المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (14)، العدد (4)، ربيع الآخر 1440هـ / كانون الأول 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: m_tawalbeh@aou.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

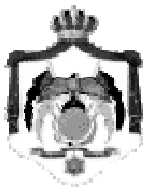
اربد - الأردن

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 (4)، ربيع الآخر 1440هـ / كانون الأول 2018 م

المجلة الأردنية في العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة
المجلد (14)، العدد (4)، ربيع الآخر 1440هـ / كانون الأول 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 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 (4)، ربيع الآخر 1440هـ / كانون الأول 2018 م

البحوث باللغة العربية

- **مستوى قدرة طلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تفسير الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالحياة اليومية** — 351
  وليد نوافله وصال العمري وعلي العمري
- **أثر استخدام مسرحة المناهج في التحصيل وخفض تشتت الانتباه لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات** — 367
  محمد الخطيب و أسامة بني ملحم
- **القدرة التنبؤية لمركز الضبط بالتعب العقلي لدى المعلمين في لواء الرمثا** — 379
  فيصل الربيع
- **وعي طلبة جامعة اليرموك بممارستهم الرقمية وعلاقته بقيم المواطنة لديهم** — 391
  هادي طوالبة وسميح الكراسنة
- **التشوهات المعرفية وعلاقتها بظهور أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى المراهقين** — 411
  هاني عباره وماريو رحال وأحمد حاج موسى
- **أنماط التعلق المتنبئة بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة** — 429
  فاطمة الزهراء لوزاني
- **مقارنة المشكلاتِ الاجتماعيّةِ والنفسيّةِ والسلوكيّةِ التي تواجه الطلبةَ ذوي صعوبات التعلم في غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي من وجهة نظر أولياء الأمور** — 441
  صباح عبد الوهاب وسحر الشوربجي وناهد سالم

البحوث باللغة الإنجليزية

- **فاعلية برنامج "توج ماث" في تدريس عملية الجمع للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات** — 461
  حنان الحموز

مستوى قدرة طلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تفسير الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالحياة اليومية

وليد نوافله* وصال العمري* علي العمري*

تاريخ تسلم البحث 2018/2/1 تاريخ قبوله 2018/6/28

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى قدرة طلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تفسير الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالحياة اليومية، ومدى اختلافها باختلاف جنس الطالب وتحصيله العلمي والتفاعل بينهما، وفق الاستجابة على اختبار تكون من (28) فقرة موزعة على مجالين: (فيزياء، كيمياء)، وجرى التحقق من صدقه وثباته، وطبق على عينة الدراسة التي تكونت من (323) طالبًا و(340) طالبًة في مديرية قصبة إربد في العام الدراسي 2017/2016. أشارت النتائج إلى أن مستوى قدرة الطلبة على تفسير الظواهر والمواقف العلمية جاء متدنيًا على كل مجال علمي (فيزياء، كيمياء) وعلى الاختبار ككل، ووجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) في قدرة الطلبة على تفسير الظواهر والمواقف العلمية باختلاف المجال العلمي ولصالح مجال الفيزياء. ووجود فروق دالة إحصائيًا في قدرة الطلبة على تفسير الظواهر والمواقف العلمية على مستوى الاختبار ككل تعزى لمتغير التحصيل ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع مقارنة بكل من ذوي التحصيل المتوسط والمتدني، وعدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس أو التفاعل بين الجنس والتحصيل. أما على مستوى كل مجال علمي، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) في قدرة الطلبة على تفسير الظواهر والمواقف العلمية في مجال الكيمياء تعزى لمتغيري الجنس والتحصيل، وعدم وجود فروق تعزى للتفاعل بينهما. وفي مجال الفيزياء تبين وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير التحصيل ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع مقارنة بكل من ذوي التحصيل المتوسط والمتدني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للجنس والتفاعل بين الجنس والتحصيل..

(الكلمات المفتاحية: التفسير العلمي، الظواهر العلمية، المواقف العلمية الحياتية).

The Ability Level of First Grade Secondary Students in Explaining the Scientific Phenomena and Situations Related to Everyday Life

Waleed Nawafleh, Wesal Al-Omari and Ali Al-Omari, *Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: The study aimed at revealing first grade students' ability level to explain the scientific phenomena and situations related to daily life. The study further sought to reveal the difference in ability level among students due to their gender and scientific achievement, in addition to the interaction between them, through responding to a test, consisting of (28) items, distributed into two areas: physics and chemistry. The validity and reliability of the test were verified, and then applied to a sample of (323) male and (340) female students from the educational directorate of Kasbat Irbid in the academic year 2016/201. The results of the study revealed that the students' ability level to explain scientific phenomena and situations was low on both areas (physics, chemistry) covered by the test. Also, there were statistically significant differences (α=0.05) in students' ability to explain scientific phenomena and situations attributed to the area covered by the test, in favor of physics. Moreover, there where statistically significant differences in students' ability to explain scientific phenomena and situations on the test as a whole attributed to the academic achievement, in favor of high achieving students. The results also revealed no significant statistical differences in students' ability level attributed to gender and to the interaction between gender and achievement. With regard to each scientific area, the results indicated no statistically significant differences (α=0.05) in students' ability to explain scientific phenomena and situations in chemistry, attributed to students' gender and achievement, but significant differences attributed to the interaction between gender and achievement were not found. In physics, there were statistically significant differences attributed to academic achievement, in favor of high achieving students, compared to those with intermediate and low achievement, whereas no statistically significant differences attributed to gender and to the interaction between gender and achievement were found.

(**Keywords:** Scientific Explanations, Scientific Phenomena, Scientific Life Situations).

مقدمة: تطور العلم ونما حتى غدا صرحًا شامخًا من المعارف والمهارات وطرق التفكير، وأسهم في فهم الظواهر والأحداث ومحاولة تسخيرها لصالح الإنسان، فعلى مر الزمان كانت الظواهر الطبيعية محورًا للمسعى العلمي، وهي بحق تعد مادة العلم، ومصدرًا للاستنتاج أو الاستدلال على عناصر البناء العلمي، وكان التفسير العلمي للظواهر دأب العلماء والباحثين؛ لتلبية الطموح نحو معرفة حقيقتها، والأسباب التي من أجلها تقع الأحداث.

* جامعة اليرموك، الأردن

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وخلال النصف الثاني من القرن الماضي حظي التفسير العلمي باهتمام عدد من فلاسفة العلم، ومنهم هيمبل وأوبناهيم (1948) وفريدمان (1970) وسالمون (1978، 1989) وكيتشر (1989) وغيرهم، إذ تركز اهتمامهم على طبيعة التفسير العلمي وخصائصه ودوره في العلم، حيث حللوا عملية بناء التفسيرات العلمية وفحص التفسيرات القائمة للظواهر. وعلى الرغم من عدم وجود نظرية محددة للتفسير العلمي، إلا أن هناك جوانب اتفاق بين فلاسفة العلم؛ فالعديد منهم ينظرون للتفسيرات العلمية على أنها محاولات لتجاوز وصف الظواهر الطبيعية، إلى بناء أطر نظرية لكيفية حدوثها بالشكل الذي تظهر عليه (Braaten & Windschitl, 2011). والجهد الذي بذله فلاسفة العلم على مر السنين وضح كيفية بناء التفسيرات العلمية في العلم، وسهل الطريق أمام التربويين العلميين لتصميم بيئات تعلمية تنمي قدرة الطلبة على بناء التفسيرات.

ويعد التفسير هدفًا مهمًا، إن لم يكن الأهم، من أهداف العلم، تظهر أهميته من خلال تيسيره للتنبؤ والتحكم بالظاهرة قيد الدراسة. وهو أسمى من الوصف، حيث يتضمن التفسير تكوين شبكة من العلاقات بين الشروط الأولية للظاهرة والحدث الناتج، وهذا ما أشار إليه زيتون (2013، 25) "بأن وصف الظواهر الطبيعية مهما كان دقيقًا فهو لا يؤدي إلى معرفة أسباب حدوثها، أو كيفية حدوثها، والعوامل المؤثرة فيها". ويرى الخليلي ويونس وحيدر (1996، 30) "أن عملية التفسير تتضمن ربط السبب بالنتيجة، والإجابة عن أسئلة مثل: كيف؟ ولماذا؟ الأمر الذي يعمق الفهم، استنادًا على خبرات الماضي وانطلاقا بالمعرفة للأمام لفهم خبرات الحاضر والمستقبل". كما تتضمن عملية التفسير جانبًا نفسيًا إيجابيًا؛ يتمثل بإعطاء الفرد مزيدًا من الثقة بنفسه لإمكانية التحكم بالظاهرة عند معرفة أسبابها الحقيقية.

ونظرا للدور الذي يؤديه التفسير العلمي للظواهر في العلم، حاول عدد من الباحثين تحديد دلالته؛ فقد عرفته "محمد وفا" (2009، 55) بأنه "تحليل البيانات والمعلومات وتحديد العلاقات بينها، ويتم هنا ربط السبب بالنتيجة، أي إرجاع الحدث أو الظاهرة إلى أسبابها الحقيقية، ويتم التأكد من خلال مبدأ أو قانون أو نظرية علمية موثوق بها"، وعرفه الهويدي (2010، 43) على أنه "جمع الملاحظات والقياسات ثم تبويبها بشكل منظم حتى يمكن للطالب التوصل إلى استنتاجات صحيحة من خلال قراءة الجداول أو الرسوم البيانية". أما مجلس البحث الوطني (National Research Council: NRC, 2012) فقد أشار إلى أن التفسير العلمي هو البحث عن الأدلة التي تربط النظرية العلمية بالظواهر، وتوضح العلاقات بين المتغيرات وتصف الآليات التي تدعم الاستدلالات المرتبطة بالسبب والنتيجة.

وتعد عملية التفسير من أبرز عمليات العلم، وممارستها يثير اهتمامات الطلبة، مما يدفعهم إلى المزيد من البحث والاكتشاف، وأكدت على ذلك مؤسسات تعنى بتدريس العلوم مثل: (American Association for the Advancement of Science: AAAS, 1993 ; NRC, 2007, 2012)، كما أكد عليه عدد من التربويين العلميين، منهم (Osborn & Dillon, 2008 ; Treagust & Harrison, 2000). لذا يمكن القول إن التفسير يمثل مكونًا أساسيًا في دروس العلوم، وإعطاء التفسيرات العلمية أولوية في تعليم العلوم، ينقل هدف التعلم من حفظ المعلومات والحقائق إلى تطوير الفهم حول الظاهرة والعالم الطبيعي، وذلك من خلال ربط الأفكار العلمية بالأدلة والبراهين (Beyer & Davis, 2008 ; NRC, 2007)، ويطور البنية المعرفية للطلبة، من خلال فهم الحقائق والمفاهيم والنظريات والمبادئ والعلاقات فيما بينها (Coleman, 1998 ; Zohar & Nemet, 2002). كما أن إشغال الطلبة في بناء التفسيرات العلمية ومراجعتها وتعديلها، يطور فهمهم للاستقصاء، وللمهارات التي يحتاجونها للمشاركة الفاعلة في النشاطات الاستقصائية (Bell & Linn, 2000 ; Sandoval & Reizer, 2004).

ويواجه الطلبة في حياتهم اليومية العديد من الظواهر الطبيعية، قد ينتج عنها مشكلات يحتاج حلها توظيف مهارات التفكير المختلفة. ويطالب المتخصصون في التربية العلمية بضرورة تعويد المتعلمين على حل المشكلات من خلال ممارسة مهارات مختلفة، والوصول إلى إجابات وتفسيرات للظواهر والأحداث، مدعمة بالأدلة والبراهين (Alberts, 2000). ويطور الطلبة معرفتهم بالظواهر الطبيعية من خلال الخبرات التي يمرون بها، في حياتهم اليومية والمواقف التعلمية في المدرسة. وللمعلم دور أساسي في دعم قدرة الطلبة على بناء التفسيرات العلمية؛ من خلال تنفيذ الأنشطة، وتصميم بيئة تعلمية داعمة، واستخدام التكنولوجيا في التعليم (Tabak, 2004)، وعلى المعلم أن يأخذ بالاعتبار التفسيرات الساذجة التي يحملها بعض الطلبة حول الظواهر، وتوفير بيئة تعلم غنية بالمعرفة والمعلومات والأنشطة المناسبة، لتقييم التفسيرات وتعديلها في ضوء التفسيرات العلمية (Zangori & Forbes, 2013). كما يمكن للمعلمين استخدام أساليب مختلفة مثل: تحفيز الطلبة لاستقصاء البيانات التي تدعم الادعاءات حول الظاهرة بطرح الأسئلة -كيف؟ ولماذا؟- وتقييم الادعاءات وتبريرها أو دحضها في ضوء البيانات، ومناقشة معقولية التفسيرات المقدمة، والتقليل من استخدام اللغة التي توحي للطلبة بيقينية المعرفة (McNeill & Krajcik, 2008 ; Newton, Driver & Osborn, 1999).

وعلى الرغم من أهمية التفسير في تدريس العلوم، يشير الأدب التربوي إلى أن واقع ممارسة عملية التفسير العلمي لم يكن بمستوى الطموح. وفي هذا الصدد أشارت نتائج الدراسة التي أجراها الجراح وخطايبة وبني خلف (2013)، إلى أن تفسيرات الطلبة للظواهر والمواقف العلمية داخل صفوف العلوم نادرة، ولا بد أن هذه النتيجة تعود لعوامل مختلفة، غير أن دور المعلم هو الأساس في تمكين الطلبة من ممارسة التفسير العلمي في دروس العلوم؛ فقد أشار باير ودافيس (Beyer & Davis, 2008) إلى

أن المعلمين لا يدركون بأن بناء التفسير يساعد الطلبة في تطوير فهمهم لمحتوى العلوم، وهو ليس بهدف بالنسبة لهم. وكذلك يرى كل من زانقوري وفوربيس (Zangori & Forbes, 2013) أن المعلمين يستخدمون الاستقصاء بغرض زيادة اهتمام الطلبة بالعلوم، وليس بغرض تقييم الأدلة، ونادرًا ما يؤكدون على بناء التفسير القائم على الدليل أثناء التدريس. أما براتن ووينذزشتل (Braaten & Windschitl, 2011) فقد ذهبا إلى أن تعدد تعريفات التفسير العلمي في مجال التربية العلمية قد شكل عائقًا أمام المعلمين لتضمينه في الأنشطة الصفية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعرفة الإبستمولوجية والبيداغوجية لدى المعلمين حول التفسير هي عوامل أخرى، ربما ساهمت في ندرة ممارسته في دروس العلوم، غير أن هذا الموضوع بحاجة إلى البحث والاستقصاء.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي، يلاحظ أن موضوع قدرة الطلبة على تفسير الظواهر الطبيعية لم يحظَ بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين، حيث تبين أن هناك عددًا محدودًا من الدراسات في هذا المجال، ومنها الدراسة التي أجرتها معابدة (2016) بهدف الكشف عن مستوى تفسيرات طلبة الصف العاشر الأساسي للظواهر الطبيعية المتضمنة في كتب علوم الأرض والبيئة، والعلاقة بين التفسيرات وفهمهم لطبيعة العلم. حيث طُبق اختبار تفسير الظواهر الطبيعية واختبار فهم طبيعة العلم على عينة مكونة من (693) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن مستوى تفسيرات أفراد العينة لتلك الظواهر قد تخطى علامة النجاح 50%، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا يعزى للجنس، وأن تفسيرات أفراد العينة تنسجم مع التفسير العلمي كلما زاد تحصيلهم العلمي، وأن العلاقات بين فهم طبيعة العلم والتفسيرات كانت طردية إيجابية الاتجاه ودالة إحصائيًا.

كما أجرى أودورا (Odora, 2014) دراسة هدفت استكشاف تصورات المعلمين فيما يتعلق باستخدام التفسير كوسيلة تدريس في الفصول الدراسية وتحديد تأثير مهارات الاتصال على مهارات شرح المعلمين. تكونت عينة الدراسة من 120 مشاركًا من اثنتي عشرة مدرسة تقدم مواد تقنية، وجمعت البيانات من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على استبانة أعدت لهذا الغرض. وكشفت النتائج أنه على الرغم من أن (85٪) من المعلمين لديهم المعرفة الكافية في محتوى الموضوع، لكن ليس كل منهم لديه الكفاءة اللازمة في استخدام مختلف أساليب التفسير بشكل فعال. وعلى وجه الخصوص، كشفت الدراسة أن ما يقرب من نصف عدد المعلمين الذين شملهم الاستطلاع لديهم مهارات محدودة في استخدام التوجيه والملخصات والاتصالات. وتشير هذه النتائج إلى أن الاستخدام غير الفعال لمختلف استراتيجيات التفسير في التدريس يمكن أن يعزى إلى عدد من العوامل، أهمها الافتقار إلى الإعداد الكافي، والافتقار إلى المهارات في تصميم التفسيرات، وعدم كفاية التدريب والممارسة في الشرح أثناء التدريب الأولي للمعلمين.

وفي دراسة زانقوري وفوربيس (Zangori & Forbes, 2013) التي كان الهدف منها استقصاء قدرة طلبة الصف الثالث الابتدائي على بناء التفسيرات العلمية حول تركيب البذور ووظيفتها، وعلاقتها بتصورات المعلمات حول التفسير وممارستهن التعليمية له. أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية لمدة (8) أسابيع، شارك بها ثلاث معلمات و(59) طالبًا وطالبة موزعين في ثلاث شعب، جمعت البيانات من خلال الملاحظات الصفية والمقابلات مع المعلمات والطلبة وتحليل كتابات الطلبة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين تصورات المعلمات للتفسير العلمي وممارساتهن التعليمية وتفسيرات الطلبة المكتوبة؛ فالمعلمة التي كانت تؤكد على ضرورة أن يولِّد كل طالب تفسيره الخاص، كانت التفسيرات والأدلة التي قدمها طلبتها أقوى من تلك التي قدمها الطلبة في الصفوف الأخرى.

وأجرى القادري والعظمات (2012) دراسة هدفت إلى كشف تفسيرات طلبة الصف الثامن الأساسي لبعض الظواهر الطبيعية، وتكونت عينة الدراسة من (316) طالبًا وطالبة في مناطق البادية الشمالية الشرقية، والبادية الشمالية الغربية، وقصبة المفرق، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداة تضمنت ثماني مهمات تتصل بظواهر علمية مختلفة، درسها الطلبة في منهاج العلوم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج البحث أن (49%) من الطلبة قدموا تفسيرات غير صحيحة للظواهر العلمية، و (43%) قدموا تفسيرات ناقصة، بينما كانت نسبة من قدم منهم تفسيرات علمية (8%) فقط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات تقدير دقة تفسيراتهم العلمية ترجع إلى نوعهم الاجتماعي أو إلى منطقتهم التعليمية.

وهدفت دراسة حسام الدين (2011) إلى تنمية القدرة على التفسير العلمي والتفكير التحليلي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، من خلال استخدام الجدل العلمي في تدريس بعض القضايا البيئية؛ تكونت عينة الدراسة من (43) طالبة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي. طبق اختبار التفسير العلمي واختبار التفكير التحليلي، على المجموعتين التجريبية والضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختباري التفسير العلمي والتفكير التحليلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وأجرى بروكوب وأوساك وأوزيل وفانكوفيكوفا (Prokop, Usak, Özel, & Fancovicová, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن تفسيرات الأطفال لبعض الظواهر البيولوجية، المتعلقة بالتنفس الحيواني. جمعت بيانات نوعية من عينة مكونة من (549) طالبًا وطالبًة من بلدين مختلفين (سلوفاكيا، وتركيا). وأظهرت النتائج أن فهم الطلبة لتنفس اللافقاريات أكثر ضعفًا من فهمهم لتنفس الفقاريات.

وهدفت الدراسة التي أجرتها ماكنيل وكراجك McNeill & (Krajcik, 2008) إلى فحص انخراط المعلمين في الممارسات التعليمية عندما يقدمون التفسير العلمي، وتأثير هذه الممارسات على قدرة الطلاب على بناء التفسيرات العلمية خلال تدريس وحدة كيمياء في المدارس المتوسطة. وشملت عينة الدراسة (13) معلمًا و(1197) طالبًا من الصف السابع، تم تصوير الدروس بالفيديو لكل معلم، وتم ترميز البيانات من شريط الفيديو لأربع ممارسات تعليمية: نمذجة التفسير العلمي، تقديم المنطق للتفسير العلمي، وتحديد التفسير العلمي، وربط التفسير العلمي بالتفسير اليومي. وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف بين المعلمين في تقديمهم وانخراطهم في التفسير العلمي، وكذلك في استخدامهم لهذه الممارسات. كما تبين أن استخدام المعلمين للممارسات التعليمية يمكن أن يؤثر في تعلم الطلاب للتفسير العلمي، وأن تأثير هذه الممارسات التعليمية يعتمد على السياق للممارسات التعليمية الأخرى التي يستخدمها المعلم.

وفي دراسة أجراها كوكادار وأوزيل (Cokadar & Ozel, 2008) حول تفسيرات طلبة المرحلة الابتدائية لعملية نقل الماء في النبات. تكونت عينة الدراسة من (591) طالبًا موزعين على سبع مدارس ابتدائية. جمعت البيانات باختبار من نوع الاختيار من متعدد في موضوع نقل الماء في النبات. أظهرت النتائج أن تفسيرات الطلبة لظاهرة نقل الماء في النبات تختلف عما يقدمه العلماء من تفسير لنفس الظواهر، وأن تفسيرات الطلبة في معظمها مستمدة من المعلم.

وفي دراسة لمعرفة الأخطاء التي يقع فيها الطلبة عند تفسير الظواهر العلمية، أجرى الشرمان (2000) دراسة على عينة مكونة من (240) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تدنيًا في مستوى تفسير الطلبة للظواهر العلمية الطبيعية، كما تبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات في مستوى التفسير.

أما دراسة كيكاز (Kikas, 2000) التي هدفت إلى الكشف عن فهم الطلبة لتعاقب الليل والنهار وتغير الفصول، وأثر التعليم على هذا الفهم. طبق اختبار كتابي على عينة تكونت من 276 طالبًا وطالبةً من الصف الثالث إلى الصف التاسع في عدد من المدارس في جمهورية إستونيا، وحللت كتب العلوم المدرسية للصفوف ذاتها فيما يتعلق بموضوعي تعاقب الليل والنهار وتغير الفصول، ثم أجريت مقارنة بين استجابات الطلبة على الاختبار ونتائج تحليل الكتب. وأظهرت النتائج أن الطلبة بحاجة إلى مزيد من التوجيه في تعلم تفسيرات الظواهر الفلكية. وأن الكتب المدرسية المستخدمة في المدارس توفر معلومات مربكة ومضللة يساء تفسيرها من قبل الطلبة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ أنها تنوعت في أهدافها وفي مجتمعها ومنهجها وفي نتائجها، وفي أماكن إجرائها، فبعض الدراسات التي استخدمت منهجية البحث الوصفي هدفت إلى الكشف عن تفسيرات الطلبة للظواهر الطبيعية في علوم الأرض كما في دراسة معابدة (2016)، وبعضها للكشف عن تفسيرات الطلبة للظواهر الطبيعية في مجال الفيزياء كما في دراسة القادري والعظامات (2012)، وبعضها للكشف عن تفسيرات الأطفال لبعض الظواهر البيولوجية كما في دراسة (prokop, Usak, Ozel, & Fancovicova, 2009)، وبعضها للكشف عن تفسيرات طلبة المرحلة الابتدائية لعملية نقل الماء في النبات كما في دراسة (Cokadar & Ozel, 2008) وبعضها للكشف عن الأخطاء التي يقع بها طلبة الصف العاشر وقدرتهم على تفسير الظواهر العلمية بشكل عام كما في دراسة الشرمان (2000).

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الظواهر التي تناولتها، فبعضها تناول الظواهر العلمية بشكل عام، وبعضها تناول ظواهر في علوم الأرض، وبعضها تناول ظواهر في علم الأحياء، في حين أن الدراسة الحالية تناولت ظواهر في الكيمياء والفيزياء، كما تناولت مواقف وأحداث تحصل في الحياة اليومية للطالب يتعلق تفسيرها بالكيمياء أو الفيزياء، وهذا ما لم تتناوله أية دراسة من الدراسات السابقة – في حدود علم الباحثين. كما أن هذه الدراسة اختلفت عن الدراسات السابقة في مجتمعها، حيث كان مجتمع هذه الدراسة طلبة الصف الأول ثانوي، في حين أن جميع الدراسات السابقة كان مجتمعها طلبة الصف العاشر فما دون، ومعظمها طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، عدا دراسة حسام الدين (2011)، التي كان مجتمعها طلبة الصف الأول الثانوي كما في الدراسة الحالية، إلا أنها كانت تجريبية، واختبرت أثر برنامج على القدرة على التفسير العلمي بشكل عام، وهذا كله يبرر إجراء الدراسة الحالية التي هدفت الكشف عن القدرة التفسيرية لطلبة الصف الأول الثانوي للظواهر والمواقف الحياتية المتعلقة بمجالي الفيزياء والكيمياء.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد التفسير العلمي للظواهر الطبيعية ركنًا أساسيًا في تعليم العلوم، وقد تم التأكيد على ذلك ضمن الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمباحث العلوم المختلفة في الأردن، وعلى سبيل المثال كان "توظيف القوانين والمبادئ والنظريات الفيزيائية في الحياة اليومية لتفسير ظواهر طبيعية ومواقف حياتية" أحد نتاجات التعلم المحورية لمبحث الفيزياء (وزارة التربية والتعليم، 2013). ولمعرفة مدى تحقق هذه النتاجات، فمن الضرورة بمكان إجراء دراسات تتناول التفسير العلمي وقدرة الطلبة على بنائه؛ علمًا أن هناك عددًا من الدراسات في الأردن (معابدة، 2016؛ القادري والعظامات، 2012؛ الشرمان، 2000)، غير أن هذه الدراسات تناولت بعض الظواهر الطبيعية التي تضمنتها بعض كتب العلوم، وفئات محدودة من الطلبة، وجاءت في فترات زمنية متباعدة حدث فيها تغييرات مختلفة في مناهج العلوم. وثمة عامل آخر، هو أن واقع تدريس العلوم لا يلبي الطموح، حيث إن مستوى اكتساب الطلبة للمعرفة

العلمية وفهمهم لها متدن (زيتون، 2013)، وقد يكون قلة الاهتمام بعملية التفسير، وفقًا لدراسة الجراح وخطايبة وبني خلف (2013) واحدًا من الأسباب التي أدت لذلك، لذا فإن إجراء المزيد من الدراسات حول التفسير العلمي ربما يسهم في وضع الخطط لمعالجة بعض جوانب القصور فيما يتعلق بالتربية العلمية. وانطلاقًا مما سبق جاءت هذه الدراسة للكشف عن قدرة طلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تفسير ظواهر ومواقف علمية مرتبطة بالحياة اليومية، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما قدرة طلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تفسير الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالحياة اليومية ؟

2- هل تختلف قدرة طلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تفسير الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالحياة اليومية باختلاف المجال العلمي للظاهرة (كيمياء ، فيزياء)؟

3- هل تختلف قدرة طلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تفسير الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالحياة اليومية باختلاف كل من جنس الطالب، وتحصيله العلمي والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة من الجانب النظري، في استخدامها مجموعة من الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالحياة اليومية، والتي تركز على رفع مستوى المتعلم في قدرته على عمل تفسيرات منطقية لهذه الظواهر. كما تثري الدراسة الأدب التربوي بعدد من الظواهر والمواقف العلمية لإكساب الطلبة القدرة على تفسيرها وربطها بالمفاهيم العلمية المختلفة التي تعلمها المتعلم طوال مراحله الدراسية.

