قدراتهم وحدودهم وفرصهم. كما أن هؤلاء يدركون ما هو مناسب، ولماذا هو مناسب، ولديهم توجه ايجابي نحو المستقبل. كما أنهم أقل تأثراً بالتغذية الراجعة الخارجية عن شخصيتهم لأنهم مطمئنون ويعرفون من هم؟ وأين ذاهبون، ولهذا لا يسهل تغيير هويتهم.

وجاء في المرتبة الثانية نمط الهوية الأكاديمية المغلقة، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الغالبية العظمى من طلبة الجامعة من الإناث، فتكون فرص التفاعل معهن قليلة نظراً لكون المجتمع محافظاً، وخوفاً من المساءلة من إدارة الجامعة، فيلجأ بعضهم إلى عدم الوضوح والغموض، الأمر الذي يؤثر في تشكيل هوياتهم.

وجاء في المرتبة الثالثة نمط الهوية الأكاديمية المعلقة. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة ما زالوا يعيشون أزمة هوية، ويسعون إلى اكتشاف ذاتهم واختبارها، إضافة إلى اكتشاف البدائل، والمعتقدات التي تعترض حياتهم الأكاديمية، خاصة إذا ما عرفنا بأن نسبة كبيرة من الطلبة يعملون في مجالات متعددة إلى جانب دراستهم، ولم يتمكنوا بعد من تكوين التزامات واضحة تقودهم إلى تحقيق الهوية (Santrok, 1998).

وجاء في المرتبة الأخيرة نمط الهوية الأكاديمية المضطربة. ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء خصائص بعض الطلبة المتمثلة بغياب الاكتشاف، وعدم المرور بأزمة الهوية، وتطوير التزامات في مجالات الدين، والعمل، والفكر السياسي، فالعديد من المراهقين (في مرحلة المراهقة الأولى) يتميزون بهذا النمط من الهوية، ولديهم شعور بعدم القبول من الوالدين. وأن بقاءهم في فترة مطولة من نمط اضطراب الهوية يؤثر على التكيف الشخصي لديهم، وقد يفضي إلى اضطرابات نفسية (Marcia, 1993).

أ-نمط الهوية الأكاديمية المضطربة

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط الهوية الأكاديمية المضطربة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
37	1	معظم المادة التي يتطلب مني تعلمها في الدروس مملة.	3.07	1.18	متوسطة
5	2	لست متأكدا من الوظيفة التي سأشغلها بعد الكلية، ولست أشعر بالقلق حيال ذلك.	3.05	1.18	متوسطة
21	3	أهم أسباب وجودي في الكلية العلاقات الاجتماعية والصداقات.	2.96	1.12	متوسطة
17	4	في المساق غالبا ما يغيب ذهني،وأتمنى لو كنت في مكان آخر.	2.82	1.27	متوسطة
33	5	للنشاطات الاجتماعية والترويحية أولوية تفوق الدراسة.	2.71	1.05	متوسطة
29	6	ليس لدي أولويات واضحة في الدراسة والحياة، وعادة ما امشي مع التيار.	2.65	1.20	قليلة
9	7	لا أقلق كثيراً بشان العلامات، ونادرا ما أضع لنفسي أهدافا أكاديمية.	2.50	1.19	قليلة
1	8	في بعض الأحيان اعتقد بان سبب وجودي في الكلية هو انه ليس لدي ما أقوم به أفضل من ذلك.	2.42	1.16	قليلة
25	9	إذا كان هناك مساق صعب للغاية، أستسلم وأتخلى عنه.	2.40	0.99	قليلة
13	10	إذا اضطررت لدفع ثمن تعليمي، فربما لن أفعل ذلك، حتى ولو كان معي المال.	1.97	0.89	قليلة
الكلي			2.67	0.46	متوسطة

يتبين من الجدول (7) أن درجة نمط الهوية الأكاديمية المضطربة ككل لدى أفراد عينة الدراسة جاءت متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.67)، حيث حصلت الفقرة رقم (37) التي تنص على" معظم المادة التي يتطلب مني تعلمها في الدروس مملة" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.07)، وحصلت الفقرة رقم (5) التي تنص على "لست متأكدا من الوظيفة التي سأشغلها بعد الكلية، ولست أشعر بالقلق حيال ذلك" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.05). في حين حصلت الفقرة رقم (25) التي تنص على "إذا كان هناك مساق صعب للغاية، أستسلم وأتخلى عنه" على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.42)، وحصلت الفقرة رقم (13) التي تنص على "إذا اضطررت لدفع ثمن تعليمي، فربما لن أفعل ذلك، حتى ولو كان معي المال" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.97).

ب- نمط الهوية الأكاديمية المعلقة

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط الهوية الأكاديمية المعلقة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
6	1	رأيي في العلامات والدراسة متقلب، في بعض الأحيان أكون منجزا، وفي أخرى كسولاً.	3.53	0.95	متوسطة
26	2	أحيانا اشعر بثقة بأنني لا اعرف ما أريد من دراستي، وفي أحيان أخرى أكون متأكدا.	3.51	1.06	متوسطة
38	3	أحيانا أهتم بالمناقشة التي تجري في الصف، وفي أحيان أخرى اشعر بالملل.	3.43	1.05	متوسطة
30	4	في بعض الأحيان أشعر بالضيق عندما يكون أدائي في الاختبار سيئاً، وفي أحيان أخرى لا أهتم.	3.42	1.08	متوسطة
34	5	عندما يكون المساق صعبا تكون ردة فعلي الأولية العمل بجد، ولكن في أحيان أستسلم.	3.26	1.01	متوسطة
18	6	تمر أولوياتي في الجامعة بمرحلة انتقالية، ففي بعض الأيام أكون جديا، وفي أيام أخرى تكون لدي أولويات أخرى.	3.25	1.16	متوسطة
14	7	في بعض الأيام أكون متحمساً للتعلم، وفي أيام أخرى لا أهتم به.	3.13	1.14	متوسطة
22	8	أريد إكمال عملي الدراسي، ولكن غالبا ما انظر إلى الوراء وأدرك بأنني لم اخصص ما يكفي من الوقت.	3.07	1.03	متوسطة
10	9	أحيانا اشعر بمسؤولية عن تعلمي، ولكن في أحيان أخرى اشعر بأنه ليس لي يد فيه.	2.85	1.02	متوسطة
2	10	أريد التعليم الجامعي، ولكن في بعض الأحيان لست متأكدا بأني سألتزم به.	2.26	1.02	قليلة
الكلي			3.17	0.46	متوسطة

يتبين من الجدول (8) أن درجة نمط الهوية الأكاديمية المعلقة ككل لدى أفراد عينة الدراسة جاءت متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.17)، حيث حصلت الفقرة رقم (6) التي تنص على "رأيي في العلامات والدراسة متقلب، في بعض الأحيان أكون منجزا وفي أخرى كسولاً "على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.53)، وحصلت الفقرة رقم (26) التي تنص على "أحيانا أشعر بثقة بأنني أعرف ما أريد من دراستي، وفي أحيان أخرى أكون متأكدا" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.51). في حين حصلت الفقرة رقم (10) التي تنص على "أحيانا اشعر بمسؤولية عن تعلمي، ولكن في أحيان أخرى اشعر بأنه ليس لي يد فيه" على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.85)، وحصلت الفقرة رقم (2) التي تنص على" أريد التعليم الجامعي، ولكن في بعض الأحيان لست متأكدا باني سألتزم به" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.26).

ج-نمط الهوية الأكاديمية المغلقة

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط الهوية الأكاديمية المغلقة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
3	1	كانت العلامات المرتفعة مهمة بالنسبة لي، لأنني أحب أن يكون والداي فخورين بي.	4.16	0.85	مرتفعة
11	2	أدائي الدراسي بالنسبة لي مهم لان الآخرين ينتظرون مني أن أؤدي بشكل جيد.	3.81	1.02	مرتفعة
35	3	إذا كان المساق صعباً جداً اجتهد وأدرس أكثر حتى لا أخيب ظن الآخرين بي.	3.49	1.02	متوسطة
31	4	أحاول أن أكتب كل ما يقوله الأساتذة، ولكن نادرا ما أفكر في تطبيقه.	3.24	1.11	متوسطة
19	5	تأتي أولوياتي الدراسية من خبراتي المبكرة، وعادةً ما أقبل فقط ما هو متوقع مني.	3.18	0.92	متوسطة
39	6	عندما يكون أدائي سيئا في الاختبار، اشعر بالضيق والقلق حول نظرة الأصدقاء والعائلة لي.	3.16	1.20	متوسطة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
27	7	أشعر بان علي حضور جميع المحاضرات الجامعية، وإلا فان والدي سوف يقلقان.	3.05	1.07	متوسطة
23	8	أحد الأسباب المهمة لالتحاقي بالجامعة هو رغبة أسرتي.	3.00	1.23	متوسطة
7	9	كنت دائما اعرف تخصصي الجامعي أساسا من خلال توجيهات العائلة.	2.79	1.90	متوسطة
15	10	لم أقرر أبدا أي شيء يتعلق بالجامعة. كنت افعل ما يتوقعه الأصدقاء والعائلة مني.	2.38	1.03	متوسطة
الكلي			3.22	0.50	متوسطة

يتبين من الجدول (9) أن درجة نمط الهوية الأكاديمية المغلقة ككل لدى أفراد عينة الدراسة جاءت متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.22)، حيث حصلت الفقرة رقم (3) التي تنص على " كانت العلامات المرتفعة مهمة بالنسبة لي، لأنني أحب أن يكون والادي فخورين بي" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.16)، وحصلت الفقرة رقم (11) التي تنص على " أدائي الدراسي بالنسبة لي مهم لأن الآخرين ينتظرون مني أن أؤدي بشكل جيد" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.81). في حين حصلت الفقرة رقم (7) التي تنص على " كنت دائما اعرف تخصصي الجامعي أساسا من خلال توجيهات العائلة" على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.79)، وحصلت الفقرة رقم (15) التي تنص على "لم أقرر أي شيء يتعلق بالجامعة، كنت أفعل ما يتوقعه الأصدقاء والعائلة مني" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.38).

د- نمط الهوية الأكاديمية المحققة

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط الهوية الأكاديمية المحققة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
28	1	على الرغم من وجود كثير من الأولويات لدي، فالتعلم في الجامعة هو احد أهم أهدافي.	4.28	0.89	مرتفعة
20	2	عندما يكون أدائي سيئاً في الاختبار، أفكر في أخطائي وأحاول حل المشكلة.	3.98	0.89	مرتفعة
4	3	التعليم الجامعي أولوية عالية بالنسبة لي، وأنا على استعداد لتقديم التضحيات.	3.97	1.14	مرتفعة
32	4	أعرف لماذا أنا في الكلية، ولدي أهداف واضحة أسعى لتحقيقها.	3.84	0.94	مرتفعة
16	4	أشعر بالراحة لأنني مسئول عن دراستي وتعلمي.	3.84	1.13	مرتفعة
36	6	عندما أواجه تحديا في الدراسة أجد طرقا للتعلم حتى لو استخدمت طرقا جديدة للدراسة.	3.41	1.18	متوسطة
12	7	إذا كان المساق مهما يمكنني التركيز حتى إذا كان المدرس أو الموضوع مملاً.	3.38	1.05	متوسطة
40	8	قد يكون من الصعب إيجاد وقت للدراسة، لذلك أخصص وقتا لإكمال عملي الدراسي.	3.33	1.04	متوسطة
8	9	لقد فكرت في عدد من تخصصات الكلية، واخترت الأفضل بالنسبة لي.	3.12	1.28	متوسطة
24	10	أجد معظم موضوعات المساق مثيرة للاهتمام إلى حد ما، ونادرا ما أشعر بالملل في الدرس.	3.09	1.07	متوسطة
		الكلي	3.62	0.59	متوسطة

يتبين من الجدول (10) أن درجة نمط الهوية الأكاديمية المحققة ككل لدى أفراد عينة الدراسة جاءت متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.62)، حيث حصلت الفقرة رقم (28) التي تنص على "على الرغم من وجود كثير من الأولويات لدي، فالتعلم في الجامعة هو أحد أهم أهدافي" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.28)، وحصلت الفقرة رقم (20) التي تنص على "عندما يكون أدائي سيئاً في الاختبار، أفكر في أخطائي وأحاول حل المشكلة على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.98). في حين حصلت الفقرة رقم (8) التي تنص على "لقد فكرت في عدد من تخصصات الكلية، واخترت الأفضل بالنسبة لي" على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.12)، وحصلت الفقرة رقم (24) التي تنص على"أجد معظم موضوعات المساق مثيرة للاهتمام إلى حد ما، ونادرا ما أشعر بالملل في الدرس" على المرتبة الأخيرة متوسطة بمتوسط حسابي (3.09).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف نمط الهوية الأكاديمية باختلاف متغيري جنس الطالب (ذكر، أنثى) ومستواه الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الهوية الأكاديمية الأربعة وفقا لمتغيري الجنس، والمستوى الدراسي، كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11): المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لأنماط الهوية الأكاديمية وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي

المتغيرات	المستويات	الهوية الأكاديمية المضطربة		الهوية الأكاديمية المعلقة		الهوية الأكاديمية المغلقة		الهوية الأكاديمية المحققة	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الجنس	ذكور (ن=144)	2.85	0.22	3.23	0.22	3.23	0.47	3.13	0.57
	إناث (ن=336)	2.57	0.51	3.14	0.53	3.22	0.51	3.83	0.45
المستوى الدراسي	سنة أولى (ن=100)	2.61	0.58	3.18	0.61	3.11	0.54	3.77	0.62
	سنة ثانية (ن= 124)	2.67	0.44	3.06	0.46	3.21	0.44	3.65	0.60
	سنة ثالثة (ن=122)	2.63	0.45	3.31	0.40	3.39	0.45	3.60	0.45
	سنة رابعة (ن=134)	2.69	0.39	3.13	0.43	3.17	0.53	3.49	0.63

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في متوسطات أنماط الهوية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية. استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two-way MANOVA)عديم التفاعل، كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12): تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس والمستوى الدراسي على أنماط الهوية الأكاديمية

مصدر التباين	أنماط الهوية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	المضطربة	7.688	1	7.688	39.620	0.00
هوتلنج=0.515	المعلقة	2.267	1	2.267	11.135	0.00
ح=0.00	المغلقة	0.093	1	0.093	0.387	0.53
	المحققة	42.477	1	42.477	187.838	0.00
المستوى الدراسي	المضطربة	2.797	3	0.932	4.806	0.00
ويلكس=0.785	المعلقة	4.123	3	1.374	6.750	0.00
ح=0.00	المغلقة	2.084	3	0.695	2.900	0.03
	المحققة	6.357	3	2.119	9.370	0.00
الخطأ	المضطربة	91.779	473	0.194		
	المعلقة	96.310	473	0.204		
	المغلقة	113.310	473	0.240		
	المحققة	106.961	473	0.226		
الكلي المصحح	المضطربة	103.653	479			
	المعلقة	104.157	479			
	المغلقة	122.920	479			
	المحققة	167.339	479			

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الجنس في كل من: نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، ونمط الهوية الأكاديمية المعلقة، ونمط الهوية الأكاديمية المحققة. وبالرجوع إلى جدول (11) يتبين أن مستوى الهوية الأكاديمية المضطربة ومستوى الهوية الأكاديمية المعلقة كانا أعلى لدى الذكور منه للإناث، أما مستوى الهوية الأكاديمية المحققة كان أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور. وكذلك يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات نمط الهوية الأكاديمية المغلقة تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، والمعلقة تعزى لأثر الجنس حيث إن مستوى الهوية الأكاديمية المضطربة، والمعلقة كان أعلى لدى الذكور منه للإناث. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الذكور أكثر قلقاً من الإناث تجاه مستقبلهم المهني، وانعكاس ذلك على قدرتهم التعليمية للقيام بواجباتهم المادية تجاه أسرهم مستقبلاً. كل هذا يؤدي إلى عدم وضوح الرؤية المستقبلية لدى الشباب الذكور.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في نمط الهوية الأكاديمية المحققة تعزى لأثر الجنس حيث إن مستوى الهوية الأكاديمية المحققة كان أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر التزاماً ومتابعة للدراسة من الذكور، وأنهن أكثر بحثاً ومثابرة في الحصول على المعلومة بشكل دقيق معرفياً وذلك من خلال التجريب، وابتكار الخيال والقدرة على الفهم، والرغبة في محاولة تعلم أشياء جديدة. وهن أكثر سعياً وراء النجاح في محاولةٍ منهن لإثبات ذاواتهن، وتكوين شخصية مستقلة بهن. وبالتالي فإن الإناث أكثر انفتاحاً على الخبرة من الذكور.

وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في نمط الهوية الأكاديمية المغلقة تعزى لأثر الجنس. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن كلاً من الذكور، والإناث لديهم فرص متكافئة إلى حد ما في مجال التعليم والعمل، وحرية التنقل، وإبداء الرأي، والانخراط في المجتمع في شتى المجالات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شاناهان وبيش (Shanahan & Pych, 2007) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الهوية المضطربة تعزى لمتغير الجنس، حيث إن مستوى الهوية المضطربة كان أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة حجازي وزملائه (Hejazi et al, 2012) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، ونمط الهوية الأكاديمية المعلقة تعزى لمتغير الجنس، حيث إن مستوى الهوية الأكاديمية المضطربة، ومستوى الهوية الأكاديمية المعلقة كان أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث. كما كشفت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الهوية الأكاديمية المحققة تعزى لمتغير الجنس، حيث أن مستوى الهوية الأكاديمية المحققة كان أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الصرايرة وسمارة (2009) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموع الكلي لأنماط الهوية النفسية في أنماط الانغلاق، والتعليق، والاضطراب تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التحقيق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور. ويرى كرامر (Cramer, 2000) أن الاستقلال واتخاذ القرار المناسب في الجانب المهني هما الجانبان الأكثر أهمية في تشكيل الهوية عند الذكور، في حين أن الجانب الأهم في تشكيل الهوية عند الإناث هو العلاقات مع الآخرين.

ويتبين من الجدول (12) وجود أثر دال إحصائياً للمستوى الدراسي في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، ونمط الهوية الأكاديمية المعلقة، ونمط الهوية الأكاديمية المغلقة، ونمط الهوية الأكاديمية المحققة. ولتحديد مواقع الفروق في أنماط الهوية الأكاديمية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول (13): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لأنماط الهوية الأكاديمية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

النمط	مستوى المتغير	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
الهوية الأكاديمية المضطربة	سنة أولى	2.61				-0.8
	سنة ثانية	2.67				
	سنة ثالثة	2.63				
	سنة رابعة	2.69	0.8			
الهوية الأكاديمية المعلقة	سنة أولى	3.18			-0.13	
	سنة ثانية	3.06			-0.25	
	سنة ثالثة	3.31	0.13	0.25		0.18
	سنة رابعة	3.13	-0.18			
الهوية الأكاديمية المغلقة	سنة أولى	3.11			-0.28	
	سنة ثانية	3.21			-0.18	
	سنة ثالثة	3.39	0.28	0.18		0.22
	سنة رابعة	3.17	-0.22			
الهوية الأكاديمية المحققة	سنة أولى	3.77			0.17	0.28
	سنة ثانية	3.65				0.16
	سنة ثالثة	3.60	-0.17			
	سنة رابعة	3.49	0.28	-0.16		

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة وفقا لمتغير المستوى الدراسي، فقد أظهرت نتائج المقارنات البعدية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط نمط الهوية الأكاديمية المضطربة بين طلبة السنة الأولى، والسنة الرابعة لصالح طلبة السنة الأولى. وأظهرت نتائج المقارنات البعدية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط نمط الهوية الأكاديمية المعلقة بين طلبة السنة الأولى، والسنة الثانية، والسنة الثالثة، والسنة الرابعة لصالح طلبة السنة الثالثة. ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط نمط الهوية الأكاديمية المغلقة

بين طلبة السنة الأولى، والسنة الثانية، والسنة الثالثة، والسنة الرابعة لصالح طلبة السنة الثالثة. كما أظهرت نتائج المقارنات البعدية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسط نمط الهوية الأكاديمية المحققة بين طلبة السنة الأولى، والسنة الثالثة، والسنة الرابعة لصالح طلبة الأولى. ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha= 0.05$) في متوسط نمط الهوية الأكاديمية المحققة بين طلبة السنة الثانية، والسنة الرابعة لصالح طلبة السنة الثانية.

لقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة تعزى إلى أثر المستوى الدراسي، إذ كان مستوى الهوية الأكاديمية المضطربة لطلبة السنة الرابعة أعلى منه لدى طلبة السنة الأولى، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الرابعة مقبلون على التخرج ويفكرون بالمستقل الذي ينتظرهم، والوظيفة المناسبة التي يسعون لتحقيقها. وبالتالي سيؤثر على اضطراب الهوية لديهم. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بيرزونكي (Berzonsky, 1985) التي أشارت إلى أن نمط الهوية المضطربة كان أعلى لدى طلبة السنة الأولى مقارنة مع طلبة السنة الرابعة.

وكشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المعلقة والمغلقة تعزى لأثر المستوى الدراسي، إذ كان مستوى الهوية الأكاديمية المعلقة لطلبة السنة الثالثة أعلى منه لدى السنة الأولى والثانية. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تؤكد على دور الخبرة والنضج في تحقيق الهوية وكذلك إلى أن التغيرات التي تطرأ على أنماط الهوية تعود إلى التقدم في العمر والانتقال من نمط تعليق الهوية إلى تحقيق الهوية، ويعد هذا الانتقال إيجابياً في شخصية الفرد، بالإضافة إلى مرور الفرد بالخبرات المتكررة من خلال دراسة مساقات أكثر تفسح له المجال للإجابة عن أسئلة عدة لم يكن يعرفها، تساهم وبدرجة كبيرة في تحقيق الهوية.

وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المحققة تعزى لأثر المستوى الدراسي، إذ كان مستوى الهوية الأكاديمية المحققة لطلبة السنة الأولى والسنة الثانية أعلى منه لدى السنة الرابعة. وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء أهداف الطلبة من التحاقهم بالجامعة، فغالباً ما يكون طلبة السنة الأولى والسنة الثانية أكثر دافعية لانجاز المهمات الأكاديمية المطلوبة منهم، ولديهم أهداف واضحة يسعون إلى تحقيقها. والتعليم الجامعي يعدّ أحد الأولويات الأساسية بالنسبة لهم. وقد يكون السبب في ذلك إلى أن طلبة السنة الأولى والسنة الثانية لا يزالون متأثرين بجو الدراسة في المرحلة الثانوية التي تتميز ببذل الجهد والنشاط من أجل النجاح، ولا يزالون يتلقون النصح، والإرشاد من الوالدين، ويحظون بمتابعة من الأسرة. في حين مع تقدم الطلبة في الجامعة ومرورهم بالعديد من التجارب، والخبرات، وانخراطهم بالنشاطات اللامنهجية داخل الحرم الجامعي، وتكوين صداقات جديدة كل هذا يؤدي إلى المساهمة في انخفاض مستوى الهوية الأكاديمية المحققة لديهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط الهوية الأكاديمية والتحصيل الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlations) بين أنماط الهوية الأكاديمية من جهة، والتحصيل الدراسي من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول (15).

الجدول(15): قيم معاملات الارتباط بين أنماط الهوية الأكاديمية والتحصيل الدراسي

المتغيرات	التحصيل الدراسي	مستوى الدلالة
الهوية الأكاديمية المضطربة	-0.21	*0.00
الهوية الأكاديمية المعلقة	0.30	*0.00
الهوية الأكاديمية المغلقة	0.03	0.45
الهوية الأكاديمية المحققة	0.32	*0.00

يتبين من الجدول (15) وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين نمط الهوية الأكاديمية المضطربة والتحصيل الدراسي؛ ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين كل من: نمط الهوية الأكاديمية المعلقة، ونمط الهوية الأكاديمية المحققة والتحصيل الدراسي. وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الهوية الأكاديمية المغلقة والتحصيل الدراسي.

لقد أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين نمط الهوية الأكاديمية المضطربة والتحصيل الدراسي. ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء بعض خصائص الطلبة المتمثلة بعدم الاكتراث والاهتمام، وتدني النشاط في المهام الدراسية. إضافة إلى أنهم يفتقرون إلى التنظيم، ولديهم انخفاض في مستوى تقدير الذات، ويتصفون بعدم الاستقلالية، ومثل هؤلاء الطلبة يتصفون باللامبالاة، وعدم الاهتمام، ولديهم التزام متدن بإنجاز المهام الدراسية، ولاشك أن بقاء الفرد فترة مطولة من نمط اضطراب الهوية يؤثر على التكيف الشخصي، مما ينعكس سلبًا على تحصيله الدراسي، وعدم قيامه بالواجبات المطلوبة منه.

فيما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين نمط الهوية الأكاديمية المعلقة، ونمط الهوية الأكاديمية المحققة والتحصيل الدراسي. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى إن الطلبة يسيرون ضمن النمو الموجب للهوية النفسية، فالهوية المعلقة شكلت لدى الطلبة دافعاً معرفياً، وزادت الحرص، والمتابعة، والاهتمام، والمثابرة وانعكس هذا على تحصيلهم الدراسة، فالطلبة المعلقون للهوية في حالة استكشاف ويتجهون نحو تحقيق الهوية. كما تبين وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين نمط الهوية الأكاديمية المحققة

والتحصيل الدراسي. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الفرد المحقق لهويته قد تخطى مرحلة الأزمة وتحرر نسبيًا من الخوف والتوتر. ويتصف هؤلاء الطلبة بالمنطق في اتخاذ القرارات، ولديهم تقدير ذاتي عالٍ، ويعلمون بشكل فعال أثناء الضغط، وبلوغه مرحلة الالتزامات الأيديولوجية، والاجتماعية ووصوله للإحساس بما هو عليه، وبالتالي يؤثر على تحصيله الدراسي وتفوقه.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها فيرون (Fearon, 2012) التي أظهرت نتائجها أن نمط الهوية الأكاديمية المحققة، ونمط الهوية الأكاديمية المعلقة كان لهما تأثير كبير على المعدل التراكمي لطلبة الجامعة مقارنة بنمط الهوية الأكاديمية المغلقة ونمط الهوية المضطربة. ويرى بيرجر (Berger, 1998) أن الهوية ترتبط بالنجاح في العديد من مجالات الحياة وأهمها الانجاز الأكاديمي. ويرى سيد وزملاؤه (Seyed, Azmitia & Cooper, 2011) أن نظريات وبحوث علم النفس التطوري وعلم النفس الاجتماعي قد أظهرت أن الهوية تعلب دوراً مهماً في نجاح الطلبة الأكاديمي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يأتي:

1- مساعدة الطلبة على تحقيق الهوية من خلال الندوات والدورات وعقد المناقشات.
2- مساعدة الطلبة الذين لم يصلوا إلى نمط الهوية الأكاديمية المحققة على تطوير استراتيجيات فعالة من شأنها التأثير على أدائهم الأكاديمي.
3- إجراء المزيد من الدراسات حول أنماط الهوية الأكاديمية تبعاً لمتغيرات الكلية،والخبرة، ومتغيرات أخرى.

المراجع

بني خالد، محمد. (2012). الفرق بين الطلبة المراهقين ذوي التحصيل المرتفع/المتدني في تحقيق الهوية الذاتية استناداً إلى نظرية إريكسون. *المجلة التربوية*، 26 (103)، 255-276.

الصرايرة، اسماء وسمارة، نواف. (2009). حالات الهوية النفسية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات.*مجلة اتحاد الجامعات العربية*، 53، 209-241.

Adams, G. (1998). *Objective measure of ego identity status: A reference manual*. Guelph University, Ontario, Canada.

Adams, G, Bennion, L., &Huh, K. (1987). *Objective Measure of Ego Identity Status: a Reference manual*. Unpublished manuscript, Utah StateUniversity, Logan.

Adams, G., Dyk, P., & Bennion, L. (1987).Parent–adolescent relationships and identity formation. *Family Perspective, 21,* 249–260.

Berger, T. (1998). *Cultures of anti-militarism: National security in Germany and Japan*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Berman, A., Schwartz, S., Kurtines, W., & Berman, S. (2001). The process of exploration in identity formation: The role of style and competence. *Journal of Adolescence*, *24* (4), 513-528.

Berzonsky, M. (1985). Diffusion within Marcia's identity status paradigm: Does it foreshadow academic problems? *Journal of Youth and Adolescence, 14*, 527-538.

Boyes, M., & Chandler, M. (1992).Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (3),277-304.

Brown, R. (2000). Social identity theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, *30* (6), 745-778.

Cakir, S., & Aydin, G. (2005).Parental attitudes and ego identity status ofTurkish adolescents. *Adolescence,* 40 (160), 847-859.

Carlisle, B. L. (2015). *The Relationship between Academic Identity and Self-Handicapping*. Unpublished doctoral dissertation, University of California.

Côté, J., & Levine, C. (2002).*Identity, formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Psychology Press.

Côté, J., & Schwartz, S. (2002).Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25 (6), 571-586.

Dimanche, F. & Samdahl, D. (1994). Leisure as symbolic consumption: A conceptualization and prospectus for future research. *Leisure Sciences, 16,* 119-129.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2010).*Educational psychology: Windows on classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Ltd.

Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton & Company Inc.

Erikson, E. (1963). *Childhood and society (*2nd ed.)., NY: Norton.

Luyckx, K., Lens, W., Smits, I., & Goossens, L. (2010). Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavior Development,* 34, 238-247.

Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3,551-558.

Marcia, J. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.

Marcia, J. (1993). The relational roots of identity. In J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity (*pp. 101–120). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marcia, J. (1994). Identity and psychotherapy. In S. L. Archer (Ed.), *Interventions for adolescent identity development (*pp. 29-46). Thousand Oaks, CA: Sage.

Marcia, J. (2002). Adolescence, identity and the Bernadine family. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 2*, 199–209.

Marsh, H., & Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 59-77.

Modell, J., Furstenberg, F., & Hershberg, T. (1977). Social change and transitions to adulthood in historical perspective. *Journal of Family History, 2*, 7-32.

Mortimer, J., & Larson, R. (2002). *the changing adolescent experience: Societal trends and the transition to adulthood*. Cambridge University Press.

Rahiminezhad, A., Farahani, H., Amani, H., Varzaneh, M., Phaddadi, P & Zarpour, S. (2011). Developing Academic Identity Statues Scale (AISS) and Studying its Construct Validity on Iranian Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 738-742.

Richards, M.; Abell, S., & Petersen, A. (1993). Biological Development. In P. H. Tolan, & B. J. Cohler (Eds.). *Handbook of Clinical Research and Practice with Adolescents* (pp. 21-44). New York: John Wiley & Sons Inc.

Roazen, P. (1976). *Erik H. Erikson the Power and Limits of a Vision*. New York. The Free Press.

Rodriguez, C. (2009). The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: The case of business students. *Higher Education Research and Development,* 28, 523-539.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Fearon, D. (2012). *Identity Correlates of Academic Achievement: How Influential are Self, Academic And Ethnic Identity Statuses among College Students*?.Unpublished doctoral dissertation, Baylor University.

Graham, A., & Anderson, K. (2008). "I have to be three steps ahead": Academically Gifted African American Male Students in an Urban High School on the Tension between an Ethnic and Academic Identity. *The Urban Review, 40* (5), 472-499.

Hejazi, E., Lavasani, M., Amani, & Was, H. (2012). Academic identity status, goal orientation, and academic achievement among high school students. *Journal of Research in Education, 22* (1), 292-320.

Hofstede G. (1980). *Culture's Consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.

Jackson, E., Dunham, R., & Kidwell, J. (1990).The effect of family cohesion and adaptability on identity status. *Journal of Adolescent Research, 5*, 161–174.

King, K. (2008). Underprepared community college students: The role of academic self- concept and sense of belonging in developmental education. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,* 69, 1260.

Kleiber, D., & Rickards, W. (1985). Leisure and recreation in adolescence: Limitation and potential. In M. G. Wade (Eds.) *Constraints on leisure (*pp. 289-318). Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.

Komives, S., Owen, J., Longerbeam, S., Mainella, F., & Osteen, L. (2005).Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, 46 (6), 593-611.

Krettenauer, T. (2005).The Role of Epistemic Cognition in Adolescent Identity Formation: Further Evidence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 185–198.

Kroger, J. (2000). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ireri, A., Wawire, C., Mugambi, D.,& Mwangi, C. (2015). Academic Identity Status Measure: Psychometric Properties when Used among Secondary School Students in Kenya. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 2 (4), 1-8.

Larson, R. (2002). The future of adolescence: Lengthening ladders to adulthood. *The Futurist*, 36, 16-20.

integrated conceptualization. *Child Development, 85 (1)*, 21-39.

Was, C.; Al-Harthy, I., Stack-Oden, M. & Isaacson, R. (2009). Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7* (2), 627-652.

Was, C. & Isaacson, R. (2008).The Development of a Measure of Academic Identity Status. *Journal of Research in Education*, 18, 94-105.

Waterman, A. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology, 18* (3), 341-358.

Waterman, A. (1990). Personal expressiveness: Philosophical and psychological foundations. *Journal of Mind and Behavior, 11*, 47-74.

Welch, O. & Hodges, C. (1997). *Standing outside on the inside: Black adolescents and the construction of academic identity*. Albany, NY: State University of New York Press.

Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management,* 31 (2), 121-131.

Santrock, J. (1998). *Child Development* (8ed). U.S.A: Mcgraw- Hill companies.

Schwartz, S., & Pantin, H. (2006). *Identity development in adolescence and emerging adulthood: The interface of self, context, and culture*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Shanahan, M. & Pychy, T. (2007). An Ego Identity Perspective on Volitional Action: Identity Status, Agency and Procrastination. *Personality and Individual Differences*, 43, 901–911.

Shavelson, R.; Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.

Syed, M.; Azmitia, M., & Cooper, C. (2011). Identity and academic success among underrepresented ethnic minorities: An interdisciplinary review and integration. *Journal of Social Issues*, 67 (3), 442-468.

Triandis, H. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychology Review, 96*, 506-520.

Umaña-Taylor, A., Quintana, S., Lee, R., Cross, W., Rivas-Drake, D., Schwartz, S., & Seaton, E. (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An

استراتيجية مقترحة لتعزيز الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني في الحدّ من مشكلة هجرة العقول

إياد الدجني* انيسه الدهدار** فاطمه شويخ**

تاريخ تسلم البحث 2017/7/13 تاريخ قبوله 2017/10/5

ملخص: هدفت الدراسة إلى التوصل لاستراتيجية مقترحة لتعزيز الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني في الحد من مشكلة هجرة العقول، وقد تم استخدام أداتين هما الاستبانة، والمجموعة البؤرية، وبلغت عينة الدراسة (83)عاملاً من العاملين في منظمات المجتمع المدني. أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها: أن الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني التي تسهم في الحدّ من مشكلة الهجرة كانت بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي (67.25%)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط تقديرات أفراد العينة للأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني التي تسهم في الحد من مشكلة الهجرة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، والمركز الوظيفي. وقد تمّ اقتراح إطار استراتيجي للحد من مشكلة هجرة العقول يمكن لمنظمات المجتمع المدني تبنيه وتوفير الدعم اللازم لها.

(الكلمات المفتاحية: استراتيجية، منظمات، المجتمع المدني، هجرة العقول).

مقدمة: لايمكن لأي تنمية مجتمعية أن تنهض بها المؤسسات الحكومية وحدها، فهي بحاجة لجهود مجتمعية أخرى غيرالحكومية كجهود الجمعيات الأهلية، والمؤسسات الشبابية، ومنظمات المجتمع المدني عامة.

ولقد تنامى دور المجتمع المدني لاسيما مع بداية القرن الحادي والعشرين في المشاركة مع الحكومة في تحقيق العديد من الأهداف في المجتمع، وفي تحمل المسئولية مع الدولة في إشباع الحاجات ومواجهة المشكلات؛ بل وفي صنع القرارات (أبوالنصر،2007). كما تؤدي منظمات المجتمع المدني دورَ الشريك الفاعل لمؤسسات المجتمع الأخرى في تنشئة أبنائه ورعايتهم عبر الأنشطة والفعاليات والبرامج التي تنفذها، وهي بذلك شريك فاعل في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، مما يجعلها مرشحة لتحتل دورًا بارزًا في العملية التنموية داخل المجتمع"(مرتجى،2012،2).

ومن الأدوار الأساسية التي توليها تلك المنظمات أهمية بالغة الدور المتعلق برعاية وتمكين رأس المال البشري، حيث يؤدي رأس المال البشري دورًا مهماً في خدمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية في جميع بلدان العالم بلا استثناء، وتستخدم بعض الدول رأس المال البشري لمواجهة النقص في الثروات الطبيعية والبشرية (صبح، 2013). فإذا أساءت التعامل مع العنصرالبشري ستفقده وتجني خسارته بأي شكل من الأشكال ،" ومن طرق الفقدان والخسارة ظاهرة هجرة العقول في الدولة.

* قسم الإدارة التربوية والأصول، الجامعة الإسلامية، غزة.
** الجامعة الإسلامية، غزة.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Proposing a Strategy to Enhance the Strategic Roles of Civil Society Organizations in Reducing the Problem of Brain Drain

Eyad El - Dajani, *Educational Administration and Foundation Department, Islamic University of Gaza.*
Anisa El-Dohdar and Fatma Shwaikh, *Islamic University of Gaza.*

Abstract: The study aimed at proposing a strategy to enhance the strategic roles of civil society organizations in reducing the problem of brain drain. The researchers used two tools of the study which are questionnaire and focus group. Study sample consisted of (83) workers in civil society organizations. The results of the study showed that the strategic roles of civil society organizations which contributes in reducing brain drain with a moderate degree of (67.25%). There are no statistically significant differences at (α=0.05) among the means of estimating scores of study sample for the degree of the strategic roles of civil society organizations that contributes in reducing brain drain according to the variables (qualification and job position). The study proposed a strategic framework and recommends adopting it by civil society organizations, as well as providing the necessary support to such organizations.

(**Keywords** strategy, organizations, civil society, brain drain).

وتعد مشكلة هجرة العلماء وذوي الكفاءات العالية من دول العالم مشكلة من أخطر المشكلات التي واجهت العالم على مر العصور، حيث إن عدم استقرار الكفاءات العلمية، وعدم اطمئنانها إلى مستقبلها يشكل عاملاً مهماً في هجرتها إلى الخارج. كما أن عجز الكوادر العالية الكفاءة من دخول مراكز المسؤولية أو على الأقل المراكز التي تتلاءم مع مستوى إعدادها، يولد لديها شعوراً بالكبت سواء في اعتراضها على الأجور وإهمال العمل للمؤسسات التي يعملون فيها، وفي هجرة عددٍ كبير منها في نهاية الأمر إلى الخارج"(العجيلي،2013).

وتتعدد المشكلات المجتمعية التي تعصف بالمجتمع الفلسطيني، كما يراها الباحثون، نتيجة لعدة عوامل مجتمعية منها الوضع الاقتصادي الصعب، وعدم استقرار الوضع السياسي، وغيرها من العوامل. ومن هذه المشكلات مشكلة هجرة العقول، فهي تعد من أخطر المواضيع التي تعصف بالبلاد، لاسيما بالمورد البشري الذي يجلب التقدم والتنمية للمجتمع. وتتسع هذه الظاهرة في المجتمع الفلسطيني، بالتالي تحرم المجتمع من الاستفادة من خبرات ومؤهلات هذه النخبة.

وتعد الهجرة ولاسيما تسرب الكفاءات والعناصر الشابة ظاهرة خطيرة جداً، أخذت تقلق المجتمع، فهي ليست خطيرة فقط على المهاجرين أنفسهم؛ بل أخذت تطال حياة المجتمع ككل باعتبارها متغيراً ثقافياً رئيسياً. ولاتقتصر آثار الهجرة على الناحية الاجتماعية والثقافية فحسب؛ بل إن آثارها المترتبة سلباً على الحياة الاقتصادية والديمغرافية أيضاً (إبراهيم، 2013). وتتمثل الهجرة في تفضيل الكفاءات من الشباب العيش والعمل في بلدان أخرى غير موطنهم الأصلي .

وتتعدد الأسباب خلف هجرة العقول وتتباين من بلد لآخر ومن فرد لآخر، حيث تعد بمنزلة عوامل طرد للكفاءة :" منها عدم توفر الحرية الأكاديمية والاهتمام بتطوير البحث العلمي، وهذا واضح من خلال قلة المبالغ المخصصة للبحث العلمي، وتحديث مناهج التعليم، وفقدان البيئة العلمية الملائمة للبحث العلمي"(قنوع، ابراهيم، والعص،2006). "كما تلعب الظروف السياسية كعامل دفع للكفاءات لمغادرة أوطانهم بحثاً عن بيئة آمنة للتعليم، إضافة إلى الرغبة بالتمتع بنمط الحياة المبهرة، (الخلايلة وعبيدات،2010)" وانخفاض مستويات المعيشة في الدول النامية، وضعف الأجور للعاملين في الدولة عامل مهم في دفع الكفاءات للهجرة (الرشدان،2001)." يُضاف إلى ذلك ظهور ثورات الربيع العربي في الأفق، وتدهور الظروف الاقتصادية والاجتماعية، وشعور كثيرٍ من أصحاب الخبرات بعدم ملاءمة المناخ للإنتاج والإبداع العلمي (الكرداوي،2014)، ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام (2016) أن الحرب على غزة صيف (2014) أرغمت الشباب الغزي على المخاطرة بأرواحهم في عرض البحر هربًا من الفقر واليأس (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي،2016)، ويشير معهد ماس إلى أن الأوضاع الاقتصادية في الأراضي الفلسطينية تبقى أبرز الدوافع للهجرة (مطرية، أبوهنطش، وعامر، 2008). حيث تشير الإحصائيات أن نسبة البطالة في قطاع غزة وصلت إلى (35.7%) (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني،2014).

ومع وجود العوامل الطاردة من المجتمع الأصلي، لابد من تزامن العوامل الجاذبة للبلد المستقبل، كما تذكر مانع (2011) مثل ارتفاع مستويات الأجور في الخارج، والتقدم العلمي هو المعيار الأساسي للتوظيف، ووجود أنظمة تعليمية حديثة ومتطورة.

وكما تهيئ الدول الرأسمالية المتقدمة المحيط العلمي الأكثر تقدماً، الذي يحفز على مواصلة البحث والتطوير وزيادة الخبرات، فهي وسيلة لتحقيق الطموحات العلمية (الكرداوي، 2014).