أما من الجانب العملي، فقد طورت الدراسة اختبارًا لقياس قدرة طلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تفسير ظواهر ومواقف حياتية، يمكن أن يستفيد منه المعلمون والباحثون في هذا المجال.

كما يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تقدم دليلاً عمليًا يستفيد منها القائمون على تطوير المناهج، في تطوير مناهج العلوم بشكل عام ومناهج الفيزياء والكيمياء بشكل خاص.

محددات الدراسة

يتقيد تعميم نتائج الدراسة بالمحددات التالية:

حصر مجتمع الدراسة بطلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/2016 .

مدى صدق وثبات اختبار تفسير الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالحياة اليومية.

التعريفات الإجرائية

- **الظواهر والمواقف العلمية:** وتشمل جانبين، الأول ظواهر طبيعية والتي هي وقائع وأحداث تحدث في الطبيعة بصورة متكررة ومنتظمة دون تدخل الإنسان بها، والثاني مواقف علمية والتي هي أحداث تحدث بفعل الإنسان وبشكل متكرر في الحياة اليومية، واشتملت الدراسة على (28) ظاهرة وموقفًا في مجالي الفيزياء والكيمياء موضحة في أداة الدراسة.
- **القدرة على التفسير العلمي:** تعرف القدرة على التفسير العلمي إجرائيًا في الدراسة الحالية، بالمتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على اختبار تفسير الظواهر والمواقف الكيميائية والفيزيائية المرتبطة بالحياة اليومية الذي أُعد لهذا الغرض. وحدد مستوى القدرة على التفسير بعد استشارة عدد من أعضاء هيئة التدريس الجامعي المتخصصين في المناهج والتدريس والقياس والتقويم، وتم الاتفاق على السلم الآتي:

الفقرة / الاختبار	مستوى القدرة على التفسير		
	متدن	متوسط	مرتفع
متوسط الأداء على الفقرة	0.59-0.00	0.79-0.60	1.00-0.80
المتوسط الحسابي المئوي على المجال أو الاختبار ككل	%59-%0	%79-%60	%100-%80

- **التحصيل العلمي:** وهو معدل طالب/طالبة الصف الأول الثانوي بمادتي الفيزياء والكيمياء من (100)، للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/2016. وتم تصنيف هذا المتغير في ثلاثة مستويات (مرتفع: 80% فأكثر، متوسط: 60-79%، متدنٍ: أقل من 60%).

الطريقة

منهج الدراسة

تعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية ، حيث تم وصف تفسيرات الطلبة للظواهر والمواقف الكيميائية والفيزيائية المرتبطة بالحياة اليومية، ووصف أثر بعض العوامل التي ربما يكون لها أثر على قدرة الطلبة على تفسير الظواهر والمواقف العلمية، من خلال اختبار أعد لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، ممن هم على مقاعد الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/2016، والبالغ عددهم (3419) طالبًا وطالبًة موزعين حسب الجنس إلى (1705) طالبًا و (1714) طالبًة حسب الإحصائية الرسمية لقسم التخطيط في المديرية. أما عينة الدراسة فقد بلغ عددهم (663) طالبًا وطالبًة، موزعين حسب الجنس إلى (326) طالبًا و (337) طالبًة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية؛ حيث تم اختيار (12) مدرسة من المدارس التي تحتوي على الصف الأول الثانوي العلمي منها ست مدارس ذكور وست مدارس إناث بالطريقة العشوائية، ثم تم اختيار جميع طلبتها من الصف الأول الثانوي، والجدول (1) الآتي يبين توزيع نسب وأعداد أفراد عينة الدراسة على متغيراتها (الجنس، والتحصيل).

جدول (1): توزيع نسب وأعداد أفراد عينة الدراسة على متغيري الجنس، والتحصيل

الجنس	التحصيل			المجموع
	مرتفع	متوسط	متدن	
ذكر	129 (%19.5)	126 (%19.0)	71 (%10.7)	326 (%49.2)
أنثى	163 (%24.6)	153 (%23.1)	21 (%3.2)	337 (%50.8)
المجموع	292 (%44.0)	279 (%42.0)	92 (%13.9)	663 (%100)

أداة الدراسة

تم الرجوع إلى عدد من المشرفين التربويين والمعلمين وأعضاء هيئة تدريس جامعي في مجالي الفيزياء والكيمياء، لاستطلاع بعض الظواهر العلمية والمواقف الحياتية والتي يشاهدها الطالب في حياته في هذين المجالين، وتم اختيار بعضها وبما يتناسب مع مستوى طالب الصف الأول الثانوي في بناء اختبار من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، يتكون من (28) فقرة لقياس قدرة طلبة الأول الثانوي العلمي على تفسير الظواهر والمواقف الحياتية المرتبطة بالحياة اليومية.

صدق الاختبار

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار، تم عرضه على مجموعة محكمين (معلمي فيزياء ومعلمي كيمياء، وأعضاء هيئة تدريس في مناهج العلوم)؛ طلب إليهم إبداء الرأي بمدى ارتباط الظواهر بحياة الطالب ومناسبتها لمستواه، ووضوح صياغة الفقرات وصحتها، ومدى ملاءمة البدائل لكل فقرة. وقد تم الأخذ بجميع ملاحظات المحكمين؛ حيث حذفت (7) فقرات، وأجريت تعديلات على فقرات أخرى. وتكون الاختبار بصورته النهائية من (28) فقرة؛ الفقرات (1-13) في مجال الكيمياء والفقرات (14-28) في مجال الفيزياء.

ثبات الاختبار

تم التحقق من ثبات الاختبار، بحساب معامل ثبات الاستقرار بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين، على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها تألفت من (31) طالبًا، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وكانت قيمته (0.78)، وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة (عودة، 2014).

تصحيح الاختبار

أعطيت الإجابة الصحيحة على الفقرة علامة واحدة، والإجابة الخاطئة علامة صفر؛ وبذلك تصبح العلامة القصوى على الاختبار ككل (28)، وعلى مجال الكيمياء (13)، وعلى مجال الفيزياء (15).

الإجراءات

تم تطبيق اختبار الظواهر والمواقف العلمية على (663) طالبًا وطالبًة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مديرية قصبة إربد في الفصل الثاني من العام الدراسي 2017/2016، منهم (626) طالبا و (337) طالبة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى)

التحصيل العلمي: وله ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، متدنٍ)

المجال العلمي: وله فئتان (فيزياء، كيمياء)

المتغير التابع: قدرة طلبة الأول الثانوي العلمي على تفسير الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالحياة اليومية، على الاختبار ككل وعلى كل مجال من مجاليه (كيمياء، وفيزياء).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: "ما قدرة طلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تفسير الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالحياة اليومية؟ ومناقشتها".

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على المقياس الكلي وعلى كل مجال من مجاليه. ولأن عدد فقرات المجالين مختلف، حسبت المتوسطات الحسابية المئوية للمقارنة بينها وتحديد مستوى القدرة على التفسير، كما في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار ككل وعلى كل مجال من مجالاته

المجال العلمي	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى القدرة على التفسير
كيمياء	13	5.66 (43.54%)	1.83	متدنٍ
فيزياء	15	7.03 (46.87%)	2.29	متدنٍ
الكلي	28	12.69 (45.32%)	3.30	متدنٍ

يُلاحظ من الجدول (2) أن مستوى قدرة طلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تفسير الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالحياة اليومية كان متدنيًا على المقياس ككل، وعلى كل مجال من مجاليه (الفيزياء، الكيمياء). حيث كان المتوسط الحسابي المئوي على المقياس ككل (45.32%)، وعلى مجال الفيزياء (46.87%)، وعلى مجال الكيمياء (43.54%).

وقد تعزى هذه النتيجة المتعلقة في تدني مستوى القدرة التفسيرية للظواهر والمواقف الفيزيائية والكيميائية لدى الطلبة، إلى عدة عوامل، أبرزها أن المقررات الدراسية المعتمدة في الصفوف الدراسية، قد لا تزود الطالب بالمعارف النظرية الكافية لتفسير جميع الظواهر والمواقف العلمية الواردة في الاختبار، مع أن الطالب يشاهدها ويتلمسها بشكل متكرر في حياته اليومية، أو أنها تقدم المعرفة النظرية لكنها لا تقدم التطبيقات الحياتية لهذه المعرفة، أو لا تقدم استخدامات لهذه المعرفة في الحياة اليومية. ومن العوامل التي ربما لها أثر في تدني مستوى القدرة التفسيرية لدى الطلبة شيوع طرق التدريس التقليدية لدى كثير من المعلمين والتي تعتمد في غالبها على التلقين (حسنين، 2011)، وعدم توفير بيئة غنية بالأنشطة التعليمية التي تثير دافعية الطلبة للانخراط في دراسة الظواهر الطبيعية وفهمها وتفسيرها (McNeill, 2011)، وعدم امتلاك المعلمين الكفاءة اللازمة في استخدام أساليب التفسير الفعالة (Odora, 2014)، كزيادة عدد الملاحظات المرتبطة بالظاهرة أو الموقف العلمي للطلبة، وإتاحة الفرصة للطلبة لربط الملاحظات بالمعرفة النظري المتصلة بالظاهرة.

كما قد يعزى تدني القدرة التفسيرية لدى الطلبة إلى شيوع الاختبارات التي تركز على قياس المهارات المعرفية الدنيا، والبيئات التي ينشأ فيها المتعلمون بما فيها من تفسيرات شخصية لا تعتمد على أساس علمي (طنوس، 2011)، وميل الطلبة إلى التفسيرات الحدسية ذات العلاقة بالخبرات اليومية، وطبيعة الظواهر الطبيعية التي تتسم بالتعقد وما يتصل بها من متغيرات كثيرة (القادري والعظمات، 2012)، ونوع الممارسات التعليمية التي يستخدمها المعلمون في تقديم التفسير العلمي للظاهرة (McNeill & Krajcik, 2008).

وتتفق هذه النتائج المتعلقة بتدني مستوى القدرة التفسيرية للظواهر والمواقف العلمية مع نتائج دراسة الشرمان (2000) التي أشارت إلى تدني مستوى تفسير طلبة الصف العاشر في الأردن للظواهر العلمية والطبيعية، ومع نتائج دراسة القادري والعظمات (2012) التي أجريت في الأردن وأشارت إلى أن (49%) من طلبة الصف الثامن يقدمون تفسيرات غير صحيحة للظواهر العلمية، وأن (43%) يقدمون تفسيرات ناقصة، ومع نتائج دراسة كوكادار وأوزيل (Cokadar & Ozel, 2008) التي أجريت في تركيا وأشارت إلى أن هناك تباينًا في تفسيرات الطلبة للظواهر العلمية مقارنة بما يقدمه العلماء من تفسيرات لنفس الظواهر، ومع نتائج دراسة كيكاز (Kikas, 2000) التي أجريت في جمهورية أستونيا، وأشارت إلى أن طلبة الصفوف من الثالث إلى التاسع بحاجة إلى المزيد من التوجيه في تعلم التفسيرات للظواهر الفلكية. وخلال استعراض جميع الدراسات يلاحظ أنه لا يوجد اختلاف في هذه النتيجة مع أي من الدراسات السابقة، مما يعني أن تدني القدرة التفسيرية للظواهر العلمية لدى طلبة المدارس هي مشكلة عالمية، وهذا يحتاج إلى مزيد من البحث والتحري وإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلة.

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال علمي، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال علمي

المجال العلمي	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
كيمياء	1	.64	.48	متوسط
	2	.08	.27	متدنٍ
	3	.51	.50	متدنٍ
	4	.45	.50	متدنٍ
	5	.41	.49	متدنٍ
	6	.48	.50	متدنٍ
	7	.08	.28	متدنٍ
	8	.24	.43	متدنٍ
	9	.33	.47	متدنٍ
	10	.61	.49	متوسط
	11	.36	.48	متدنٍ
	12	.87	.34	مرتفع
	13	.59	.49	متدنٍ
	14	.21	.41	متدنٍ
	15	.75	.43	متوسط
	16	.34	.47	متدنٍ
	17	.51	.50	متدنٍ
	18	.30	.46	متدنٍ
	19	.25	.43	متدنٍ
	20	.45	.50	متدنٍ
فيزياء	21	.76	.43	متوسط
	22	.51	.50	متدنٍ
	23	.55	.50	متدنٍ
	24	.48	.50	متدنٍ
	25	.38	.49	متدنٍ
	26	.61	.49	متوسط
	27	.60	.49	متوسط
	28	.32	.47	متدنٍ

يُلاحظ من الجدول (3) أن فقرة واحدة فقط جاءت بمستوى قدرة مرتفعة وهي الفقرة (12)، وجاءت ست فقرات (1، 10، 15، 21، 26، 27) بمستوى قدرة متوسطة، في حين جاءت (21) فقرة بمستوى قدرة متدنية وهي (2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 11، 13، 14، 16، 17، 18، 19، 20، 22، 23، 24، 25، 28).

ويلاحظ من هذه النتائج أن الفقرة التي جاءت بمستوى قدرة مرتفع (12) تتعلق بخطورة مدفأة الكاز في الغرفة المغلقة، حيث جاءت بمتوسط حسابي (0.87)، ويعزى ارتفاع مستوى القدرة التفسيرية لهذه الفقرة لدى الطلبة، إلى ما يقدمه الدفاع المدني عبر وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة وعبر محطات التلفاز من تحذيرات للمدفأة التي تستخدم وقود الكيروسين (الكاز) وأسباب خطورتها، أضف إلى ذلك أن بعض الكتب المدرسية غنية بهذه المعرفة، ومنها كتابا العلوم للصفين السادس والثامن، وأن أولياء الأمور لديهم الثقافة والمعرفة الكافية بذلك خصوصًا من وسائل الإعلام.

وفيما يتعلق بالفقرات التي جاءت القدرة التفسيرية لها متوسطة أو متدنية لدى الطلبة، فهي (27) فقرة وتغطي ما نسبته (96.4%) من فقرات الاختبار، مما يعني أن الطلبة، ليس لديهم المعرفة الكافية بهذه الظواهر أو المواقف العلمية، وربما ليس لديهم أي معرفة عنها. ولدى استعراض وتصفح الكتب المدرسية لمادة العلوم لجميع الصفوف من الصف الخامس الأساسي إلى الصف الأول الثانوي، لوحظ أن بعض الظواهر أو المواقف تعرضت لها الكتب بشكل مباشر، وبعضها وردت المعرفة النظرية الخاصة بها دون

ورود الظاهرة أو الموقف بشكل صريح، وبعضها لم ترد مطلقًا أو لم ترد عنها معلومات نظرية.

فالظواهر والمواقف العلمية التي وردت في كتب الكيمياء والفيزياء والعلوم بشكل مباشر، كانت قليلة (الفقرات 1، 9)، ومع ذلك لم تكن قدرة الطلبة على تفسيرها بمستوى مرتفع، بل كان إحداهما بمستوى متوسط والأخرى متدنٍ، وقد يعزى ذلك إلى صعوبة الظاهرة أو الموقف، أو عدم مناسبة الظاهرة أو الموقف لقدرات الطالب، أو قد تعزى إلى المعلم في عدم توضيحه لهذه الظواهر أو المواقف. والظواهر أو المواقف التي وردت عنها معلومات نظرية فقط، وكانت قدرة الطلبة على تفسيرها بمستوى متدنٍ (الفقرات: 5، 6، 7)، فربما يعود السبب في ذلك إلى أن المعلم لم يوضح لطلبته التطبيقات العملية الشائعة في حياة الطالب لهذه المعرفة، الأمر الذي أدى إلى تدني قدرته التفسيرية. أما الظواهر والمواقف العلمية التي لم ترد ولم يرد عنها معلومات نظرية في الكتب المدرسية، وكانت قدرة الطلبة على تفسيرها بمستوى متدنٍ أو متوسط (الفقرات: 2، 3، 4، 8، 10، 11، 13)، فربما يكون السبب في ذلك، تقصير من جانب القائمين على تأليف الكتب في عدم تضمينها، رغم أن الطالب يشاهدها أو يلمسها كثيرًا في حياته اليومية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: "هل تختلف قدرة طلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تفسير الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالحياة اليومية باختلاف المجال العلمي (كيمياء، فيزياء)؟"ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال؛ استخدم المتوسط الحسابي لأداء أفراد عينة الدراسة على المجالين، واختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): المتوسطان الحسابيان لأداء أفراد عينة الدراسة على المجالين العلميين واختبار (ت) (t-test)

المجال العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
كيمياء	.44	.14	*-4.924	662	.000
فيزياء	.47	.15			

*ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$)

يُلاحظ من الجدول (4) أن مستوى الدلالة الإحصائية بلغت (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)؛ مما يدل على وجود اختلاف في قدرة طلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تفسير الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالحياة اليومية باختلاف المجال العلمي (كيمياء، فيزياء)، ولصالح مجال الفيزياء، أي أن قدرة طلبة الصف الأول الثانوي على تفسير الظواهر والمواقف المرتبطة بالفيزياء أكثر من قدرتهم في تفسير الظواهر والمواقف المتعلقة بالكيمياء، مع العلم أن قدرتهم التفسيرية بالمجالين متدنية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن نسبة الظواهر والمواقف العلمية المتعلقة بالفيزياء التي وردت بشكل صريح في كتب العلوم المدرسية، أكثر من الظواهر والمواقف العلمية المتعلقة بالكيمياء، حيث تبين من مسح كتب العلوم المدرسية أن عدد الظواهر أو المواقف التي تتعلق بالفيزياء المتوافرة بالكتب هي (4 من 15)، وتمثل ما نسبته (26.7%) من مجموع الظواهر والمواقف الفيزيائية، في حين بلغ عدد الظواهر والمواقف الكيميائية (2 من 13) وتمثل ما نسبته (15.4%) من مجموع الظواهر والمواقف الكيميائية. كما أن نسبة الظواهر والمواقف العلمية المتعلقة بالفيزياء والتي ورد عنها معلومات نظرية، أكثر منها في حالة الظواهر والمواقف العلمية المتعلقة بالكيمياء، حيث تبين من مسح كتب العلوم المدرسية أن عدد الظواهر أو المواقف التي تتعلق بالفيزياء وورد عنها معرفة نظرية بالكتب هي (7 من 15)، وتمثل ما نسبته (46.7%) من مجموع الظواهر والمواقف الفيزيائية، في حين بلغ عدد الظواهر والمواقف الكيميائية (4 من 13) وتمثل ما نسبته (30.8%) من مجموع الظواهر والمواقف الكيميائية، الأمر الذي ربما أدى إلى أن قدرة الطلبة على تفسير الظواهر والمواقف في الفيزياء أكثر منه في الكيمياء.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن الظواهر والمواقف الفيزيائية ربما تكون أكثر شيوعًا في حياة الطالب، حيث يحس بها الطالب ويشاهدها بشكل شبه يومي، الأمر الذي ربما يدفعه للبحث عن التفسير العلمي لها من خلال المدرسة أو البيت أو أي مصدر معرفي آخر.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: "هل تختلف قدرة طلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تفسير الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالحياة اليومية باختلاف كل من جنس الطالب، وتحصيله العلمي والتفاعل بينهما؟" ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار ككل، تبعًا لمتغيري (جنس الطالب، وتحصيله العلمي)، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار ككل، تبعًا لمتغيري جنس الطالب، وتحصيله

التحصيل	الجنس						الكلي	
	ذكر			أنثى				
	العدد	*المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متدنٍ	71	11.54	3.38	21	12.43	2.82	92	11.74	3.27
متوسط	126	12.58	3.57	153	12.25	3.13	279	12.40	3.33
مرتفع	129	13.81	3.47	163	12.83	2.89	292	13.26	3.19
الكلي	326	12.84	3.59	337	12.54	3.00	663	12.69	3.30

*العلامة القصوى على الاختبار 28

يُلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار ككل، تبعًا لمتغيري (جنس الطالب، وتحصيله العلمي)؛ ولاختبار دلالة الفروق، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two- Way ANOVA)، كما في الجدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين الثنائي للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار ككل، تبعًا لمتغيري جنس الطالب، وتحصيله العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الجنس	1.862	1	1.862	.176	.675	.000
التحصيل	162.412	2	81.206	*7.689*	*.001*	*.023*
الجنس*التحصيل	49.469	2	24.735	2.342	.097	.007
الخطأ	6938.756	657	10.561			
المجموع المعدل	7230.371	662				

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)

يُلاحظ من الجدول (6) أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير جنس الطالب (0.675)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار ككل، يُعزى لمتغير جنس الطالب.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث يدرسون نفس المواد الدراسية نفسها بالمدارس، والمحتوى العلمي نفسه في مادتي الفيزياء والكيمياء، ويحسون بهذه الظواهر والمواقف بنفس الدرجة في حياتهم العلمية حيث ينتمون إلى بيئات متشابهة، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق بينهما في القدرة التفسيرية للظواهر والمواقف العلمية المتعلقة بالفيزياء والكيمياء.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة معابدة (2016)، ونتيجة دراسة القادري والعظمات (2012) التي أجريت في الأردن وأشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات تقدير دقة التفسيرات العلمية لطلبة الصف الثامن تعزى إلى النوع الاجتماعي. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشرمان (2000) التي أجريت في الأردن وأشارت إلى وجود فروق دالة في مستوى تفسير الظواهر العلمية لدى طلبة الصف العاشر يعزى إلى الجنس ولصالح الطالبات.

ويلاحظ من الجدول (6) أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير تحصيل الطالب العلمي (0.001)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار ككل، تُعزى لمتغير (التحصيل العلمي). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائيًا فيما يتعلق بمتغير التحصيل، استخدم اختبار شيفيه ('Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار ككل، تبعًا لمتغير تحصيل الطالب

تحصيل الطالب	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين الحسابيين	
		متوسط	مرتفع
متدن	11.74	0.66	1.52*
متوسط	12.40		0.86*
مرتفع	13.26		

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$)

يُلاحظ من الجدول (7) وجود فرق دال إحصائيًا بين أداء الطلبة ذوي التحصيل العلمي (مرتفع) من جهة، مقارنة بأداء الطلبة ذوي التحصيل العلمي (متوسط، متدنٍ) من جهة أخرى لصالح الطلبة ذوي التحصيل العلمي مرتفع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة معابدة (2016) التي أشارت إلى أن تفسيرات الطلبة تنسجم مع التفسير العلمي كلما زاد التحصيل. وتعد هذه النتيجة منطقية، إذ يتميز الطلبة ذوو التحصيل المرتفع بقدرات عالية؛ من حيث القدرة على فهم المحتوى التعليمي واسترجاعه وتوظيفه في حياتهم العملية، ولديهم حب الاستطلاع والبحث والتقصي والاهتمام، الأمر الذي أدى إلى أن قدرتهم على تفسير الظواهر والمواقف العلمية أكثر من ذوي التحصيل المتوسط أو المتدني.

أما فيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري جنس الطالب وتحصيله العلمي وأثر ذلك على القدرة التفسيرية، فيلاحظ أن قيمة الدلالة الإحصائية للتفاعل هي (0.097)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)؛ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار ككل، تُعزى للتفاعل بين متغيري: جنس الطالب وتحصيله العلمي، وهذا يعني أن الذكور ذوي التحصيل المرتفع أو المتوسط أو المتدني لا يختلفون عن الإناث ذوات التحصيل المرتفع أو المتوسط أو المتدني في قدرتهم على تفسير الظواهر والمواقف العلمية، وقد يعزى ذلك إلى أن الذكور والإناث ذوي مستويات التحصيل المختلفة (مرتفع، متوسط، متدني) يدرسون المحتوى التعليمي نفسه في مدارسهم الأمر الذي أدى إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين الجنس والتحصيل.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مجالي الاختبار، تبعًا لمتغيري (جنس الطالب، وتحصيله العلمي)، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مجالي الاختبار، تبعًا لمتغيري جنس الطالب، وتحصيله

المجال العلمي	التحصيل	الجنس		الكلي			
		ذكر		أنثى			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كيمياء	متدن	5.11	1.95	6.00	2.05	5.32	2.00
	متوسط	5.71	1.89	5.41	1.86	5.54	1.87
	مرتفع	6.19	1.70	5.62	1.66	5.87	1.70
	الكلي	5.77	1.87	5.55	1.78	5.66	1.83
فيزياء	متدن	6.42	2.28	6.43	1.63	6.42	2.14
	متوسط	6.87	2.41	6.84	2.13	6.85	2.26
	مرتفع	7.62	2.55	7.21	2.09	7.39	2.31
	الكلي	7.07	2.48	6.99	2.09	7.03	2.29

يُلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار (كيمياء، فيزياء)، تبعًا لمتغيري (جنس الطالب، وتحصيله العلمي)؛ ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الظاهرية استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two-Way MANOVA)، والمبين في الجدول (9).

جدول (9): نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مجالي الاختبار تبعًا لمتغيري جنس الطالب، وتحصيله

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الجنس	كيمياء	.008	1	.008	.002	.961	.000
Hotelling's Trace=0.001	فيزياء	2.109	1	2.109	.410	.522	.001
التحصيل	كيمياء	18.515	2	9.258	2.842	.059	.009
***Wilks' Lambda=0.975**	فيزياء	74.490	2	37.245	*7.246*	*.001*	*.022*
الجنس*التحصيل	كيمياء	27.959	2	13.979	**4.291*	*.014*	*.013*
***Wilks' Lambda=0.979**	فيزياء	5.576	2	2.788	.542	.582	.002
الخطأ	كيمياء	2140.244	657	3.258			
	فيزياء	3377.222	657	5.140			
المجموع المعدل	كيمياء	2209.593	662				
	فيزياء	3470.335	662				

*ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$)

يُلاحظ من الجدول (9) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد عينة الدراسة على مجالي الاختبار يُعزى للجنس. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب والطالبات يدرسون المحتوى التعليمي نفسه سواء في مجال الكيمياء أم في مجال الفيزياء، كما أنهم من بيئات اجتماعية متشابهة إلى حد ما، وهذه النتيجة منسجمة تمامًا لأثر الجنس على تفسير الظواهر على الاختبار ككل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القادري والعظمات (2012) التي تناولت ظواهر فيزيائية وأشارت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا في قدرة الطلبة على تفسير الظواهر يعزى لمتغير الجنس.

ويلاحظ من الجدول (9) أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير تحصيل الطالب العلمي في مجال الكيمياء أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار في مجال الكيمياء تعزى لمتغير التحصيل العلمي، أي أن جميع الطلبة على اختلاف مستوياتهم التحصيلية لا يختلفون عن بعضهم في قدرتهم على تفسير الظواهر الكيميائية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن نسبة الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالكيمياء والتي وردت بالكتب المدرسية متدنية (7.1%)، وكذلك نسبة الظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالكيمياء والتي ورد عنها معلومات نظرية بالكتب كذلك متدنية (14.3%)، وهذا أدى إلى أن الطلبة على اختلاف مستوياتهم التحصيلية لا يختلفون في قدرتهم على تفسير الظواهر والمواقف الكيميائية.

كما يلاحظ من الجدول (9) أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير تحصيل الطالب العلمي في مجال الفيزياء أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار في مجال الفيزياء، تُعزى لمتغير التحصيل العلمي، ولمعرفة لصالح من كانت تلك الفروق الدالة إحصائيًا، استخدم اختبار شيفيه (Scheffe') للمقارنات البعدية، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار في مجال الفيزياء، تبعًا لمتغير تحصيل الطالب

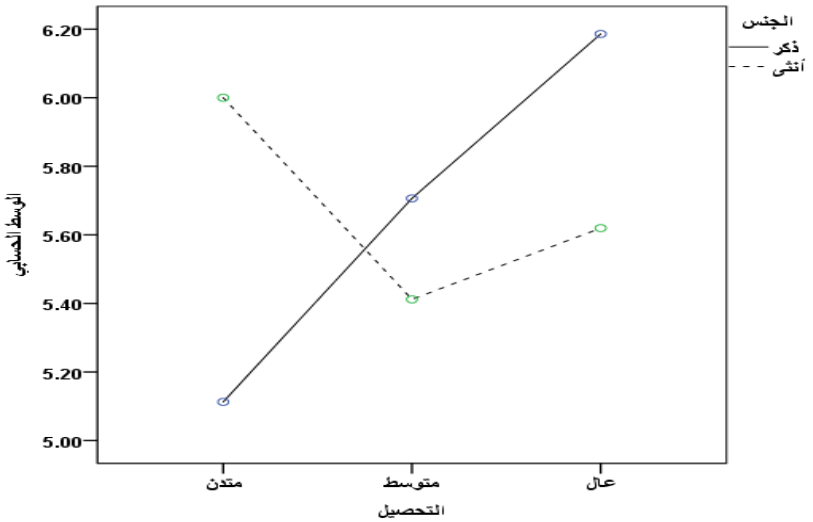
تحصيل الطالب	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين الحسابيين	
		متوسط	مرتفع
متدن	6.42	0.43	*0.97
متوسط	6.85		*0.54
مرتفع	7.39		

*ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$)

يُلاحظ من الجدول (10) وجود فرق دال إحصائيًا بين أداء الطلبة ذوي التحصيل العلمي المرتفع مقارنة بأداء الطلبة ذوي التحصيل العلمي (متدنٍ، ومتوسط) في مجال الفيزياء ولصالح الطلبة ذوي التحصيل العلمي المرتفع. وقد تعزى هذه النتيجة إلى

أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع لديهم اهتمام بالعملية التعليمية أكثر من الطلبة ذوي التحصيل المتوسط أو المتدني، ولديهم قدرة أكبر على استرجاع المعلومات السابقة من البنية المعرفية وتوظيفها في تفسير الظواهر والمواقف الفيزيائية أكثر من الطلبة ذوي التحصيل المتوسط أو المتدني.

أما فيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري: جنس الطالب وتحصيله العلمي، فإنه يلاحظ من الجدول (9) السابق أن قيمة الدلالة الإحصائية للتفاعل ولمجال الكيمياء أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مجال الكيمياء تُعزى للتفاعل بين متغيري: جنس الطالب وتحصيله العلمي. ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائيًا تم تمثيل الأوساط الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار في مجال الكيمياء تبعًا لمتغير التحصيل العلمي (مرتفع، متوسط، متدنٍ)، والشكل (1) يبين ذلك.



الشكل (1): التمثيل البياني لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار في مجال الكيمياء تبعًا لمتغير التحصيل العلمي

يُلاحظ من الشكل (1) أن الفروق الدالة إحصائيًا لصالح الإناث ذوات التحصيل المتدني مقارنة بالذكور ذوي التحصيل المتدني، ولصالح الذكور ذوي التحصيل (المتوسط) مقارنة بالإناث ذوات التحصيل (المتوسط)، ولصالح الذكور ذوي التحصيل (المرتفع) مقارنة بالإناث ذوات التحصيل (المرتفع)، وهذا يعني أن الذكور ذوي التحصيل المرتفع أو المتوسط أكثر قدرة على تفسير الظواهر والمواقف الكيميائية من الإناث ذوات التحصيل المرتفع أو المتوسط، وربما يعزى ذلك إلى أن الذكور ذوي التحصيل المرتفع أو المتوسط يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك وتويتر وغيرها أكثر من الإناث، وبالتالي يكتسبون بعض المعارف من خلال هذه الوسائط.

أما فيما يتعلق بالإناث ذوات التحصيل المتدني، فقد جاءت قدرتهن على تفسير الظواهر والمواقف الكيميائية أكثر من الذكور، وربما يعزى ذلك إلى أن الذكور ذوي التحصيل المتدني أقل اهتمامًا والتزامًا من الإناث ذوات التحصيل المتدني في الاختبارات المدرسية، وبالتالي عدم جديتهم في الأداء عليها، الأمر الذي أدى إلى تدني قدرتهم التفسيرية مقارنة بالإناث ذوات التحصيل المتدني.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- تضمين كتب العلوم في مراحل التعليم المختلفة للظواهر والمواقف العلمية التي ترتبط بحياة الطالب ويشاهد بعضها بشكل شبه يومي.
- استخدام المعلمين ممارسات تدريسية تساعد الطالب في تفسير الظواهر والمواقف العلمية.
- توظيف المعلمين للمعارف العلمية النظرية المتوافرة في كتب العلوم في حياة الطالب اليومية في تفسير الظواهر أو الأحداث أو المواقف العلمية المتعلقة بمادتي الفيزياء والكيمياء.
- إجراء البحوث والدراسات للبحث عن أسباب تدني القدرة التفسيرية للطلبة للظواهر والمواقف العلمية المرتبطة بالحياة اليومية.

المراجع

جراح، زياد، وخطايبة، عبد الله، وبني خلف، محمود. (2012). حجج طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن لقضايا وراثية اجتماعية وعلاقتها بأنماط تفكيرهم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9*(3)، 307-318.

حسام الدين، ليلى. (2011). تدريس بعض القضايا البيئية بالجدل العلمي لتنمية القدرة على التفسير العلمي والتفكير التحليلي لطلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة التربية العلمية*، 14 (4)،141-184.

حسنين، خوله. (2011). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في العلوم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الخليلي، خليل، وحيدر، عبد اللطيف، ويونس، محمد. (1996). *تدريس العلوم في مراحل التعليم لعام*. الإمارات العربية: دار القلم للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش. (2013). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشرمان، حسام. (2000). *التفسيرات الخطأ لظواهر طبيعية لدى طبيعة طلبة الصف العاشر في ضوء المضمون المعرفي لكتب علوم المرحلة الأساسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عودة، أحمد. (2014). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

طنوس، انتصار. (2011). *أثر استراتيجية تدريسية PDEODE قائمة على المنحى البنائي في فهم واحتفاظ المفاهيم العلمية واكتساب العلميات العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء موقع الضبط*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

القادري، سليمان، والعظمات، عواد. (2012). تفسيرات طلبة الصف الثامن الأساسي لبعض الظواهر العلمية وعلاقتها بنوعهم الاجتماعي ومنطقتهم التعليمية، *المنارة، 18*(3)، 117-139.

"محمد وفا"، لينا. (2009). *أساليب تدريس العلوم للصفوف الأربعة الأولى (النظرية والتطبيق)*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

معابدة، رابعة. (2016). *تفسيرات الطلبة للظواهر الطبيعية المتضمنة في محتوى كتب علوم الأرض والبيئة وفهمهم لطبيعة العلم وعلاقتها بأنماط تفكيرهم*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الهويدي، زيد. (2010). *أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية*. العين: دار الكتاب الجامعي.

Alberts, B. (2000). Some thoughts of a scientist on inquiry. In: Jim Minstrel and Emily, Van zee (Eds.) *Inquiring into inquiry learning and teaching in science*, Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.

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

Bell, P. & Linn, M. (2000). Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education,* 22, 797- 817.

Beyer, C. & Davis, E. (2008). Fostering second graders' scientific explanation: A beginning elementary teacher's knowledge, beliefs, and practice. *Journal of the Learning Sciences, 17*(3), 381-414.

Braaten, M. & Windschitl, M. (2011). Working toward stronger conceptualization of scientific explanation for science education. *Science Education, 95*(4), 639-699.

Cokadar, H. & Ozel, M. (2008). Elementary school student" ideas about water transport in plants. *Journal of Baltic Science Education, 7*(3), 155-164.

Coleman, E. (1998). Using explanatory knowledge during collaborative problem solving in science. *The Journal of the Learning Sciences*, *7*(3), 387-427.

Kikas, E. (2000). The influence of teaching on students' explanations and illustrations of the day/night cycle and seasonal changes. *European Journal of Psychology of Education , 15*(3), 281-295.

McNeill, K.(2011). *Evidence and reasoning: Supporting middle school students in evidence base scientific explanation*. Boston College, University of Michigan: Available on: http://www.katherinelmcneill.com/uploads

McNeill, K. & Krajcik, J. (2008). Scientific explanations: Characterizing and evaluating the effects of teachers' instructional practices on student learning. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(1), 53–78.

National Research Council. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8.* Committee on science learning, kindergarten through eighth grade. Washington, DC: The National Academic Press.

National Research Council. (2012). *Using science as evidence in public policy*. committee on the use of social science knowledge in public policy. Washington, DC: The National Academies Press.

Tabak, I. (2004). Synergy: A complement to emerging patterns of distributed scaffolding. *Journal of the Learning Sciences, 13*(3), 305-335.

Treagust, D. & Harrison, A. (2000). In search of explanatory frameworks: An analysis of Richard Feynman's lecture "Atoms in motion." *International Journal of Science Education, 22*(11), 1157-1368.

Zangori, L. & Forbes, C. (2013). Preserves elementary teachers and explanation construction: Knowledge-for-practice and knowledge-in-practice. *Science Education, 97*(2), 310-330.

Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(1), 35–62.

Newton, P., Driver, R. & Osborne, J. (1999). The place of argumentation in the pedagogy of school science. *International Journal of Science Education, 21*(5), 553-576.

Odora, R. (2014). Using explanation as a teaching method: How prepared are high school technology teachers in free state province, South Africa?. *Journal of Social Sciences, 38*(1), 71-81.

Osborn, J. & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections.* A report to the Nuffield Foundation, King's College, London.

Prokop, P., Usak, M., Özel, M. & Fancovicová, L. (2009). Children's conceptions of animal breathing: A cross – age and cross – cultural comparison. *Journal of Baltic Science Education, 8*(3), 1648-3898.

Sandoval, W., & Reizer, B. (2004). Explanation–driven inquiry: Integrating conceptual and epistemic scaffolds for scientific inquiry. *Science Education,* 88, 345-372.

أثر استخدام مسرحة المناهج في التحصيل وخفض تشتت الانتباه لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات

محمد الخطيب* و أسامة بني ملحم*

تاريخ تسلم البحث 2018/4/12 تاريخ قبوله 2018/6/28

ملخص: هدفت الدراسة معرفة أثر مسرحة وحدة الهندسة في التحصيل وخفض تشتت الانتباه لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الخامس الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تم تقسيم العينة عشوائيًا إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام مسرحة المنهج، أما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة الاعتيادية، وأعدّ الباحثان اختبارًا تحصيليًا، ومقياسا لتشتت الانتباه، بلغ عدد أفراد العينة (16) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بمنطقة الزرقاء الأولى، اختيروا عشوائيا، وقسموا عشوائيا لمجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية (8) طالبات، والأخرى ضابطة (8) طالبات، وأسفرت النتائج أن الطالبات اللواتي درسن باستخدام المسرح أكثر تفوقا في التحصيل وأقل تشتتا من الطالبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية.

(**الكلمات المفتاحية:** مسرحة وحدة الهندسة، التحصيل الدراسي، تشتت الانتباه، صعوبات تعلم الرياضيات).

The Effect of Using Dramatized Curricula on Achievement and Reducing Attention Distraction among Students with Math Learning Disabilities

Mohammad Al-Khateeb and Osamah Bani Milhem, *Department of Curricula and Teaching Methods, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.*

Abstract: This study aimed at identifying the effect of dramatizing the geometry unit on achievement and reducing attention distraction among the students who suffer from math learning disabilities in the basic educational stage. To achieve this objective, the semi-experimental method was used. The sample was randomly divided into two groups: control and experimental. The experimental group was taught using the dramatized curricula. The control group was studied in the normal method; the researchers prepared an achievement exam and attention distraction scale. The sample participants were (16) female fifth graders in Zarqa Education Directorate (1), who were randomly chosen and distributed over two equal groups. The first group (n=8) was experimental and was taught using the curriculum dramatizing method; and the second group (n=8) was the control group, who received teaching through the normal method. The results showed that the students who were taught by curriculum dramatizing method did better achievement and had less attention distraction than the control group students who received teaching through the normal method.

(**Keywords**: Geometry Unit Dramatizing, Academic Achievement, Attention Distraction, Math Learning Disabilities).

مقدمة: تعتبر صعوبات التعلم قضية خطيرة، لما يترتب عليه من مشكلات تؤثر على حياة الفرد والمجتمع، وإذا لم يسرع باكتشافها والتعامل معها تربويًا بالأساليب المناسبة، فقد تتفاقم إلى مشكلات أكثر ضرراً، ومن بين أنواع صعوبات التعّلم التي لاقت اهتماماً، صعوبات تعلم الرياضيات، التي يستمد الاهتمام بها، ووضع البرامج العلاجية لها من أهمية الرياضيات، إذ تعد الرياضيات من العلوم المهمة للأفراد مهما كانت ثقافتهم، لأنها تأخذ مكاناً مهماً في الحياة، وفي اتخاذ القرارات اليومية المختلفة (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2012).

ومن منطلق هذه الأهمية تسارعت الجهود لمساعدة لهذه الفئة من الطلبة، من خلال محاولة التعرف على نسبة انتشار صعوبات تعلم الرياضيات، وتحديد حجم ونوع الخدمات التي ستقدم لهذه الفئة، وكذلك البحث عن الطرق والأساليب التعليمية والتعلمية لمساعدتهم، وعليه فقد اتجهت الدراسات نحو تعليم ذوي صعوبات التعّلم المفاهيم والمهارات المهارات المناسبة لمجموعتهم العمرية، والتفكير بمنهج يسهل التعلم ويحسن التحصيل. (الرشدان،2005؛ الزيات،2002؛ الوقفي، 2011).

وكنتيجة طبيعية لصعوبات تعلم الرياضيات، يعاني الطلبة من تدن حاد في التحصيل، وتؤكد على ذلك سيزر ودويغو وجولر (Sezer, Duygu, & Guler, 2011) بأن صعوبات تعلم الرياضيات تظهر في عدم قدرة الطلبة على اكتساب المفاهيم الرياضية، أو تطبيق المهارات الرياضية، وكذلك حل المشكلات، مما يترتب عليه انخفاض مستوى تحصيل هؤلاء الطلبة في الرياضيات، والذي يعتبر من أهم المشكلات التي تواجه هذه الفئة. ويشير عدد من الباحثين (السميري، 1430؛ Ramirez, Gunderson, Levine & Beilock, 2013) إلى أن تعلم الرياضيات يواجه عزوفاً من متعلمي هذه الفئة، وتدنياً واضحاً في التحصيل، وهناك العديد من الأسباب لعل من أهمها عدم شعور الطالب بحاجة لما يتعلمه، وعدم تدريس الرياضيات بشكل أصيل وفي سياقات واقعية، يستطيع الطالب من خلالها رؤية الرياضيات داخل نسيج الحياة، وحدث مشاهداً أمامه.

* قسم المناهج والتدريس، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وفى هذا الصدد يشير ريموند (Raymond, 2004) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى مهارات الانتباه، وتذكر اليزابيث (Elizabeth, 2003) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في الانتباه، مما يستوجب بناء تدخلات فعالة، وتلك مشكلة تستلزم الانتباه إليها، بحثاً وتعاملاً وعلاجاً.

وعرف بيدرمان وفاروني (Beiderman & Faraone, 2005) تشتت الانتباه بأنه عدم قدرة الطالب على متابعة إنجاز المهمات والتركيز فيها، ويرى يونغ (Yong, 2008) أن الطالب ذو تشتت الانتباه هو الذي لديه مستوى ضعيف من المقدرة على تركيز الانتباه لمدة طويلة، وتشير أندرسون ووت ونوبل وشانلي (Anderson, Watt, Noble & Shanley, 2012) إلى أن ذوي تشتت الانتباه هم الطلبة الذين يكون لديهم مستوى الانتباه لا يتناسب مع ما هو متوقع ممن هم في مثل عمرهم، وأن هؤلاء الأطفال ليس لديهم المقدرة على تركيز الانتباه لفترات طويلة، وليس لديهم المقدرة على الانتهاء من عمل المهمات التي تطلب منهم في الوقت المحدد، ويقعون في أخطاء كثيرة.

ويصف هانسن وويس ولاست (Hansen, Weiss & Last, 1999) الأطفال المصابين بتشتت الانتباه بأنهم يمتلكون انتباها قصير المدى، وينقلون انتباههم بشكل سريع من مهمة إلى أخرى دون إكمال الأولى، ويجدون صعوبة في السيطرة على انتباههم، وتوجيهه بشكل صحيح.

ويعاني معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم من ضعف انتباه الطلبة وتشتته، على الرغم من أنهم يحاولون بذل جهود كبيرة في تشجيع الطلبة على الانتباه، خصوصاً عندما يقدم موضوع جديد، وقد يلجأ البعض منهم للفت انتباه الطالب باستمرار دون فائدة ترجى، ويعد الانتباه من الشروط الأساسية للتعلم والنجاح، والانتباه مهارة قابلة للتعلم، ويمكن تحسين الانتباه لدى الطلبة من خلال التخطيط لبرامج وقائية تحد من حدوث تشتت الانتباه، وبناء أنشطة علاجية لمساعدة الطلبة الذين تظهر لديهم مشكلة تشتت الانتباه (Einarsdottir, 2008; Travel & Visser, 2007)

وقد أشار الزيات (2002) إلى أن تشتت الانتباه يحتل مكاناً مركزياً بين صعوبات التعلم المختلفة، مما جعل الكثير من الباحثين يرون أن تشتت الانتباه يعد عاملاً مؤثرا في صعوبات التعلم الأخرى، مثل صعوبات تعلم القراءة، والكتابة والرياضيات، وقد أشارت دراسة مكجوي ودوبلان وهالي وشيلتون (McGoey, Dupanl, Haley & Shelton, 2007) إلى أن 80% من الطلبة الذين لديهم تشتت الانتباه تظهر لديهم العديد من المشكلات في الأداء الدراسي، ومنها تدني التحصيل الدراسي، وصعوبات تعلم، وإعادة الصف الدراسي، أو التحويل إلى غرف التربية الخاصة، أو الانسحاب من المدرسة.

وأشار باركلي (Barkley,2003) بعد مراجعته للعديد من نتائج الدراسات السابقة إلى أن (19%-26%) من الطلبة الذين لديهم تشتت انتباه، يعانون على الأقل من واحد من مظاهر صعوبات التعلم، بينما توصل كل من اندرسون ووت ونوبلي وشانلي (Anderson, Watt, Noble & Shanley, 2012 إلى أن 90% من الأطفال الذين يتصفون بتشتت الانتباه لديهم صعوبات تعلم.

وأظهرت نتائج دراسة هوانغ وتشاو وتو ويانغ (Huang, Chao, Tu & Yang, 2003) التي فحصت تشتت انتباه الطلبة وعلاقته بتحصيلهم الدراسي، أن مستوى التحصيل الدراسي متدني لديهم بصفة عامة بالمقارنة مع أقرانهم، وسبب تدني التحصيل الدراسي لديهم، يعود لعدم قدرتهم على الانتباه، مما يؤدي إلى عدم فهم العديد من الحقائق والمفاهيم وإجراء العمليات الحسابية.

وتزداد مسؤولية الطالب في المرحلة الأساسية لتركيز الانتباه، فمشكلات الانتباه في هذه المرحلة تظهر بشكل أكثر وضوحاً، حيث يتوجب على الطالب القيام بمهمات دراسية عديدة، تستدعي منه الانتباه لفترة أطول من الوقت، وتتطلب منه القيام بمجهود لإتمام هذه المهمات، فيواجه الطلبة ذوي تشتت الانتباه صعوبة في بعض أو معظم المهمات، كما أن الانتقال بين المهمات والأنشطة المختلفة يشكل عبئاً بالنسبة لهم، أضف إلى ذلك اتباع التعليمات وإنجاز مهمات دقيقة تتطلب عملاً منظماً، أو أداء أنشطة تتطلب أكثر من خطوة. (West, Taylor, Haughton & Hudyma, 2005). ويرى بعض الباحثون (Huang, Chao, Tu & Yang, 2003؛ McGoey, Dupanl, Haley & Shelton, 2007) بأن تشتت الانتباه لدى هؤلاء الطلبة يعيقهم من تكوين أنظمة رمزية لاكتساب المهارات الرياضية الأساسية، وقد أشارت دراسة اوتا ودوبول (Ota & DuPaul, 2002) أن الطلبة الذين يعانون من تشتت الانتباه يقدمون أداء أفضل عندما تنظم المهمات والأنشطة الرياضية لتتناسب مع المستوى الأكاديمي الفردي للطالب، واستخدام استراتيجيات وأساليب مناسبة لعرض وتقديم دروس الرياضيات لهم، وتقديم التغذية راجعة المستمرة حول أدائهم يشد انتباههم، ويعمل على تحسين أدائهم الأكاديمي.

وقد لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما في مجال التدريس، تشتت انتباه الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدرجة كبيرة، كما أن العديد من المعلمين، لا يمتلكون الخبرة العملية للتعامل مع الصعوبات التعليمية، ومشكلات تشتت الانتباه، وبالتالي تصبح الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة غير ناجحة، مما ينعكس على أداء الطالب وتحصيله بصورة عكسية.

وبمراجعة الأدبيات المنشورة، وجد الباحثان عدداً من الدراسات التي أوصت بالحث على تضمين المناهج استراتيجيات ونشاطات تسهم في زيادة قدرة الطلبة على التحصيل، وتقليل تشتت الانتباه، بما يتوافق مع مراحل نموهم المختلفة، كدراسة كل من (McGoey, Dupanl, Haley & Shelton, 2007؛ West, Taylor, Haughton & Hudyma, 2005؛ Travel & Visser, 2007)،

وفي السياق نفسه يوصي المجلس الوطني لمعلمين الرياضيات المدرسية National Council of Teachers of School Mathematics (NCTM, 2000) بتطوير بيئة تعلم الرياضيات وبأن يعزز الفهم بشكل فعال، ويؤكد أنه من الضروري أن يكون المعلمون مدركين للصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم الرياضيات.

ومن بين المحددات الداعمة لعملية تدريس ذوي صعوبات التعلم، استخدام استراتيجيات تدريس تتناسب مع خصائصهم، حيث يشير أفيرتون (Overton, 2009) إلى أن الطلبة الذين لديهم صعوبات أكاديمية، يحتاجون غالبًا إلى أساليب مثيرة تساعدهم على التعلم، ولذلك يشدد على ضرورة أن تسهم المدرسة في تحسين تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم، عن طريق تأمين بيئة صفية وتدريسية متسامحة تقوم على مبدأ العدالة في التعليم، وهذا يتطلب من المعلمين تطوير استراتيجيات التدريس التي تساعد هؤلاء الطلبة.

ومن منطلق تحسين التحصيل وتقليل تشتت الانتباه للطلبة لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، والتي تمثلت مشكلة الدراسة بها، ومن باب ما يدعو إليه التربويين في استخدام استراتيجيات تدريس حديثة ومنها مسرحة المنهج، فالتدريس الممسرح قد يساهم في الحد من الصعوبات التعليمية ومظاهرها المختلفة كونه من أكثر الأساليب مرونة وتنوع، ليتناسب والصعوبة التي يراد أن يعالجها، ومن أهم ما ينمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم التحصيل الدراسي، وذلك من خلال ممارسة الأنشطة الممسرحة المختلفة، فتزداد معلوماتهم وخبراتهم سواء في المدرسة أو خارجها (عفانة واللوح، 2008؛ Loughlin, & Berry, 2014؛ Manitone & Smeadm 2003).

كما أن استخدام مسرحة المنهج مع الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، يتماشى مع المعايير التي وضعها المجلس الوطني لمعلمين الرياضيات المدرسية (NCTM, 2000)لصفوف المرحلة الأساسية، إذ أشارت تلك المعايير إلى أن الأطفال الصغار يتصفون بحبهم للحركة، ويمكن للمعلم أن يوظف حب الأطفال للحركة في تعلم يؤدي إلى تحقيق الأهداف بصورة أفضل من خلال مهارات الاتصال، وتشجيع الطلبة على توضيح استدلالاتهم، لما في كذلك من ربط الرياضيات بالحياة، وأكدت المعايير أيضاً على تذوق الرياضيات كهدف أولي، وليس بناء تذكر المعرفة الرياضية وحقائقها المرتبطة بالمهارات الرياضية.