وتمثل هجرة العقول اقتطاعاً من القوى العاملة المتميزة المتوفرة في البلاد، حيث تفقد الدولة مورداً خلاقاً وأساسيًا بالنسبة لتطورها، كما تعمل على انخفاض الإنتاجية في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، مما يؤثر سلباً على استمرارية عملية التنمية (الرفاعي، عامر، وديب،2004). وتوسيع الهوة بين الدول الغنية والدول الفقيرة لملكية الدول الغنية للتكنولوجيا والاختراعات المتطورة (عبد الماجد، 2004). "كما أن إعداد الدولة وتدريب القوى العاملة يكلفها الكثير، فتأتي هجرتهم بمثابة الهدية من بلدٍ فقيرٍ إلى بلد آخر غني، فينعكس بالسلب على التطور الاقتصادي (بشير، 2006). إن تعدد الآثار السلبية لهجرة الكفاءات بالنسبة للبلد المُصدّر لها، يُحتم تكثيف الجهود بأن تأخذ كل جهةٍ دورَها.

وتُعدّ المنظمات غير الحكومية سمة للمجتمعات المعاصرة، وهي دليل على إيمانها بكافة أوجه الديمقراطية في الدولة، فبقدر ديمقراطيتها يتعزز دور هذه المؤسسات في بناء المجتمع وتنميته. فهي مجموعة من التنظيمات المستقلة غير الربحية التي تملأ المجال العام، وتنشأ بإرادة حرة لأفرادها لتحقيق مصالح أفرادها (العالول، شحدة، ونهار، 2012). وهي تتميز بالاستقلالية والتنظيم التلقائي، وروح المبادرة الفردية والجماعية، والعمل التطوعي، (الجنحاني واسماعيل، 2003) حيث تعد الجمعيات الخيرية والهيئات الأهلية الفلسطينية أحد أعمدة المجتمع المدني، وركنًا رئيساً من أركان الدولة الفلسطينية، كما يظهر التوزيع الجغرافي للجمعيات على محافظات غزة الخمس التفاوت الواضح في أعدادها بالنظر إلى عدد سكان المحافظة، وهو ما يعكس حجم الاهتمام والعناية التي توليها الفعاليات الشعبية تجاه الجمعيات والهيئات الخيرية، وكانت محافظة غزة لها النصيب الأكبر من العدد الإجمالي بنسبة (52%) من عدد الجمعيات المسجلة، فيما كانت نسبة الجمعيات في محافظة شمال غزة(15%)، أما محافظة خانيونس فهي تشكل(12%)، وفي رفح بلغت نسبة الجمعيات فيها(9%)، منها: الجمعيات الأهلية، والنقابات، الجمعيات الطبية والتعليمية (دائرة الدراسات والأبحاث، 2014). حيث تعمل هذه المنظمات على استثمار الطاقات الحرة في خدمة المجتمع، وتحقيق مبدأ التعاون والتكافل، واستيعاب مجالات التنمية التي عادة لا تستطيع الحكومة الوصول إليها (قطران،2013).

ويسهم التمكين في زيادة الوعي، وبناء قدرات الأفراد ليصبحوا أكثر قدرة على حل مشكلاتهم، فهو استراتيجية لتنمية قدرات الناس وبناء الوعي والقدرة لديهم (Norayan, 2000)، حيث تؤدي المنظمات والمؤسسات المجتمعية دورًا في تمكين الشباب وتطوير قدراتهم ومساندتهم من أجل أخذ دورهم الريادي في عملية البناء والتنمية، ولهذا هناك مسؤولية كبيرة تقع على عاتق هذه المؤسسات (يوسف، 2009). فيما يلي شرح موجز لأهم الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني التي تسهم في الحد من هجرة العقول :-

أولاً: دور منظمات المجتمع المدني في التمكين السياسي: تجسد منظمات المجتمع المدني مظهراً من مظاهر الديمقراطية، فهي السبيل لتعزيزها وتثبيها، فالمشاركة السياسية تشمل الأعمال التطوعية للسكان من أجل التأثير على اختيار السياسات العامة للدولة التي تتناول الحكم والدولة (شعبان، 2012)، حيث يمتد دور

منظمات المجتمع المدني باهتمامها بنشر ثقافة الديمقراطية والتسامح والمشاركة في النشاطات السياسية خاصة الانتخابات، ونشر ثقافة الوحدة الوطنية (الفادني،2011)، كما تسعى إلى تعزيز الانتماء الوطني لفلسطين، وتوعية الكفاءات الشبابية بقضيتهم وبحقوقهم السياسية بشكل يعزز قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان والشفافية، وينمي قيم المحاسبة والمشاركة في الحياة السياسية بفعالية (مرتجى،2012). فهي تدربهم على كيفية الدفاع عن حقوقهم وعلى رأسها حقوق الإنسان، وحقه في التعبير، كذلك يكمن دورها في مشاركة السلطات التنفيذية والتشريعية في مناقشة وتداول قضايا مهمة كصياغة القوانين وتعديلها (المركز الفلسطيني للاتصال والسياسات التنموية، 2011). وتقوم أيضاً بدور المراقبة والمساءلة للمخالفات وسوء التصرف الحكومي (Arko-cobbah, 2006)، ويبرز دور منظمات المجتمع المدني الفلسطينية في تعزيز مفهوم المواطنة فيما تقدمه من أنشطة وبرامج، تنمي وجوده السياسي وانتماءه لوطنه (كسبه،2013)؛ لذا فإن المجتمع الذي يقوم بتفعيل قيم المواطنة يُنظر إليه بأنه الأكثر انسجامًا مع التطبيق الفعلي للديمقراطية من خلال منظمات المجتمع المدني.

ثانياً: دور منظمات المجتمع المدني في التمكين الاجتماعي: إن لمنظمات المجتمع المدني دوراً رئيساً في التنشئة الاجتماعية، بالإسهام في بناء المجتمع، أو إعادة بنائه من خلال غرس القيم والمبادئ في نفوس الأفراد (نور الدين، 2009). فهي تعمل على نشر ثقافة العمل التطوعي، والعمل الجماعي والتسامح وقيم الاحترام، وإعداد القيادات حيث تكتشف القدرات من خلال النشاط الجماعي، والتي تتولى مسؤوليات قيادية في المجتمعات (بوشنقير، ورقامي، 2013)، كذلك تعمل على توعيتهم بالحقوق الاجتماعية، وتعزيز القيم الاجتماعية الإيجابية (مرتجى، 2012)، وتسهم في تنميتها للحس الإنساني والاجتماعي والالتزام الخلقي تجاه الآخرين، واحترام الرأي الآخر (درويش، 2005).

وتعد المشاركة المجتمعية ممارسة فعلية للمسؤولية الاجتماعية التي يحس بها الأفراد والجماعات نحو المجتمع الذي ينتمون إليه، ومؤسساته التي تعمل على رفده باحتياجاته من القوى المؤهلة أكاديمياً وتدريبياً، مما يعزز مظاهر الانتماء والبعد عن السلبية (الوكيل، 2012)، كما يتمثل دورها في المشاركة في تحديد المطالب والاحتياجات المجتمعية، والتخطيط للبرامج، ومن ثم التنفيذ ومتابعتها والرقابة في تنفيذها (قدومي، 2008).

ثالثاً: دور منظمات المجتمع المدني في التمكين الاقتصادي: يُعد الجانب الاقتصادي من العوامل المؤثرة بشكل مباشر على واقع الشباب حيث تعمل على توفير فرص عمل وتنمية المهارات المالية والإدارية، وتشجيعهم على الانضمام للنقابات العمالية، وتنمية اتجاهاتهم نحو العمل(مرتجى، 2012). كذلك تعمل على تنمية الوعي لدى الفرد بأهمية الاقتصاد في بناء الدولة، وتؤدي دوراً مهماً في تمويل المشاريع الصغيرة، وتبني الأفكار الريادية الشبابية، وتوفير البيئة المناسبة للمشاريع من خلال حاضنات الأعمال التي تعدّ أداة منعشة للاقتصاد المحلي، بنشر التوعية بأهمية الحاضنات، وثقافة العمل الحر خاصة وأن الشباب يؤمنون بأن الوظيفة الحكومية هي الثروة بعينها في ظل الظروف الاقتصادية التي يعيشها القطاع الخاص (الشكري،2012)، كما يتضمن هذا الجانب تأهيل وتدريب الشباب للعمل بطرق جديدة مثل : تدريبهم للعمل عبر الانترنت بتعاقد منظمات المجتمع المدني في قطاع غزة مع مؤسسات دولية للعمل مع مجموعة من الكفاءات عن بعد في شتى المجالات مثل: تصميم صفحات الإنترنت، والترجمة، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كذلك تدريبهم على كيفية تسويق الذات.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ظاهرة هجرة العقول حيث أكدت دراسة ملاوي (2008) إلى أهمية دور مؤسسات المجتمع المدني في التنمية الشاملة، وفي المقابل أشارت نتائج دراسة فوجو (2012) أن (11.2%) من ذوي الكفاءات الفلسطينية يفكرون بالهجرة الدائمة، كما أظهرت نتائج دراسة الرفاتي (2016) أن اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية نحو الهجرة للخارج جاءت بدرجة متوسطة، كما أشار تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام (2016) أن نسبة المهاجرين من فلسطين من (2010-2014) بنسبة (24.1%)، ونسبة (40%) من المهاجرين الشباب هم من ذوي التعليم العالي.

وأجريت العديد من الدراسات التي تناولت دور منظمات المجتمع المدني من جهة، وهجرة العقول من جهة أخرى، منها: تقرير التنمية الإنسانية (2016) الذي يسعى إلى تقديم مساهمة متوازنة يُتوجه بها إلى كل الأطراف الفاعلة المعنية بقضايا الشباب في البلدان العربية، ليوسع دائرة الحوار الجاد بينهما حول أنجع السبل لتعزيز دور الشباب في مستقبل التنمية الإنسانية في المنطقة، ويشدد على أن الشباب في المنطقة العربية يمثلون موردًا أساسيًا لحل مشاكل التنمية، من ناحية عملية يستوجب تمكين الشباب إدخال تغييرات جذرية في البيئة السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تسبب في إقصائهم وتوسيع فرص انخراط الشباب في المجال السياسي الرسمي، وتعزيز قدراتهم على ريادة الأعمال، ويركز التقرير على عدة قضايا من أبرزها قضية الهجرة ووقعها على الشباب، وأن الذين يسعون للهجرة غير المتمكنين من استخدام قدراتهم في أوطانهم بسبب اقتصاد وطني عاجز عن دمجهم مهنياً، والوضع الاجتماعي والسياسي الذي يميز ضد الشباب، وأن معظم المهاجرين من خريجي الجامعات بنسبة (22%)، والذين أكملوا تعليمهم العالي بنسبة (26.1%)، ويمكن فهم الهجرة كرد فعل سياسي على المحاباة والمحسوبية اللتين تكتسحان البلدان العربية.

وفي دراسة أجراها ماروشمان وجيث وإليزابيث، وناولاندا (Mbarushimana,&Judith, Ndawalana, Elizabeth 2016) خصصت لمعرفة الأسباب والآثار والحلول المبتكرة الممكنة نحو الاحتفاظ بالعقول من المحاضرين المهرة في مؤسسات التعليم العالي. وقد أجري هذا البحث باستخدام دراسة وصفية، تم تطبيق

أداة الدراسة على 46 محاضراً من المحاضرين في جامعة شرق أفريقيا، باستخدام أداة وهي الاستبانة، حيث كشفت النتائج أن الراتب الأساسي المنخفض، وسوء الإدارة، وعدم الاستقرار السياسي، وغياب فرص الدراسة كأسباب رئيسة لهجرة الأدمغة. كما وافق المستجيبون بشدة على أن الجامعة المستقبلة تستفيد كثيرًا من حيث: توسيع مجموعة المحاضرين المهرة، المساهمة في نوعية التعليم، وتعزيز الروح المعنوية المحاضرين وتعزيز شعبية الجامعة، ويتم اقتراح حلول لتقليل هجرتهم من خلال المكافآت، والإدارة الفعالة، وبيئة العمل المستقرة، وفرص العمل الجذابة، وتعزيز الفرص لمزيد من التطورات الأكاديمية ونزاهة إجراءات الترقية.

وفي دراسة أجراها الزنان (2015) سعت إلى معرفة طبيعة عمل منظمات المجتمع المدني بالمملكة العربية السعودية، والتشخيص الاستراتيجي لأدوار منظمات المجتمع المدني بالمملكة العربية السعودية، وكان مجتمع الدراسة: منظمات المجتمع المدني العاملة في مجال مكافحة الفقر واستُخدم المنهج التاريخي والوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المنظمات في المملكة السعودية تؤدي دورًا في الحد من معدلات الفقر عبر تقديم خدماتها للأيتام، وتمتلك المنظمات المعايير في اختيار المستفيدين من برامج الفقر.

وأجرى خليل وفرج (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العوامل الرئيسة التي تؤدي إلى هجرة العقول السودانية ووضع حلول مناسبة لمواجهة مشكلة الهجرة، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام عينة عنقودية حجمها 600 من الكفاءات السودانية التي تعمل بالمملكة العربية السعودية، حيث استخدمت استمارة لجمع البيانات اشتملت على 31 بندًا تتوزع على أربعة محاور(الاقتصادي، والتقني والفني، والسياسي، والاجتماعي). وقد خرج البحث بوجود ثلاثة عوامل لهجرة الكفاءات: العامل الأول هو العامل الاقتصادي والسياسي والأمني، العامل الثاني هو العامل الاجتماعي، والعامل الثالث هو عامل التأهيل.

أما دراسة فورهاد وحسن (Forhad & Hasan, 2013)هدفت إلى تحديد دور المنظمة المستهدفة في عملية التنمية المستدامة، وكذلك التعرف إلى مدى تأثير هذه المنظمة على مبادرات التنمية المستدامة وتحليلها، فقد اختارت الدراسة منظمة اللجنة التقدمية لتطوير ريف بنجلادش محلا للدارسة، واختارت قريتين في مقاطعة تاشاند بور في بنجلادش وهما مجال عمل المنظمة، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي والوصفي في البحث. اعتمدت الدراسة على المقابلات النوعية؛ حيث نفذ الباحثان (16) مقابلة بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر مع المستفيدين من خدمات المنظمة في القرية، وقد خلصت الدارسة إلى عدة نتائج أهمها: أن البرامج التي تنفذها المنظمات غير الحكومية قادرة أن تسهم إيجابيًا في عملية التنمية المستدامة إلى مستوى معين، وأن نجاح تنفيذ البرامج يعتمد على كفاءة العاملين في تلك المنظمات.

وأجرى نصر الله والرضا (2013) دراسة سعت إلى تقصى الأسباب التي أدت إلى هجرة الكفاءات العلمية العراقية بصورة مباشرة، وصولاً إلى بعض المقاربات التي يمكن تطبيقها عملياً للاستفادة منها، فقد اشتملت عينة الدراسة على 311 فرداً من حملة الشهادات الجامعية العليا، خاصة الدكتوراه، العاملين في بعض الجامعات الأردنية منها: جامعة الزيتونة والشرق الأوسط، وجامعة البتراء، وتمثل10% من إجمالي حملة الدكتوراه البالغ عددهم 333 فرداً، وقد كانت الاستبانة الأداة الرئيسة في الوصول للتحليلات والنتائج، باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي، فيما كان أسلوب العينة العشوائية هو المستخدم في اختيار الأفراد ، ومن أبرز نتائج الدراسة مايلي: هناك قسم هاجر إبان مدة الحصار الاقتصادي حيث أوضحت نسبة 87.5% أنها هاجرت بسبب قلة الدخل ، وعدم وجود فرص عمل ملائمة، أما القسم الثاني فقد تبين أن العامل السياسي كان الدافع لهجرتهم إذ هاجرت66.7% لأسباب تتعلق بالنزعة الطائفية، والفصل من الوظيفة، والاحتلال الأمريكي.

وفي دراسة مرتجى (2012) سعت إلى معرفة دور منظمات المجتمع المدني الفلسطيني في رعاية الشباب اجتماعيًا وسياسيًا واقتصاديًا بمحافظة غزة، والكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير(الجنس، الحالة الاجتماعية، مكان السكن)، كما استخدمت المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة لقياس دور منظمات المجتمع المدني على عينة من (314) شابًا وشابة، وأظهرت النتائج دورًا لمنظمات المجتمع المدني بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الحالة، مكان السكن)

وأجرى عبد الباقي (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور الجامعات الأردنية في الحد من هجرة الكفاءات، وعلاقته بالمناخ التنظيمي السائد في الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، كما استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة لمعرفة دور الجامعات الأردنية في الحد من هجرة الكفاءات. طبقت على عينة مكونة من(370) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وكان من نتائجها أن الجامعات الأردنية تقوم بدورها في الحد من هجرة الكفاءات من أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدور الجامعات الأردنية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي.

أما دراسة فوجو(2012) هدفت إلى معرفة دور استراتيجيات التنمية البشرية في الحد من ظاهرة هجرة الكفاءات العلمية في فلسطين، وذلك من خلال التعرف على مدى الحاجة للتحسين في كل مجال من المجالات التالية: (تحسين الوضع الاقتصادي، تأهيل وتطوير الكوادر البشرية، وتحسين الأوضاع السياسية والإدارية والقانونية)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي

وأسلوب دراسة الحالة، واستخدمت العينة الحصصية البالغة (500) فرداً من مجتمع الدراسة المقدر (59.497) كفاءة من حملة الشهادات العليا العاملين في قطاع غزة ومن نتائجها: صرح (75%) من الكفاءات المهاجرة أنهم يفكرون بالعودة للأراضي الفلسطينية لأسباب وطنية، (11.2%) داخل الأراضي الفلسطينية بتفكيرهم بالهجرة الدائمة، فيما يفكر (36.2%) منهم بالهجرة المؤقتة، (31.6%) أنهم يرغبون بالهجرة من أجل التطور العلمي.

ودراسة نيكا وريدزون (Nikkhah & Redzuan, 2010) سعت إلى توضيح مساهمة المنظمات غير الحكومية في التنمية المجتمعية المستدامة. واعتمدت الدراسة على إطار نظري لربط وظائف المنظمات غير الحكومية بالتنمية المستدامة في البلدان النامية، كما اعتمدت على تحليل الدارسات السابقة في تكوين هذا الإطار، وقد خلصت الدارسة إلى عدة نتائج أهمها: أن المنظمات غير الحكومية لديها العديد من البرامج والوظائف والأدوار التي تساعد المجتمع على التمكين من أجل تحقيق التنمية المستدامة، والمنظمات غير الحكومية لديها القدرة على تمكين المجتمع من تحقيق التنمية المستدامة من خلال تطبيق البرامج والوظائف المتعلقة بتمويل المشاريع الصغيرة.

وأجرى كاشيك وجيويل، وشاه، ومحل (Kaushik,, Jaiswal, Shah, & Mahal, 2008) هدفت لتقصي وجود علاقة بين مستوى كفاءة الأطباء من جهة وإمكانية هجرتهم، وتم استطلاع آراء خريجي معهد الهند للعلوم الطبية في نيودلهي، وجمع المعلومات عن بعض الخريجين وتم متابعتهم عن طريق البريد الإلكتروني والاتصال المباشر، وتم قياس معدل الهجرة بين الحاصلين على جوائز علمية من هؤلاء الخريجين كمؤشر على العلاقة بين مستوى الكفاءة والرغبة بالهجرة، ومن نتائجها أن نسبة كبيرة من الأطباء من المعهد(45%) يهاجرون للخارج، منهم يفضل التوجه للولايات الأمريكية، ونسبة كبيرة منهم حصلت على جوائز علمية هاجروا للخارج ،يمكن الحد من هجرتهم بتوفير فرص إيجابية في مجال البحوث وبرنامج التبادل الدولي للعاملين في المجال الصحي.

ودراسة فوردسي وتومسون، وجيسون (Fordyce, Thompson, Hagopian & Johnson, 2004) هدفت الدراسة لوصف بالأرقام والخصائص الميول للهجرة لأمريكا للأطباء الذين تدربوا في الصحراء الكبرى الأفريقية، حيث تم الرجوع لملفات الرابطة الطبية الأمريكية2002، لتعريف وصف الأطباء الذين تلقوا تدريبهم في الصحراء الكبرى ويعملون حاليًا في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان من نتائج الدراسة أن أكثر من23% من الأطباء الذين تلقوا تدريبهم خارج أمريكا ،الغالبية64% من الدول ذوات الدخل المنخفض والأقل من المتوسط ،86% من هؤلاء الأفارقة الذين تدربوا في أمريكا أصلهم من 3 دول هي نيجيريا وغانا وجنوب أفريقيا، أظهرت الدراسة أن أكثر من 5000 طبيب من الصحراء الكبرى هاجروا للولايات المتحدة الأمريكية، وأن هذه الهجرة لها تأثير سلبي لحد كبير ما يسبب اختلال القوى العاملة الصحية، مما يحتاج للتدخل السياسي لوقف الهجرة الأفريقية.

ومن خلال مطالعة الدراسات السابقة، أوضحت الدور البارز لمنظمات المجتمع المدني في أداء أدوارها المجتمعية، كذلك كشفت وجود هجرة مطردة بشكل عام في الدول العربية وهناك دور ضعيف للدولة في مواجهتها، وتميزت الدراسة في كونها استخدمت المنهج البنائي إضافة إلى المنهج الوصفي التحليلي، وفي حدها الموضوعي الذي لم تتناوله الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يلعب رأس المال البشري دوراً رئيساً لنهضة المجتمعات وبناء حضارتها، ويعد الاستثمار الأفضل من أهم أولويات المؤسسات العامة والأهلية في الدولة، وبناءً على نتائج الدراسات السابقة التي أبرزت وجود هجرة مضطردة للعقول العربية عامة، كما في دراسة فوجو(2012)، ونظرًا لأهمية الأدوار الاستراتيجية التي تقوم بها منظمات المجتمع المدني، ومن خلال اطلاع الباحثين على تقارير أداء منظمات المجتمع المدني في وزارة الداخلية الفلسطينية (2014) التي أبرزت ضعف اهتمام تلك المنظمات بدورها المتعلق بالمحافظة على العنصر الشبابي من الكفاءات، ومواجهة هذه الظاهرة واهتمامها الأكبر بالدور الإغاثي والخيري، ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني التي تسهم في الحد من مشكلة هجرة العقول؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط تقديرات أفراد العينة للأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني التي تسهم في الحد من مشكلة هجرة العقول تبعا لمتغير المؤهل العلمي والمركز الوظيفي؟

السؤال الثالث: ما الاستراتيجية المقترحة لتعزيز الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني التي تسهم في الحد من مشكلة هجرة العقول؟

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية في أهمية موضوع استثمار الموارد البشرية والحفاظ عليها خاصة الكفاءات الشبابية منها لأهميتها في بناء الدولة، ودور منظمات المجتمع المدني في تنميتها وتطوير قدراتها. كما قد تفيد نتائج الدراسة كلا من : منظمات المجتمع المدني بتقديم استراتيجية تفيدهم في تطوير أدوارهم الاستراتيجية، ومسؤولي القرار في القطاع الحكومي: بإعطائهم تغذية راجعة إزاء سياساتهم المجتمعية.

حدود الدراسة

الحد الموضوعي : صياغة استراتيجية لتعزيز الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني المتعلقة بـ: (التمكين السياسي والاقتصادي والاجتماعي) في الحد من مشكلة هجرة العقول.

الحد البشري: العاملون في منظمات المجتمع المدني الذين يتولون منصب عضو مجلس إدارة ومدير تنفيذي، ورئيس قسم.

الحد المكاني: محافظات غزة.

الحد المؤسسي: منظمات المجتمع المدني التي تعمل في مجال التمكين ورعاية الشباب، والتي مضى على وجودها أكثر من خمس سنوات لضمان توافر الحد الأدنى من الخبرة والفعالية لهذه المؤسسات.

الحد الزماني : العام 2017.

التعريفات الإجرائية

1. الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني في الحد من مشكلة هجرة العقول **إجرائيًا:** مجموعة المهام والمسئوليات التي تقوم بها منظمات المجتمع المدني في إطار التمكين السياسي والاقتصادي والاجتماعي بمحافظات غزة، التي تسهم في الحد من مشكلة هجرة العقول، والتي سيتم الحصول على درجة توافرها من خلال استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.
2. منظمات المجتمع المدني إجرائيًا: تلك المنظمات التطوعية غير الربحية التي تعمل في محافظات غزة لأكثر من خمسة أعوام، ولها دورٌ بارزٌ في الحدّ من مشكلة هجرة العقول.
3. هجرة العقول إجرائيًا: خروج الكفاءات من الشباب من قطاع غزة للعمل والعيش في البلدان الأجنبية.
4. استراتيجية إجرائياً: مجموعة التوجهات الاستراتيجية التي تتضمن تعزيز الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني في محافظة غزة في الحد من هجرة العقول التي تم بناؤها من خلال نتائج أداة الدراسة، وإسهامات المجموعة البؤرية في تطويرها.

منهج الدراسة

نهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج البنائي الذي يقوم بوضع استراتيجية جديدة من خلال الاطلاع على الواقع وتحديد المشكلات التي تواجهه، ومن ثم اقتراح استراتيجية للتطوير؛ ولمعرفة الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني في الحد من مشكلة هجرة العقول في قطاع غزة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع الموظفين العاملين في منظمات المجتمع المدني التي تعمل في مجال التمكين ورعاية الشباب، والتي مضى على وجودها أكثر من خمس سنوات. وقد قام الباحثون باستخدام طريقة العينة القصدية المسحية على(22) منظمة من منظمات قطاع غزة، التي مضى على إنشائها خمس سنوات، وتعمل في مجال التمكين (السياسي ، والاجتماعي، والاقتصادي)، حيث تم توزيع (83) استبانة على مجتمع الدراسة. ويوضح جدول(1) توزيع أفراد عينة الدراسة.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة (ن=83)

المتغير المستقل	المستوى	العدد	النسبة المئوية%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	71	%85.5
	ماجستير فأعلى	12	%14.5
	المجموع	83	%99.0
المركز الوظيفي	عضو مجلس إدارة	23	27.7
	مديرتنفيذي	21	25.3
	رئيس قسم-وحدة	39	47.0
	المجموع	83	99.0

يتضح من جدول (1) أن معظم أفراد عينة الدراسة (85.5%) مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأقل، (47.0%) مركزهم الوظيفي رئيس قسم، (27.7%) أعضاء مجلس إدارة، بينما (25.3%) مركزه مدير تنفيذي.

أداتا الدراسة

تم إعداد الاستبانة لقياس الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني في الحد من مشكلة الهجرة. كما تم الاعتماد على المجموعة البؤرية للإجابة عن السؤال الثالث، وشملت مجموعة من المتخصصين، لمناقشة الاستراتيجية المقترحة.

خطوات إعداد الاستبانة

تم استقراء الإطار النظري، وأدبيات البحث التربوي، والدراسات السابقة العربية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة (مرتجى، 2012) والاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة بها، وما تم استخلاصه من معلومات حول هذا الموضوع وبناء الأداة، وبناءً عليه تم تحديد محاور الأداة بصورتها النهائية، حيث تكونت الاستبانة من (26) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي (التمكين السياسي، التمكين الاقتصادي، التمكين الاجتماعي).

صدق الاستبانة

تم التحقق من الصدق الظاهري "صدق المحكمين" من خلال عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وتكونت في صورتها الأولية من (21) فقرة، وقد تم الاستجابة لآراء المحكمين من حيث الحذف والتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الاستبانة في صورته النهائية إلى (26) فقرة.

ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات استبانة الدراسة من خلال معامل ألفا كرونباخ والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي)
1	التمكين السياسي	10	0.931
2	التمكين الاقتصادي	9	0.908
3	التمكين الاجتماعي	7	0.885
	جميع المجالات	**26**	**0.960**

يتضح من جدول (2) أن الثبات مرتفع، حيث بلغت قيمة الثبات للاستبانة ككل بطريقة ألفا كرونباخ 0.960، وهي قيمة مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيران المستقلان: تمثلت متغيرات الدراسة في متغيرين كمايلي:

المؤهل العلمي، وله فئتان (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى)

المركز الوظيفي، وله ثلاثة مستويات: (عضو مجلس إدارة، مدير تنفيذي، رئيس قسم)

المتغير التابع: دور منظمات المجتمع المدني في الحد من مشكلة الهجرة.

المحك المعتمد في الدراسة

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس(5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي(5/4=0.80) وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية. وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3): المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20%-36%	قليلة جدًا
أكبر من 1.80 - 2.60	أكبر من36%- 52%	قليلة
أكبر من2.60 – 3.40	أكبر من 52%- 68%	متوسطة
أكبر من3.40 – 4.20	أكبر من68%- 84%	كبيرة
أكبر من 4.20– 5	أكبر من84 %-100%	كبيرة جدًا

خطوات بناء المجموعة البؤرية

- تحديد المؤثرات الإيجابية والسلبية لمنظمات المجتمع المدني فيما يخص أدوارها الاستراتيجية في الحدّ من مشكلة هجرة العقول.
- وضع إطار مبدئي للاستراتيجية يشتمل على المرتكزات الأساسية للاستراتيجية، ومتطلبات التنفيذ، ومن ثم إرسالها إلى مجموعة من الخبراء في صورتها الأولية .
- عقد ورشة عمل لمجموعة من الخبراء ذوى العلاقة من مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية لعرض المسودة الأولى من الاستراتيجية والتي تضمنت الإجراءات التالية:
  - ❖ تقسيم مجموعة الخبراء إلى مجموعات صغيرة لا يتجاوز عددها (3) أفراد، في كل مجموعة.
  - ❖ إطلاع كل مجموعة على بنود أحد المحاور الرئيسة للاستراتيجية لدراسته ومناقشته.
  - ❖ الطلب من المجموعات التعديل على بنود المحاور (بالحذف– الدمج- الإضافة- إعادة الصياغة).
  - ❖ قيام المجموعات بعمل عرض علني لما تم التوصل إليه من نتائج أمام المجموعات الأخرى.
  - ❖ إتاحة المجال للمشاركين في المجموعات الأخرى للتعليق على النتائج التي تم التوصل إليها في كل مجموعة.
- توثيق نتائج الورشة وعمل التعديلات على الاستراتيجية.
- إعداد الاستراتيجية بصورتها الحالية.

إجراءات الدراسة

قام الباحثون بإعداد أداة الدراسة بالطريقة الموضحة سابقاً، وتم توزيع الاستبانة ورقياً على جزء من عينة الدراسة، وأرسلت نسخ إلكترونية إلى باقي العينة عبر البريد الإلكتروني، وذلك خلال العام 2017. وبعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة تم استرجاع (83) استبانة، واستخدم برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن سؤالي الدراسة، وللإجابة عن السؤال الثالث تم بناء المجموعة البؤرية بالطريقة الموضحة سابقاً.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني في الحد من مشكلة هجرة العقول؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري والترتيب لفقرات الاستبانة، ومجالاتها كما يبين الجدول(4).

الجدول (4): المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري والترتيب لجميع مجالات الاستبانة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	**التمكين السياسي**	3.19	0.82	63.87	3	متوسطة
2	**التمكين الاقتصادي**	3.35	0.80	66.97	2	متوسطة
3	**التمكين الاجتماعي**	3.64	0.76	72.81	1	كبيرة
	الاستبانة ككل	**3.36**	**0.72**	**67.25**		**متوسطة**

يبين جدول (4) أن المتوسط الحسابي للاستبانة ككل يساوي 3.36 . وبذلك فإن الوزن النسبي 67.25% وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة على الاستبانة بشكل عام. أي أن الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني تؤثر بدرجة متوسطة في الحدّ من مشكلة هجرة العقول.

ويتضح أيضاً أن المجال الثالث الذي يوضح دور منظمات المجتمع المدني في مجال " التمكين الاجتماعي " حصل على المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي (72.81%) ، وهذا يعني أن دور المنظمات في هذا المجال كبيرٌ، ويرجع ذلك إلى أن عمل منظمات المجتمع المدني يرتكز بالدرجة الأولى على الجانب الاجتماعي والذي يأخذ أشكالا متعددة، حيث بلغت نسبتها بحسب دليل وزارة الداخلية الفلسطينية للعام 2014 (49.4%)، كذلك طبيعة التمويل ونوعيته الذي يقدم في محافظات غزة والذي تتسم بالجانب الإغاثي والاجتماعي، مما انعكس على طبيعة عمل المنظمات، فقد وجدت لخدمة أفراد المجتمع وتلبية حاجاته، وتوثيق الصلات بينهم، وقد انعكس ذلك إيجابًا على الحد من هجرة العقول لا سيما أن حجم الدعم المقدم للجوانب الاجتماعية يمثل نصف الدعم المقدم للمجالات الأخرى، مما يسهم في تحقيق استقرار نسبي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مرتجى (2012) التي حصل فيها التمكين الاجتماعي على المرتبة الأولى بوزن نسبي (71.0 %) بدرجة كبيرة.

والمجال الثاني في الأدوارمجال "التمكين الاقتصادي" وحصل على المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي (66.97%)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة على فقرات المجال بشكل عام .ويرجع ذلك إلى ضعف الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ البرامج اللازمة للشباب، وكذلك ضعف التمويل المقدم إلى المنظمات العاملة في القطاع سواء من الداخل أو الخارج وإن وجد التمويل ارتبط بشروط الجهات الداعمة، كذلك كثرة التشديد من قبل الاحتلال الإسرائيلي على الأموال الداخلة للجمعيات عبر البنوك، إضافة إلى ضعف الفرص التي توفرها المؤسسات والجمعيات المختلفة واقتصارها على برامج التشغيل المؤقت قليلة الدخل التي لاتتناسب مع المستوى المعيشي للكفاءات من الشباب، ولا تخدم سوى نسب قليلة، لذلك كان التمكين الاقتصادي في مرتبة أدنى.

وحصل المجال الأول في أدوار منظمات المجتمع المدني مجال " التمكين السياسي "على المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي 63.87%، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة على فقرات المجال بشكل عام. ويرجع ذلك إلى أن كثيرًا من منظمات المجتمع المدني تنأى بنفسها بعيدًا عن السياسة والتجاذبات التي تعيشها الساحة الفلسطينية، إضافة إلى ضعف البرامج المقدمة التي تعزز القيم الوطنية والانتماء في ظل عدم استقرار الوضع السياسي بشكل عام، أي انه بحاجة إلى مزيد من الجهود لتمكينه لدى الكفاءات من الشباب.وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة (مرتجى،2012) التي حصل فيها التمكين السياسي على المرتبة الثالثة بوزن نسبي(65.1%) بدرجة متوسطة .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني في الحد من مشكلة هجرة العقول تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والمركز الوظيفي.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار" ت" وتحليل التباين الأحادي، كما توضحها الجداول (5-6).

1- **متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى):** لتوضيح أثر متغير المؤهل العلمي في جميع المجالات ككل، تم استخدام اختبار "T - لعينتين مستقلتين"، الموضحة في جدول (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار" T - لعينتين مستقلتين

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	مستوى الدلالة
التمكين السياسي	بكالوريوس فأقل	71	3.19	0.80	-0.151	0.881
	ماجستير فأعلى	12	3.23	1.01		
التمكين الاقتصادي	بكالوريوس فأقل	71	3.29	0.82	-1.552	0.125
	ماجستير فأعلى	12	3.68	0.68		
التمكين الاجتماعي	بكالوريوس فأقل	71	3.62	0.75	-0.478	0.634
	ماجستير فأعلى	12	3.74	0.85		
الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني	بكالوريوس فأقل	71	3.34	0.71	-0.827	0.411
	ماجستير فأعلى	12	3.52	0.76		

يتضح من جدول (5) أن القيمة الاحتمالية المقابلة لاختبار"T - لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة 0.05 لجميع المجالات. وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي. ويرجع ذلك إلى أن العاملين في منظمات المجتمع المدني معظمهم من حملة البكالوريوس فأقل كما أن أدوار المنظمات لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي حيث تحكم هذه الأدوار رؤية واحدة وأهداف متفق عليها مما يوحد مسار عمل جميع العاملين بغض النظر عن مؤهلاتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالباقي(2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدور الجامعات الأردنية في الحد من مشكلة الهجرة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2.متغير المركز الوظيفي (عضو مجلس إدارة، مدير تنفيذي، رئيس قسم-وحدة): لتوضيح أثر متغير المركز الوظيفي في جميع المجالات، تم إجراء تحليل التباين الحادي كما في الجدول(6).

الجدول (6): نتائج اختبار التباين الأحادي لأثر متغير المركز الوظيفي في الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
التمكين السياسي	بين المجموعات	1.102	2	0.551	0.807	0.450
	داخل المجموعات	54.640	80	0.683		
	المجموع	55.742	82			
التمكين الاقتصادي	بين المجموعات	2.721	2	1.361	2.160	0.122
	داخل المجموعات	50.390	80	0.630		
	المجموع	53.111	82			
التمكين الاجتماعي	بين المجموعات	1.456	2	0.728	1.263	0.288
	داخل المجموعات	45.529	80	0.576		
	المجموع	46.985	82			
الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني	بين المجموعات	1.494	2	0.747	1.458	0.239
	داخل المجموعات	40.987	80	0.512		
	المجموع	42.481	82			

من النتائج الموضحة في جدول(6) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير المركز الوظيفي. ويرجع ذلك إلى استشعار العاملين في منظمات المجتمع المدني لدورهم الإستراتيجي في الحد من مشكلة هجرة العقول، وإيمانهم بأن عملية البناء والتنمية في المجتمع تكون من خلال دورهم الإستراتيجي تجاه شريحة الشباب بغض النظر عن موقعهم الوظيفي.

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على "ما الاستراتيجية المقترحة لتعزيز الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني التي تسهم في الحد من مشكلة هجرة العقول؟" قام الباحثون بتحديد أهم نقاط الضعف وأوجه القصور التي أظهرتها نتائج الدراسة، حيث تبين من نتائج الدراسة أن الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني تؤثر بدرجة متوسطة في الحد من مشكلة هجرة العقول، حيث بلغ الوزن النسبي67.2% أي أن هناك جوانب قصور تحتاج إلى تطوير في كافة مجالات الدراسة

والتي تمثلت بمجالات الدراسة (التمكين السياسي، التمكين الاقتصادي، التمكين الاجتماعي)، حيث اعتمد الباحثون نقاط الضعف بناءً على الوزن النسبي للنقاط التي حصلت على درجة موافقة (72%) فأقل باعتبارها نقاط تحتاج إلى تحسين في كافة المجالات، وقام الباحثون ببناء الاستراتيجية التالية المقترحة:

استراتيجية مقترحة لتعزيز الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني في الحد من مشكلة هجرة العقول.

ولصياغة الاستراتيجية، قام الباحثون باستخدام أداة المجموعة البؤرية المركزة وهي عبارة عن نقاش مجموعة مركزة من الخبراء حول محور جديد يراد الاتفاق حوله، وإصدار أحكام توافقية تمثل رأياً يمكن الاعتماد عليه (الدجنى،2011، 229)، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثون منهجية swot للتعرف إلى واقع الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني التي تسهم في الحد من مشكلة هجرة العقول، من خلال تحليل نتائج أداة الدراسة، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية بالرجوع إلى آراء المجموعة البؤرية، إضافة إلى تحليل الوثائق والتقارير التي أجريت في المنظمات الدولية مثل تقرير التنمية الإنسانية للعام (2016). في ضوء التحليل، تم تحديد نقاط القوة والضعف ومن ثم صياغة الإطار الإستراتيجي؛ الرؤية: التي ترسم الصورة المستقبلية لمنظمات المجتمع المدني ودورها الإستراتيجي في الحد من مشكلة الهجرة، والرسالة: تضمنت المحاور الاستراتيجية الرئيسية التي ستبني عليها الاستراتيجية وتمثل إطاراً ناظماً لصياغة الغايات والأهداف الاستراتيجية. والغايات والأهداف المنشودة: التي تم العمل عليها من خلال تحديد التدخلات التي تساعدنا على الانتقال من تحليل الواقع الحالي والهدف المستقبلي والرؤية الشمولية لبناء هذه الاستراتيجية.

أولاً: المؤثرات الإيجابية والسلبية للأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني في الحد من مشكلة هجرة العقول.

اعتمدت المؤثرات الإيجابية والسلبية في مجال الدراسة على التحليل البيئي باستخدام أسلوب تحليل swot للتحليل البيئي لمنظمات المجتمع المدني لتحديد مجالات القوة التي تتميز بها في الحد من مشكلة الهجرة، وتشخيص مجالات الضعف التي تعاني منها المنظمات، ونتائج الاستبانة لقياس الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني في الحد من مشكلة الهجرة حسب أفراد العينة لها بدرجة موافقة (72%) فأقل، والتي تتمحور حول أهم المؤثرات، التي يوضحها جدول(7).

الجدول (7): يوضح المؤثرات الإيجابية والسلبية للأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني

المجال	المؤثرات الإيجابية	المؤثرات السلبية
التمكين الاقتصادي	✓ استخدام التكنولوجيا في معظم المهام والمتابعات الإدارية وفي تسهيل عملها. ✓ وجود كفاءات مبدعة مؤهلة علميًا. ✓ توافر الوعي بأهمية الاقتصاد في بناء الدولة. ✓ التشجيع المستمر على الانخراط في حاضنات الأعمال.	✓ ضعف التدريب على العمل بطرق جديدة كالعمل عبر الانترنت. ✓ ضعف وجود اتفاقيات مع مؤسسات دولية للعمل عن بعد. ✓ قلةالتشجيع على الانضمام للنقابات العمالية. ✓ ضعف مصادر التمويل والموازنات للبرامج الشبابية. ✓ ضعف الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمالية . ✓ غياب التخطيط والإستراتيجيات الإنمائية التي يجب أن تضعها المنظمات لتسيير عملها. ✓ نقص شراكة المنظمات بالحكومة. ✓ ضعف إجراء تحليل دقيق لاحتياجات الكفاءات من الشباب. ✓ غياب البرامج والأنشطة التي تلائم حاجات الكفاءات من الشباب. ✓ ضعف دعم المشاريع الصغيرة والمتوسطة. ✓ نقص التدريب لأعضاء مجلس الإدارة في الإدارة المالية، وإدارة تصميم المشروعات، ومهارات جذب الموارد والتنظيم الإداري. ✓ ضعف التنسيق بين المنظمات بعضها بعض. ✓ غياب البرامج والأنشطة التي تلائم حاجات الكفاءات الشبابية.
التمكين السياسي	✓ توفر البنية الإدارية والقانونية التي تمثل عنصر قوة تسهل تمكينهم سياسيًا من خلال النظام الداخلي للمنظمة. ✓ توفر أنظمة ولوائح واضحة تحكم عمل المؤسسة.	✓ ضعف التشجيع على المشاركة في المناسبات الوطنية. ✓ ضعف تعزيز احترام مبادئ المواطنة الصالحة لديهم. ✓ ضعف التعاون بين المنظمات والمؤسسات الحقوقية والمجلس التشريعي. ✓ قلة برامج الضغط والمناصرة لصالح قضايا الكفاءات الشبابية. ✓ ضعف توسيع دائرة المشاركة في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات. ✓ سيطرة الحزبية والتعصب على عمل المنظمات.