واستخدام المسرح المدرسي ليس أمراً جديداً في استراتيجيات تنفيذ المنهج، فقد بدأت الكثير من المؤسسات التعليمية، والمدارس التربوية العالمية منذ سنة (1964) تنادي باستخدام الدراما، وتفعيل المسرح المدرسي، كاستراتيجية تدريسية، باعتبارها أداة فاعلة، من أدوات تنفيذ المنهج وتقويمه (الفيومي،2012)، ويقصد بمسرحة المنهج بأنه: "صياغة محتوى المنهج المدرسي في شكل نصوص مسرحية، تدرس من خلال مواقف حوارية طبيعية، يقوم الطلبة بتمثيل الأدوار التي يتألف منها الموقف التعليمي، وتتحول من خلالها الخبرات التعليمية غير مباشرة إلى خبرات مباشرة حية، تسهم في استيعاب المادة التعليمية، تحقيقاً لأهداف المنهج المدرسي" (Harlin & Brown, 2012; 172).

وعرفها لاوتون ولابورت (Lawton & La Porte, 2013) بأنها تنظيم المنهج وتنفيذه في صورة مسرحية، بهدف تحقيق الأهداف التدريسية المنشودة، وعرفها بلاك (Black, 2011) بأنها إعادة صياغة الموضوع التعليمي في قالب درامي، باستخدام الخبرات الحياتية؛ لتقديمه للطلبة في إطار من عناصر الفن المسرحي، بهدف تحقيق مزيد من التعلم والفهم.

فمدخل مسرحة المناهج يتفق مع طريقة الطالب في التفكير، لأنه يجسد الأحداث والشخصيات أمام الطلبة بشكل ملموس حي، بالإضافة إلى عنصر الحركة، الذي يجذب انتباه الطلبة، لمتابعة ما يشاهدونه ويسمعونه، كما أن مدخل مسرحة المنهج يستثمر حب الطالب للعب والحركة في تيسير التعلم، وجعله مشوقاً ووظيفياً، مما يعمق التعلم ويجعله مفيداً (Erdogan & Baran, 2009).

وتعد مسرحة المناهج منظومة تربوية هادفة متكاملة من العلاقات والتفاعلات، لها مدخلاتها وعملياته ومخرجاتها، التي تتضمن إعادة تنظيم المحتوى العلمي للمادة الدراسية، وتشكيلها في مواقف وأنشطة هادفة ممسرحة، مع التركيز على العناصر والأفكار المهمة المراد توصيلها، لتحقيق الأهداف المنشودة معتمدة على عدة عناصر: المعلم، المتعلم، المادة التعليمية، بيئة التدريس (Butterwick & Lawrence, 2009; Campana, 2011).

وجاء اختيار الباحثان لمسرحة المناهج، لما لها من دور فعال من تجسيد الوقائع والأحداث أمام الطلبة، وجعل المواقف أقرب الى أذهانهم، وأيضا من توصيات بعض الدراسات السابقة في التعرف على أثر مسرحة المناهج على المواد المختلفة (Appel, 2006; Atas, 2014; Folostina, Tudorache, Michel, Erzsebet, Agheana & Hocaoglu, 2015)، وفي ضوء ما تقدم تبدو الحاجة الماسة لإجراء هذه الدراسة، والتي تهدف لمعرفة أثر مسرحة الهندسة في التحصيل وخفض تشتت الانتباه لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الأساسية.

ومن الدراسات التي اهتمت بمسرحة المنهج دراسة ايردوقان وبارن (Erdogan & Baran, 2009) إلى فحص أثر تدريس الرياضيات من خلال أسلوب الدراما على القدرة الرياضية لأطفال المدارس الابتدائية في تركيا، وأظهرت النتائج أن تدريس الرياضيات باستخدام أسلوب الدراما له تأثير إيجابي على القدرة الرياضية.

أما دراسة فينزين (Venzen, 2011) فهدفت معرفة الآثار المترتبة على أسلوب الدراما في مساعدة الأطفال الأمريكيين في سن ما قبل الخمس سنوات في اكتساب مفاهيم العد والعمليات، وأظهرت النتائج أن الدراما لها تأثير مهم في مساعدة الأطفال على اكتساب المفاهيم؛ وبالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام أنشطة الدراما

في الرياضيات تعمل على منع الأطفال من تطوير المواقف السلبية، والقلق المرتبط في هذا المجال.

وهدفت دراسة (السرى، 2011) إلى إعداد برنامج مقترح في تعليم الرياضيات باستخدام مسرحة المناهج للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية في فلسطين، والتعرف على أثره في تحسين مستوى تحصيل الرياضيات، وأظهرت النتائج تفوق الطلبة الذين درسوا باستخدام مسرحة المنهج على زملائهم الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

وأجرى جودة (2013) دراسة هدفت معرفة فاعلية برنامج معتمد على استراتيجية تمثيل الأدوار لتنمية التفكير الهندسي لدى طلبة الخامس الأساسي في مادة الرياضيات بغزة في فلسطين، تكونت عينة الدراسة من 184 طالبًا وطالبة، تم توزيعهم على مجموعتين، وبينت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير الهندسي لدى الطلبة.

كما أجرى اينوا ويلتسك وتابون (Inoa, Weltsek &Tabone, 2014) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين فنون المسرح وإنجاز الطالب في اللغة والرياضيات، وتكونت العينة من (1193) طالبا أمريكيا من طلبة الصف السادس والسابع، قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين تلقوا تدخل فنون المسرح تفوقوا على المجموعة الضابطة في فنون اللغة والرياضيات، وبينت الدراسة أن إدخال المسرح يمكن أن يدعم الإنجاز الأكاديمي للطالب. وسعت دراسة درويش (2016) إلى استقصاء أثر توظيف المسرحة في تنمية المفاهيم في الرياضيات، والتواصل الرياضي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، وبينت النتائج وجود أثر إيجابي للمسرحة في تنمية المفاهيم الرياضية ومهارات التواصل الرياضي.

ولإيمان الباحثان العميق بأهمية المسرح كعنصر من عناصر التغيير إلى الأفضل، ولما يحصده من نتائج في تحقيق الأهداف المرجوة خاصة على هذه الفئة، حاول الباحثان الكشف عن أثر استخدام مسرحة المناهج في التحصيل وخفض تشتت الانتباه لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في ضعف مستوى تحصيل الطالبات ذوات صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الأساسية وتشتت انتباههن، نتيجة لاستخدام أساليب تدريس غير مناسبة، حيث يحد ذلك من مشاركة الطلبة في عملية التعلم ويزيد من تشتت انتباههم، وقد ظهر ذلك جليا للباحثين أثناء الزيارات الميدانية العديدة للمدارس التي تحتوي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وحضور العديد من الحصص الصفية عند معلمي هذه الفئة.

ولما للتحصيل والانتباه من أهمية للطالب من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، كان لابد من البحث عن أساليب جديدة للتدريس، وبما أن فلسفة مسرحة المناهج بوصفها إحدى المداخل التدريسية، تقوم على مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلم، واندماجه الفاعل خلال عملية تعلمه مع المحتوى التعليمي، كما أنها تتفق مع نظرية التعلم بالخبرة والممارسة، فإنها قد تكون قادرة على تحسين مستوى تحصيل الطالبات ذوات صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الأساسية، وخفض تشتت انتباههن، وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في استقصاء أثر استخدام مسرحة المناهج في التحصيل وخفض تشتت الانتباه لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- هل هناك أثر دال إحصائياً لمسرحة وحدة الهندسة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات تعلم الرياضيات؟
- هل هناك أثر دال إحصائيا لمسرحة وحدة الهندسة في خفض تشتت الانتباه لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات تعلم الرياضيات؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى تقصي أثر مسرحة وحدة الهندسة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات تعلم الرياضيات، وفي خفض تشتت انتباههن.

أهمية الدراسة

تتصدى الدراسة الحالية لظاهرة مهمة هي صعوبات تعلم الرياضيات، التي أصبحت سائدة بين كثير من طلبة المرحلة الأساسية. وتشكل أرضية لدراسات متنوعة في هذا المجال تتعلق بدراسة أثر مسرحة المنهج في فروع الرياضيات الأخرى (الأعداد، الجبر، القياس، الإحصاء) والمهارات المرتبطة بها (التفكير الرياضي، الحس العددي، القدرة المكانية). كما تسلط الضوء على إمكانية التكامل بين الفن والتعليم، وأثر هذا التكامل في شخصية الطالب، وبيئة المدرسة، والأنشطة اللاصفية.

وتفيد الدراسة الحالية مخططي مناهج الرياضيات والقائمين على تطوير المناهج الدراسية لمادة الرياضيات في المرحلة الأساسية في توضيح أهمية وكيفية توظيف مسرحة المنهج في تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية، مما قد يسهم في تحسين نواتج تعلم الرياضيات. كما تفيد معلمي مناهج الرياضيات، من خلال ما تقدمه من دليل للمعلم، يمكن الاستفادة منه في تعليم الرياضيات وفق مسرحة المنهج، بشكل يؤدي لتحسين التحصيل الدراسي. وتوجه اهتمام مصممي مناهج الرياضيات إلى استخدام المسرح كطريقة لتوصيل ما تتضمنه مادة الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

التعريفات الإجرائية

التحصيل الدراسي: مقدار ما تكتسبه طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات تعلم الرياضيات من مفاهيم، وتعميمات، ومهارات من خلال دراستهن لوحدة "الهندسة" المقررة في مادة

الرياضيات، عند مستويات بلوم المعرفية الثلاثة: (التذكر، والفهم، والتطبيق)، مُقاسًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المُعد لذلك.

تشتت الانتباه :الدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات تعلم الرياضيات على مقياس تشتت الانتباه، الذي يتكون من محورين هما: ضعف القدرة على الانتباه؛ وعدم إتمام الأنشطة، المعد لأغراض هذه الدراسة.

مسرحة المنهج: إعادة تنظيم المحتوى الدراسي لوحدة الهندسة المقدمة لطالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات تعلم الرياضيات، وطريقة تدريسها، بما يتضمن إعادة تنظيم الأفكار والمفاهيم الهندسية الواردة في الوحدة، وإلباسها ثوبا دراميا، من خلال تمثيل الطالبات الأدوار التي يتألف منها الموقف التعليمي الجديد.

حدود ومحددات الدراسة

- اقتصرت الدراسة الحالية على وحدة هندسة من كتاب الرياضيات المقرر لطالبات الصف الخامس الأساسي، حيث تم صياغة محتواها في ضوء مسرحة المنهج.
- كما اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات التعلم في الرياضيات في إحدى المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الزرقاء/ الأردن.
- تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018/2017.
- تم استخدم اختبار تحصيلي في الرياضيات، ومقياس لتشتت الانتباه من اعداد الباحثين، لذا فإن تعميم نتائج الدراسة يعتمد على ما تحقق لهما من دلالات صدق وثبات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تم تقسيم العينة عشوائيًا إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام مسرحة المنهج، أما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة الاعتيادية، وتم تطبيق اختبار تحصيلي ومقياس لتشتت الانتباه قبلي وبعدي لكلا المجموعتين الضابطة والتجريبية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الخامس الأساسي اللواتي لديهن صعوبات تعلم الرياضيات بمنطقة الزرقاء الأولى، والبالغ عددهن 80 طالبة ب 7 مدارس حكومية في العام الدراسي 2018/2017.

عينة الدراسة

تم اختيار مدرستين عشوائيًا من مدارس مجتمع الدراسة، واختيار أحدهما بشكل عشوائي لتمثل المجموعة الضابطة تكونت من 8 طالبات، والأخرى لتمثل المجموعة التجريبية وتكونت من 8 طالبات، وقد تم اختيار العينة وفقًا للإجراءات التالية:

1. أن تقع المدارس التي تم تطبيق بها أدوات الدراسة ضمن المدارس التي بها برنامج صعوبات تعلم حسب تصنيف مديرية التربية والتعليم.
2. أن تكون الطالبة من ذوات صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الخامس الأساسي، أي أن تم تشخيصها من قبل معلمات الصعوبات بالمدارس المختارة، وفق الاختبارات التي زودت بها المدارس من قبل وزارة التربية والتعليم.
3. أن تقع الطالبة في المدى العمري 10-12 سنة.
4. ألا تكون الطالبة تعاني من إعاقات حسية، أو تخلف عقلي وذلك من خلال الاطلاع على السجلات الشاملة للطالبات لدى المرشدة الطلابية بالمدرسة.

أداتا الدراسة:

1- الاختبار التحصيلي

صيغ الاختبار التحصيلي في المستويات المعرفية الثلاث الدنيا حسب تصنيف بلوم، وهي: "التذكر، والفهم، والتطبيق"، حيث أن هذه المستويات هي المناسبة لهذه الفئة، واحتوت مفردات الاختبار أهم المفاهيم والتعميمات والمهارات الواردة في وحدة الهندسة للصف الخامس الأساسي، وبعد أن تم تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع من موضوعات المنهج، من خلال عدد الصفحات وعدد الحصص، وتحديد الأهمية النسبية للأهداف التعليمية، تم بناء جدول المواصفات للاختبار، حيث بلغ عدد الأسئلة في مستوى التذكر 9، ومستوى الفهم 7، ومستوى التطبيق 4، صيغت أسئلة الاختبار على شكل الاختيار من متعدد، لتغطي كافة الموضوعات في جدول المواصفات، والمستويات المعرفية المراد قياسها، حسب النسب المئوية المحددة لكل منها، وفي ضوء ما سبق تم إعداد الاختبار التحصيلي في صورته الأولية، فاشتمل على 20 فقرة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء مقترحاتهم تم تعديل الاختبار وإعادة صياغة بعض الأسئلة.

بعد عرض الاختبار على المحكمين، تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها 10 طالبات من ذوات صعوبات تعلم الرياضيات، لحساب معاملات الصعوبة التي تراوحت بين 0.23-0.80، ومعاملات التمييز التي تراوحت بين 0.22-0.78، وتم استخدام صدق المقارنة الطرفية للاختبار، وتبين وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين درجات الاختبار التحصيلي في مستوياتها المرتفعة والمنخفضة، وهذا يدل على أن الاختبار التحصيلي يتمتع

بالقدرة على التمييز بين المستويين المرتفع والمنخفض، مما يعنى أنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وللتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي تم حساب معامل ألفا كرونباخ وبلغ 0.87، وعليه فإن الاختبار يتمتع بقدر مرتفع من الثبات، وتبين أن الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار 50 دقيقة.

2- مقياس تشتت الانتباه

هدف المقياس الكشف عن درجة الانتباه لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات تعلم الرياضيات، قام الباحثان بالاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت تشتت الانتباه.

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، تكون المقياس بالصورة الأولية من (24) فقرة، موزعة على مجالين، هما: مجال ضعف القدرة على الانتباه، ومجال عدم إتمام، وقد تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي لتقدير استجابات الطالبات (دائمًا، كثيرًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقًا)،

وبعد عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والاخذ بملاحظاتهم، تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من 10 طالبات، حيث تم استخراج معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع المجال الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معامل الارتباط لجميع فقرات المقياس بين (0.72-0.94) ويعد هذا المؤشر مقبولا، وتم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا وبلغ (0.86)، وهو دال إحصائيًا عند مستوى (α=0.05).

مادة الدراسة

مسرحة وحدة الهندسة

1. تمت إعادة صياغة محتوى الوحدة في ضوء مسرحة المنهج، مع مراعاة عدم تغيير المعلومات والحقائق المتضمنة بالمحتوى، من خلال الخطوات الآتية:

أولاً: مرحلة التخطيط للمدخل المسرحي: تضمنت تحديد الدروس التي تم اختيارها لمسرحتها من أجل تحديد الأهداف الأساسية للموضوع الممسرح، وتحديد الأدوات، والوسائل والديكور المناسب للموضوع، وتحديد المكان المخصص للتمثيل، والوقت اللازم وأساليب التقويم المناسبة، وتحديد الأدوار، معالجة المحتوى بطريقة مسرحية.

ثانياً: معالجة المحتوى بطريقة المسرحية: تم تحديد دروس من محتوى منهج الرياضيات للصف الخامس الأساسي، للفصل الدراسي الثاني، وتمت مراعاة أن تكون المسرحية مناسبة لطبيعة الطالبات ذوات صعوبات تعلم الرياضيات، ويمكن تطبيقها داخل غرفة مصادر التعلم، وتحتوي على الأفكار الرئيسية التي يحويها الدرس، وإعداد القصة المناسبة التي تحوي هذه الأفكار والمعلومات بمشاركة الطالبات أنفسهن في تحديد الشخصيات والإعداد والتجهيز، ومراعاة عناصر التشويق والإبهار والخيال وتيسير الفهم، وسهولة التذكر أثناء كتابة المسرحية، ومراعاة استخدام أشكال مسرحية مختلفة عند التنفيذ مثل: (الظل، الأراجوز، والدمى المتحركة، والأقنعة)، وتم تدريب الطالبات على تقمص الدور، وإعطائهن فرصة التمثيل بالتكرار.

ثالثا: إعداد دليل للوحدة: بعد أن تمت معالجة المحتوى بطريقة المسرحية، تم إعداد دليل للوحدة تضمن ما يلي: المقدمة؛ نبذة عن مسرحة المنهج؛ ارشادات ضرورية للتدريس باستخدام مسرحة المنهج؛ تحليل محتوى وحدة الهندسة؛ وخطط تدريسية مقترحة للوحدة، تتضمن: عدد الحصص لكل درس، مفاهيم الدرس وأهدافه الإجرائية، المصادر والوسائل التعليمية، خطوات السير في تدريس الموضوع باستخدام مسرحة المنهج.

رابعا: التطبيق العملي للتدريس بالمدخل المسرحي: وتضمن تهيئة الطالبات، عرض الدرس، توزيع الأدوار على الطالبات، وإعداد غرفة الدراسة للتمثيل، والتقويم. وتم عرض المحتوى الممسرح على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

الإجراءات

بعد الانتهاء من إعداد مواد الدراسة، وأدواتها والتحقق من صدقها، وإجراء التعديلات، تم اتخاذ الإجراءات اللازمة للتطبيق الميداني للدراسة في ضوء الخطوات الآتية:

1. زار الباحثان المدرستين المشمولتين في الدراسة، وقابلا مديرة المدرسة، والمعلمات المعنيات بالدراسة، وقدما لهن فكرة عن الدراسة، وآلية تطبيقها، والتنسيق معهن لجدول الزيارات.
2. تم تطبيق اختبار التحصيل ومقياس التشتت القبلي على مجموعتي الدراسة، وقام بذلك الباحثان للمجموعتين معاً، وحرصا على توضيح التعليمات للطالبات، وكيفية الإجابة على الأسئلة.
3. رأى الباحثان بالاتفاق مع مديرات المدارس أن يتم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني، واستغرق التطبيق (19) حصة دراسية.
4. تم التطبيق الفعلي للتجربة يوم 2018/3/1، حتى 2018/3/25 من قِبل أحد الباحثين، بواقع (5) حصص أسبوعيا، حيث درست المجموعتين التجريبية والضابطة بعدد الحصص نفسه، والموضوعات نفسها، وقد تم تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة من قبل الباحث نفسه.
5. بعد الانتهاء من عملية التدريس قام الباحثان بتطبيق اختبار التحصيل البعدي، على عينة الدراسة (طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة)، ثم قاما بتطبيق مقياس تشتت الانتباه.

تكافؤ مجموعتي الدراسة

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي ومقياس تشتت الانتباه القبلي، تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة، كما يوضح الجدول (1).

جدول (1): نتائج اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) لدلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل ومقياس تشتت الانتباه

الاختبار	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ز	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
التحصيلي	79	9.9	7.1	60	1.2-	0.23
تشتت الانتباه	62	7.7	9.3	74	0.65-	0.52

ويبين الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل ومقياس التشتت الانتباه القبلي بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيم مستويات الدلالة أكبر من (0.05)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل وتشتت الانتباه قبل البدء بالتدريس باستخدام مسرحة المنهج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **هل هناك أثر دال إحصائياً لمسرحة وحدة الهندسة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات تعلم الرياضيات؟**، ومناقشتها

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي، والجدول (2) يبين هذه النتائج.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	8	16.3	0.9
الضابطة	8	12.8	2.3

يتضح من الجدول (2)، وجود فرق ظاهري بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولتعرف على دلالة هذا الفرق، تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة، والجدول (3) يبين هذه النتائج.

جدول (3): نتائج اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي

الاختبار	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ز	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
التحصيلي	11.63	93	5.4	43	2.7-	0.007

يبين الجدول (3) وجود فرق ذو دلالة إحصائية في اختبار تحصيل الرياضيات البعدي بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة (ز=-2.7) بدلالة إحصائية (0.007) وهي أقل من (0.05)، وهذا يدل على وجود أثر لتدريس وحدة الهندسة وفق مسرحة المنهج في التحصيل لدى الطالبات ذوات صعوبات تعلم الرياضيات.

وقد ترجع النتيجة التي توصلت إليها الدراسة إلى مرونة التدريس باستخدام مسرحة المناهج، واستيعابها مجموعة كبيرة من الأدوات والوسائل والأنشطة التعليمية الممتعة والمشوقة، وهذه العناصر تتضافر لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها؛ فمسرحة المناهج يحيي المواد الدراسية ويجسدها في شكل مسرحي؛ لتخرج من جمود الحروف المكتوبة على صفحات الكتب (درويش، 2016).

بالإضافة إلى أن الأنشطة المسرحية تضفي على البيئة الصفية التدريسية جواً من السرور والبهجة، مما يجعل التعلم لدى طلبة ذوي صعوبات أبقى أثرًا، كما أن الأنشطة المسرحية تساعد على زيادة الانتباه البصري لدى الطلبة؛ وذلك لأنها تزودهم بدافعية مستمرة، نظراً لمتعة المشاركة في عملية التمثيل، الذي يكسب الطلبة خبرات سارة من خلال المشاركة في النشاط التمثيلي، حيث أن استخدام النشاط التمثيلي ينقل المادة العلمية في صورة شيقة وجذابة، مما ييسر عملية التعلم والفهم.

ويرى الباحثان أن التدريس الممسرح ساهم في تحسن تحصيل الطلبة؛ لأنه عمل على إيجاد جو ديمقراطي، ومناخ مريح في غرفة الصف، كما أنه تم عرض المعلومات في جو يفضله الطلبة، بحيث يسمح للطلبة بمناقشة جادة، وهادفة للمشاهد التي تم

عرضها، وتمثيلها، وللمواقف التي تم ارتجالها من قبل زملاءهم، وهذه العملية قد تؤدي إلى ترسيخ الفهم، وتنمية عمليات التفكير لديهم، مما يساعد في زيادة تحصيلهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السرى (2011)، التي هدفت إلى إعداد برنامج مقترح في تعليم الرياضيات باستخدام مسرحة المناهج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، والتعرف على أثره في تحسين مستوى تحصيل الرياضيات، وبينت نتائجها ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجوعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طلاب التجريبية.

كما تشابهت مع نتائج دراسة درويش (2016) التي هدفت استقصاء أثر توظيف المسرحة في تنمية المفاهيم في الرياضيات، وبينت النتائج وجود أثر إيجابي للمسرحة في تنمية المفاهيم الرياضية. وتتفق مع نتائج دراسة انوا ويلتسك وتابون (Inoa, Weltsek &Tabone,2014)التي هدفت التعرف على العلاقة بين فنون المسرح وإنجاز الطالب في الرياضيات، وأظهرت النتائج أن إدخال المسرح يمكن أن يدعم الإنجاز الأكاديمي للطالب. كما تتفق مع نتائج دراسة ايردوقان وبارن (Erdogan & Baran, 2009) التي فحصت أثر تدريس الرياضيات من خلال أسلوب الدراما على القدرة الرياضية لأطفال المدارس الابتدائية، وأظهرت النتائج أن تدريس الرياضيات باستخدام أسلوب الدراما له تأثير إيجابي على القدرة الرياضية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **هل هناك أثر دال إحصائياً لمسرحة وحدة الهندسة في خفض تشتت الانتباه لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات تعلم الرياضيات؟**، ومناقشتها

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس تشتت الانتباه، والجدول (4) يبين هذه النتائج.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس تشتت الانتباه

المجموعة	العد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	8	81.88	4.49
الضابطة	8	100.88	8.85

يتضح من الجدول (4)، وجود فرق ظاهري بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولتعرف على دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة، والجدول (5) يبين هذه النتائج.

جدول (5): نتائج اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس تشتت الانتباه البعدي

المقياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ز	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
تشتت الانتباه	4.5	36	12.5	100	3.4-	0.00

يبين الجدول (5) وجود فرق ذو دلالة إحصائية في مقياس تشتت الانتباه البعدي بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة (ز=-3.4) بدلالة إحصائية (0.00) وهي أقل من (0.05)، وهذا يدل على وجود أثر لتدريس وحدة الهندسة وفق مسرحة المنهج في خفض تشتت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الأساسية.

ويمكن عزو ذلك إلى طبيعة الوحدة الممسرحة، حيث اعتمد الباحثان على أساليب متنوعة من لفت انتباه الطلبة، وإثارة فضولهم ودافعيتهم للتعلم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى الفعّاليات التعليمية لمسرحة المنهج، حيث تخلت المعلم فيها عن دوره كمسيطر على الغرفة الصفية والتدريس، ونحى نحو دوره كميسر للتعلم النشط من خلال تقديم المعرفة وتوضيحها بالأمثلة والعروض العلمية، وتوجيه الأسئلة وتنظيم الإجابات، كما تحولت أدوار الطالبة من تلقي المعرفة بصورة سلبية إلى المشاركة النشطة، والتفاعل الإيجابي مع ما تتعرض له من مواقف تعليمية وتحمل مسئولية تعلمها، وكان للتعزيز المستخدم، كالتعزيز المادي، والاجتماعي، الذي يتناسب مع هذه المرحلة العمرية، دور في إثارة انتباه الطلبة، حيث تعرف أهمية التعزيز في حياة الطالب النفسية والانفعالية (Manitone & Smeadm 2003).