المجال	المؤثرات الإيجابية	المؤثرات السلبية
التمكين الاجتماعي	✓ توافر كوادر بشرية مؤهلة علميًا واجتماعيًا. ✓ إمكانية التواصل بين العاملين متاحة بشكل جيد داخل المنظمة الواحدة. ✓ روح جيدة وعلاقات طيبة بين أفراد المنظمة. ✓ انتماء عالٍ من العاملين في المؤسسات.	✓ غياب تقبل رأي الآخر واختلاف الآراء. ✓ قلة توجيه مشاريعها لاستقطاب الكفاءات الوطنية المقيمة في الخارج. ✓ ضعف ثقافة العمل التطوعي. ✓ قلة سياسة التحفيز للمشاركين في الأنشطة المجتمعية. ✓ قلة البرامج التدريبية التي تصقل المهارات الاجتماعية. ✓ ضعف المسئولية المجتمعية لدى المؤسسات خاصة الربحية منها. ✓ ضعف برامج الصحة النفسية والدعم النفسي داخل بيئة العمل.

أولاً: مرتكزات الاستراتيجية

تستند الاستراتيجية إلى المرتكزات التالية:

1. **تمكين الأيدي العاملة:** وتعني تمكين الموارد البشرية بطرق مبتكرة وباستخدام أحدث التقنيات، وسيكون للعاملين دور في اتخاذ القرار والمشاركة في التطوير من خلال المساحات التي تتيحها السياسات والنظم والإجراءات المشجعة.
2. **التشبيك:** تؤكد الاستراتيجية على أهمية التشبيك لإيجاد حاضنات للشباب تتسع لهم وتنمي قدراتهم، وتدعم انخراطهم في المجتمع، بما يضمن تحقيق تنمية متكاملة تهدف إلي تحسين جودة الحياة وتوفير ظروف أفضل لكل شرائح المجتمع.
3. **تعزيز الانتماء الوطني:** تركز الاستراتيجية على تنمية الانتماء الوطني من خلال تفعيل دور المنظمات في القيام بدورها في بناء الفرد المدرك لمفهوم المواطنة والفاعل داخل مجتمعه، وتعزيز حضوره ومشاركته في تطوير المجتمع، وإرساء قيم الديمقراطية، ومن ثم دمجهم في مسارات التنمية الشاملة.
4. **مشاركة الشباب:** تحرص على إشراكهم في عملية التنمية، والاستفادة من طاقاتهم وخبراتهم، وإعطائهم الفرصة في التعبير عن تطلعاتهم وآرائهم مع أهمية زيادة انفتاح قيادات مشاريع التغيير على أفكار الشباب وطموحاتهم، والدفع بهم نحو القيام بمبادرات تنموية فاعلة، وتشجيعهم على المبادرة في إطلاق المبادرات والمشاريع، وأن يكونوا مؤثرين وفاعلين في المجتمع، ومشاركين في المشاريع التنموية المختلفة.

ثانياً: الإطار الإستراتيجي المقترح

يتناول الإطار الإستراتيجي للاستراتيجية المقترحة بعنوان "استراتيجية مقترحة لتعزيز الأدوار الاستراتيجية لمنظمات المجتمع المدني في الحد من مشكلة هجرة العقول" الرؤية والرسالة والغايات الاستراتيجية وفيما يلي بيان ذلك:

❖ **رؤية الاستراتيجية**

منظمة ريادية فاعلة لشباب واعٍ منتمٍ لوطنه يؤمن بدوره في البناء والتنمية.

❖ **الرسالة**

تسعى إلى استثمار الطاقات الشبابية وتعزيز دورهم المجتمعي من خلال النهوض بالمستوى السياسي والاقتصادي والاجتماعي وإيجاد بيئة داعمة لقدراتهم ومواهبهم.

الغايات	الإستراتيجيات
إحداث نهضة اجتماعية لدى الكفاءات الفلسطينية	زيادة الوعي بقيم المواطنة والعمل المجتمعي (التطوعي، المبادر). دعم الأسرة الفلسطينية وتطوير قدراتها في الاعتماد على الذات. زيادة البرامج التي تهدف لإيجاد جيل جديد من الناشطين المجتمعين وصقل مهاراتهم. تفعيل المسئولية المجتمعية لدى المؤسسات خاصة الربحية منها. تعزيز التعاون بين المنظمات الشبابية والمؤسسات الحقوقيه.
تفعيل الدور السياسي تجاه الكفاءات من الشباب	دمجهم في المنظمات والفعاليات المجتمعية. توسيع دائرة المشاركة في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات. تطوير برامج الضغط والمناصرة لصالح قضايا الكفاءات من الشباب.
المساهمة في تحسين الوضع الاقتصادي للمجتمع	التنويع في مصادر التمويل بما يسهل القيام بالمشاريع واحتضان الأفكار الإبداعية. توجيه الاستثمار للموارد البشرية والمالية بطريقة مثلى بما يخدم عمل المنظمة. تعزيز شراكة المنظمات مع المؤسسات الحكومية والقطاع الخاص لزيادة فرص العمل. دعم المشاريع الصغيرة والمتوسطة .

الغايات	الإستراتيجيات
	تطوير قدرات أفراد المجتمع للمنافسة في سوق العمل الخارجي.
تطوير بيئة العمل وجودة الحياة	المساهمة في تطوير الأنظمة التشريعية التي تضمن حقوق الأفراد في منظمات المجتمع المدني. زيادة الوعي بحقوق العاملين. تطوير الحاضنات الأكاديمية لإعداد قيادات شابة فاعلة مجتمعياً. تحسين بيئة العمل إداريًا وماليًا. تطوير برامج الصحة النفسية والدعم النفسي داخل بيئة العمل.

متطلبات التنفيذ

1. وضع خطة تنفيذية لتوضيح آلية العمل والخطوات والاجراءات التي ستتبع في تنفيذ الاستراتيجية.
2. اعتماد الاستراتيجية من شبكة اتحاد المنظمات الأهلية ومن وزارة الداخلية باعتبارها المرجع القانوني لعمل المنظمات .
3. نشر الاستراتيجية وشرحها لكافة مجالس إدارة المنظمات واعتماد تطبيقها كأحد معايير تقييم أداء المنظمات.
4. توفير التمويل اللازم لتطبيق برامج العمل التي تضمنتها الاستراتيجية.

التوصيات

1. تبني الاستراتيجية من قبل منظمات المجتمع المدني وتضمينها ضمن أولوياتها، وتوفير الدعم اللازم لها.
2. توفير قاعدة بيانات شاملة حول الكفاءات الفلسطينية من الشباب المقيمة في المهجر وبناء شبكات من جسور التواصل معها، وتشجيعها للعودة للاستفادة من خبراتها من خلال برامج تواصل حكومية واضحة المعالم.
3. نشر الوعي لدى الشباب بمخاطر الهجرة وتدريبهم و دمجهم في مشاريع تنموية.
4. التعاون مع منظمات المجتمع المدني لتأسيس صناديق تمويلية متخصصة لأصحاب المشاريع الصغيرة والأفكار الإبداعية لدمجهم في عملية التنمية.
5. تبني برامج لنشر الوعي بأهمية دور الشباب ووضع آليات محددة لتأمين مشاركة أوسع لفئة الشباب في منظمات المجتمع المدني، واتحادات الطلبة والنقابات العمالية مما يعزز قيم المشاركة لديهم ويسهم في تفعيل دورهم الإيجابي.
6. إشراك الشباب في تنظيم فعاليات وطنية تسهم في تعزيز الهوية الوطنية لديهم وتعزيز المشاركة السياسية للشباب.
7. تعزيز توجه منظمات المجتمع المدني لتأهيل الشباب وإكسابهم مهارات تمكنهم من إيجاد فرص عمل جديدة من خلال تقنيات العمل عن بعد، وعقد اتفاقيات مع الشركات والمؤسسات الدولية لتوفير فرص عمل جديدة.
8. تعزيز البرامج الاجتماعية الموجهة للشباب للتخفيف من آثار الفقر والبطالة كبرامج صندوق الزواج والتأمين الاجتماعي وغيرها من البرامج.

المراجع

إبراهيم، ذكرى.(2013). الهجرة الخارجية وتحدياتها الثقافية والتنموية على المجتمع العراقي: بحث أنثروبولوجي عن تداعيات هجرة الكفاءات العلمية. *مجلة كلية الآداب*، جامعة بغداد، 106،(2)،581-608.

أبو النصر، مدحت. (2007). *إدارة منظمات المجتمع المدني*، ط1، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (2016). *تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2016*، المكتب الإقليمي للدول العربية، بيروت.

بشير، عبدالله.(2006). هجرة العقول والهجرة العكسية للتقانة. مركز الدراسات والبحوث التربوية *بكلية المعلمين*،3، (2)،144-151.

بوشنقير، إيمان ورقامي، محمد. (2013). دور المجتمع المدني في تحقيق التنمية المستدامة. *مجلة جيل حقوق الإنسان* - مركز جيل البحث العلمي الجزائر- 31-46.

الجنحاني، الحبيب وإسماعيل، سيف الدين.(2003). *المجتمع المدني وأبعاده الفكرية*. دمشق: دار الفكر.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني.(2014). *كتاب فلسطين الإحصائي السنوي*، السلطة الفلسطينية: فلسطين.

الخلايلة، هدى وعبيدات، أسامة .(2010). هجرة الكفاءات العلمية والفكرية العربية: أسبابها ونتائجها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (55)،149-171.

خليل ، فائزة وفرج، محمد .(2014) .استخدام التحليل العاملي في تحديد أهم العوامل التي تؤثر في هجرة الكفاءات العلمية السودانية:دراسة اقتصادية إحصائية لحالة الكفاءات العلمية السودانية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة أماراباك للعلوم والتكنولوجيا*، 5،(12)،65-84.

دائرة الأبحاث والدراسات الإدارة العامة للشئون العامة والمنظمات غير الحكومية.(2014). *دليل الجمعيات الخيرية والهيئات الأهلية بمحافظات غزة*: غزة، وزارة الداخلية.

الدجنى، إياد. (2011). *دور التخطيط الإستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

درويش، صالح .(2005). تربية المواطنة وغرس ثقافة المجتمع المدني. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، جامعة المنوفية، 20،(2)، 216-249.

الرشدان، عبدالله.(2001). *في اقتصاديات التعليم*، عمان: دار وائل للنشر.

الرفاتي، ليلى.(2016). *اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية نحو الهجرة إلى الخارج وعلاقتها بالالتزام الديني والانتماء السياسي لديهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الرفاعي، عبدالهادي، وعامر، وليد وديب، سنان. (2004). هجرة العقول والكفاءات الفنية والآثار الناجمة عنها (دراسة حالة العقول والكفاءات العربية). *مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث*، 26،(2)، 95-110.

الزنان، محمد. (2015). *تصورات استراتيجية لدور منظمات المجتمع المدني في مكافحة الفقر بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، الرياض.

شعبان، خالد. (2012). *تعزيز المشاركة السياسية للشباب في الحياة السياسية الفلسطينية*. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمرالشباب والتنمية في فلسطين، مشكلات وحلول الجامعة الإسلامية، غزة. 24-25 أبريل 2012.

الشكري، عودة.(2012). *التجربة الفلسطينية في حاضنات الأعمال ودورها في تنمية أعمال جديدة للشباب*. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الشباب والتنمية في فلسطين، مشكلات وحلول الجامعة الإسلامية، غزة. 24-25 أبريل 2012.

صبح، أحلام. (2013). *دور الجامعات الفلسطينية في تنمية رأس المال البشري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

العالول، ماجد وشحدة، منصور ونهاد، حجاج. (2012). *مدخل إلى منظمات المجتمع المدني*، الجامعة الإسلامية: غزة.

عبد الباقي، علي. (2012). *دور الجامعات الأردنية في الحد من هجرة الكفاءات الأكاديمية وعلاقته بالمناخ التنظيمي السائد فيها*، رسالة دكتوراة غير منشورة،جامعة اليرموك، الأردن.

عبدالماجد، عصام. (2004). *هجرة العقول والأدمغة*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الخامس تعزيزًا لبناء سودان السلام والوحدة، السودان، 21-22 أغسطس 2004.

العجيلي، محمد.(2013). *التعليم العالي في الوطن العربي*، عمان: دار صفاء للنشر.

الفادني، أحمد. (2011). دور منظمات المجتمع المدني "الاحزاب السياسية، الحركة النقابية" في المشاركة والتوعية السياسية. *مجلة دراسات مجتمعية*، 7،(2)، 91-123.

فوجو، ميسون. (2012) .*استراتيجيات التنمية البشرية ودورها في الحد من ظاهرة هجرة الكفاءات العلمية في فلسطين (دراسة حالة قطاع غزة)*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

قدومي، منال. (2008). *دور المشاركة المجتمعية في تنمية وتطوير المجتمع المحلي*، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، فلسطين.

قطران، أحمد. (2013). منظمات المجتمع المدني غير السياسية في اليمن. *مجلة الدراسات الاجتماعية*، 37، 16-56.

قنوع، نزار وإبراهيم، غسان والعص، جمال. (2006). هجرة الكفاءات العلمية العربية، *مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث*، 28، (1)، 89-96.

الكرداوي، مصطفى (2014).أثر عوامل الجذب والطرد لهجرة الكفاءات العلمية في تنمية رأس المال الفكري بالجامعات المصرية. *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، 21،(2)، 251-304.

كسبه، قدري .(2013). *منظمات المجتمع المدني ودورها في تعزيز مفهوم المواطنة في فلسطين*، رسالة ماجستير، جامعة النجاح ، فلسطين.

مانع، فاطمة .(2011). *هجرة الكفاءات العلمية وآثارها على التنمية الاقتصادية في البلدان النامية*. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية،الجزائر.13-14 ديسمبر 2014.

مرتجى، زكي. (2012). *دور منظمات المجتمع المدني الفلسطيني في رعاية الشباب بمحافظة غزة*. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الشباب والتنمية في فلسطين، مشكلات وحلول، الجامعة الإسلامية، غزة. 24-25 أبريل 2012.

المركز الفلسطيني للاتصال والسياسات التنموية. (2011). *دور مؤسسات المجتمع المدني في تعزيز مفاهيم الحكم الرشيد*. فلسطين.

مطرية، عوض وأبو هنطش، إبراهيم وعامر، وجيه. (2008). *هجرة الأدمغة من المجتمع الفلسطيني*، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني(ماس).

ملاوي، أحمد.(2008). أهمية منظمات المجتمع المدني في التنمية. الأردن: *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*، 24(2) 255-275.

ملاوي، أحمد.(2008). *دور مؤسسات المجتمع المدني في التنمية الشاملة*. مؤتمر العمل الخيري الخليجي الثالث في دبي، دبي. 20-22 يناير 2008.

نصر الله، عبدالرازق والرضا، نبيل .(2013). هجرة الكفاءات العراقية في الأردن : دراسة استقصائية. *المجلة العربية لعلم الاجتماع*، 22،(2)،159-172.

نور الدين، حامد.(2009). دور المنظمات غير الحكومية في تحقيق التنمية المستدامة، *مجلة مركز صالح عبدالله للاقتصاد*، 13، (39)، 301-317.

الوكيل، مصطفى .(2012). المشاركة المجتمعية (ماهيتها وأهدافها). *مجلة الثقافة والتنمية*، (59)، 33-86.

يوسف، سناء.(2009). *دور الشباب الفلسطيني في رسم السياسات داخل المؤسسات الشبابية وأثره على التنمية. رسالة ماجستير*، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

Arko-Cobbah , A. (2006). Civil society and good governance: Challenges for Public Libraries in South Africa", *Library Review* , 55, (6), 349 - 362.

Fordyce, M.; Thompson, M.; Hagopian, A. & Johnson, K. (2004). The migration of physicians from sub-Saharan Africa to the United States of America: Measures of the African brain drain. *Human Resources for Health, BioMed Central*, 2(17)2-10.

Forhad, A. & Hasan, A. (2013) . The role of NGOS in the sustainable development in Bangladesh, *Present Environment and Sustainable Development*, 7, (2) ,60-72..

Kaushik, M.; Jaiswal, A.; Shah, N. & Mahal, A. (2008). "High- end physician migration from India", *Bulletin of the World Health Organization*. 86(1)40-45.

Mbarushimana, N.; Judith, O.; Ndawalana, E. & Elizabeth, M. (2016). "Brain drain in private universities in Kenya: Seeking for an innovative solution", *Journal of Advances in Social Science and Humanities*, 2,(12),3-18.

Nikkhah, H. & Redzuan, M. (2010). The role of NGOs in promoting empowerment forsustainable community development. *Journal of Human Ecology*, 30, (2), 85-92.

Norayan, D. (2000). Empowerment and Reduction. Washington DC.

Howe, N. & Strauss, W. (2007, July- August). The Next 20 Years: How Customer and Workforce Attitudes Will Evolve. *Harvard Business Review*, 41-52. Retrieved from www.hbr.org.

Johnson, S. (2004). *Finders and Keepers: Helping New Teachers Survive and Thrive in Our Schools.* San Francisco: Jossey-Bass.

Layton, D. (2015, July). Perceptions of Millennial Teachers' Committment to Teaching as a Career (Doctoral dissertation). (UMI 3714125). Arkansas, USA: ProQuest. Retrieved from: http://scholar-works.uark.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2201&context=etd.

Madanat, D. (2017, August 2). Interview with Head of ABKG. (K. Qattash, Interviewer).

McCrindle, M. a. (2012, April 12). Bridging the Gap: An Employer's Guide to Managing ad Retaining the New Generation of Employees. Retrieved from http://www.mccrindle.com.au/resources/whitepapers/Bridging-the-Gap_EMPLOYERS.pdf

Melchiorre, M. (2015). *How Millennial Teachers Perceive Their Principals: Will They Stay or Will They Leave?* Retrieved from ProQuest: http://ezlibrary.ju.edu.jo/login?url=http://site.ebrary.com/lib/excellence/myBookshelf.action?folderID=-1

Najjar, H. (2016, October 12). Interview with H.E. Superintendent of ASG and BSA. (K. Qattash, Interviewer).

Najjar, H. (2017). *Personal Profile*. Retrieved from Linkedin: https://www.linkedin.com/in/haifa-hajjar-najjar-a9722112/?ppe=1

OECD. (2017). *Ageing and Employment Policies - Statistics on average effective age of retirement*. Retrieved from Organisation for Economic Co-operation and Development: http://www.oecd.org/els/emp/average-effective-age-of-retirement.htm

Priestley, M.; Biesta, G.& Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. K. Evers (Ed.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up* (pp. 134-148). New York: Routledge. Retrieved from

https://books.google.jo/books?id=s7YBCgAAQBAJ&pg=PA147&lpg=PA147&dq=Priestley,+M.,+Biesta,+G.J.J.+and+Robinson,+S.+(2013)+Teachers+as+agents+of+change:+teacher+agency+and+emerging+models+of+curriculum,+in+M.+Priestley+and+G.J.J.+Biesta+(eds),+Reinventing+

Priestley, M.; Biesta, G.& Robinson, S. (2016). Teacher Agency: An Ecological Approach. London, UK: Bloomsbury. Retrieved February 20, 2017.

Priestley, M.; Edwards, R.; Priestley, A. & Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry, 42*(2), 191-214. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x

Sinek, S. (2016, December 30). the Millennial Question. (T. Bilyeu, Interviewer) Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=vudaAYx2IcE

Stein, J. (2013, May 20). Millennials: The Me Me Me Generation. USA: TIME. Retrieved from http://time.com/247/millennials-the-me-me-me-generation/

Twenge, J. (2006). *Generation me: Why today's young Americans are more monfident, assertive, entitled- and more miserable than ever before.* New York: Free Press.

In comparison, Millennials believe they are able to make a difference and initiate change, which is also supported by their belief in their students' ability to generate ideas beyond their expectations as teachers. However, their beliefs also seem to lead them to underestimate the value of educational certification and the role further professional knowledge plays in enabling them to advance in their careers. Contrary to this, Millennials believe in their own ability to acquire needed knowledge through experience or through off-hand research that is often of a pragmatic and not necessarily reliable nature. And due to their entitled upbringing, they highly regard their own efforts as the main source behind their best practices, and consider accountability as something they take upon themselves to achieve personally. Millennials also engage in collegial and interdependent relationships with others holding a middle-ground of professionalism to sustain their belief in themselves as equal to all others.

Accordingly, each generation has much to offer to educate the other. From the findings, there is an implication that cusp teachers- in-between generations- are the best candidates to build the bridges of reshaping self-beliefs, belief toward knowledge, and beliefs toward productive collaborative relationships. While cusp cases- the youngest among Generation X teachers- carry the generational and iterational characteristics of Generation X, they also have the capacity to reflect on and look into useful beliefs of Millennials and reconsider their own beliefs.

Accordingly, professional development would be most effective in being differentiated, whereit mainly employs an apprenticeship model for Millennials, and a theory-based cognitive model for Generation X teachers, with intermittent eclectic models to blend learning. It would also seem appropriate to pair Millennial teachers with cusp Generation X teachers in apprenticeship processes to maximize the impact of semi-formal, but also collegial, professional development on part of both generations of teachers.

In terms of school ecology, increasing opportunities for socialization beyond school time and/or schoolwork, to increase teachers' iterational repertoire of experiences is advisable. Additionally, implementing an experimental model of rotational and participatory leadership within departments may prove to maximize opportunities for reciprocal learning to occur even between younger Millennials and older Generation X teachers. The idea of capitalizing on the experience of Generation X teachers in floating around to offer insightful guidance, while creating a challenging atmosphere for Millennials may also prove to be an innovative model of collaboration.

References

Ahliyyah & Bishop, K. (2017). *The Ahliyyah And Bishop Kindergarten*. Retrieved from Facebook: https://www.facebook.com/pg/The-Ahliyyah-and-Bishops-Kindergarten-274124499362772/about/?ref=page_internal

Amirbayer, M. & Mische, A. (1998, January). What is Agency? *The American Journal of Sociology, 103*(4), 962-1023. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/2782934

Anderson, J.; Baur, J.; Jennifer, G. & Buckley, M. R. (2017, Feb.). What Works for You May Not Work for (Gen)Me: Limitations of Present Leadership. *The Leadership Quarterly, 28*(1), 245-260. Retrieved from http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984316300467?via%3Dihub

ASG. (2009-2013). *School Information*. Retrieved from The Ahliyyah School for Girls: http://www.asg.edu.jo/SubDefault.aspx?PageID=153||Node=10&LangID=2

ASG & BSA, A. (2016). *ASG& BSA Schools*. Retrieved from ASG&BSA: http://www.asgbsa.edu.jo/

Biesta, G. & Tedder, M. (2006, February). *How is Agency Possible? Towards an Ecological Under-standing of Agency-as-Achievement.* Uni-versity of Luxembourg, Education & instruction. Luxembourg: The Learning Lives project. Retrieved from Learning Lives: http://hdl.handle.net/10993/ 13718.

Biesta, G. & Tedder, M. (2007, Autumn). Agency and Learning in the Lifecourse: towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults, 39*(2), 132-149. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=C54384E9B2FA6053F1CC0667067879B4?doi=10.1.1.829.7386&rep=rep1&type=pdf.

Creswell, J.; Clark, V. L.; Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods Research Design. In &. C. A. Tashakkori (Ed.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dinnell, S. (2007). Risky Business: Generation Y – Attracting, Engaging & Leading a new Generation at Work. *AVA Annual Conference 2007*, (pp. 1-18). Retrieved from: http://avpma.ava.com.au/sites/default/files/AVPMA_website/resources/5.2%20Generation%20Y%20-%20Attracting,%20Engaging%20%26%20Leading%20a%20New%20Generation%20at%20Work.pdf

Greenebaum, H. (2009, March 20). *Teachers' Voices: Millennial Teachers' Daily Lived Experiences in Public Schools.* Retrieved from ProQuest: http://ezlibrary.ju.edu.jo/login?url=http://site.ebrary.com/lib/excellence/myBookshelf.action?folderID=1.

"like", while Generation X teachers' word clouds highlight "teacher" as the most frequent word. Iterationally, this reflects their shaping, reshaping and enactment of beliefs, where Millennials need to feel good to sustain their teaching profession, and Generation X teachers are highly committed to the profession and center themselves at the core of their agentic enactment.

Nevertheless, the four teachers' collective word cloudshows the notions of "teacher", "children", and "school" as significant for all. This emphasizes the role a mission-driven school ecology plays in shaping the iterational dimension of its teachers from all generations (*see figure 15).*

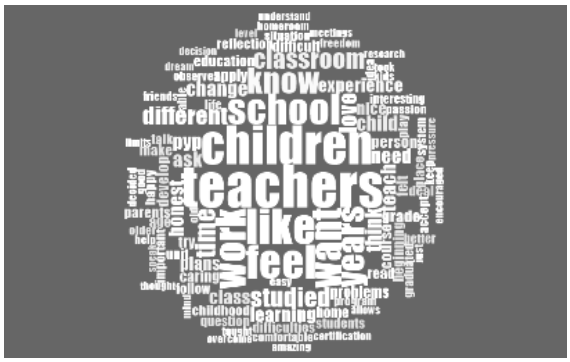


Figure 15*: word cloud for all teachers*

Accordingly, the iterational dimension of teacher agency plays a role in shaping the beliefs of both generations of teachers, each in their own right; however, the school's ecological settings also play a role in shaping and reshaping these beliefs that teachers enact in their teaching.

Conclusions and Recommendations

Question 1: What role does the iterational dimension of teacher agency play in shaping the beliefs of Generation X and Generation Y teachers?

There is an obvious difference in how this dimension shapes teachers' beliefs that may be attributed to generational traits as part of each generation of teachers' iterational make-up. While Generation X teachers express a strong sense of self-reliance, control over expectations, respect for structure, accountability coming through testimonies of others, and informal relationships with leadership, Millennials are seen to be dependent on guidance of good leadership, open to change, confident in their own abilities, and entitled. The iterational dimension of each generation of teachers shapes their beliefs to an extent, where both their personal and professional histories are shaped and enacted in their current professional conduct and aspirations. However, both generations of teachers at ABKG share many features that can be attributed to the ecological contexts of their workplace.

Question 2: How do the school's ecological contexts enhance teachers' agentic engagement and beliefs?

Being members of a mission-driven educational institution, both generations of teachers are influenced by the ecology of the school. This is strongly expressed in their accounts through emotive language and language that depicts many shared values the school promotes such as life-long learning, spirit and soul ethos, service, and empowerment. However, each generation of teachers also plays a role in shaping the impact of the ecological settings they are immersed in through their generational understanding of such settings. On one hand, Generation X teachers comply to the present structures and place much faith in what they know through their cumulative rich experiences and are committed to the school mission, have a strong sense of ownership, and maintain semi-formal/informal relationships. On the other hand, Millennials do not set fixed expectations and are open to new ideas and strategies, provided these are presented to them by leaders they trust and chose to be guided by. Their commitment pertains to how much the contexts meet their liking, challenge them, and quench their curiosity. They feel entitled to be appreciated, guided, treated with equity, and led to do meaningful tasks. Accordingly, the impact of ecological settings on both generations, each in their own ways can benefit from collaboration and reciprocal learning, especially if the school looks into creating well-devised opportunities that capitalize on an understanding of their generational and iterational agency.

Question 3: How can the beliefs of Generation X and Generation Y teachers be synchronized to demonstrate teacher agency at its best within ecological contexts of the school?

The findings seem to yield implications that can be shaped into a well devised plan to make this happen. Based on the findings regarding generational agency of teachers within their contexts, three main areas can be outlined: a teacher's beliefs toward the self, a teacher's beliefs toward the knowledge needed to be agentic, and a teacher's beliefs toward relationships and teaching.

Generation X teachers seem to be beyond beliefs such as making a difference or initiating change in favor of aligning with structures, policies, and directives that work well, based on their experience. Generation X teachers also find comfort and confidence in predictability. They highly value certification and developing their professional knowledge as a means of career advancement. Generation X teachers also carry the belief that their best practices and accountability are mostly reliant on wise collaboration and group effort. As for relationships, theirs are more intimate and semi-formal, capitalizing more on closeness than equality, perhaps as they mostly carry a parenting mentality.

advancement and further certification as one of them said, "I would like to attend courses in early childhood", further expressing that, "I feel I really like to study courses in these areas". The context in which this was expressed is within her current professional working place, and to feed into her current work. To correspond with this, the older Generation X teacher revealed that attaining further certification is something she actually looks forward to as she said, "to study and get a higher diploma in hope that I can assume an administrative role outside the classroom. Perhaps an advisor for new teachers". Her future plans pertained to sustaining her educational career within the school itself, where she stated, "I would like to have a new experience not inside the classroom. Let me float among all classrooms. Or to become the head of the nursery. I would like something different". Furthermore, when considering beyond that, she clearly had contemplated on launching her own project as she said she would love to "start a kindergarten or nursery" after retirement, and she expressed confidence in saying, "I can train teachers and walk inside the classrooms and guide the teachers. This is attainable for me" . Again, the beliefs that emerge on part of the two generations of teachers reflect the values they were brought up to believe in and enact.

The fact that the school offers ample resources such as training workshops to develop teachers and enable them to advance professionally as a valued investment seems to play more of a role on part of Generation X teachers than it does on Millennials. However, the school's open opportunities for teachers to advance and train is reflected in the high percentage of Millennial subject leaders, where the superintendent affirms her will to invest in a young teacher even if "she decides not to stay with us", because "… she needs to see that we are investing in her" (Najjar, 2016). Such a culture sows knowledge in teachers, to reap later with much faith.

Word Frequency as a Reflection of Beliefs Shaped by the Iterational Dimension

Word clouds of the interviews conducted with Millennial and Generation X teachers visually manifested their sets of beliefs, shaped and reshaped by their iterational dimension of agency and the school's ecological settings (*see figures 11-14*).

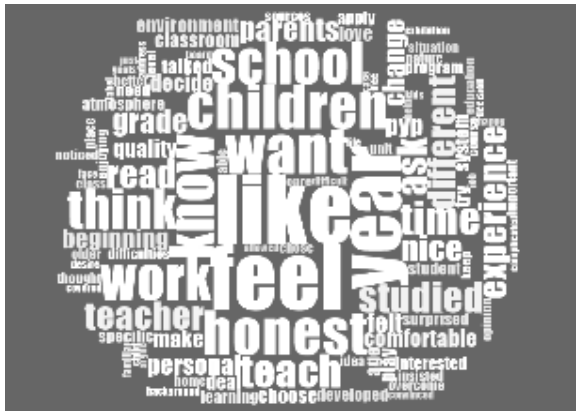


Figure 11: *Millennial 1*

Figure 12*: Millennial 2*

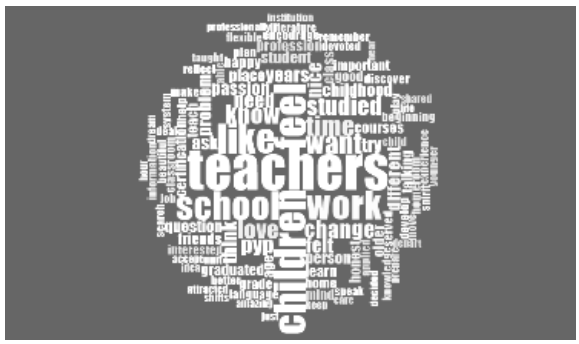


Figure 13*: Generation X1*

Figure 14*: Generation X2*

The word clouds of the two Millennial teachers show that the most frequent word is an emotive one:

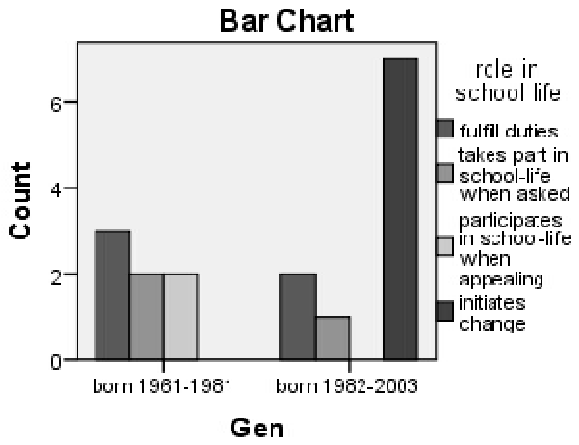


***Figure 9**: Teacher's role in school life*

The younger Millennial teacher expressed personal pride in initiating new ideas that are different and enforcing their being acted upon immediately saying, "I and another teacher initiated the idea… we insisted let's do it this year. And we actually tried it, and it worked". When asked why they didn't follow systematic procedure of documenting and applying in the following year, she said, "it won't make a difference whether this year or another. There is a time when it will be the first time, so why not now?" expressing this in a strong rhetorical tone. Her other Millennial colleague also said, "We do always try to change", in reference to individual and personalized teaching styles, putting change in an active context that she and her colleagues initiate in her opinion. This reflects Millennials' feelings of empowerment,which they enact in their dealing with change.

Generation X teachers also spoke of change, but within a different context. Change is something that happens to them consciously and after periods of internalization. The younger Generation X teacher explicitly said, "we change", and further expanded that "our basic beliefs changed a lot". She further clarified, "I mean, we changed a lot from within", in reference to the impact of implementing the new PYP program on her and other teachers, and as a parent as well. In her words, what appeared was the collective change in terms of being affected and influenced, as she further said, "there are some things I have to comply to and complete, and I later change", referring to unit plans. Accordingly, the mannerism and belief come from a different mindset. This is strongly confirmed as the older Generation X teacher genuinely said, "I had no problem; I would immediately comply; I would work on myself and with the school, and would love to attend workshops and follow up so as to apply them and change". Again, this implies that it is she who will change in correspondence with school's directives. This reflects the nature of change on part of Generation X teachers, which is different than that of Millennials. Accordingly, Generation Y teachers seem to believe they are subjects of change, whereas Generation X teachers seems accepting of being subjected to change, influenced by their contexts.

The school documents verbalize the promotion of initiating change and innovation in many of their written statements. This manifests itself in Millennial's belief of being subjects who lead change rather than objects of which change happens upon as it appears on part of Generation X teachers. Again, the impact of ecological contexts has a different effect on members of each generation in accordance with their generational traits. This may be attributed to Generation X teachers being more habitually attuned to what exists in comparison with Millennials.

9. Career advancement in form of more professional knowledge

Almost the same percentage of each generation of teachers was on an opposite end when it came to professional advancement through gaining more professional knowledge in form of certification or other means. While 70% of Millennials negated this form of professional advancement, 71.4% of Generation X teachers affirmed such a possibility *(see figure 10).*

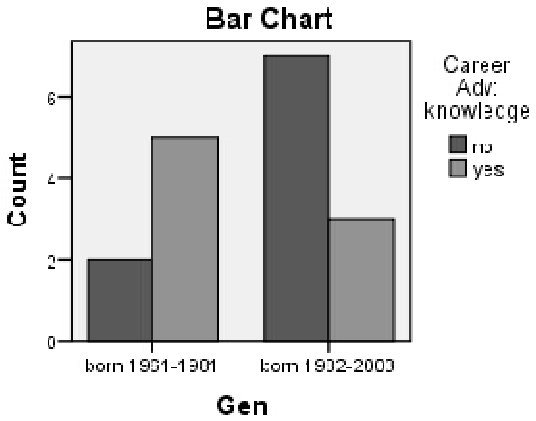


***Figure 10:** Career advancement in form of professional knowledge*

Uncertainty characterized the youngest respondent upon being asked about future plans, where she declared, "I need four or five more years until I decide what I want. To continue in the same thing, or other". And when asked about the advantage of having formal certification in education she said, "I feel that I already know how to do what I am doing" . However, she did express a desire to advance in her position as she stated, "what I really want to become is … a workshop trainer or something of the sort". The other Millennial teacher did express a liking to pursue further studies but out of personal interest and not in terms of a step toward a career advancement in the school.

The latter opinions seem different to what Generation X teachers view in terms of career

when I left the school", referring to why she came to work at the school after graduating. This shows a familiarity with place from the past that she feels capable of impacting in the present. She further explained, "There is an atmosphere, related to treatment and comfort, there is comfort", which implies an ease in returning as a teacher. This complements the notion that "Millennials have a greater sense of entitlement" (Anderson, Baur, Jennifer, & Buckley, 2017, p. 247). The older Millennial teacher spoke as a long-lived insider, when anxiously talking about an undesirable experience with a colleague who left the school. She said, "For someone new to come from outside, out of nowhere, and tell you [what to do] … why would such a thing happen?" implying ownership of space and decisions. She comments on the ending of this conflict by saying, "Now we have become more at ease. So, the situation has become more comfortable. and they listen to us more".

On the other hand, Generation X teachers express a different nature of their relationship with administration. The younger Generation X teacher says, "We have a lot of trust. The school really provides blind faith in their teachers". This is said in a tone that reflects high responsibility and living up to such an occasion, where the relationship is beyond professional and collegial but rather more personal and semi-formal. The older Generation X teacher supports this semi-formal relationship in describing her relationship with the Superintendent who was Head of the KG in the past by saying, "She supported me a lot, and encouraged me. She was Head of the KG" and "I wouldn't have become like this without". The appreciative mannerism and closeness reflect why this generation, who probably consider themselves co-builders of the school, feel their relationship is beyond professionally collegial but rather personal, familial, and therefore semi-formal.

7. Relationship with Colleagues

As for their relationship with colleagues, it is noteworthy that a vast majority of 90% of Millennials agree to its being "interdependent", somewhat similar to the "collegial" nature of their relationship with the administration implying equal footage with others. Generation X teachers vary in their responses where 57.1% find it either "informal" or "semi-formal", while 42.9% find it "interdependent". Millennial teachers mostly view relationships through a professional lens while many Generation X teachers perceive it through a more personalized one *(see figure 8).*

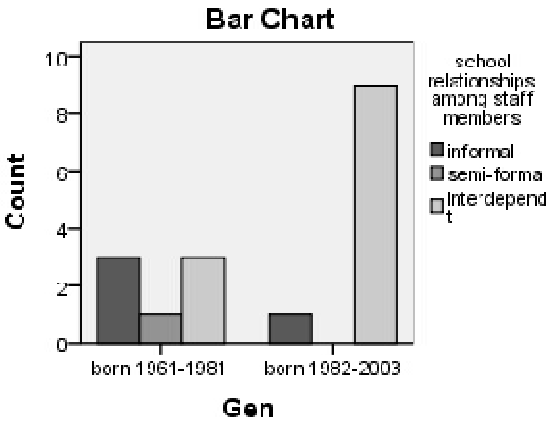


***Figure 8**: Relationship with colleagues*

The beliefs carried by the two generations of teachers regarding relationships at the school can be attributed to the iterational dimension shaping such beliefs. Their previous experiences allow them "to recall, select, and appropriately apply … the schemas of action that they have developed" (Amirbayer & Mische, 1998, p. 975), and activate them. Millennials see the relationship as collegial and interdependent, confirming their desire to be treated equally, but also efficiently led by and dependent on good leaders, whereas Generation X teachers derive a sense of partnership and view relationships mostly as semi-formal and rather personal.

Interestingly enough also, the culture of the school that impacted the two generations of teachers is expressed also differently in correspondence with their iterational dimension and in accordance with their generational traits. While the Millennial teachers speak of an atmosphere of "comfort" and "ease", Generation X teachers highlight a culture of "trust". Therefore, the ecology of the school impacts each in a way that relationally engages them.

8. The teacher's role in school life

Perhaps what is most striking is the difference in the response of teachers of the two generations with regards to what they believe their role is in terms of school life. Surprisingly enough, 70% of Millennial teachers believe that they do "initiate change" as part of their role in school life. Nevertheless, none of Generation X teachers opted for the choice where they "initiate change", choosing "fulfilling duties", or taking part in school life "when asked" or "when appealing" to them. *(see figure9)*

Such a reaching into their iterational agency can be claimed to be due to the impact of school systems that itched on Generation X teachers across their years of experience, where the older generation KG teacher states explicitly, "I would immediately comply". This perhaps implies that the impact of the school ecology, particularly collaborative systems, may need time to become part of Millennial teachers' beliefs.

5. Accountability is related to the teacher herself

In a parallel line with best practices, when it comes to accountability of practices, 90% of Millennials think that this is due to themselves as teachers, whereas 57.1% of Generation X teachers believe accountability is a process involving school systems and policies, and stakeholders, in addition to their own selves *(see figure6)*.

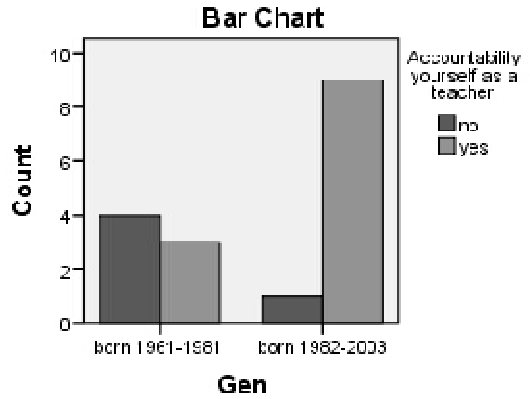


***Figure 6**: Accountability attibuted to teacher herself*

The younger Millennial teacher said, "I feel four years are not enough for me to decide. But I have developed a good amount of experience and I am now confident in myself to be honest", and "I feel that I already know how to do what I am doing". Such an expression of confidence reflects self-accountability despite her realizing that she is professionally still ripe. This comes in line with Millennials described by Howe and Strauss(2007) and Johnson(2004)as being confident and responsible, and therefore accountable for what they do. In comparison, the oldest Generation X teacher explicitly said, "I have a good reputation that comes from parents", and "When they [KG2 students] went to grade one and went to BSA, they [grade one teachers] would come back to us and say wow your children are amazing". Accountability here seems to come from testimonies of stakeholders who affirm the good teaching that took place. While Millennials' iterational agency seems to stem from personal beliefs related to an entitled upbringing according to Sinek(2016), Generation X teachers' agency appears to be derived from the judgment of themselves and others with regards to the outcomes of their actions perhaps due to their being the rather cynical generation.