كما تعزى هذه النتيجة للمميزات التي تتميز به مسرحة المنهج إذ تعمل على زيادة قدرة المتعلمين على استخدام اللغة العلمية أثناء التمثيل، وتنمية الخبرات المعرفية، ورفع مستوى التحصيل بسبب الخبرات المتاحة للمتعلم، كما توفر البيئة الملائمة لتدعيم التعلّم النشط الذي يقوم به المتعلم فيكتشف وينقب، وتزيد من استيعاب المفاهيم، وتحصيلها، وكذلك تساعد في سرعة دمج المعرفة السابقة بالخبرات الجديدة المقدمة للمتعلم، كما تسهم في مساعدة المتعلمين على التخلص من التمركز حول الذات، حيث يبدي المتعلم رأيه أمام زملائه لمناقشته، والدفاع عنه، فهي تحث على التفكير.

ويمكن تفسير تفوق طالبات المجموعة التجريبية إلى أن استخدام مسرحة المنهج أتاح للطالبات التفاعل مع بعضهن البعض،

ويساعد على زيادة الدافعية لديهن، وربط خبرات التعلم، كما أن الدور النشط للطالبة في التمثيل أتاح لها معرفة المفاهيم الرياضية، وفهم العلاقات بين المفهوم الرئيس والمفاهيم الفرعية، والعلاقات بين المفاهيم الفرعية، واقتراح الأمثلة المناسبة، كل ذلك يستدعي انتباها كبيرا.

وتشابهت هذه النتائج مع نتائج دراسة فينزين (Venzen, 2011) التي هدفت معرفة الآثار المترتبة على أسلوب الدراما في مساعدة الطلبة على اكتساب مفاهيم العد والعمليات، والتي وأظهرت نتائجها أن الدراما لها تأثير مهم في مساعدة الأطفال على اكتساب مفاهيم العد؛ ومنع الأطفال من تطوير المواقف السلبية والقلق المرتبط في هذا المجال، وتتفق هذه النتيجة ما مع أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة (Burcham & DeMers 1995; Dansinger & Stuart, 2000; Rief, 2015) من فعالية الدراما في خفض تشتت الانتباه.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة التي بينت وجود أثر لمسرحة المنهج على التحصيل وخفض تشتت الانتباه، يوصي الباحثان بضرورة أن تحظى مسرحة مناهج الرياضيات باهتمام القائمين على تخطيطها وتصميمها وتنفيذها، والاهتمام بتوفير بيئة صفية تساعد وتدعم مسرحة المنهج. كما توصي بتوفير غرفة خاصة للمسرح التربوي داخل كل مدرسة، وتزويدها بمتطلبات تطبيق المسرحية من ديكورات وأدوات ووسائل.

ويقترح الباحثان إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، لصفوف دراسية أخرى في التعليم الأساسي، وللمكفوفين والصم والبكم والمعاقين عقليًا.

المراجع

جودة، موسى (2013). *فاعلية برنامج مقترح معتمد على استراتيجية تمثيل الأدوار لتنمية التفكير الهندسي لدى طلبة الصف الخامس بغزة في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها*. أطروحة دكتوراه. جامعة الجنان. طرابلس. لبنان.

الرشدان، مالك (2005). *صعوبات التعلم: النظرية والممارسة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

الزيات، فتحي (2002). *المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التشخيص والعلاج*. دار النشر للجامعات. القاهرة. مصر.

السرى، رهان (2011). *فاعلية برنامج قائم على مسرحة مناهج الرياضيات في تحسين مستوى التحصيل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية*. أطروحة دكتوراه. جامعة المنصورة، دمياط. مصر.

السميري، أحمد (1430). *تحديد صعوبات تعلم الرياضيات لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية واقتراح الاستراتيجيات المناسبة لحلها*. أطروحة دكتوراه. جامعة أم القرى، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

درويش، إسراء (2016) *أثر توظيف المسرحة في تنمية المفاهيم الرياضية والتواصل الرياضي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية .غزة.

عفانة، عزو؛ اللوح، أحمد (2008). *التدريس الممسرح (رؤية حديثة في التعلم الصفي)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

الفيومي، خليل (2012). أثر استخدام استراتيجية التمثيل الدرامي للنصوص الشعرية على الاستيعاب القرائي لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 20(1) 131-159.

الوقفي، راضي (2011). *صعوبات التعلم النظرية والتطبيقية*. دار المسيرة. عمان. الأردن.

Anderson, D.; Watt, S.; Noble, W. & Shanley, D. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, *49* (6), 511-525. doi.org/10.1002/pits.21617

Appel, M. (2006). Arts integration across the curriculum: Engagement in the arts ignites creativity and provides students with opportunities to critically interpret the world around them. *Leadership*, 36(2), 14-17.

Atas, M. (2014). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama Techniques. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176. 961–969. doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.565

Beiderman, J. & Faraone, S. (2005). Attention deficit hyperactivity disorder. Lancet, 366, 237-248. doi.org/10.1016/S0140-6736 (05) 66915-2.

Barkley, R (2003). Sense of time in children with ADHD. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 1 (2), 359- 369.

Black, A. (2011). Making meaning with narrative shapes: What arts-based research methods offer educational practitioners and researchers? *Studies in Learning, Evaluation Innovation and Development*, 8, 67–82. http://sleid.cqu.edu.au

Burcham, B. & DeMers, S. (1995). Comprehensive assessment of children and youth with ADHD. *Intervention in School and Clinic*, *30*(4), 211-220. doi.org/10.1177/105345129503000404

Kirk, S.; Gallagher, J.; Coleman, M. & Anastasiow, N. (2012). *Educating exceptional children*. California: wadaworth**.**

Lawton, P. & La Porte, A. (2013). Beyond traditional art education: Transformative lifelong learning in community-based settings with older adults. *Studies in Art Education*, *54* (4), 310-320. doi.org/10.1080/00393541.2013.11518905

Loughlin, S. & Berry, K. (2014). Cognitive and affective engagement, arts integration, and students with disabilities. in *Arts Integration and Special Education* (pp. 68-80). Routledge.

Manitone, D. & Smeadm S. (2003). *Weaving through words: using the arts to teach reading comprehension strategies*. Newark, NJ: International Reading Association.

McGoey, K.; Dupanl, A.; Haley, E. & Shelton, T (2007). Parent and teacher ratings of attention-deficit hyperactivity disorder in preschool. *Journal of psychopathology & Behavior Assessment*. 29 (4), 269-276. DOI: 10.1037/pas0000166.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics***.** Reston, Va.: NCTM.

Ota, K. & DuPaul, G. (2002). Task engagement and mathematics performance in children with attention-deficit hyperactivity disorder: Effects of supplemental computer instruction. *School Psychology Quarterly*, *17*(3), 242-257. doi.org/10.1521/scpq.17.3.242.20881

Overton, T. (2009). *Assessing learners with special needs –an applied approach*. Texas: Merrill Publisher.

Ramirez, G.; Gunderson, E.; Levine, S. & Beilock, S. (2013). Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school. *Journal of cognition and Development***,** 14(2), 187-202. doi.org/10.1080/15248372.2012.664593

Raymond, E. (2004): *Learners with disabilities*. 2nd ed., New York: Pearson Education, Inc.

Rief, S. (2015). *The ADHD book of lists: A practical guide for helping children and teens with attention deficit disorders*. New Jersey: John Wiley & Sons

Sandra, M. (2008). *The benefits of puppet use as a strategy for teaching vocabulary at the secondary school level with students who have mixed learning disabilities***.** http://puppetools.com/Reidmillerresearch.pdf (2/3/2018)

Sezer, T.; Duygu, S. & Guler, O. (2011). The effects of drama in helping five-year-old children acquire the concepts of number and operation. *International Research Journals*, 2(6), 210-218.

Butterwick, S. & Lawrence, R. (2009). Creating alternative realities: arts-based approaches to transformative learning. In Mezirow, J., Taylory, E. W., &

Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 35–45). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Campana, A. (2011). Agents of possibility: Examining the intersections of art, education, and activism in communities. Studies in Art Education. *A Journal of Issues and Research in Art Education*, 52, 278–291. doi.org/10.1080/00393541.2011.11518841.

Einarsdottir, J (2008). Teaching children with ADHD: Icelandic early childhood teachers' perspectives. *Early Child Development & Care*, 178 (4), 375-397. doi.org/10.1080/03004430701321696.

Elizabeth, N. (2003): Ameta – analysis of social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*.38 (19) 28-42. doi.org/10.2307/1593650

Erdogan, S. & Baran, G. (2009). A study on the effect of mathematics teaching provided through drama on the mathematics ability of six-year-old children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science& Technology Education***,** 5(1), 79-85. doi.org/10.12973/ejmste/75259

Folostina, R.; Tudorache, L.; Michel, T.; Erzsebet, B.; Agheana, V. & Hocaoglu, H. (2015). Using play and drama in developing resilience in children at risk. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 197 (2015). 2362 – 2368. doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.283

Hansen, C.; Weiss, D. & Last, C. (1999). ADHD boys in young adulthood: psychosocial adjustment. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 38(2):165-71. DOI: 10.1097/00004583-199902000-00015

Harlin, R. & Brown, S. (2007). Issues in education: an arts-integrated approach for elementary level students. *Childhood Education*, *83*(3), 172-174. doi.org/10.1080/00094056.2007.10522905

Huang, H.; Chao, C.; Tu.C. & Yang, P. (2003). Behavioral parent training program for taiwanese parents of children with attention- deficit/ hyperacitivity disorder. *Psychiatry & Clinical Neurosciences*, 57 (3), 275- 281. DOI: 10.1046/j.1440-1819.2003.01117.x

Inoa, R.; Weltsek, G. & Tabone, C. (2014). A study on the relationship between theater arts and student literacy and mathematics achievement. *Journal for Learning Through the Arts*, 10(1), 1-21.

hyperactivity disorder. *School of Psychology International*, 26 (2), 192- 208. doi.org/10.1177/0143034305052913

Yong, G. (2008). Teachers' perceptions of young children with attention- deficit hyperactivity disorder in Korea. *Early Child Development of Care*, 178 (4), 399- 414. doi.org/10.1080/03004430701321829.

Travel, C. & Visser, C. (2007). ADHD does bad stuff to you': young people and parents' experiences and perceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Emotional and Behavioral Difficulties*, 11 (3), 205- 216. doi.org/10.1080/13632750600833924

Venzen, C. (2011). *Effects of an integrated arts curriculum on fifth grade students' mathematics test scores*. Ph.D. Dissertation, Capella University, United States. https://eric.ed.gov/?id=ED536227 (12/2/2018).

West, J.; Taylor, M.; Haughton, S. & Hudyma, S (2005). A comparison of teachers' and parents' knowledge and beliefs about attention- deficit

القدرة التنبؤية لمركز الضبط بالتعب العقلي لدى المعلمين في لواء الرمثا

فيصل الربيع*

تاريخ تسلم البحث 2018/4/12 تاريخ قبوله 2018/6/28

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى القدرة التنبؤية لمركز الضبط وبعض المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص) في التعب العقلي، لدى معلمي ومعلمات لواء الرمثا، حيث تكونت عينة الدراسة من (234) معلمًا ومعلمة، منهم (134) معلمًا، و(100) معلمة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. تم استخدام مقياسين، أحدهما للتعب العقلي، والآخر لمركز الضبط. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التعب العقلي بشكل عام كان متوسطًا لدى أفراد عينة الدراسة، كما تبين أن الذكور أكثر تعبًا من الإناث، وأن أصحاب المؤهلات العلمية (ماجستير فأكثر)، وأصحاب الخبرات الطويلة، ومدرسي المواد العلمية أكثر تعبًا من غيرهم.

كما تبين أن النمط السائد لدى أفراد عينة الدراسة هو مركز الضبط الخارجي، وتبين كذلك أن مركز الضبط الداخلي هو السائد لدى كل من: الذكور، وحملة المؤهل العلمي الأقل من الماجستير، وأصحاب الخبرات الطويلة. فيما يسود نمط مركز الضبط الخارجي، لدى كل من: الإناث، وحملة الماجستير فأكثر، وأصحاب الخبرات المتوسطة، والتخصصات العلمية. وأفرزت نتائج تحليل الانحدار الخطي التدريجي (Stepwise) أن مركز الضبط، والجنس، والتخصص فسّرت مجتمعة ما قيمته (26.9%) من التباين في التعب العقلي، حيث تبين أن مركز الضبط يفسّر ما قيمته (17.3%) من التباين في التعب العقلي، فيما يفسّر الجنس (6.1%)، والتخصص (3.5%) من التباين في التعب العقلي.

(الكلمات المفتاحية: التعب العقلي، مركز الضبط الداخلي، مركز الضبط الخارجي).

مقدمة: نعيش في مجتمع ذي تكنولوجيا عالية، موجهة نحو المعلومات، إذ نرى استخدام التكنولوجيا في كل مكان، وفي تطبيقات عديدة ومتنوعة، خاصة خلال السنوات العشرين الأخيرة، حيث تستخدم هذه التكنولوجيا في المكتب، والمنزل؛ لكتابة الوثائق، وحفظ البيانات، والإدارة، والمالية، ورسم المخططات، وفي عدد لا يحصى من المهام، وبما أن هذا العمل يتطلب من الفرد أن يبقى يقظًا لفترات طويلة، وأن يبقى النشاط العقلي مستقرًا لديه، فإنه كثيرًا ما يحدث ما يسمى "بالتعب العقلي" (Smith, McEvoy & Gevins, 2002).

واختلف الباحثون في النظر إلى طبيعة التعب العقلي، إذ نجد من يميز بين التعب كإدراك ذاتي، والتعب كتغيرات موضوعية قابلة للقياس في الأداء (Kluger, Krupp & Enoka, 2013)، فيما تُميز جينوفا وراجا غوبلان ودي لوكا وداس وبيندر وأرجونان (Genova, Rajagopalan, DeLuca, Das, Binder & Arjunan, 2013) بين التعب كحالة، والتعب كسمة، حيث يعود التعب كحالة إلى ظروف عابرة أو زائلة تتغير مع الوقت، وتتأرجح أساسًا على عوامل داخلية وخارجية، بينما يعود التعب كسمة إلى حالة أكثر استقرارًا في الفرد، وليس من المرجح أن تتغير بشكل ملحوظ مع مرور الوقت.

The Predictive Ability of the Locus of Control in Mental Fatigue Among the Teachers in Ramtha Area

Faisal Al-Rabee, *Department of Psychology, Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: The study aimed at identifying the predictive ability of the locus of control and some other variables (gender, qualifications, experience and specialization) in mental fatigue among the teachers of the Ramtha area. The study's sample consisted of (234) teachers: (134) males, and (100) females. Two methods were used: one for mental fatigue, and the other for locus of control. The results of the study indicated that the level of mental fatigue in general was moderate among the sample, and it was found that males had more fatigue than females. Moreover, those with academic qualifications (master's and above), and those with long experience, and teachers of scientific materials had more fatigue than others. It was found that the pattern of the study sample is the external locus of control. It was also found that the internal locus of control is predominant in males, and those with Masters degree holders, intermediate experience, and scientific disciplines. The analysis of the stepwise regression revealed that (locus of control, sex, and specialization) explained (26.9%) of the variance in mental fatigue, locus of control explains (17.3) %, while sex explains (6.1%), and the specialization explains (3.5%) of the variance in mental fatigue.

(**Keywords**: Mental Fatigue, Internal Locus of Control, External Locus of Control).

فالعمل على مهام معرفية يتطلب متطلبات كثيرة لفترات طويلة، ولساعات متعددة، وغالبًا ما يقود إلى تعب عقلي (Baker, Olson & Morisseau, 1994). وهذا التعب العقلي يمكن أن يعرف على أنه تغير في الحالة النفسية بسبب الأداء المستمر(Desmond & Hancock, 2001)، وهناك من يعرفه على أنه حالة ناجمة عن فترات طويلة من النشاط الإدراكي المطلوب، تتميز بمشاعر ذاتية من التعب، ونقص الطاقة (Boksem & Topps 2008; Ackerman, 2010). فيما يعرفه آخرون على أنه تغير في الحالة النفسية بسبب الأداء المستدام (Linden, Frese & Meijman, 2003).

ويشير استعراض الدراسات إلى العديد من السمات المشتركة في مختلف وجهات النظر حول التعب العقلي (Cameron, 1973)، مثل: أهمية الوقت كمتغير متعلق بالتعب، ومشاركة الفرد المستمرة بالنشاط، ووجود علاقة وظيفية بين الوقت المنصرم والنشاط.

* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وعادة ما يكون هذا التعب العقلي مصحوبًا بفقدان الكفاءة، وعدم الرغبة في بذل الجهد، وضعف الذاكرة، وضعف القدرة على التركيز، وانخفاض الإنتاجية (Smith, McEvoy, & Gevins, 2002)، كما يؤدي إلى تناقص في الدافعية، وزيادة في التشتت، وتغيرات في معالجة المعلومات، ومزاج أكثر تقلبًا (Meijman, 2000; Linden et al., 2003)، وإلى الفشل في اكتشاف الأخطاء، وبالتالي اتخاذ قرارات غير سليمة، وزيادة الميل إلى معالجة المعلومات بشكل سطحي، وتغير في المزاج (Holding, 1983)، وزيادة المقاومة ضد بذل مزيد من الجهد (Meijman, 2000). ولا يقتصر تأثير التعب العقلي في الأداء الجسدي فقط، فقد أشارت الدراسات إلى أن التعب العقلي يؤدي إلى انخفاض في مستوى أداء الفرد المعرفي (Boksem & Topps 2008; Ackerman, 2010). وبالنسبة لكثير من الأشخاص، فإن هذا التعب العقلي هو العامل المهيمن الذي يحد من قدرتهم على ممارسة حياة طبيعية مع العمل والنشاط الإدراكي (Norrie, 2010). إضافة لذلك، فإن التعب العقلي يرتبط عادة بمتغيرات مختلفة في السلوك، تتضمن تغيرات في الأداء أثناء العمل، وفي العمليات الفسيولوجية، وفي المشاعر الذاتية (Cameron, 1973).

فالشخص الذي يعمل لفترة طويلة على مهمات كثيرة وصعبة، سوف يكون أكثر شعورًا بالتعب العقلي من غيره، ومع ذلك تبين أن الشعور بالتعب قد يكون بعد العمل لفترة قصيرة نسبيًا من الزمن، في حين أن ساعات العمل الطويلة قد لا تؤدي دائمًا إلى الشعور بالتعب (Sparks, Cooper, Fried & Shirom 1997)، حيث تبين أن ساعات العمل الطويلة لا تؤدي إلى التعب عادة عندما يكون هناك حوافز ومكافآت في العمل (حوافز مادية، أو التقدير من الزملاء في العمل)، وهذا يعد ذا قيمة عالية، وبعبارة أخرى فإن ارتفاع عبء العمل يؤدي إلى التعب فقط عندما تكون المكافآت المرتبطة بالعمل منخفضة (Siegrits, 1996).

وقد بذلت العديد من المحاولات لتفسير ظاهرة التعب العقلي، حيث ظهرت عدة نماذج حاولت تفسير هذه الظاهرة، وفهمها، ومن هذه النماذج:

النموذج الموضعي أو الطرفي (Peripheral): يعرف أيضًا بنموذج "الكارثة أو المحنة"، ويتمركز هذا النموذج حول أن التعب يحدث عندما يكون النظام النفسي قد حُمّل بنسبة تصل إلى (10%) من طاقته، ولا يستطيع العمل أكثر من ذلك، حيث يؤدي ذلك أيضًا إلى أعراض جسمية، حيث يقل ضخ الدم بالشرايين والعضلات، وبالتالي تقل الطاقة، ويتوقف الأداء والإنتاجية بسبب الشعور بالتعب. باختصار يشير هذا النموذج إلى أهمية التزود بالطاقة، وعندما تُستنزف ولا تصل للخلايا يحدث التعب (Shephard, 2009).

النموذج المركزي (Central): يعزو هذا النموذج سبب التعب العقلي إلى خلل في وظيفة الدماغ، أو خلل في النظام العصبي، ويرتبط هذا النموذج المركزي بالتعب العصبي العضلي، حيث لُوحظ انخفاض في القوة بالاقتران مع زيادة الجهد المبذول، ويركز هذا النموذج على مشكلة الدماغ، وليس الجسد كله (Abbiss & Laursen, 2005).

نموذج الحاكم المركزي (Central governor): يعتمد هذا النموذج على توقعات الفرد المسبقة من النشاط، حيث يتم التحكم بالعمل من خلال الدماغ، كما يشير هذا النموذج إلى فكرة وجود حاكم موجود في مكان ما يسيطر على جميع التمارين كآلية حماية من الفشل، ويعمل بأسلوب توقعي استباقي، حيث يقوم هذا الحاكم المركزي بتوقع اللحظة التي من الممكن أن تحدث فيها الكارثة، وبالتالي يُنظم بكثافة التمارين التي تضمن عدم حدوث الكارثة (Noakes, 2000).

النموذج النفسي (Psychological): يرتبط هذا النموذج مع النموذج المركزي، ويشير إلى ضعف الرغبة في الحركة والرياضة والنشاط، وأن التعب يحدث نتيجة عوامل نفسية متداخلة، فالفرد إذا كلف بمهمة مُتعبة ومُضنية، فإنه قد يشعر مسبقًا بأعراض التعب، وهذا يؤثر في أعضاء الجسم (Abbiss & Laursen, 2005).

ويشير بعض الباحثين إلى أن التعب العقلي خاصة يؤثر في تلك العمليات التي تتضمن تنظيم الأعمال (الإجراءات) التي تؤدي دورًا رئيسًا في السلوك الموجه نحو الهدف (Hockey, 1997). ويمكن القول إن السلوك الموجه نحو الهدف يرتبط بشكل وثيق مع عدد من العوامل، من أبرزها ما يسمى ب"مركز الضبط"، وهو الدرجة التي يعتقد الناس أن لديهم السيطرة والتحكم بنتائج الأحداث في حياتهم، في مقابل قوى خارجة عن إرادتهم، وقد طور هذا المفهوم جوليان روتر عام 1954 (Rotter, 1966). فالأفراد الذين لديهم مركز ضبط داخلي قوي، يعتقدون أن الأحداث في حياتهم سبب حدوثها هو أفعالهم، فالفرد عندما يؤدي امتحانًا يلوم أو يثني على نفسه (ضبط داخلي)، أما إذا ألقى اللوم أو الثناء على المعلم فإنه ذو ضبط خارجي (Carlson, 2007). فيما يعتقد واينر وفريز وكوكلا وريد وريت وروزنباوم (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Ret & Rosenbaum, 1971) أن الأفراد يرجعون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى مجموعة عوامل، هي: القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والحظ، وصنفت هذه العوامل إلى مجموعتين: داخلية كالجهد، والقدرة، وخارجية: كصعوبة المهمة، والحظ، أو عوامل مستقرة مثل: القدرة، وصعوبة المهمة، أو متغيرة: كالجهد والحظ، أو عوامل قابلة للسيطرة والتحكم، كالجهد، وغير قابلة للتحكم مثل الحظ.

وقدم روتر مفهوم مركز الضبط في نظرية التعلم الاجتماعي، حيث كان الاسم الأصلي لهذا المفهوم " مركز الضبط للتعزيز"، إلا أنه وبمرور السنوات أصبح يطلق عليه مفهوم "مركز الضبط"، وهو بناء نفسي مركب، يحدد معتقدات الفرد عن درجة السيطرة

الشخصية التي يمكن أن يمارسها على نفسه، أو بيئته (Grimes, Millea & Woodruff, 2004).

ويشير مركز الضبط إلى المدى الذي يدرك فيه الفرد مدى سيطرته على حياته، وبيئته (Lefcourt, 1976) ، والناجحون والموهوبون يتميزون بمركز ضبط داخلي، في حين أن الأقل نجاحًا عادة ما يمتلكون مستوًى منخفضًا من مركز الضبط الداخلي (McCullough, Ashbridge & Pegg, 1994). ويمكن تفسير العلاقة بين مركز التحكم الداخلي والنجاح، بأن هؤلاء الناجحين مع مركز تحكم داخلي يمتلكون إيمانًا بقدرتهم على تحقيق أهداف معينة ذاتيًا (Andrisani & Nestel, 1976; Klein & Wasserstein-Warnet, 1999). ويؤثرون في بيئتهم (Andrisani & Nestel, 1976)، ويشعرون بمسؤولية شخصية عن النجاح، وعندما تحدث نتائج عكسية، يعزون ذلك إلى عدم مشاركتهم بشكل كاف (Klein & Wasserstein-Warnet, 1999).

وتبين الأدلة، أن مركز الضبط الداخلي يرتبط إيجابًا مع ارتفاع الحافز الذاتي، وأداء أكاديمي متفوق، ونضج اجتماعي مرتفع، واستقلال أكبر (Nelson & Kristi, 1995; Nowicki & Strickland, 1973)، هذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه غورين وغورين ولوا وباتي (Gurin, , Gurin, Loa & Battie, 1969)، حيث أشاروا إلى أن الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي حققوا درجات أقل من هؤلاء الذين صُنفوا على أنهم ذوو مركز ضبط داخلي. كما أشار نيلسون وكريستي (Nelson & Kristi, 1995) أن مركز الضبط الداخلي يرتبط إيجابًا بالإنجاز الأكاديمي. كما أشارت دراسات أخرى إلى أن الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي، حققوا درجات أعلى على الاختبار، ويعزون نجاحهم إلى عوامل داخلية أكثر من الحظ والقسمة، أو قوى أخرى(Haas, 1989) .

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في مركزي الضبط الداخلي والخارجي، منها: أساليب المعاملة الوالدية، حيث وجد أن أساليب المعاملة الوالدية التي ارتبطت بالضبط الخارجي، قائمة على الحرمان العاطفي، والقسوة، أما أساليب المعاملة الوالدية التي ارتبطت بالضبط الداخلي، قائمة على الحب، والقبول، والحنان، والديمقراطية (العفاري، 2011؛ المحمدي، 2004). والمستوى الثقافي، فكلما انخفض المستوى التعليمي للفرد، انخفض معه مركز الضبط الداخلي (العفاري، 2011). وكذلك العمر الزمني، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن العمر يرتبط بعلاقة موجبة مع الضبط الداخلي (منصور، 2007). أما من حيث الجنس، فالإناث أكثر ميلًا للضبط الخارجي، فيما يتفوق الذكور في مركز الضبط الداخلي (زايد، 2003؛ التيه، 1992).

وركزت دراسة تاكاكي وياتو (Takaki & Yano, 2006) على الاختلافات بين الجنسين في العلاقة بين موضع السيطرة الداخلي والكفاءة الذاتية في مرضى غسيل الكلى وامتثالهم للتعليمات. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الإناث اللواتي لديهن مكانة داخلية عالية للسيطرة كُنّ أقل امتثالًا فيما يتعلق بصحتهن والنصائح الطبية مقارنة بالرجال الذين شاركوا في هذه الدراسة.