While school systems and policies constantly state that accountability is both personal and collective, the superintendent clarifies that the schools' structures and policies are of a "flexible" nature(Najjar, 2016). However, in her interview she also stated that the older generation who took part in collectively establishing these are more understanding of them than the younger generation who came and took things for granted with their different understanding or perhaps even underestimation of policies and structures (Najjar, 2016). This perhaps explains the beliefs of the two generations especially that Millennials fulfill their profile. But the flexibility of leadership shows an understanding of the new generation, and sustains belief in change toward the better through their energies.

6. Relationship with Administration

Regarding the nature of the relationship between teachers and administration, 80% of Millennial teachers described this relationship as "collegial",while 71.4% of Generation X teachers described it as "semi-formal". This may be due to Generation Y teachers'parenting (Sinek, 2016) that made them feel entitled to equal footage with others, particularly at a professional level. And by believing their relationship is collegial with administration, Millennial teachers maintain two things: the professional relationship and the power of opinion and presence.

Since most Generation X teachers working in the school took part in the reshaping of the school at the end of the 20th century under a new and young administration at the time, this led them to build a rather semi-formal relationship with administration as partners in change. Such a personal or even familial relationship allowed Generation X teachers to have high levels of ownership and loyalty, which seem to explain their choice of describing the relationship with administration as mostly semi-formal to informal *(see figure 7)*.

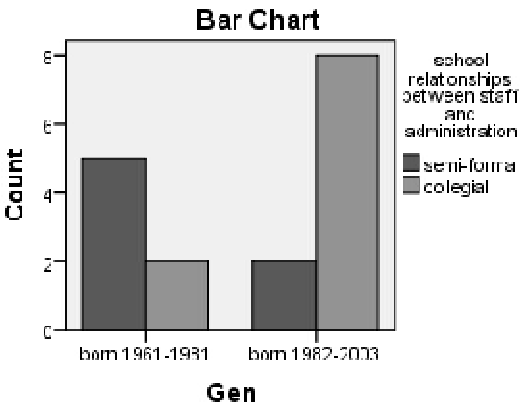


***Figure 7**: Relationship with administrations*

Although there is no direct reference to the nature of the relationship as such, the younger Millennial teacher did say, "I wanted to preserve the thing that existed

herself well academically to serve the children to the best of her ability.

These beliefs concerning the importance of certification may be attributed to the different upbringing of the two generations of teachers. Where Millennials were brought up on the notion of being able to do anything they want to do, Generation X, particularly in Jordan and the Arab world, were raised by parents who believed in the significance of education in creating change and changing realities. Such beliefs are translated reasonably in the way each of the two generations of teachers assess the importance of certification to teaching and professional work.

However, the superintendent of the schools clearly understands that the younger generation "see professional growth different than us"(Najjar H. , 2016). She describes the school culture as one that capitalizes on meaningfully training its teachers to be equipped with the necessary knowledge and skills, particularly Millennials, by saying, "I have a list of all the youth at school. And I will give them opportunities"(Najjar H. , 2016) in reference to an aspiring teacher being sent on training abroad despite being in her early professional years. Accordingly, there is an indirect impact of the school practices that attempts to reshape teachers' beliefs in actions aligned with their mission.

4. Best teaching is the result of teacher's own efforts

In terms of best teaching practices being the result of the teacher's own efforts in professionally developing, 60% of Millennial teachers believe that their own efforts are what shapes best teaching practices. On the contrary, 85.7% of Generation X teachers believe that this is not necessarily true *(see figure 5).*

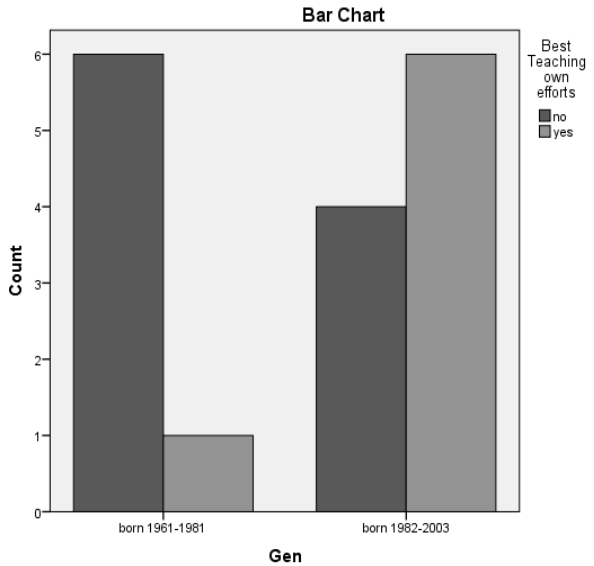


Figure 5: *Best teaching is the result of teacher's own efforts*

The youngest respondent described her encounter with a problematic situation by saying, "I immersed in the situation and read a lot about it… so I could know. They gave me reports about the case and such, but I had to read, to research and so, and the situation improved". Therefore, she attributed her improvement to her own efforts of researching and gaining more knowledge on her own. As for the other Millennial teacher, she also described how sometimes she needs to change her practical teaching against her plan saying, "Inside the classroom, I might enter, having prepared the plan, and I enter the class, and change the whole plan. My goal is one, but the children themselves are more ready for the thing I want to give them more than what was written. This happened many times with me". In both responses, there is a frequent use of the personal pronoun "I" in acting upon their better judgment, indicating an attribution of "improved" and "smooth flow" to themselves and their experiences.

Perhaps the same enactment of agency was present in problematic situations that required calling upon good judgment on part of Generation X teachers, but the nature of description seems different in the belief behind this judgment. Similar to the older Millennial teacher, the younger Generation X teacher said, "sometimes, I feel we come up with something, … an idea emerges … I apply it, and I record it in my reflection, and when we sit together… we reflect upon what we did and we go to the coordinators during the meeting, and if they find that the interaction of students was good, we document it for next year". Accordingly, not only is there a dominance in the use of the plural pronoun "we" in most of the response, but the attribution of good change is collaborative not only between the partner teachers but also in correspondence to what the administration thinks is best. Furthermore, the older Generation X teacher commented that when discussing a matter of urgency with the group, "If the teacher knows that any change is for the benefit of the child, you have to be flexible and adapting. I had no problem, I would immediately comply, I would work on myself and with the school"; so, to her the individual act of the teacher is expected to be in compliance and agreement with the school. Additionally, she constantly quotes and recalls expert opinions in her work as a backbone to her best teaching.

This belief seems to fit in well with generational theory since Millennial teachers believe their best practices to be due to their own efforts; it complements their being called the "Me Generation", who have been characterized due to globalization as being "overconfident and self-involved" (Stein, 2013). On the other hand, the collaborative attitude of Generation X teachers can be attributed to their iterational dimension of teacher agency tapping upon their professional experiences in which they tend to refashion practices through past patterns of behavior and experience (Priestley, Biesta, & Robinson, 2015).

let them, no, give them space. Sometimes you want to guide, but then you have to back off". So, there is a realization of the need to allow for space beyond predictability although it is not always easy.

The eldest respondent believed that she is to an extent more in control of her expectations due to her experience and dedication to knowing each child as she said, "I know the child I am dealing with and consider …. I understand the child from all aspects". She also stated that it is necessary "To give freedom within limits". This seems to indicate the difference in expectations between the two generations of teachers, where considerable control through knowledge, experience, and dedication seems relevant to Generation X teachers, while being challenged and more open to possibilities is characteristic of Generation Y teachers.

The beliefs carried by the Millennial teachers regarding their expectations due to their instruction seem to play a role in motivating them to want to be challenged by their students and open to the unexpected, whereas Generation X teachers expressed the desire and ability to predict and control their expectations of students. This may be due to longer periods of experience in teaching which shaped this belief on their part. However, the reflective manner of the younger Generation X teacher, pertaining to holding back from her expectations, shows an attempt to acknowledge the possibility of being more open. Being closer to the Millennials' generation, the younger Generation X teacher demonstrated a cusp characteristic, which means her belief is borderline between Generations X and Y as she clearly questioned it in a compelling manner that may enable her to reshape this belief.

At ABKG, there is a strong urge for teachers to be "lifelong learners" who are "open-minded", as stated in the school's philosophy. In addition, the PYP programme ABKG adopts and invites teachers to be reflective practitioners. Such resources within the school context enable teachers to reflect and view change as a positive attribute. From the response of the younger Generation X teacher aforementioned, there is a window of opportunity for generational cusps to be the shapers of balanced change, where learning becomes reciprocal among the two generations of teachers. Moreover, the constant culture of collaboration previously described is also an enabler for stronger teacher agency within the ecology of ABKG.

3. Best teaching practices and educational certification

While the whole body of Millennial respondents believed educational certification is not necessarily a major condition for best teaching to occur, 71.4% of Generation X teachers revealed that they are convinced that educational certification is a requirement to the best teaching practices *(see figure 4)*.

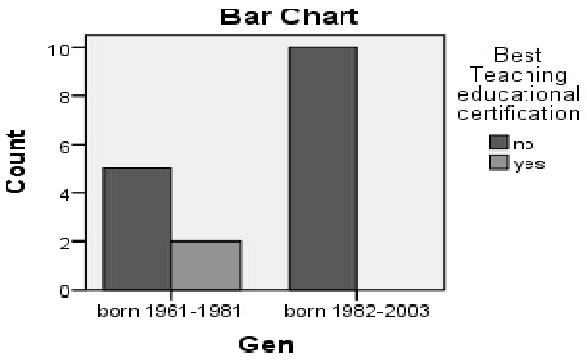


Figure 4: *Best teaching practices and educational certification*

The belief in self-learning and the sufficiency of personal experience to build knowledge seem to suffice to Millennial teachers. Greenebaum (2009) relays from her findings that "Millennial teachers learn by participating, interacting, experiencing, and constructing knowledge" (p. 33). To support this, the youngest respondent believes that "sometimes with experience and self-learning it might be enough, but maybe yes, maybe it [educational certification] is bound to add some value. But I feel that the experience I gained in this environment and my mom, I feel that I already know how to do what I am doing. And I already read a lot; … so I felt this covered an area of what I need". The other Millennial teacher expressed her desire to pursue certification as she stated, "I like to pursue a Master's and a PhD. Really, I love to study", and that her "dream was to become a teacher at a university". However, it appears that seeking certification is out of personal desire rather than a belief in its being useful for enhancing her profession as a KG teacher; she did not attempt to link the two during the interview.

Teachers of the older generation clearly stated that they believed in the value of certification to enhance their professional abilities. One said, "I would love to take courses in early childhood", where "through experience, throughout the years we have been working, we develop knowledge about childhood and children… but … I feel I really like to study courses in these areas". To her, experience does not substitute for certification despite its value. Again, the younger generation X teacher demonstrates a borderline position of a perhaps transitional nature concerning her beliefs.

The eldest teacher, on the other hand, believed she needed "to study and get a higher diploma in hope that … [she] can assume an administrative role outside the classroom".And when asked whether she would be interested in being a consultant for younger teachers, she genuinely asked the interviewer, "do I need certification for that?" which reflects her belief in the importance of certification to perform this task well before she assumes it. Throughout the interview, she expressed a genuine interest and effort in preparing

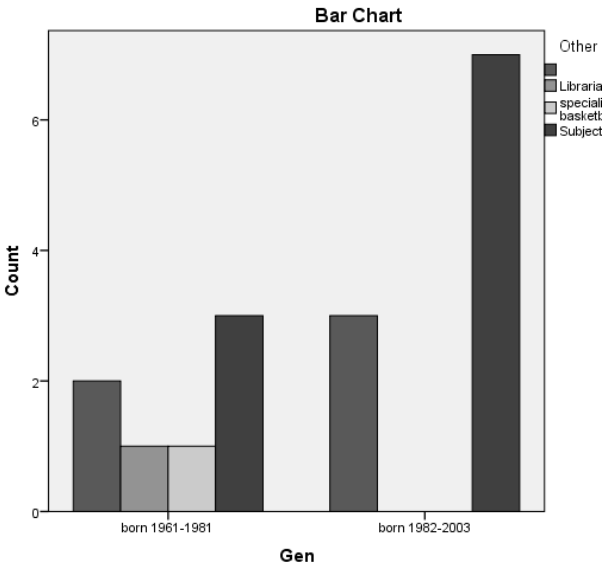


Figure 1: Other positions *held according to generation*

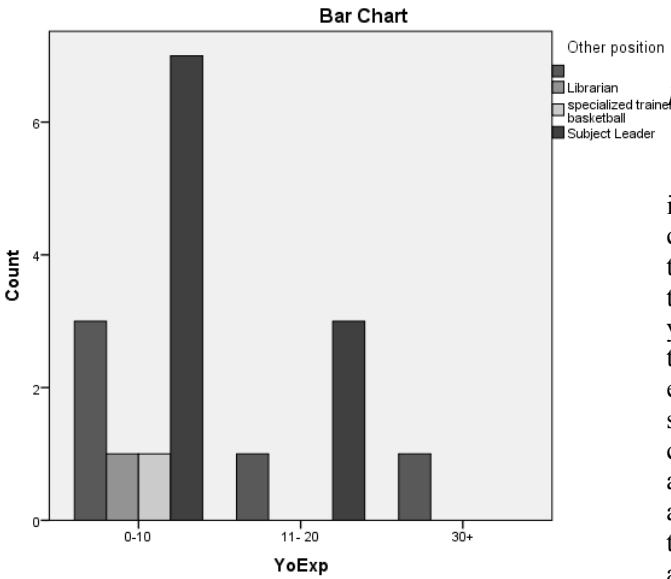


Figure 2: *Other positions and years of experience*

This attests to the empowering culture of the school's contexts that enables those who are willing to walk the extra mile. Head of ABKG said, "We made a lot of changes for the coming year, and a lot of the initiatives were from the younger generation. They even do things I don't know how to do" (Madanat, 2017). the Leader's belief in teachers' capacity to create change and make a difference gives them space for growth and enables ambitious Generation X and Millennial teachers to advance in terms of leading positions when they qualify for them.

2. Experience and Expectations

In response to the item of the questionnaire that questioned teacher expectations of students based on their teaching and experience, 80% of Millennials based their expectation for student behavior on the aspect of students being challenging; whereas 57.1% of Generation X teachers expressed their belief that students are expected to be disciplined *(see figure 3)*.

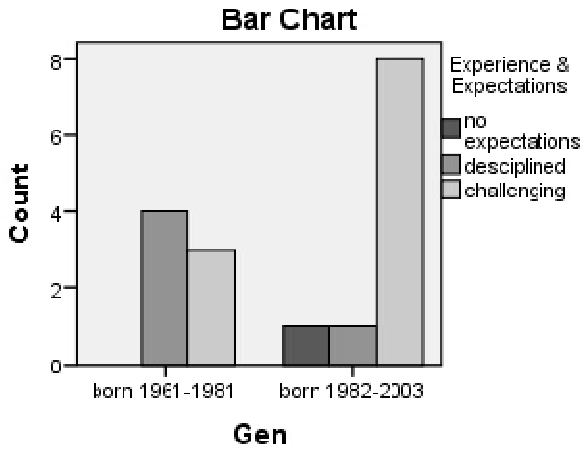


Figure 3*: Expectations of students based on experience in teaching*

Again the youngest respondent came straightforward in her belief that "a lot comes out of children". She confirmed that "sometimes the goals are so big and so, that the themes revolve around; but then no, it appears that the children know and can. They understand what you are saying and know, they even give you ideas that they develop and they make you every time to add to experiences and change and do things", which clearly shows that she finds and expects children to be challenging. She also speaks of it in a positive and anticipating manner. The other Millennial respondent also stated that "the way the kids learn, the research and the inquiry that they do. all of these changed in the kids" and "they become different; they do". This implies an element of ability and change in students that is challenging as she also said on many occasions that this is "not easy". Such an expectation complements the description of Millennials to have "a desire for variety, challenge, and change" (Dinnell, 2007, p. 14), which they find rewarding. In this case, students being challenging is a belief that stimulates teacher agency in terms of expectations.

As for Generation X teachers, the younger expressed that "at the end you feel that you are working with humans who, as much as you give them and as much as you work on them, they will grow to give too", which shows considerable predictability that is reciprocal. However, she reconsidered by saying that, "Not everything should be imposed from above. … But sometimes as a teacher, I cannot help it and I want to interfere, to impose or control, but then, I remember, no,

values that the school family carries, where they are always expected to "put values at the center"(Najjar, 2016).

ABKG promotes this notion of being mission driven and agentic within their ecology. The Head of the KG clearly stated that "sometimes we struggle with the new teachers to enable them to feel the spirit of the school more, and to be more dedicated, and to understand that they have not come only as teachers who do their work and leave. It's more than that". Upon elaborating, she insisted that, "They have a mission that they need to fulfill, and we work on well establishing that"(Madanat, 2017). This corresponds with the beliefs and actions of the Superintendent and the leadership team at the school and sets the nature of the schools' culture, relationships, and ecology that drive teacher agency and beliefs in both conscious and subtle manners.

Design

This research utilizes a concurrent nested design, which involves collecting both quantitative and qualitative data simultaneously. However, since "a nested design has a predominant method"(Creswell, Clark, Gutmann, & Hanson, p. 229), the one dominating in this case will be the qualitative method, where the role of the nested quantitative analysis is to enlighten and enhance the qualitative analysis. Accordingly, the quantitative and qualitative data are simultaneously utilized throughout the analysis.

Results and Discussion

From the data concurrently collected, nine aspects of teacher agency within ecological school settings emerged as significant, particularly pertaining to the iterational dimension of Generation X teachers in comparison with Generation Y teachers. The following findings are arranged according to the nine aspects of the questionnaire discussed concurrently with the responses of the interviewed teachers from both generations attempt to respond to the three research questions. The discussion highlights the role of iterational generational agency and ecological school contexts in shaping teachers' beliefs in addition to depicting certain aspects that are key to synchronizing teacher agency among the two generations of teachers present.

1. Personal Mission: Making a Difference

In this multiple choice question, 60 % of Millennials selected the option of "making a difference" as the main reason their personal mission in teaching stems from, while 85.7% of Generation X teachers did not choose this item in the questionnaire. Generation X teachers' responses highlighted that their personal mission in teaching stems from other choices such as "a set of personal beliefs" in addition to believing in the "mission of the school and its leadership" as the trigger that their personal mission in teaching stems from. *(see figure 1)*

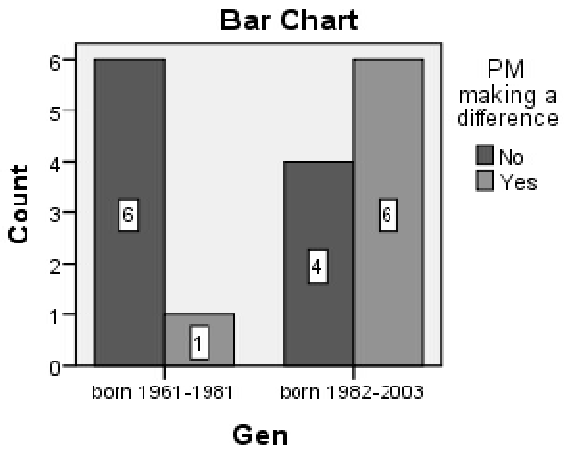


***Figure 1**: Personal Mission stems from wanting to make a difference*

This finding may be supported by Johnson (2004) that Millennial teachers have an urge to create an impact and influence the world. In her interview, the youngest respondent confirmed this notion of needing to feel that her actions make a difference when asked about the aim behind her teaching, as she said, "I have to do something that I feel I own. Like when I want to do something I want to feel there is progress" and "feel the value of what you are doing".

In comparison, the oldest respondent said, "I became a homeroom teacher for KG 1 with another teacher, and I continued for years. But I always would go to the superintendent for support", and "I would consult her". The expressed need for confirmation and support of others here implies that the purpose of teaching stems from, and is shaped by a shared leadership vision that is collective and not individualistic in its approach. Layton outlines this as a characteristic of Generation X who "are loyal to friends and bosses who, in their opinion, have earned their loyalty" (Layton, 2015). This is reiterated perhaps in Generation X teachers' major choice of their purpose stemming from the mission of the school and leadership, as opposed to the desire on part of Millennial teachers to make a difference that they individually feel they need to own. In relation to teacher agency, such beliefs may imply that while Millennial teachers believe that being unique and impacting is agentic, Generation X teachers believe their agency comes from an expectation of desired collective values that they are loyal to and reliant on.

ABKG constantly invests in the enthusiasm of its teachers, giving opportunities for teachers who aspire to assume leadership positions regardless of age or years of experience. This is evident in the statistics, where 30% of subject leaders are Generation X teachers, while 70% are Millennials. In addition, 70% of these subject leaders have no more than 10 years of experience in teaching (*see figures 1, 2*).

the interview. The length of each semi-structured interview lasted for a duration varying from 30 minutes to an hour, depending on the flow of each teacher's response to the questions. The interviews mainly explored teachers' past personal and professional history, how they deal with problematic situations, and their views on professional development and future plans.

Two additional interviews were held with the Head of ABKG and the superintendent of ASG&BSA- the parent school of ABKG- to gain further knowledge pertaining to the discourse, relationships, culture and directives put forth by leadership as part of the schools' ecology.Interviews were transcribed and coded using NVivo software. The connection between agency and generation was explored, and the analysis was embedded within the ecological contexts of ABKG.

Interviewees

The four teachers who were interviewed had a number of common traits. All of them chose to become KG teachers as a desired choice. Two among them were strongly influenced by family members who are teachers. Two carry educational certifications, while the other two come from different specializations that were undertaken due to convenience. They all started teaching at an early age, 22 years old, and remained in teaching so far. It is noteworthy that they all speak favorably of the school environment, culture, and relationships with genuine passion.

Context of the Study: ABKG Ecological Settings

ABKG is an integral part of The Ahliyyah School for Girls (ASG), established in 1926, and the Bishop's School for Boys (BSA), established in 1936. ASG and BSA are the parent schools of ABKG, where ABKG is the main "feeder kindergarten for The Ahliyyah and The Bishop's schools" (Ahliyyah & Bishop, 2017). As a kindergarten with a specific targeted age group of 4-5 year-olds, ABKG's specific mission "is to leave a transformative imprint on children to better prepare them for life and education"(Ahliyyah&Bishop, 2017). ABKG gives particular attention to teachers, where it describes them as being "chosen for their professionalism, as well as their caring and compassionate personalities" (ASG&BSA, 2016).

Being sister schools and the parent school for ABKG, both ASG and BSA are among the oldest schools in Amman, Jordan. The schools were established by the Church Missionary Society in England (CMS), which was Arabized in 1957 by the Arab Episcopal Church in Jerusalem(ASG, 2009-2013). The schools are considered a private non-profit organization that adopt the mission of youth empowerment, where students are "active lifelong learners; reflective and critical thinkers who maintain a high degree of emotional intelligence and adopt a strong humane set of values; knowledge creators; initiators of change; responsible and productive citizens, aware of their cultural heritage, and open to diversity" (ASG & BSA, 2016).

This mission statement mainly emphasizes a code of ethics that governs student learning, which is rather telling of the contexts in which the schools operate, particularly that these contexts are shaped by and shape beliefs of the teaching and administrative staff as well as students. In terms of programs implemented in the schools, "ASG and BSA are amongst a handful of schools worldwide who have adopted the four International Baccalaureate (IB) programmes" (ASG & BSA, 2016). This is inclusive of ABKG, which operates in accordance with the Primary Years' Program (PYP) set by the IB.

Furthermore, their philosophy clearly claims the schools as a learning organization that "creates and nurtures a well-balanced learning environment and takes initiative through exposing its learners to a variety of enriching experiences to enhance their individual abilities within a supportive, safe and inclusive environment in an attempt to achieve excellence" (ASG, 2009-2013). This philosophy is all-encompassing of learners; it implies that learning in this organization includes students, teachers, and staff alike. Accordingly, the literature explicitly describes the school's cultural contexts in terms of all the schools' community, as learners who grow through the nurturing environment and opportunities the schools provide. The superintendent relays that ASG and BSA, and ABKG perceive themselves as "a learning organization, learning institution. And it has become easy for this learning organization to continuously transform itself" (Najjar, 2016).

One of the outstanding features of the schools' ecology is their infrastructure. The schools are tight on physical space due to residing in very old premises that were built in the early 1900s. Despite this being one of the biggest challenges teachers in particular face, the schools' the superintendent constantly says in public, "while our infrastructure might not be luxurious, our services are; we serve from the heart"(Najjar, 2017). It is noteworthy that the superintendent plays a major role in setting the climate for the schools' culture and environment, whether it has to do with resources, relationships, or emotional and intellectual space, as she is a very charismatic, and inspirational figure for ASG and BSA and ABKG family members. She also assumes many public roles as member of different local, national and international educational boards in addition to being a senate in the upper house of parliament in Jordan(Najjar, 2017). In an interview conducted with the superintendent, she clearly stated, "the culture is what we call spirit and soul. The culture of the Ahliyyah School ever since it was established involves compassion and passion, and an attempt to change the reality of Jordan". There is an emphasis on shared

Research questions:

Question 1: What role does the iterational dimension of teacher agency play in shaping the beliefs of Generation X and Generation Y teachers?

Question 2: How do the school's ecological contexts enhance teachers' agentic engagement and beliefs?

Question 3: How can the beliefs of Generation X and Generation Y teachers be synchronized to demonstrate teacher agency at its best within the ecological contexts of the school?

Significance of Study

The significance of this study is that it will explore the iterational dimension of teacher agency, particularly with regards to the two generations of teachers' beliefs. This link between ecological teacher agency and generational theory, on the one hand, and the role the iterational dimension plays in shaping teacher beliefs within ecological school contexts, on the other hand, may carry potential to further understand how agentic qualities can be better enabled by school contexts, specifically when taking into consideration their generational traits as part of the capacities they carry which shape their beliefs. It is also an area that has seldom been explored in previous research. Moreover, perhaps the most important aspect is that it will attempt to give further understanding on how syncronization of the beliefs of the two generations of teachers is possible, particularly on part of Generation Y teachers as the current and future generation of teachers anticipated yet to spend the coming half a century or more in schools.

In addition, the development of a questionnaire to explore differences in the nature of teacher agency on part of the two aforementioned generations of teachers is significant. This is significant since the researcher has not found any quantitative tools utilized in exploring ecologcial teacher agency in its three dimensions, as most of the research in this area is stricly qualitative.

Definition of Key Terms

- **Teacher Agency**: the capacity of teachers to act by means of their school's ecological contexts to critically shape their own responsiveness to problematic situations, through the chordal triad of iterational (the past), projective (the future), and practical-evaluative (the present) dimensions within the flow of time (Biesta & Tedder, 2006).
- **The Iterational Dimension of Teacher Agency**: the past personal and professional experiences that shape a teacher's capacities, skills, values and beliefs. (Priestley, Biesta, & Robinson, 2015).
- **Generation X teachers**: born between 1961 and 1981, according to Strauss and Howe (1991).
- **Generation Y teachers**: born between 1982 and 2003, according to Strauss and Howe (1991).
- **Ecological school contexts**: the means provided by school contexts, such as available resources and contextual structural factors like relationships, discourse, language and culture, as they come together in interplay with individual efforts in a natural school setting.

Method

Participants

Seventeen respondents out of a total of (23) teachers at ABKG filled in the questionnaire, which consisted 73.9% of the total population of teachers. Out of the seventeen teachers, 41.2% belong to Generation X, while 58.8% are Generation Y teachers. All respondents carry a university degree, and one carries a Master's Degree. The respondents' specializations vary, where only seven teachers, 41.1%, carry degrees from a faculty of education.

Considering that the majority of teachers are Millennials, a majority of 70.6% of the respondents have ten years of experience or less, while the remaining 29.4% have eleven years of experience in teaching and above. Accordingly, almost two thirds of the respondents can be considered aspiring professionals. Nevertheless, 70.5% of these teachers carry other leadership roles or administrative responsibilities in addition to teaching, which indicates the school's tendency to entrust in teachers the ability to assume such roles as long as they demonstrate the capacity, skills, and knowledge to do them, regardless of their years of experience.

Instruments & Tools

In order to investigate the impact of the iterational dimension of teacher agency on teacher beliefs, a questionnaire was emailed to all (23) teachers who work at ABKG to respond to. The questionnairewas thoroughly refereed by 12 experts. The results of the questionnaire were descriptively analyzed using cross-tabulation. SPSS was utilized for this purpose. The questionnaire was followed by a series of semi-structured interviews with four teachers, two from Generation X and two from Generation Y.

Since the questionnaire offered the option of being anonymous, or allowing the researcher to obtain the respondents contact information, the researcher was limited in choice of interviewees by only those who provided their emails for further information. Nine respondents out of the 17 who responded to the questionnaire allowed the researcher to access their contact information. Accordingly, four teachers were randomly selected to participate in the personal interviews, provided that each has at least a minimum of three years' experience in teaching at ABKG.

Upon participating in the interviews, teachers verbally consented to the recordings at the beginning of

Based on an empirical study conducted by Priestley, Edwards, Priestly, & Miller (2012), teachers in the study were involved in curriculum making in a school and further education college in Scotland. The researchers conducted interviews and observations, which concluded that teacher agency is heavily reliant on context and varies from one context to another. They also found that teachers' agentic engagement depends largely on the teachers' iterational dimension pertaining mainly to the beliefs and values, gained from past experiences that drive their action in certain situations.

Generational theory is also an emerging area of research that is as ripe a notion as that of teacher agency, and it is a developing theory that can afford further research to substantiate many claims it puts forth. Howe and Strauss (2007) state that "Generations follow observable historical patterns and thus offer a very powerful tool for predicting future trends" (p. 42). This perhaps well corresponds with the couching of the term teacher agency within ecological contexts, as generational theory looks into the historical context's impact on generations to divide them as such. What mainly characterizes each generation is major historical, scientific, cultural, socioeconomic, and political events that shape a generation's consciousness and hence traits. This echoes the significance of the iterational dimension of ecological teacher agency and its temporal nature. This research bases its definition on Howe and Strauss' work, that categorizes Generation X as those born between 1961- 1981, whereas Generation Y are those born between 1982- 2003 (Howe & Strauss, 2007).

Some of the research on generational theory highlights the attributes of generation Y rather negatively in comparison to Generation X. In her empirical research on Millennials, Twenge (2006) found that Millennials are self-centered and cynical in contrast with generation X through interviews she has conducted on college students in her research studies on Millennials. She accuses generation Y of being "narcissists" (p. 223), and further claims that they are entitled, and as a result lack confidence and clarity concerning their future. McCrindle (2012) also comes to conclusions based on his experience with Millennials. He asserts that "if there's a clash in the work-life balance, life wins", and that "Many [Millennials] quit jobs not because there is a compelling reason to leave, but because there is no compelling reason to stay" (pp. 16-17). Such findings on Millennials require attention, as they seem to shape part of their iterational make-up and affect their agentic qualities.

From a more positive perspective, Sinek (2016) attempts at defending Millennials, and acquits them from the responsibility of being "entitled" and "tough to manage, although he doesn't deny it. He discusses the problem with Millennials by delineating four major issues that shape Millennials' profile, which are: "failed parenting strategies", "technology addiction", the need for "instant gratification and the lack of patience", and "environment"- particularly corporate environments that do not teach Millennials the needed skill-sets to survive in the workforce (Sinek, 2016). In this case, the focus on the iterational dimension of agency in its relation to its secondary tones becomes very relevant in shaping the agency of Millennial teachers.

In an attempt to link the two theories of ecological teacher agency and generational theory, research seems to confirm the doubts clouding Millennials' agency as teachers. Some studies claimed that "Millennials are different from other generations" (Greenebaum, 2009, p. 6), and that "Most new teachers leave within their first three years. Many teachers are from the so-called Millennial generation" (Melchiorre, 2015, p. 11). Accordingly, exlporing ecological teacher agency with regards to generational traits is significant in understanding and addressing issues pertaining to the different beliefs carried by teachers of these two generations currently exisiting in schools.

The urgency of this becomes more apparent through a simple calculation of generations of teachers in schools nowadays regardless of their location. The oldest teachers of Generation X- born in 1961- have already hit retirement or will do so soon, as the average age of retirement is 65 worldwide (OECD, 2017).The youngest generation X teachers-born in 1981- will be retiring within a maximum of three decades or less; whereas, the oldest teachers of Generation Y- born in 1982- have over three decades ahead of them, while the youngest- born in 2003 and have still not assumed their professional lives- will last in teaching for over half a century to come once they enter the work force; that is, if they retain their profession as teachers.

Statement of the Problem and Questions the Study

From current statistics administered for this research at The Ahliyyah and Bishop's Kindergarten (ABKG) in Amman-Jordan, Generation Y teachers at ABKG exceed 50% of the respondents and the total population of teachers at the school. In light of the skepticism pertaining to generation Y teachers as professionals who might not retain their place in the teaching profession, or might not show high agentic qualities in their contexts due to being "entitled", the problem appears to be how the school can retain, engage, and enable generation Y teachers. Accordingly, the purpose of this study is an attempt to test the impact of the iterational dimension of teacher agency and ecological school contexts on the beliefs of generation X and Y teachers at ABKG, by exploring generational traits in their relation to agentic qualities.The research also seeks to conclude ways that can enhance preparing, training, engaging, and retaining teachers, particularly Millennials, in addition to harmonizing between the two generations of teachers to maximize the agency of both within their ecological school settings.

Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 14, No. 2, pp 223 - 237

The Iterational Dimension of Teacher Agencywithin Ecological School Settings: Exploring the Beliefs of Generation X and Generation Y Teachers

Khalida Qattash * Nayel Al-Shra'ah

Received Date: 10/10/2017 **Accepted Date: 1/2/2018**

***Abstract**: This research aimed at exploring the role of the international dimension of teacher agency within ecological school settings in shaping the beliefs of Generation X and Generation Y teachers at the Ahliyyah and Bishop Kindergarten. A concurrent nested design was utilized. A questionnaire was designed to depict the distinguishing features of teacher agency regarding the two generations of teachers. (17) teachers out of a total of (23) responded. Personal interviews were conducted with four teachers to gain deeper understanding of how the iterational dimension and ecological setting shape teachers' beliefs. Findings indicated that the iterational dimension of teacher agency and the school's ecological contexts shape teachers' beliefs, where each generation's beliefs differ concerning nine distinct features. The research concluded with a comparison between the two generations in an attempt to suggest recommendationsthat capitalize on their strengths,and propose professional development strategies and experiences to harmonize their efforts.*

***(Keywords**: Teacher Agency, Generational Theory, Generation X teachers, Millennial teachers).*

Introduction

Ecological teacher agency is an emerging area of research, where agency is viewed as an active engagement within ecological contexts of the school, i.e. the existing structures, relationships, discourse and culture. In addition, agency is temporal; it is accomplished through three main intertwining dimensions of time that shape it. The first is the iterational dimension that involves the personal and professional history of past experiences; the second is the projective dimension that is related to the short and long term predictions and/or aspirations toward the future; and the third is the practical-evaluative dimension that is based on the teacher's ability to address problematic situations emerging through current practices in the present (Amirbayer & Mische, 1998). It is also noteworthy that ecological teacher agency is emergent, and the relationship between the three temporal dimensions of agency within their enabling contexts are interchangeable (Biesta & Tedder, 2007). This also specifically means that each one of the three dimension of agency consists of undertones of the other two dimensions.

بعد التاريخ الشخصي والمهني للقوة المحركة للمعلمين ضمن سياقات بيئة المدرسة:استكشاف معتقدات الجيل X والجيلY من المعلمين

خالدة قطاش ونايل الشرعة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ملخص: هدف هذا البحث إلى تقصي الدور الذي يلعبه بعد التاريخ الشخصي والمهني للقوة المحركة للمعلمين ضمن سياقات بيئة المدرسة في تشكيل معتقدات الجيل X والجيل Y من المعلمين في روضة الأهلية والمطران. ولتحقيق ذلك، تم تطوير استبانة لإبراز السمات المميزة للقوة المحركة لكل جيل من المعلمين. وقد استجابت (17) معلمة من أصل (23) للإستبانة. كما أجريت مقابلات شخصية للتقصي العميق في معتقدات الجيلين من المعلمين، ودور البعد الشخصي والمهني في تشكيلها. وقد أظهرت نتائج البحث أن البعد الشخصي والمهني، بالإضافة إلى سياقات بيئة المدرسة، يعملان على تشكيل معتقدات كل جيل من المعلمين بشكل مختلف فيما يتعلق بتسع سمات مميزة. وأدت خلاصة البحث إلى مقارنة بين الجيلين في محاولة لاقتراح توصيات مبنية على مناحي القوة لدى كل جيل من المعلمين، والتقدم باستراتيجيات للتطوير المهني وخبرات لإيجاد التناغم في جهودهم.

الكلمات المفتاحية: **(القوة المحركة للمعلمين، نظرية الأجيال، الجيل X من المعلمين، والجيلY من المعلمين)**

The particular importance of the iterational dimension is that "It is manifested in the actor's ability to recall, to select, and to appropriately apply … the schemas of action that they have developed through past actions" (Amirbayer & Mische, 1998, p. 975). This encompasses a teacher's personal capacity of skills, knowledge, and beliefs that align with their school, in addition to the values they carry and enact in their professional conduct. Therefore, the iterational dimension affects their practical-evaluative dimension, embodied in their agentic actions, and enables their projective agency that allows them to predict patterns and take action accordingly. Giving special attention to what shapes the iterational dimension and how it enables the enactment of strong teacher beliefs and agentic qualities may enlighten schools in their processes of shaping contexts that prepare and develop teachers to be highly agentic.

* Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan, Amman, Jordan.

© 2018 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

For

- ☐ One Year
- ☐ Two Years
- ☐ Three Years

أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية

لمدة

- ☐ سنة واحدة
- ☐ سنتان
- ☐ ثلاث سنوات

Name: ..... الاسم:

Speciality: ..... الاختصاص:

Address: ..... العنوان:

P.O. Box:. ..... .ص.ب:

City & Postal Code:..... المدينة والرمز البريدي:

Country:..... الدولة:

Phone:..... هاتف:

Fax: ..... فاكس:

E-mail: ..... البريد الإلكتروني:

No. of Copies:..... عدد النسخ:

Payment: ..... طريقة الدفع:

Signature: ..... التوقيع:

ترسل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح "عمادة البحث العلمي والدراسات العليا- جامعة اليرموك"

Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.

سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) **One Issue Price**		أسعار الاشتراك السنوي **One Year Subscription Rates**	
		داخل الأردن Inside Jordan	خارج الأردن Outside Jordan
سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750		الأفراد 7 دنانير Individuals JD 7.00	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00		المؤسسات 10 دنانير Institutions JD 10	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops			

ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.

Correspondence

Subscriptions and Sales:

Prof. Shadia Al-Tel
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University
Irbid – Jordan
Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3208
Fax: 00 962 2 7211121

المراسلات

مراسلات البيع والاشتراكات:

عميد البحث العلمي والدراسات العليا
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك
اربد – الأردن
هاتف 7211111 2 962 00 فرعي 3208
فاكس 7211121 2 962 00

TABLE OF CONTENTS

Volume 14, No. 2, Ramadan, 1439 H, June 2018

Articles in Arabic

- **The Effectiveness of the Communicative Approach on Improving Oral Expression Skills** **111**
  Mohammad Al-Hawamdeh and Ahmad Sawalha

- **The Extent to Which Arabic Language Textbooks for the First Three Grades in Jordan Include the Implications of the Knowledge Economy** **127**
  Ruba Al-Mahasneh

- **The Degree of Inclusion of Service Learning Projects in the Textbooks of National and Civic Education in the Primary Stage in Jordan** **143**
  Mohammad Al- Fursan and Muneera Al-Shurman

- **Forward-Looking Vision to Promote the Practice of Saudi University Students for Academic Integrity in The Light of The Theory of Change** **157**
  Essam Mahjoob

- **Trends of Science Education Research in Two Jordanian Educational Journals during the Period of (2005 – 20016)** **177**
  Ahmad Al-Ayasrah

- **The Academic Identity Styles Prevailing Among Hashemite University Students in light of Was and Isaacson Scale and it is Relationship With Academic Achievement** **191**
  Ahmad Mahasneh and Omar Al-Adamat

- **Proposing a Strategy to Enhance the Strategic Roles of Civil Society Organizations in Reducing the Problem of Brain Drain** **209**
  Eyad El - Dajani, Anisa El-Dohdar and Fatma Shwaikh

Articles in English

- **The Iterational Dimension of Teacher Agencywithin Ecological School Settings: Exploring the Beliefs of Generation X and Generation Y Teachers** **223**
  Khalida Qattash and Nayel Al-Shra'ah

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 14, No. 2, Ramadan, 1439 H, June 2018

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

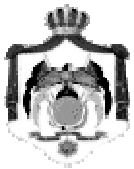
Prof. Nazeih Hamdi
*Amman Arab University, **JORDAN***
Email: nazhamdi@ju.edu.jo

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 14, No. 2, Ramadan, 1439 H, June 2018

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 14, No. 2, Ramadan, 1439 H, June 2018

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.**

EDITOR-IN-CHIEF: **Prof. Shadia Al-Tel**
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Email:shadia.tal@yu.edu.jo

EDITORIAL SECRETARY: **Mrs. Fatima Atrooz**

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah
Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan
Email: mbattah@mutah.edu.jo

Prof. Amal Khasawneh
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan
Email: Amal.Khasawneh@yu.edu.jo

Prof. Mahmoud Al-Weher
Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Jordan
Email: weher@hu.edu.jo

Prof. Mohammad Tawalbeh
Faculty of Education, Arab Open University
Email: tmaa@yu.edu.jo

Prof. Na'el Shra'ah
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Jordan
Email: sharah@ju.edu.jo

Prof. Rafe'a Al-Zguol
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan
Email: rzghoul@yu.edu.jo

Prof. Sameh Karasneh
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan
Email: nhsamih@yahoo.com

Prof. Suleman Al-Qadere
Faculty of Educational Sciences, Al-Albayt University, Jordan
Email: alqaderee@yahoo.com

Dr. Raed Khdeer, **Arabic Language Editor**

Prof. Lamia Hammad, **English Language Editor**

Fatima Atrooz, **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*