وشغل اهتمام علماء النفس الاجتماعي مسألة ما إذا كان الناس من مختلف الثقافات يختلفون في مكان السيطرة، حيث تبين أن اليابانيين يميلون إلى أن يكونوا أكثر في اتجاه السيطرة الخارجية من الناس في الولايات المتحدة. ولكن الاختلافات في مكان السيطرة بين مختلف البلدان داخل أوروبا (وبين الولايات المتحدة وأوروبا) تميل إلى أن تكون صغيرة، كما تمت مقارنة المجموعات العرقية داخل الولايات المتحدة بمكان السيطرة؛ حيث تبين أن الأميركيين الأفارقة في الولايات المتحدة هم أكثر ميلا نحو مركز الضبط الخارجي من البيض (Shiraev & Levy, 2004).

وتشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن التوقعات قد تعزز عندما تكون الأحداث المتوقعة أو السلوك يحدث بالفعل في المستقبل. وبعبارة أخرى، إذا كنت تتوقع حدوث شيء، وحدث بالفعل فإن هذا يعزز التوقع وإذا كانت توقعاتك لا تحدث، وحدثت فهذا يشير إلى ضعف في التوقعات (Rotter, 1996).

وكانت دراسة وارد وكنيدي (Ward & Kennedy, 1992) قد بحثت في مركز الضبط وعلاقته بالانبساطية والجنس، واضطراب المزاج، والصعوبة الاجتماعية لدى عينة من (84) من البالغين المقيمين في سنغافورة، ومن الجنسية النيوزيلندية. كشفت نتائج الدراسة أن مركز الضبط والصعوبة الاجتماعية تؤديان إلى اضطراب المزاج لدى الطلبة المغتربين، كما بينت أن مركز الضبط الداخلي يعمل كمتنبيء بالرفاه.

وكان لي وتشن وتشن (Lee, Chien & Chen, 2007) قد أجروا دراسة لمعرفة مدى شيوع التعب والعوامل ذات الخطورة لدى (1806) من طلبة الدراسات العليا في جامعة تايوان الوطنية. أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من التعب، وتفوق الإناث على الذكور في مستوى التعب، وانتشار التعب بشكل واسع لدى طلبة المؤهلات العليا.

وهدفت دراسة حمودة وخطار وبوشدوب (2008) إلى الكشف عن الدور الذي يؤديه مركز الضبط في إدارة الضغوط المهنية التي يتعرض لها المدرس، على عينة تألفت من (80) معلمًا ومعلمة في الجزائر. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذين يتبنون مركز الضبط الداخلي يشعرون بضغط مهني منخفض، فيما يشعر ذوو مركز الضبط الخارجي بمستوى مرتفع من الضغط المهني، وأيضا ذوو الضبط الخارجي يشعرون بالضغوط الإدارية بدرجة أكبر من ذوي الضبط الداخلي.

وهدفت دراسة جاين وساين (Jain & Singh, 2008) إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط والتعقيد المعرفي، كذلك وفحص الافتراض القائل أن الذين لديهم مركز ضبط داخلي يُظهرون تعقيدًا معرفيًا أكثر من أولئك الذين لديهم مركز ضبط خارجي. تكونت عينة الدراسة من (60 أنثى، و60 ذكرًا) في الهند. أشارت

نتائج الدراسة إلى أن ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر تعقيدًا معرفيًا من ذوي مركز الضبط الخارجي، وأن الذكور يتفوقون في مركز الضبط الداخلي على الإناث.

وحاولت دراسة الأش (2009) التعرف إلى العلاقة بين الدور الوظيفي وفعالية الذات ووجهة الضبط وبعض المتغيرات لدى المرشدين النفسيين في سوريا، حيث تكونت عينة الدراسة من (144) مرشدًا ومرشدة. توصلت الدراسة لبعض النتائج، منها: وجود علاقة ارتباطية بين أداء الدور الوظيفي وفعالية الذات ووجهة الضبط الداخلي، كذلك بينت وجود فروق بين المرشدين بمركز الضبط وفقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، ومكان العمل، والتخصص)، فيما لم تكن هناك فروق تعزى لمتغيرات (النوع، والحالة الاجتماعية، ومكان المدرسة ونوعها).

وأجرى ماغبوت-جراتلي وجانيس وشوارتز وأرنيتس (Maghout-Juratli, Janisse, Schwartz & Arnetz, 2010) دراسة بهدف وصف الدور الرئيس للتعب في العلاقة مع المرونة، والضغط، والصحة المدركة في الرعاية الأولية، على عينة من (400) من المرضى في (4) مراكز صحة أولية في مدينة ديترويت في أمريكا. توصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من التعب لدى أفراد عينة الدراسة، وأن التعب يعمل وسيطًا بين الضغط، والصحة المدركة، فكلما زاد التعب، أدى ذلك إلى سوء في الصحة.

وأجرت شهاب (2010) دراسة للتعرف إلى موقع الضبط لدى المرشدين التربويين وعلاقته ببعض المتغيرات، على عينة مكونة من (100) من المرشدين والمرشدات في محافظة نينوى في العراق. أظهرت نتائج الدراسة أن المرشدين التربويين بشكل عام، والمرشدين الذين تتجاوز خبرتهم خمس سنوات، وكذلك المرشدين الذكور أظهروا اتجاهًا نحو مركز الضبط الداخلي.

فيما هدفت دراسة أدياجبو (Adeagbo, 2011) إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط ومهارات الكمبيوتر. تكونت عينة الدراسة من (201) من طلبة ثلاث جامعات في نيجيريا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مركز الضبط الداخلي أكثر انتشارًا من مركز الضبط الخارجي (الداخلي 173، والخارجي 64)، وعدم وجود فرق بين ذوي مركز الضبط الداخلي والخارجي في مستوى استخدام الإنترنت.

وبحثت دراسة توسي (Toussi, 2012) العلاقة بين مركز الضبط والتنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية لدى عينة تكونت من (43 معلمة، و20 معلمًا) من معلمي اللغة الإنجليزية في مدينة مشهد بإيران. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تأثير للفعالية الذاتية على مركز الضبط، ووجود علاقة موجبة بين مركز الضبط الداخلي والتنظيم الذاتي، ووجود مستوى عال من مركز الضبط الداخلي.

وهدف زايدي ومحسن (Zaidi & Mohsin, 2013) في دراستهما إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في مركز الضبط، لدى عينة تكونت من (100 من الذكور، و100 من الإناث) من الطلبة الجامعيين في الباكستان. توصلت الدراسة إلى أن الذكور يتفوقون في مركز الضبط الداخلي، فيما تتميز الإناث بمركز الضبط الخارجي.

وفي دراسة لتاناكا، أسهيي وواتانابي (Tanaka, Ishii & Watanabi, 2015) حول تأثير التعب العقلي في الأداء المعرفي، تكونت عينتها من ثلاثة عشر متطوعًا في اليابان، تعرضوا للتعب العقلي عبر تجارب مضنية استمرت ثلاثين دقيقة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن التعب العقلي يؤدي إلى انخفاض في الأداء المعرفي، وكذلك في الإدراك.

أما باجياكس وماركورا وروزاند وليبرز (Pageaux, Marcora, Rozand & Lepers, 2015) فقد حاولوا الكشف عن مستوى التعب العقلي وعلاقته بالتنظيم الذاتي، والتحكم بالمهارات، وذلك على عينة من (12) من الذكور البالغين في إحدى كليات التربية الرياضية في بورغندي في فرنسا. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين التعب العقلي، والتنظيم الذاتي، والتحكم بالمهارات، كما بينت النتائج وجود مستوى مرتفع من التعب العقلي لدى المشاركين في الدراسة.

أما دراسة حبيبي وآخرين (Habibi et al., 2015) فقد كانت حول العلاقة بين جداول العمل والتعب العقلي لدى العاملين في مجال الإنقاذ، وذلك على عينة من (72) فردًا من العاملين في مجال الإنقاذ في إيران. بينت النتائج وجود علاقة خطية بين جداول العمل وكل من الرضا عن ساعات العمل، والاستراحة، ونظام العمل مع التعب العقلي، كما بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين ساعات العمل، ووقت الراحة، ونظام العمل مع التعب العقلي.

أما دراسة أكايا وكيول (Akkaya & Akyol, 2016) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط والرضا الوظيفي لدى عينة من (825) من المعلمين والمعلمات الأتراك في مدينة إزمير التركية. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مركز الضبط الداخلي والرضا الوظيفي، وارتباط سالب بين مركز الضبط الخارجي والشعور بالارتياح.

وهدفت دراسة كونون (Connon, 2016) إلى معرفة تأثير التعب العقلي في الاستجابة النفسية لممارسة التمارين الرياضية مع التحكم بالقدرة والكمالية، والدافعية الداخلية. تكونت عينة الدراسة من (28 من الإناث، و22 من الذكور) في كندا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن التعب العقلي لا يؤثر في الاستجابة النفسية لممارسة التمارين الرياضية.

وكشفت دراسة كراجويسكي (Krajewski, 2017) العلاقة بين الضغط والتمرين، مع التعب، ونوعية النوم كمتغيرات وسيطة، وذلك على عينة من(33 من الذكور، و35 من الإناث) تتراوح أعمارهم ما بين (18-20) عامًا من طلبة إحدى الجامعات في ولاية ميتشيغان بأمريكا ومن عرقيات مختلفة. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة

ارتباطية إيجابية بين التعب والضغط، وأن التعب لا يعمل وسيطًا بين الضغط والتمارين.

وأجرى عبد القادر (2017) دراسة من أجل الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط واتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني، حيث ضمت العينة (522) معلمًا ومعلمة في ولاية مستغانم في الجزائر. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة بشكل عام يميلون نحو مركز الضبط الداخلي، كما تبين أن المعلمين الذكور أكثر ميلاً نحو مركز الضبط الداخلي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين بوضوح أن التعب العقلي ينتشر بشكل عام في كافة شرائح المجتمع، كما يلاحظ عدم اتساق النتائج فيما يختص بمستوى التعب العقلي، حيث أشارت بعض الدراسات إلى ارتفاع مستوى التعب العقلي (Maghout-Juratli et al., 2010; Pageaux et al., 2015)، فيما أشارت دراسات أخرى إلى وجود مستوى متوسط من التعب العقلي (Lee et al., 2007)، وهناك دراسات أشارت إلى تفوق الذكور على الإناث بمستوى التعب العقلي (Lee, et al., 2007)، فيما أشارت بعض الدراسات إلى تأثير التعب العقلي السلبي في الصحة والأداء المعرفي (Pageaux et al., 2015; Tanaka et al., 2015).

أما فيما يتعلق بمركز الضبط فقد بينت بعض الدراسات تفوق الذكور على الإناث بمركز الضبط الداخلي كدراسة (Jain & Singh, 2005 ; وشهاب، 2010; Zaidi & Mohsen, 2015; وعبدالقادر، 2007). وبينت بعض الدراسات أن النمط السائد هو مركز الضبط الداخلي، كدراسة (Adeagdo, 2011; ,عبد القادر، 2007; وToussi, 2012)، كما وبينت دراسات أخرى عدم وجود فرق في مركز الضبط بين الجنسين (Adeagbo, 2011; الأش، 2009). فيما أشارت دراسة وارد وكينيدي (Ward & Kennedy, 1992)، إلى أن مركز الضبط يعمل كمتنبيء بالرفاه، وهناك دراسات بينت الآثار السلبية لمركز الضبط الخارجي كدراسة حمودة وخطار وبوشدوب (2008). وتتميز الدراسة الحالية بطبيعة وأهمية العينة وهي عينة المعلمين، كما تتميز بموضوعها الذي تناولته من خلاله القدرة التنبؤية لمركز الضبط بالتعب العقلي.

مشكلة الدراسة

يسمع الباحث كثيرًا من شكاوى المعلمين والمعلمات وتذمرهم من البيئة التعليمية الضاغطة التي يعملون بها، حيث يشيرون إلى أن المهمات التي يكلفون بها على مدار اليوم الدراسي الواحد، كثيرة ومتعددة، من تحضير، وخطط، ومناوبة، وجدول حصص مضغوط، وعبء تدريسي مرتفع، وتصحيح أوراق امتحانات، وواجبات، وتلبية طلبات وتعليمات المشرفين، والإدارة، إضافة إلى مشكلات الطلبة، كل تلك العوامل تفرض ضريبة على موارد المعلمين العقلية، مما يؤدي بالنهاية لما يسمى "التعب العقلي". خاصة إذا ما عرفنا أن هذا التعب العقلي يحدّ من قدرات الفرد على ممارسة حياته الطبيعية (Norrie, 2010)، ويؤثر في السلوك الموجه نحو الهدف الذي يرتبط بمركز الضبط (Hocky, 1997). وهنا يبرز تساؤل في ذهن الباحث حول طبيعة العلاقة بين التعب العقلي ومركز الضبط، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى التعب العقلي لدى المعلمين في لواء الرمثا؟
2- مامركز الضبط المعرفي السائد لدى المعلمين في لواء الرمثا؟
3- ما القدرة التنبؤية لمركز الضبط بالتعب العقلي لدى المعلمين في لواء الرمثا؟

أهمية الدراسة

تعد هذه الدراسة – في حدود اطلاع الباحث- من الدراسات النادرة التي تناولت مفهوم التعب العقلي، وكذلك ربطه بمتغير مركز الضبط، مما يعني أنها تزيد من المعرفة العلمية العربية في هذا المجال، كما أنها تتيح للمهتمين لتناول مفهوم التعب العقلي في دراسات أخرى، وتُبرز هذه الدراسة أهمية مركز الضبط ودوره في التعب العقلي عند المعلمين. أما الأهمية العملية، فقد تفيد هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية بضرورة محاولة إيجاد حلول جذرية لمشكلة التعب العقلي لدى المعلمين، وتدريبهم على مواجهة هذه الحالة.

التعريفات الإجرائية

- التعب العقلي: الحالة الناجمة عن الجهد العقلي المستمر نحو مهمة واحدة، أو عدد من المهام، مما يؤدي إلى النفور من العمل (Connon, 2016, 7)، ويعرّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المعد لهذه الغاية.
- مركز الضبط: هو الاعتقاد الشخصي العام بالتحكم الذاتي أو الداخلي، في مقابل التحكم الخارجي فيما يحدث للفرد (عسكر، 2005، 63)، ويعرّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس مركز الضبط.

حدود الدراسة ومحدداتها

- الحدود البشرية: المعلمون والمعلمات العاملين في وزارة التربية والتعليم، ومديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا.

الحدود المكانية: مديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا.

الحدود الزمنية: العام الدراسي 2018/2017.

- يتحدد تعميم نتائج الدراسة بطبيعة المقياسين المستخدمين في هذه الدراسة من حيث درجة صدقهما وثباتهما.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ لتناسبه وطبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون في مدارس لواء الرمثا في العام الدراسي 2018/2017 والبالغ عددهم (1870) معلما ومعلمة، تم اختيار عينة منهم بلغت (234) معلمًا ومعلمة، بالطريقة المتيسرة، والجدول (1) يبين ذلك

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	134	%57.3
	أنثى	100	%42.7
	المجموع	234	%100
المؤهل العلمي	ماجستير فأعلى	59	%25.2
	أقل من ماجستير	175	%74.8
	المجموع	234	%100
الخبرة	قصيرة	59	%25.2
	متوسطة	69	%29.5
	طويلة	106	%45.3
	المجموع	234	%100
التخصص	علمية	103	%44
	أدبية	131	%56
	المجموع	234	%100

أداتا الدراسة

مقياس التعب العقلي

تم استخدام مقياس التعب العقلي الذي أعده فيسك وآخرون (Fisk et al., 1994) والمكون من (21) فقرة، حيث قام الباحث بترجمته وعرضه على متخصصين باللغة الإنجليزية، ومتخصصين في علم النفس التربوي. وللتحقق من صدق المقياس بصورته الأولية تم عرضه على عشرة من المحكيمن من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، ومن ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وذلك للأخذ بملاحظاتهم حول مناسبة الفقرات، وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى انتمائها للخاصية المقيسة، واستقر المقياس على (19) فقرة.

أما الدلالة التمييزية فقد أُستخرجت من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من (40) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات ارتباط الفقرة مع المقياس الكلي، حيث تراوحت ما بين (0.421-0.198). ولأغراض الثبات، استخدم الباحث ثبات الاتساق الداخلي على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.919).

مقياس مركز الضبط

لمعرفة موقع الضبط، استخدم الباحث مقياس روتر، الذي استخدمته شهاب (2010)، تكون المقياس بصورته الأولية من (21) زوجًا من الفقرات، واحدة تشير لمركز ضبط خارجي، فيما تشير الأخرى إلى مركز ضبط داخلي. وللتحقق من صدق المقياس، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين، لإبداء رأيهم بالصياغة اللغوية، ومدى مناسبة الفقرات. ولأغراض الثبات، استخدم الباحث ثبات الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ الفا وكانت قيمته (0.738).

تصحيح المقياسين

تتم الاستجابة على مقياس التعب العقلي وفق تدريج ليكرت الخماسي (موافق تمامًا وتأخذ 5، موافق تاخذ 4، محايد تأخذ 3، غير موافق وتأخذ 2، وغير موافق تمامًا وتأخذ علامة واحدة)، وبذلك تكون أعلى علامة 95، وأدنى علامة 19. واعتمد المعيار التالي للحكم على مستوى التعب العقلي (من 1– أقل من 2.33 منخفض، 2.33- اقل من3.67 متوسط، 3.67 فأكثر مرتفع). أما مقياس مركز الضبط، فتحسب العلامة الكلية لكل مستجيب، حيث يعطى علامة واحدة للعبارة الدالة على موقع الضبط الخارجي، وصفرًا إذا اختار العبارة الدالة على موقع الضبط الداخلي، حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى مركز ضبط داخلي، فيما تشير الدرجة المرتفعة لمركز ضبط خارجي، وبذلك تتراوح العلامات بين صفر و21، واعتبرت درجة 10.5 فأعلى ضبط خارجي، وأقل من 10.5 ضبط داخلي.

إجراءات الدراسة

تم توزيع الأداتين على أفراد العينة، بعد توضيح أهداف الدراسة لهم، والطلب منهم الإجابة عن الفقرات بموضوعية، حيث إن المعلومات لأغراض البحث العلمي فقط.

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أما السؤال الثاني، فتم استخدام التكرارات والنسب المئوية، في حين أُستخدم أسلوب تحليل التباين المتعدد التدريجي Stepwise للإجابة عن السؤال الثالث.

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة: مركز الضبط (داخلي، خارجي)، والجنس وله فئتان (ذكر، وأنثى)، والمؤهل العلمي وله فئتان (ماجستير فأكثر، أقل من ماجستير)، وتخصص المعلم وله مستويان (إنسانية، وعلمية)، والخبرة ولها ثلاثة مستويات (قليلة أقل من 5 سنوات، متوسطة من 5 سنوات حتى أقل من 10سنوات، طويلة من 10 سنوات فأكثر).

المتغير التابع: التعب العقلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التعب العقلي لدى المعلمين في لواء الرمثا؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعب العقلي، كما هو موضح في الجدول (2):

جدول (2): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعب العقلي

المتغير	المستوى	العدد	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الجنس	ذكر	134	3.5326	.67346
	أنثى	100	2.8921	.86832
	كلي	234	3.2589	.82467
المؤهل العلمي	ماحستير فأكثر	59	3.3085	.93853
	أقل من ماجستير	175	3.0894	.78417
	كلي	234	3.2589	.82467
الخبرة	قصيرة	59	3.1748	.75328
	متوسطة	69	3.1800	.77270
	طويلة	106	3.3570	.88952
	كلي	234	3.2589	.82467
التخصص	علمية	103	3.3045	.85721
	إنسانية	131	3.2230	.79963
	كلي	234	3.2589	.82467

يتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد العينة على المقياس بلغ (3.25)، وبمستوى متوسط. ويعد الباحث هذه النتيجة التي تعبر عن مستوى متوسط، أنها مؤشر غير إيجابي على وجود هذه الظاهرة، إذ لا يجب أن يعاني المعلمون من هذه الظاهرة لتأثيرها السلبي في أدائهم، وبالتالي يمتد هذا التأثير على الأجيال اللاحقة. ويمكن تفسير هذه النتيجة، في ضوء الظروف التي يعيشها المواطن بما فيهم المعلمون، من ظروف معيشية صعبة، وإمكانات متوسطة، لا تكفيهم لمجاراة الواقع المعيشي، ولا لتوفير مستوى محترم من الحياة لأسرهم، ولا يكفي لدراسة أبنائهم، ويواجهون ضغوطا تختلف عن غيرهم من الموظفين، حيث العبء التدريسي الكبير، والصفوف المكتظة، وبيئة مدرسية طاردة، وتعليمات إدارية ضاغطة؛ من حيث الالتزام بالدوام والقيام بإجراءات روتينية تستغرق وقتا طويلاً. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء ما أشار إليه سيغريت (Siegrits, 1990) في أن ارتفاع عبء العمل يؤدي إلى التعب. كما تفسر هذه النتيجة حسب ما يراه الضريبي (2010) من أن زيادة حدة الضغوط التي تهدد الأفراد في العصر الحاضر ذلك التطور السريع الذي تشهده حياتنا الراهنة، والذي أدى إلى ازدياد وتنوع مستلزمات الحياة في شتى المجالات، الأمر الذي فرض على المعلمين أن يبذلوا مزيدا من الجهد والعمل الشاق لمواكبة ومواجهة هذا التطور الهائل؛ الأمر الذي أوقعهم في التعب العقلي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة باجياكس وماركورا وروزاند وليبرز (Pageaux et al., 2015)، ومع نتيجة دراسة ماغبوتوجراتلي وآخرين (Maghout-Juratli et al., 2010), اللتين أشارتا إلى وجود مستوى مرتفع من التعب العقلي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مركز الضبط المعرفي السائد لدى المعلمين في لواء؟ ومناقشتها.

استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية، للإجابة عن هذا السؤال، كما هو مبين في الجدول (3):

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية واستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مركز الضبط

المتغير	المتغير	المستوى	نوع مركز الضبط	العدد	النسبة المئوية
مركز الضبط	الجنس	ذكور	داخلي	84	%62.7
			خارجي	50	%37.3
			المجموع	134	%100
		اناث	داخلي	27	%27
			خارجي	73	%73
			المجموع	100	%100
	المؤهل العلمي	ماجستير فأكثر	داخلي	22	37%
			خارجي	37	63%
			المجموع	59	%100
		اقل من ماجستير	داخلي	89	%51
			خارجي	86	%49
			المجموع	175	%100
	الخبرة	قصيرة	داخلي	27	%45.7
			خارجي	32	%54.3
			المجموع	59	%100
		متوسطة	داخلي	30	%43.5
			خارجي	39	%56.5
			المجموع	69	%100
		طويلة	داخلي	54	%51
			خارجي	52	%49
			المجموع	106	%100
	التخصص	علمية	داخلي	37	%35.9
			خارجي	66	%64.1
			المجموع	103	%100
		انسانية	داخلي	74	%56.5
			خارجي	57	%43.5
			المجموع	131	%100
			المجموع الكلي	234	

يتبين من الجدول (3) أن عدد من يملكون مركز ضبط خارجي (123) معلمًا ومعلمة، وعدد ذوي الضبط الداخلي (111) معلمًا ومعلمة. ويرى الباحث أن هذه النتيجة مؤشر سلبي، حيث يرى معظم أفراد العينة، بغض النظر عن الجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة التدريسية، أو التخصص الذي يدرسه، عدم تحكمهم بالأمور التي تجري من حولهم، كما يعد هذا دليلاً على التزام المعلم بشكل عام بالتعليمات الصادرة إليه ممن هم في موقع المسؤولية، دون أن يكون لهم أي سيطرة على مثل هذه الأمور. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تشير إليه أحمد (2014) من أن المعلم يدرك بأن الأحداث وما يترتب عليها من نتائج، ليس له سيطرة عليها، وانما ترجع إلى الحظ، أو الآخرين، وأنه مجرد آلة لتنفيذ ما يطلب منه، وبالتالي ينشأ لديه مركز ضبط خارجي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أدياجبو (Adeagbo, 2011) التي أشارت إلى أن مركز الضبط الداخلي أكثر انتشارًا من مركز الضبط الخارجي، ومع نتيجة دراسة عبد القادر (2017) التي بينت أن أفراد العينة بشكل عام يميلون نحو مركز الضبط الداخلي.

كما يتبين من الجدول (3) أن معظم المعلمين الذكور يميلون إلى مركز الضبط الداخلي، وهذه النتيجة يمكن عزوها إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية للذكور، حيث تركز التنشئة الاجتماعية على غرس الاستقلال والاعتماد على النفس لدى الذكور، وعدم الاعتماد على التوجيه من الآخرين. كما قد يعود هذا إلى أن المعلم الأردني بالرغم من الظروف التي يواجهها إلا أنه يحاول أن يكون له رأي في تسيير أمور حياته والسيطرة عليها، كما أنه يعد نفسه المسؤول عما يقع له وعن القرارات التي يتخذها، دون الرضوخ لأحد، بينما

الإناث ولطبيعة التنشئة فهن أكثر انقيادًا للتوجيه الخارجي، والخضوع للتعليمات والسيطرة الخارجية، كما أنهن يخشين من اتخاذ القرارات دون مساعدة، أو توجيه. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا وفق ما يراه عبد القادر (2017) من أن ذلك يعود لعوامل بيئية واجتماعية، وأن شخصية المعلم تتأثر بهذين العاملين، اللذين يؤثران بدورهما في مركز الضبط، وبما أن طبيعة المجتمع العربي بشكل عام تعطي الحرية الأكبر للذكر للتحرك والتنقل، وتلقي عليه مسؤولية أكبر من الأنثى، كل هذا العوامل عززت من شخصية الذكر، وغرست فيه الثقة بالنفس، وبالاستقلالية، مما جعله يتفوق في مجال مركز الضبط الداخلي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جاين وساين Singh, (Jain & 2008) التي بينت أن الذكور يتفوقون في مركز الضبط الداخلي على الإناث، ومع دراسة زايدي ومحسن (Zaidi & Mohsin, 2013)، التي أشارت إلى أن الذكور يتفوقون في مركز الضبط الداخلي، ومع نتيجة دراسة شهاب (2010)، التي أشارت إلى أن المرشدين الذكور أظهروا اتجاهًا نحو مركز الضبط الداخلي. أما أصحاب المؤهلات العلمية ممن هم ماجستير فأكثر فيغلب عليهم الاتجاه نحو مركز الضبط الخارجي، ويبدو أنهم يشعرون بعدم حصولهم على الامتيازات التي يجب أن تمنح لهم، لحملهم هذه المؤهلات، وقد يرون أن ذلك بسبب تحكم فئات خارجية تحول دون ذلك، أما بالنسبة لمن يحملون درجة أقل من الماجستير فالأمور متقاربة لديهم بشكل كبير، وذلك لرضاهم عن الدرجة التي يحملونها، وللمكاسب التي تترتب على ذلك.

السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية لمركز الضبط بالتعب العقلي لدى المعلمين في لواء الرمثا؟ ومناقشتها.

تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise)، للكشف عن القدرة التنبؤية لمركز الضبط بالتعب العقلي، كما هو مبين في الجدول (4):

جدول (4): تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise)*

النموذج	R	R^2	R^2 change	F	دلالة F	المنبآت	B	t	دلالة t
الأول	0.416	0.173	0.173	48.495	0.000	الحد الثابت	4.311	27.131	0.000
						مركز الضبط	0.686	-6.964	0.000
الثاني	0.484	0.234	0.061	350320	0.000	الحد الثابت	4.693	26.505	0.000
						مركز الضبط	-0.521	-5.091	0.000
						الجنس	-0.444	-4.300	0.000
الثالث	0.518	0.269	0.035		0.000	الحد الثابت	5.348	20.291	0.000
						مركز الضبط	-0.556	-5.511	0.000
						الجنس	-0.515	-4.983	0.000
						التخصص	-0.321	-3.300	0.000

* تصنيف المتغيرات: الجنس (1 ذكر 2 أنثى) ، والمؤهل العلمي (1 ماجستير فأكثر، 2 أقل من ماجستير)، والخبرة (1 قصيرة، 2 متوسطة، 3 طويلة)، والتخصص (1 علمي، 2 إنساني)، ومركز الضبط (1 داخلي، 2 خارجي).

أفرزت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise) ثلاثة نماذج لتفسير التباين في التعب العقلي، حيث فسّر النموذج الأول التعب العقلي من خلال مركز الضبط بمقدار (17.3%)، أما النموذج الثاني، فتم إدخال متغير الجنس إضافة لمركز الضبط كمتنبئات، حيث حسّن ذلك من قيمة التباين المفسّر بمقدار (6.1%)، في حين أن النموذج الثالث أفرز ثلاثة عوامل (مركز الضبط، والجنس)، إضافة للتخصص الذي فسّر بدوره التباين بمقدار (3.5%)، وبذلك تكون المتغيرات الثلاثة (مركز الضبط، والجنس، والتخصص) قد فسّرت مجتمعة ما مقداره (26.9%) من قيمة التباين، في مستوى التعب العقلي. كما يتضح أن المعلمين ذوي مركز الضبط الخارجي لديهم تعب عقلي أكثر من ذوي الضبط الداخلي؛ إذ كانت قيمة B (0.686). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه أبو ناهية (المشار إليه في الأش، 2009) في أن ذوي مركز الضبط الخارجي يتصفون بالميل إلى الشعور بالنقص، وعدم الثقة بالنفس، وضعف الرغبة بالمثابرة، والشعور بالملل، وانخفاض الدافعية، والسلبية، وقلة الإنتاج، مما يدفعهم للشعور بالتعب العقلي.

كما يتبين من الجدولين (2 و4) أن الذكور يعانون من التعب العقلي أكثر من الإناث؛ إذ كانت قيمة B (0.444 −)، يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المهام الملقاة على عاتق الذكور، فهم مسؤولون عن توفير حياة كريمة لأسرهم؛ كتأمين مستوى مرتفع من المعيشة، وتوفير منزل مناسب، ودراسة مناسبة لأبنائهم، كل هذا يفرض عليهم أعباء جسيمة، خاصة في ظل هذه الظروف الاقتصادية الصعبة، من حيث الغلاء، وتدني مستوى الدخل، مما يوقعهم بالتالي بالتعب العقلي.

بينما يلحظ أن التعب العقلي عند الذين يدرسون التخصصات العلمية أكثر من الذين يدرسون التخصصات الإنسانية؛ إذ كانت قيمة B (3.21 -). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المواد العلمية التي يدرسها المعلمون، التي تستلزم من

المعلم جهودًا كبيرة، في التحضير، والتخطيط، وفي طريقة التدريس من أجل إيصال المعلومة للطالب، فمعلمو المواد العلمية يبذلون جهودًا مضاعفة مقارنة بغيرهم من معلمي المواد الأخرى، وبالتالي فالمعلم يراقب الآخرين من زملائه، ويشعر بالفرق في الجهد المبذول بينه وبين زملائه مدرسي المواد الإنسانية، والذي لا يكافأ عليه، فيشعر بالظلم والإجحاف، مما يوقعه بالتعب العقلي.

كما يتضح تفوق أصحاب الخبرات الطويلة على غيرهم بمستوى التعب العقلي، ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية، فأصحاب الخبرات الطويلة، مروا بتجارب وخبرات قاسية في حياتهم المهنية، وأصابهم الملل، كما أنهم قد يكونون أصحاب مسؤوليات أكاديمية، وعائلية تشكل عبئًا على مواردهم المالية التي أصبحت غير كافية لسد احتياجات أسرهم ومتطلباتها، مما يؤدي بالتالي إلى شعورهم بالتعب العقلي. ويتضح أيضًا أن أصحاب المؤهلات العلمية التي تتجاوز البكالوريوس، أكثر شعورًا بالتعب من غيرهم، حيث يرى أصحاب هذه المؤهلات أنهم لا يأخذون حقهم، ولا يعاملون بمساواة مع نظرائهم ممن يحملون المؤهلات العلمية نفسها وفي قطاعات أخرى، وخاصة قطاع الجامعات، حيث التباين الواضح في حال أصحاب المؤهلات العالية العاملين في الجامعات وبين العاملين في المدارس. لذا، فإنهم يشعرون بالظلم مما يوقعهم بالتالي في ما يسمى التعب العقلي، ورغم ذلك فإن هذين المتغيرين (الخبرة، والمؤهل العلمي) لم يُفسّرا شيئًا من التعب العقلي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتية:

- عقد ورش تدريبية ومحاضرات توعوية؛ للحد من مستوى التعب العقلي، وخاصة للذكور.
- تنمية الوعي لدى المعلمين، عن طريق دورات تدريبية، وخاصة الإناث بضرورة التحكم بالأمور التي تجري حولهم.

المراجع

أحمد، خوله. (2014). اتخاذ القرار الدراسي وعلاقته بكل من مركز الضبط وتحمل المسؤولية الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر.

الأش، منصور. (2009). *أداء الدور الوظيفي وعلاقته بفعالية الذات ووجهة الضبط وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى المرشدين النفسيين في سوريا*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الارشاد النفسي، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

التيه، ناديا. (1992). *المسؤولية الاجتماعية ووجهة الضبط، دراسة على عينة من التلميذات في مرحلة التعليم المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

حمودة، حكيمه وخطار، زاهية وبوشدوب، شهرزاد. (2008). أهمية مركز الضبط في إدارة الضغوط المهنية لدى مدرسي التعليم الثانوي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 6(2)، 1-45.

زايد، نبيل. (2003). *الدافعية والتعلم*. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

شهاب، شهرزاد. (2010). موقع الضبط وعلاقته بمتغير الجنس وسنوات الخدمة لدى المرشدين التربويين في مركز محافظة نينوى. *مجلة دراسات تربوية، 10*، 11-40.

الضريبي، عبدالله. (2010). أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق*، 26(4) 669-719.

عبد القادر، ناضر. (2017). *الضبط الداخلي والخارجي وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو استخدام التعلم الالكتروني*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

عسكر، علي. (2005). *الأسس النفسية والاجتماعية للسلوك في مجال العمل*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

العفاري، ابتسام. (2011). *العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمس الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.*

المحمدي، مروان. (2004). *الأفكار العقلانية وغير العقلانية وعلاقتها بوجهتي الضبط الداخلي- الخارجي لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.*

منصور، منيرة. (2007). *الخجل وعلاقته بوجهة الضبط الداخلي- الخارجي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.*

Abbiss, R. & Laursen, B. (2005). Models to explain fatigue during prolonged endurance cycling. *Sports Medicine, 35*(10), 865-898.

Ackerman, L. (2010) Cognitive Fatigue*: Multidis-ciplinary Perspectives on Current Research and Future Applications*. Washington, USA: American Psychological Association.

Habibi,E; Soury,S; Vardanjani, H; Khodarahmi, B; Dehghan ,H; Hosseini, M; Esmaeli, H; & Abolfazl, A. (2015). A survey of the relationship between work schedule and its effect on the faigue of rescue personal in isfahan with standard method of cis202. J *Educ Health Promot*, 4. doi: 10.4103/ 2277-9531.171812

Hockey, J. (1997). Compensatory control in the regulation of human performance under stress and high workload: A cognitive-energetical framework. *Biological Psychology, 45*, 73–93.

Holding, D. (1983). Fatigue. In R. Hockey (Ed.). *Stress and fatigue in human performance* (145–164). Durnham: Wiley.

Genova, M; Rajagopalan, V; DeLuca, J; Das, A; Binder, A; & Arjunan, A. (2013).

Examination of cognitive fatigue in multiple sclerosis using functional magnetic resonance imaging and diffusion tensor imaging. *PLoS One*,*8*(11):e78811.

Grimes, P, Millea, M, &Woodruff, T. (2004). Grades-who's to blame? student evaluation of teaching and locus of control. *The Journal of Economic Education, 35*(2), 129-1 47.

Gurin, G; Gurin, C; Loa, C; & Battie, M. (1969). ‘‘Internal-external control in the motivational dynamics of negro youth.’’ *Journal of Social Issues* 25:29–53.

Jain, S; & Singh, A. (2008). Locus of control in relation to cognitive complexity. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 34*(1), 107-113.

Klein, J; & Wasserstein-Warnet, M. (1999). Predictive validity of the locus of control test in selection of school administrators. *Journal of Educational Administration*, *38*(1), 7-24. http://dx.doi.org/10.1108/09578230010310 957

Kluger, M; Krupp, B; & Enoka ,M.(2013). Fatigue and fatigability in neurologic illnesses :proposal for a unified taxonomy. *Neurology, 80*(4):409–16.

Krajewski, K. (2017). *The relationship between stress and exercise with fatigue and sleep Quality as mediating variables*, A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science (Psychology) in the University of Michigan-Dearborn.

Lee, Y; Chien. L; & Chen, H. (2007). Life style risk factors associated with fatigue in graduate students .*Journal of the Formosan Medical Association, 106* (7), 565-572.

Lefcourt, H. (1976). *Locus of control*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Adeagbo, O. (2011). "Influence of locus of control and computer skills on the use of internet resources by undergraduate students in nigerian universities". *Library Philosophy and Practice (e-journal).* 522. http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/522.

Akkaya, R. & Akyol, B. (2016). The relationship between teachers locus of control and job satisfaction: Amixed methodstudy. *International Online Journal of Education Sciences*, 8(3), 71-82.

Andrisani, J; & Nestel, G. (1976). Internal-external control as contributor to and outcome of work experience. *Journal of Applied Psychology*, 61(2), 156-165. http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.61.2.156

Baker. K; Olson, J; Morisseau. D; & Persensky, J. (1994). *Overtime and shift scheduling: An examination of their relationship with nuclear power plant safety perfor mance (NUREG/CR-S921).* Washington, DC: U.S. Nuclear Regulatory Commission

Boksem, A. & Tops, M. (2008) Mental fatigue: Costs and benefits. *Brain Res Rev. 59*:125-139.

Cameron, C. (1973). A theory of fatigue. *Ergonomics*, 16(5), 633 – 648.

Carlson, R. (2007*). Psychology: The Science of Behaviour* - 4th Canadian ed.. Toronto: Pearson Education.

Connon, H. (2016). *The effect of mental fatigue on the psychobiological response to a10km cycling time trial:a neuroergonomic approach.* A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Require-ments for the Degree of Doctor of Philosophy the University of New Brunswick.

Desmond, A. & Hancock, A. (2001). *Active and passive fatigue states. In* Hancock, P; & P. Desmond (Eds.), *Stress, workload, and fatigue*, (pp. 455-465). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Fisk D; Ritvo, G; & Ross, L. (1994). Measuring the functional impact of fatigue: initial validation of the fatigue impact scale, *Clin Infect Dis 18*(1) , 79-83.

Haas, H. (1989). *‘‘Relationship between locus of control and self-efficacy in freshman probation and nonprobation college students*.’’ Master’s Thesis, the University of Utah, Department of Educational Psychology, SLC, UT.

Shiraev, E; & Levy, D. (2004). *Cross-cultural psychology:critical thinking and contemporary applications* (2nd ed.). Boston: Pearson.

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high effort/low reward conditions. *J. Occup. Health Psychol. 1,* 27–41.

Smith, E; McEvoy, L; & Gevins, A. (2002). "The impact of moderate sleep loss on neurophysiologic signals during working-memory task performance", *Sleep*, *25*, 784–94.

Sparks, K; Cooper, C; Fried, Y; &Shirom, A. (1997). The effects ofhours of work on health: Ameta-analytic review. *J. Occup.Organ. Psychol. 70*, 391–408.

Takaki, J; & Yano, E. (2006). "Possible gender differences in the relationships of self-efficacy and the internal locus of control with compliance in hemodialysis. patients". *Behavioral Medicine.32* (1):5–11. doi:10.3200/BMED.32.1.5-PMID 16637257.

Tanaka, M; Ishii, A; & Watanabe, Y. (2015) Effects of mental fatigue on brain activity and cognitive performance: A magneto encephalography study. *Anat Physiol 5*: S4-002. doi:10.4172/2161-0940. S4-002.

Toussi, M. (2012). A study of EFL teachers locus of control and self-regulation and the moderating role of self-efficacy. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(1) 2363-2371.

Weiner, B; Frieze, H; Kukla, A; Reed, L; Ret, S; & Rosenbaum, R. (1971). *Perceiving the causes of success and failure.* Mrristown: General Learning Press.

Ward, C; & Kennedy, A. (1992). Locus of contrpl, mood disturdance, and social difficulty during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations, 16* (2), 175-194.

Zaidi, I; & Mohsin, M. (2013). Locus of control in graduation students. *International of Psychology Research,* 6(1), 15-20.

Linden D; Frese M; Meijman T. (2003) Mental fatigue and the control of cognitive processes: Effects on perseveration and planning. *Acta Psychologica* 113, 45–65. [PubMed].

Maghout-Juratli, S; Janisse, J; Schwartz, K; & Arnetz, B. (2010). The causal role of fatigue in the stress-perceived health relationship: A metronet study. *Journal of The American Broad of Family Medicine, 3*(2), 212-219.

McCullough, M; Ashbridge, D; & Pegg, R. (1994). The effect of self-esteem, family structure, locus of control, and career goals on adolescent leadership behavior. *Adolescence*, *29*(115), 605-611.

Meijman, T. (2000) *The theory of the stop-emotion: On the functionality of fatigue*. Ergonomics and safety for global business quality and production: 45–50.

Nelson, S; & Kristi, M. (1995). ''The relationships among college students' locus of control, learning styles, and self-prediction of grades.'' *Education Research and Perspectives 22*(2) 110–17.

Noakes, T. (2000). Physiological models to understand exercise fatigue and the adaptations that predict or enhance athletic performance. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 10*(3), 123-145.

Norrie, J. (2010). Mild traumatic brain injury and fatigue: a prospective longitudinal study. *Brain Injury,. 24*(13-14), 1528-15-38.

Nowicki, S; & B. Strickland. (1973). ''A locus of control scale for children.''*Journal of Consulting and Clinical Psychology* 40,148–54.

Pageaux, B; Marcora, S; Rozand, V; & Lepers, R. (2015). Mental fatigue induced by prolonged self-regulation does not exacerbate central fatigue during subsequent whole-body endurance exercise. *Frontiers in Human Neuroscience,* 9, 1-12.

Rotter, B. (1966). "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement". *Psychological Monographs: General & Applied.* 80 (1): 1–28. doi:10.1037/h0092976 .

Shephard, J. (2009). Is it time to retire the 'central governor'? *Sports Medicine*, *39* (9) 709-721.

وعي طلبة جامعة اليرموك بممارستهم الرقمية وعلاقته بقيم المواطنة لديهم

هادي طوالبة* سميح الكراسنة*

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

ملخص: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى وعي طلبة جامعة اليرموك بممارستهم الرقمية، وعلاقته بقيم المواطنة لديهم من خلال ما قدمه الطلبة من استجابات ومعلومات شكلت بيانات نوعية. ولتحقيق هدف الدراسة تم توظيف المنهج النوعي من خلال استخدام المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview)، أداة لجمع معلومات الدراسة مع عينة متيسرة من مجتمع طلبة جامعة اليرموك الرقميين المستخدمين لأدوات التواصل الاجتماعي الرقمية، وعمليات الوصول إلى مصادر المعلومات والمعارف الرقمية المتنوعة. وقد تم إجراء المقابلات مع الطلبة في أثناء الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016-2017. كما تم تحليل البيانات باستخدام خطوات تحليل البحث النوعي التي ذكرها أوليفر(Oliver,2000). وقد تم تقديم عدد من السمات الفرعية الرئيسة والفرعية التي تمثل وعي الطلبة بممارستهم الرقمية وأثرها على قيم المواطنة لديهم. وفي ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، فقد تم عرض عدد من الاستنتاجات والمقترحات التي تشكل مؤشرات يمكن الاسترشاد بها لتحقيق أفضل الممارسات الرقمية للطلبة في مختلف الجامعات.

(**الكلمات المفتاحية:** طلبة الجامعة، الممارسات الرقمية، قيم المواطنة، المواطنة الرقمية).

Yarmouk University Students' Awareness of Their Digital Practice and its Relationship to Their Citizenship Values

Hadi Tawalbeh and Samih Al-Karasneh, *Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: The present study aimed at identifying Yarmouk university students' awareness of their digital practices and its relationship to students' citizenship values. To achieve the aims of the study, a qualitative approach was employed. To collect the needed data, this study relied on a semi-structured interview, an available sample of digital Yarmouk University students' community who used the digital social media tools, and access to various sources of digital information and knowledge. Interviews were conducted during the second semester of the academic year 2016-2017. The obtained data were analyzed using qualitative research procedures that are mentioned by Oliver (2000). A number of main categories and sub-categories characterized students' awareness of their digital practices and their impact on students' citizenship values were generated. Based on the study's results and diccussion, some remarkable conclusions and suggestions were presented. These concclusions might represent educational indicators that lead to enhance the universities students' digital practices.

(**Keywords:** Digital Citizenship, Digital Practices, Citizenship Values, University Students).

مقدمة: أدت التغيّرات والتطورات التكنولوجية الناجمة عن ثورة الاتصالات الرقمية، وما رافقها من تطور في أدوات التواصل الاجتماعي وعمليات الوصول إلى مصادر المعلومات والمعارف المتنوعة بالسهولة والسرعة الفائقتين، إلى إيجاد حياة رقمية تتفرد بأدواتها، وعمق تأثيرها، وجاذبيتها لمختلف فئات المجتمع العمرية ومستوياتهم الثقافية. فهم وإن تشابهوا باستخدام لغة مشتركة، فإنهم يتبادلون رسائلهم الحياتية ومعلوماتهم بأدوات متنوعة، منها الصوت والصورة والكتابة والرسم والرمز، حتى أضحى مستخدمو تلك الأدوات وكأنهم ينتمون لهوية جديدة جامعة، أو يعيشون في كيان سياسي – دولة - سكانه معظم أهل الكرة الأرضية.

وتعدّ فئة الشباب، وخاصة طلبة الجامعات، من أكثر الشرائح المجتمعية نشاطًا وفعالية في مجال استخدام الأدوات الرقمية. إذ أصبح يعرف كل منهم تفاصيل حياة الآخرين، وبياناتهم الشخصية الخاصة، بل تجاوز الأمر حدود تلك المعلومات إلى الإحاطة باهتماماتهم، وهواياتهم، وأخبارهم، وأماكن إقامتهم، وأعمالهم، ومشاريعهم، وأسرارهم الشخصية، وأعمالهم البيتية اليومية. ولعل ذلك يؤدي إلى وجود ممارسات دخيلة على مجتمعهم، وقيم مواطنتهم، فتظهر في سلوكات الطلبة وثقافتهم، ولا يعرف مصدرها ولا موقعها الفلكي أو الجغرافي. ففي السابق كان يعرف مجتمع الرفاق والأصحاب للأبناء وأماكن وجودهم، ولكن اليوم، ومع وجود العالم الافتراضي الرقمي (*Digital Virtual World*) بأدواته المتعددة، أصبح من المستحيل تحديد ذلك؛ فلا الطلبة مُدرَكون، ولا ثقافاتهم معلومة، ولا معرفة أماكن وجودهم ضرورة، فهذه أسماء وأرقام وحسابات افتراضية وهميّة وغير حقيقية، لا يعرف منها إلا آثارها على الطلبة وممارستهم الحياتية (الدبيسي والطاهات، 2013).

ولما كان الخروج من هذا الواقع مستحيلاً، وإبعاد الطلبة - وخاصة طلبة الجامعات - عنه ضربًا من الخيال، فإن الواقع لا يغيره، إلا واقع أقوى منه؛ من حيث التأثير والحماية والرعاية، أضحى التفكير بالطالب الجامعي وممارساته، والتعامل معه بوصف رقمي، مطلبًا أساسيًا وحتميًا. وإذا ما عُلم أن من غايات التربية على المواطنة للشباب في أي مجتمع تنمية معارفهم وقدراتهم واتجاهاتهم؛ لتمكينهم من ممارسة حقوقهم ومسؤولياتهم الاجتماعية والسياسية، والمدنية والاقتصادية كمواطنين صالحين في العالم الرقمي المتجدد (Pantzar, 2006)، تغدو الحاجة ملحة إلى دراسة ممارساتهم الرقمية الجديدة، وتحديد مصادرها وتوقع طبيعة آثارها وتأثيرها في بنائهم القيمي، سواء على صعيد التعامل مع من حولهم أو التعامل مع الأشخاص الآخرين في العالم الافتراضي. وهذا لن يتأتى إلا من خلال تربية المبادئ والضوابط والمعايير السلوكية التي تمكّن الطلبة من تجويد ممارساتهم، والرقي بتفاعلاتهم،

* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

واستخدامهم لأدوات التواصل في العالم الرقمي، وهذا ما يسمى "بالمواطنة الرقمية"(Digital Citizenship).

وقد عُرّفت المواطنة الرقمية بأنها: "المعايير المناسبة للسلوك المناسب والمسؤول في أثناء استخدام التكنولوجيا" (Ribble, 2011,p. 15). كما تعرف المواطنة الرقمية بأنها: تزويد الطلبة بالتوعية والثقافة الرقمية من أجل إعدادهم وتهيئتهم لاستخدام التكنولوجيا بمسؤولية كاملة عن الأقوال والأفعال المكتوبة والمنطوقة والمصورة (Indian, 2013). وفي ضوء ما سبق، يمكن أن تعرّف المواطنة الرقمية بأنّها ضبط سلوكات الأفراد بمجموعة قيم وأحكام وموجّهات ذاتية مسؤولة عند استخدامهم أيّاً من الأدوات الرقمية في مجالات التفاعلات الاجتماعية والمعلومات والاتصالات المختلفة. وبهذا التوضيح قد لا يختلف مفهوم المواطنة الرقمية عن مفهوم المواطنة العادية التي تجسّد العلاقة الارتباطية والمضبوطة بالمعايير والقوانين التي يحتاجها الأفراد في جميع مجالات حياتهم إلا باختلاف السياق والمجال.

ومن أجل تعزيز المواطنة الرقمية وتنميتها لدى الشباب بشكل عام، ولدى طلبة الجامعات بشكل خاص، يتفق الباحثان مع ما أشار إليه الدهشان والفويهي (2015) من ضرورة وجود حاجة استراتيجية ماسة لصياغة تشريعات وسياسات وقائية للشباب من مخاطر التكنولوجيا والإعلام الافتراضي الذي يتعاملون معه، عوضًا عن الحاجة إلى سياسات أخرى تحفيزية من أجل التعلم المستدام على التوظيف الأمثل للممارسات التكنولوجية لتنسجم وقيم مجتمعهم وخصوصيّة بيئتهم، مما ينعكس إيجابًا على قيم مواطنتهم.

ولعل أفضل السبل لتحقيق ذلك هو تربيتهم على مجموعة من المبادئ والقيم والحقوق والواجبات التي تتيح لهم الاستفادة من تحسين ممارساتهم التكنولوجية بما هو مسموح ومشروع، وعدم الخوض في التعامل مع التكنولوجيا بسلبية وتجنب المحظور والممنوع منها (شحاته،2013؛ القايد،2014؛ و Gencer & Koc, 2012.، Bennett, Wells, & Freelon, 2011)، وهذا يجسد ما أشار إليه الليثي (2017) على أنه غايات المواطنة الرقمية (Digital Citizenship)، وكذلك مع ما أكده (ريبل) أن غاية المواطنة الرقمية هي دعم الجوانب والاتجاهات الإيجابية في استخدامات التكنولوجيا، لكي يستطيع كل شخص من مستخدميها العمل واللعب والممارسة بشكل سليم، ويكون مواطنًا رقميًا صالحًا، يساعد على خلق مجتمع من مستخدمي هذه التقنيّة، يُحسنون توظيفها بشكل ملائم ومتناغم مع قيمهم ومعتقداتهم (Ribble,2006). وفي سياق الدارسة الحاليّة، فإن من غايات المواطنة الرقمية توعية الشباب الجامعي بممارساتهم التي تجسّد مصالحهم ومسؤولياتهم (ما لهم وما عليهم) في أثناء تعاملهم مع دوائر الاتصال والتواصل في "العالم الافتراضي" بطريقة آمنة قائمة على القيم، ومراعية للقوانين، ليكونوا مواطنين صالحين ومتعلمين منتمين لقيمهم ولخصوصيتهم الأخلاقية التي فرضتها طبيعة بيئاتهم الثقافية والاجتماعية والمدنية والسياسية المتغيرة. ومن جانب آخر فقد حدد (ريبل وبيلي) أنه، ولتزويد الطلبة بالمؤشرات اللازمة لمفهوم المواطنة الرقمية وتحقيق أهدافها وغاياتها وصولاً إلى تنميتها لديهم وتعزيزها في ممارساتهم الرقمية، لا بدّ من المرور بأربع مراحل، وهي: مرحلة الوعي؛ وفيها يتم تزويد الطلبة بما يؤهلهم ليصبحوا مثقفين بالوسائط التكنولوجية واستخداماتها غير المرغوبة، ثم مرحلة الممارسة الموجهة؛ وفيها يتم تنمية القدرة على استخدام التكنولوجيا في مناخ يشجع على المخاطرة والاكتشاف، ثم تأتي مرحلة النمذجة وإعطاء المثل والقدوة؛ وفيها يتم تقديم النماذج الإيجابية المثالية حول كيفية استخدام وسائل التكنولوجيا في كل من البيت والمدرسة، في حين أن آخر مرحلة هي التغذية الراجعة وتحليل السلوك؛ وفيها يتاح للطلبة فرص مناقشة استخداماتهم للتقنيات الرقمية داخل الغرف الصفية، وصولًا إلى مرحلة امتلاك المقدرة على نقد وتمييز الاستخدام السليم للتكنولوجيا داخل الغرفة الصفية وخارجها، من خلال تأمل ذاتي لممارساته (Ribble& Bailey, 2006) .

وتعدّ المواطنة الرقمية من المفاهيم الجديدة في الأدب التربوي بشكل عام، والأدب المتعلق بتربية المواطنة، أو الأدب المتعلق بموضوعات الدراسات الاجتماعية بشكل خاص، حيث جاء ما قام به ريبيل (Ribble,2006) باكورة الاهتمام بهذا المفهوم. كما أنها واحدة من مستحدثات التربية على المواطنة، الناتجة عن التطورات والتغيرات الحاصلة في العالم الرقمي. وقد تم معالجة هذا المفهوم في دراسات ومناهج الدول المتقدمة وفي مقدمتها بريطانيا والولايات المتحدة وكندا في إطار منهج التربية الرقمية (Bennett & Fessenden, 2006; Heicks, Jones & Winn, 2012 ; 2013; Simsek & Simsek, 2013 and Mitchell,2015).

وتحقيقاً لأفضل النتائج في تعزيز هذا المفهوم في البيئة العربية، والأردنية على وجه الخصوص، فإن إجراء الدراسات المتخصصة- كالدراسة الحالية مثلًا- ربما يسهم في تدعيم الفهم، وتقديم دلائل عمليّة حول إمكانية النجاح في ذلك، من خلال المناهج الدراسية في مختلف المراحل العمرية، خاصة فئة الشباب الجامعي. وفي السياق نفسه يتفق الباحثان مع ما أشارت إليه يوسف(2011) بأن هناك مسؤولية كبيرة لإعداد الطلبة في الجامعات وتهيئتهم ليكونوا قادرين على الاستخدام الآمن لأدوات التواصل، ومصادر التعلم التكنولوجي، وقادرين أيضًا على الحصول على المعلومات والبيانات من مصادرها الأصلية بالشكل السليم.

وفي نظرة فاحصة لواقع الحياة المعاصرة في المجتمع العربي بعامّة، والمجتمع الأردني بخاصّة، يلحظ أنه نتج عن الاستخدامات الكبيرة والواسعة لأدوات التواصل التكنولوجي كم كبير من الممارسات السلبية، وغير المرغوبة والبعيدة عن منظومة القيم، بل إنّ هذه الممارسات قد تفاقمت ووصلت إلى حدّ تشابهت فيه مع أفعال الإرهاب والجرائم في مجالات المال والأعمال، والمواد الإباحية، والذم والتشهير، والقرصنة، والنصب والاحتيال، والاعتداء على حرية الأفراد، وملكياتهم الفكرية والمعرفية والإنتاجية

(طوالبة،2017،292). ويُعمّق هذا الفهم تزايد تحذيرات مديرية الأمن العام الأردنية، ممثلة بإدارة البحث الجنائي - وحدة مكافحة الجرائم الإلكترونية - من انتشار جرائم الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، والدعوة إلى زيادة وعي المستخدمين لتقنيات المعلومات وبخاصة الشباب، بوصفهم الفئة العمرية الأكثر استخدامًا لوسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث تشكل عالمهم الافتراضي، لا سيما في ظل تعرض بياناتهم وصورهم الإلكترونية للسرقة والاختراق والعبث والاستغلال (مديرية الأمن العام، 2018). وبذلك فإن التأكيد هنا على ضرورة ألا يُترك الطلبة للمناهج الخفيّة غير الرسمية؛ لتصقل مهارات وتبنّي اتجاهات وممارسات غير متوقعة أو مخططة، وربما متناقضة مع واقع البناء الاجتماعي القيمي والأهداف التربوية العامة المرجوة، وهذا حتمًا سيؤدي إلى ما أسمته يوسف (2011) بشعور الطلبة بالاغتراب في المجتمع المحيط بهم. وكذلك التعامل غير الآمن الذي يمهد الطريق إلى الأخطار وتوغل الثقافات، والمسارات الجاذبة من خلال استخدام أدوات التأثير الاجتماعية الرقمية في عصر أصبح فيه كل شيء متاحًا وموجودًا دون قيود أو حدود.

وفي سياق الدراسة الحالية، وملاحظة الباحثين لطلبة الجامعات، وبعض الشباب بشكل عام، فإن ساعات استخدامهم لأدوات التكنولوجيا ومستوياتها قد تضاعف بصورة كبيرة، ومن ثمَ ظهرت الممارسات التي قد تعصف بقيمهم الوطنية والمجتمعية، وتهددها؛ الأمر الذي يعدّه الباحثان تحدّيًا حقيقيًا وخطيرًا، يستدعي بلا شكّ اهتمامًا مُخطّطًا وواعيًا حول توعية هذه الشريحة المؤثرة في المجتمع بمضامين ثقافية تؤطر لما قد يسمى بالاستخدام الرقمي الأمثل والآمن لأدوات التكنولوجيا الجديدة. ومن أجل إمكانية إجراء تدخلات توعوية تثقيفية، ولتحديد أشكالها ومستوياتها، وأدوات المشاركين والممارسين للتطبيقات التكنولوجية من طلبة الجامعات والمدارس، لا بدّ من تعرّف واحد من أهم الجوانب التي تحدد معالم الظاهرة، وطبيعة أثرها وتأثيرها، وربما الإسهام في سبل التعامل الجذري معها؛ وهو يتمثّل في رأي الباحثين، بوعي الطلبة بهذه الممارسات، وطبيعة الأثر الذي قد تتركه في سلوكاتهم وممارساتهم كمواطنين يعيشون في مجتمع يستثمر بالأساس في مجتمع الشباب الجامعي، ويستشرف به مستقبله، ويعدّه لتحمّل كامل مسؤولياته. فهل يعي الطلبة أشكال ممارستهم، وكيف تؤثر فيهم.

كما يمكن أن يقود التأمل الدقيق فيما سيقوله الطلبة حول وعيهم بممارساتهم وتأثيرها، إلى تحديد المسافات بين هذه الممارسات وبين أهم المبادئ التي تقوم عليها المواطنة الرقمية، ومن ثمَ تحديد معالم المعالجة النظرية والعملية لها، وتبنّي المدخلات الواقعية المقبولة لدى المتعلمين، والتي تلبّي حاجاتهم وتساعدهم في تعلم المفاهيم والمبادئ التي تُبنى عليها سلوكاتهم الرقمية المتناغمة في البنيان الثقافي، والاجتماعي، والوطني في العصر الرقمي.

وفي ضوء مراجعة الدراسات السابقة حول موضوع المواطنة الرقمية والتربية الرقمية بشكل عام، تم الوقوف على عدد من الدراسات تناولت الموضوع بأشكال مختلفة؛ ومنها دراسة الحصري (2016) التي هدفت إلى معرفة مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية في المدينة المنورة بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات. وقد تم بناء اختبار لقياس المواطنة الرقمية، وتكونت العينة من(100) معلم ومعلمة من المراحل الثانوية والمتوسطة والابتدائية. وأظهرت النتائج انخفاض في مستوى معرفة المعلمين بأبعاد المواطنة الرقمية، إضافة إلى وجود فروق لصالح المرحلة المتوسطة والمؤهل الأعلى والأكثر خبرة وحضور الدورات، ولم تظهر النتائج فروقًا لصالح النوع.

في حين هدفت دراسة السيد (2016) التعرف إلى مفهوم المواطنة الرقمية ودور وسائل الإعلام الجديدة في دعمها. وتكون المجتمع من طلبة جامعة بنها من الكليات النظرية والعملية، وقد بلغت العينة(151) طالبًا وطالبة. حيث تم استخدام منهج المسح بالعينة، وخرجت الدراسة بنتيجة أن(91,4%) من طلبة الجامعة قد أجمعوا أنهم لا يعرفون معنى المواطنة الرقمية ولم تُظهر النتائج فروقًا بين الكليات وبين الذكور والإناث.

أما دراسة الليثي(2017) فقد هدفت الكشف عن الاتجاه نحو المواطنة الرقمية وعلاقته بالتفكير الأخلاقي والانتماء لدى عينة من طلاب جامعة حلوان والفروقات التي تُعزى للنوع والتخصص، وتكوّن المجتمع من طلبة جامعة حلوان وبلغت العينة (425) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو المواطنة الرقمية وبين الانتماء والتفكير الأخلاقي. ووجود فروق بين طلبة الكليات العملية والنظرية في الاتجاه لصالح الكليات العملية. ووجود فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه لصالح الإناث.

وسعت دراسة المصري وشعث (2017) إلى التعرف على مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين، وقد شملت العينة (300) طالبٍ وطالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة مكونة من (68) فقرة. وقد أظهرت النتائج أن الوزن النسبي لمستوى المواطنة الرقمية بلغ (71.13%)، كما أظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة تُعزى إلى متغير الجنس.

وهدفت دراسة الدوسري(2017) إلى الكشف عن مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي في مدينة الرياض، حيث تم استخدام المنهج المسحي واستبانة مكونة من (47) فقرة. وقد شمل مجتمع الدراسة معلمي الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية، وبلغ حجم العينة (277) معلمًا. وتوصلت الدراسة إلى توافر المعايير لدى المعلمين بمستوى عالٍ فيما يخص: الوصول الرقمي، والصحة الرقمية، والاتصال الرقمي، والسلوك الرقمي، والحقوق والمسؤوليات الرقمية، أما معايير الأمن

الرقمي، والقانون الرقمي، ومحو الأمية الرقمية والتجارة الرقمية، فقد توافرت لدى المعلمين بمستوى متوسط.

في حين هدفت دراسة طوالبة (2017) التعرف إلى درجة تضمين كتب التربية الوطنية والمدنية لمفاهيم المواطنة الرقمية وإلمام معلمي تلك الكتب بها. وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي، وشملت العينة (43) معلمًا بالإضافة إلى جميع كتب التربية الوطنية والمدنية. وأظهرت النتائج خلو جميع كتب التربية الوطنية والمدنية لمصطلح المواطنة الرقمية، وخلوها من أي تكرار لـ(63) مفهومًا، وإلى أن محو الأمية الرقمية والوصول الرقمي هما المجالان اللذان ورد بعض مفاهيمهما في جميع كتب التربية الوطنية والمدنية، وتدني معرفة معلمي التربية الوطنية والمدنية بشكل كبير بمفاهيم ومحاور المواطنة الرقمية.

أما دراسة مبروك ومتولي (2017) فقد سعت لقياس أثر توظيف أنشطة إثرائية في الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات المواطنة الرقمية والذكاء الثقافي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وقد شملت العينة (89) طالبة، وأظهرت النتائج فاعلية الأنشطة الإثرائية، وإلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مقياس مهارات المواطنة الرقمية والذكاء الثقافي لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح مما سبق، أن هناك عددًا من الدراسات التي تناولت التربية الرقمية من جوانب مختلفة، إلا أن ما يميز الدراسة الحالية، تناولها موضوع وعي الطلبة أنفسهم بممارساتهم الرقمية وآثاره في قيم المواطنة لديهم، بشكل أكثر تحديدًا، وبمنهج نوعي قائم على الاستقراء والاستنتاج من الحديث المباشر مع أصحاب العلاقة، ثم التأمل بهذا الوعي وربطه بالجانب النظري بمبادئ المواطنة الرقمية، بشكل يسهم في تقديم صورة أكثر وضوحًا لما يجب عمله من أجل تحسين واقع الممارسات الرقمية في بيئات الشباب المختلفة، والإسهام في المحافظة على الهوية الثقافية الخاصة بشباب الجامعات الأردنية، وعلى تراث أمتهم وقيمهم المجتمعة والوطنية

مشكلة الدراسة وسؤلاها

انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من ملاحظة الباحثين للواقع الذي يعيشه طلبة الجامعات والمدارس، وقلقهما كوليّي أمور ومتابعين للتأثيرات التكنولوجية في جميع مجالات حياة الأبناء وميادينها. لا سيما أنّ أمام الأبناء مواقع رقمية متنوعة وجاذبة في عالم افتراضي، دخلت البيوت واخترقت الحدود وطرقت مختلف مجالات الحياة، وهي متاحة لكل فرد في المجتمع بسبب انخفاض كلفتها المادية، وسهولة استخدامها وجاذبيتها، والتواصل عن طريقها مع الآخرين بلا قيود من خلال برامج متنوعة (سناب شات، تويتر، واتس آب وغيرها) طوال الوقت، بينما لا تواصل مع من يعيشون معهم في العالم الواقعي في المكان نفسه. فيُلحظ ممارسات ربما تعدّ غير مقبولة اجتماعيًا وأخلاقيًا في أثناء استخدام التكنولوجيا، مع ازدياد كبير وتفاقم واضح في حدة آثارها السلبية، حتى أضحت تُهدد المنظومة القيمية، وتضرّ بالعلاقات الاجتماعية والأسرية، وتسبب الخلافات في مختلف البيئات.

ومما قد يشكل محفزًا جوهريًا لإجراء الدراسة الحالية ما وجد من تزايد في أعداد مستخدمي أدوات الإعلام الرقمي الجديد في المجتمع الأردني حسب إحصائيات هيئة الاتصالات الأردنية (2015)، وتوزعهم بين مستخدمي الفيسبوك الذين بلغ عددهم (5.7) مليون مستخدم، في حين بلغ عدد مستخدمي الواتس آب(6) ملايين، وتويتر ربع مليون، أما ولينكدن فقد بلغ عدد المستخدمين له (550) ألفًا، والإنستغرام مليون مستخدم، وسناب شات مليون مستخدم أيضًا.

ومما يدعم إجراء هذه الدراسة، تقارير مديرية الأمن العام في الأردن، حول التجاوزات الأخلاقية التي تصاحب استخدامات هذه الأدوات الإعلامية الجديدة، والتي تعدّ من مُسببات المشاحنات وانتشار خطاب الكراهية بين المستخدمين، حيث أعلنت مديرية الأمن العام بأن الجرائم الإلكترونية في الأردن في تزايد مستمر من عام لآخر، وتضاعف عدد الجرائم الإلكترونية من حوالي (1000) جريمة عام 2011، لتصل عام 2015 إلى (2100) جريمة إلكترونية، كما تعاملت وحدة مكافحة الجرائم الإلكترونية مع (3800) قضية إلكترونية خلال العام 2016 تم تحويل (2250) قضية منها للقضاء، كما يشير التقرير إلى انتشار المواقع الإباحية على الإنترنت التي تستهدف الشباب، وتعمل على إغوائهم بسبل عديدة، ومنها: غرف "الدردشة" غير الأخلاقية والتي تشجع في مجملها على الرذيلة، والانحلال الأخلاقي في ظل غياب الرقابة الحقيقية. ويؤكد التقرير تنوع الجرائم الإلكترونية بنسبها، وكان أكثرها تلك المتعلقة بقضايا الاتصالات وبواقع (700) جريمة، ثمّ جرائم التهديد والابتزاز الإلكتروني بواقع (657) جريمة، فجرائم انتحال الشخصية، والتشهير الإلكتروني وتشمل السب والشتم والابتزاز بواقع (577) جريمة، ثمّ جرائم الاحتيال المالي الإلكتروني، واختراق المواقع وسرقة البيانات والبريد بواقع (170) جريمة، إضافة إلى جرائم إلكترونية أخرى متعلقة بالتطرف والإرهاب والاستغلال الجنسي للأطفال والقاصرين (مديرية الأمن العام-الأردن، 2016).

وتأسيسًا على ما تقدم، وفي ضوء هذا الواقع الذي يعيشه المجتمع، والذي يُمثل طلبة الجامعات جزءاً مهمًا منه، فإن منظومة قيم المواطنة الواسعة قد تتأثر بشكل يحدّ من تأثيرها المتوقع على سلوكات الطلبة في الجامعة وخارجها. لذلك ارتأى الباحثان ضرورة إجراء دراسة نوعية تقود إلى تعرّف وعي طلبة جامعة اليرموك بممارساتهم الرقمية، وعلاقتها بقيم المواطنة لديهم، وتتيح المجال في التعمق أكثر في تفكير الطلبة بما يقدّمونه، وربطه بمبادئ المواطنة الرقمية، كدليل عملي يمكن أن يفيد في تعزيز الدور الإيجابي لقيم المواطنة، وتحديد سُبل تخفيف الآثار غير المقبولة للأدوات التكنولوجية في ممارساتهم الرقمية اليومية. ولتحقيق هذا الهدف أجابت الدراسة عن السؤالين الآتيين:

السـؤال الأول: مـا مسـتوى وعـي طلبـة جامعـة اليرمـوك بممارساتهم الرقمية؟

السؤال الثاني: ما آثار ممارسات طلبة جامعة اليرموك الرقمية على قيم المواطنة لديهم؟

أهمية الدراسة

يتوقّع من الدراسة الحالية تقديم فائدة في عدد من المجالات وهي على النحو الآتي:

- تقديم تغذية راجعة لإدارات الجامعات حول الممارسات الرقمية للطلبة، ووعي الطلبة بها، من أجل محاولة تحديد سُبل معالجتها.
- تبصير المهتمين بمبادئ المواطنة الرقمية في بيئات التعلم الجامعي المختلفة.

محددات الدراسة

- طبقت الدراسة الحالية خلال الفصلين الدراسيين الثاني والصيفي من العام الدراسي 2016- 2017 واقتصرت على عينة من طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك.
- يتوقف تعميم نتائج الدراسة على ما تم توفيره من خصائص سيكومترية لأداة الدراسة، من دلالات صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية

- وعي الطلبة: مفاهيم وتصورات وآراء ومعتقدات الطلبة حول ممارساتهم الرقمية. وتم التعرف إليها في الدراسة الحالية من خلال استجابة الطلبة على أسئلة المقابلة التي طُرحت عليهم.
- طلبة جامعة اليرموك: وهم طلبة مرحلة البكالوريوس المسجلين للفصلين الدراسيين الثاني والصيفي من العام الدراسي 2017/2016 في تخصصات مختلفة.
- قيم المواطنة: مجموعة السلوكات التي تصدر عن طلبة جامعة اليرموك، وتنعكس على تفاعلاتهم كمواطنين في المجتمع الجامعي مثل قيم الأمانة، والاحترام، والمحافظة على الوقت، وتحمل المسؤولية، والمراقبة الذاتية، والتواصل مع الآخرين، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، وتقدير أصحاب المهن، وقد تم التوصل إلى هذه القيم من خلال المقابلات شبه المقننة وتحليلها التي أجريت مع الطلبة أنفسهم.
- الممارسات الرقمية: السلوكات التي تُظهر كيفية استخدام الطلبة وتفاعلهم مع أدوات التواصل الاجتماعي الرقمي بشكل عام، وكل ما يؤثر أو يتأثر بها. وتم التعرف إليها في الدراسة الحالية من خلال استجابة طلبة جامعة اليرموك عن أسئلة المقابلة التي طُرحت عليهم.

الطريقة

أفراد الدراسة

تمّ اختيار أفراد الدراسة من طلبة جامعة اليرموك للعام الدراسي 2107/2016، والبالغ عددهم (117) طالبًا وطالبة، وقد تمّ هذا الاختيار بالطريقة المتيسرة، وذلك بناءً على الرغبة الشخصية لطلبة الجامعة للمشاركة في إجراء المقابلات، وممن يستخدمون التكنولوجيا في حياتهم اليومية سواء الأكاديمية أو غيرها.

أداة الدراسة

تـم اسـتخدام المقابلـة شـبه المقننـة (Semi-structured interview) أداةً للدراسـة، بهـدف الكشـف عـن وعـي طلبـة جامعـة اليرموك بممارساتهم الرقمية. وقد تم إجراء المقابلات مع الطلبة في أثناء الفصلين الدراسيين الثاني والصيفي العام الدراسي 2016-2017. حيث تم طرح الأسئلة بشكل منظم وبسلاسة ويسر من أجل تحقيق الهدف المنشود من المقابلات.

وقد تم إعداد أسئلة المقابلات وصياغتها بشكل دقيق وواضح من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة: (Pescetta, 2011 ؛ Choi,2014؛ Isman, & Gungoren, 2014؛ Choi,2016a ؛ طوالبة، 2017). وتكونت الصيغة الأولية للمقابلات من 10 أسئلة فرعية. وبعد التأكد من صدق أداة المقابلة من خلال عرضها على لجنة من المحكمين المعنيين بمناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، وعلوم الحاسوب، والقياس والتقويم، وعلم الاجتماع، والتأكد من صلاحيتها للتطبيق، تم تعديل بعض الأسئلة وحذف عدد منها، حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين حول الأسئلة 95%. واشتملت الأداة بعد عملية التحكيم على 7 أسئلة. كما تحقق الباحثان من ثباتها من خلال إجراءات البحث النوعي كما حددها كوهن ومانيون وموريسون و بارتون و أوليفر وروبسون (Cohen, 2000، Burton, 2000; & Oliver, 2000; ، Mannion, & Morrisonn Robson, 1997)، حيث قام الباحثان بإجراء مقابلة مع ثمانية طلبة من خارج أفراد الدراسة، ممن انطبقت عليهم شروط الاختيار لأفراد الدراسة، وقام الباحثان بجمع المعلومات وفق الآتي:

- حدد الباحثان هدف المقابلة وغايتها، وبصّرا أفراد الدراسة بها، وتضمن ذلك تفسيرًا لمصطلح الممارسات الرقمية، وكيفية الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا. وأكّدا لهم أن المعلومات المستقاة منهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- حدد الباحثان زمان المقابلات ومكانها بما يتناسب وظروف المشاركين ورغباتهم، وحرصًا على توفير أجواء حوارية آمنة. وكان الحرم الجامعي هو المكان المفضل للجميع. حيث أجريت أغلب المقابلات في مكتبي الباحثين، وبعضها في القاعات التدريسية الخاصة، وقد استغرقت عملية مقابلة الطلبة فترة

زمنية امتدت من 2017/3/28-2017/7/8. مع مراعاة العطلة بين الفصل الثاني والفصل الصيفي، في حين امتدت عملية تحليل المقابلات من 2017/7/10-2017/9/15.

- سجّل الباحثان استجابات المشاركين أثناء عقد المقابلة مباشرة يدويًا.
- فرّغ الباحثان المقابلات على أوراق مستقلة، بحيث تكون كل مقابلة منفصلة عن الأخرى، ومن ثم قراءة كل كلمة من الكلمات المنطوقة من قبل أفراد الدراسة. بعد ذلك أعاد الباحثان عملية تحليل المعلومات مرةً ثانية، للتأكد من صحة النتائج التي توصّلا إليها.

تحليل البيانات

تم تحليل البيانات باستخدام خطوات تحليل البحث النوعي التي ذكرها أوليفر (Oliver, 2000) حيث تم:

- استخلاص الاستجابات (الأفكار والمفاهيم الأساسية) من كل مقابلة على حدة، ووضعها في قوائم.
- توزيع الاستجابات في مجموعات (سمات- Categories-) بطريقة استقرائية، وتحديد سمة عامة لكل مجموعة، كان ذلك تحديدًا للسمات الفرعية (Sub-Categories).
- توزيع الاستجابات التي تم الحصول عليها من خلال المقابلات في سمات رئيسة (Main Categories)، وسمات فرعية بطريقة استقرائية أيضًا.
- تصنيف الفئات، وتنظيمها حسب استجابات أفراد الدراسة في كل سمة، وحساب عدد المشاركين والنسب المئوية للاستجابات التي قدموها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم ترتيب هذه النتائج حسب سؤالي الدراسة وهي كالآتي:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى وعي طلبة جامعة اليرموك بالممارسات الرقمية؟ ومناقشتها

في ضوء تحليل نتائج المقابلات التي أُجريت مع الطلبة، تم الحصول على عدد كبير من الاستجابات، عكست بمجملها وعيًا ذاتيًا للطلبة بممارساتهم الرقمية بأكبر قدر من مكونات هذا الوعي، وتم توزيع الاستجابات في أربع سمات رئيسة (Main-Categories)، وعدد من السمات الفرعية (Sub-Categories)، جسدت كل سمة منها مكونًا من مكونات هذا الوعي، سواء أكانت رئيسة أم فرعية. وحتى نتمكن من تحديد وعي الطلبة بممارساتهم الرقمية، لا بدّ من الأخذ بالحسبان أكبر قدر ممكن من المكونات والعناصر التي تشكل صورة أكثر وضوحًا لهذا الوعي. وفيما يأتي تفصيل لهذه المكونات (بما قد يسمى بعناصر أو جوانب الوعي).

السمة الرئيسة الأولى، وهي مفهوم الطلبة لأدوات التواصل الرقمي: أشار جميع المشاركين وعددهم 117 مشاركًا (ما نسبته 100%) في استجاباتهم وتعليقاتهم حول وعيهم بممارساتهم الرقمية، إلى هذه السمة. وجسدت هذه الاستجابات مفهوم الطلبة لأدوات التواصل الرقمي. وفي ضوء عملية التحليل تم توزيع الاستجابات الخاصة بهذه السمة الرئيسة في أربع سمات فرعية، شكلت كل سمة جانبًا، وصفة من جوانب فهمهم لأدوات التواصل الرقمي. وقد تم ترتيب السمات الفرعية لعدد استجابات الطلبة لها وإشارتهم إليها، وهي كالآتي:

السمة الفرعية الأولى: أدوات للتواصل الاجتماعي؛ أشار إلى هذه السمة 100 من الطلبة الذين تمت مقابلتهم (ما نسبته 85.47%)، حيث بينوا أن واحدًا من أهم جوانب فهمهم لأدوات التواصل الرقمي هو أنها أدوات للتواصل الاجتماعي مع الآخرين، سواء كان على صعيد الجامعة أو خارجها، وقد جاء عدد كبير من تعليقات الطلبة لتمثل فهمهم ونظرتهم الدقيقة لهذه السمة التي احتلت المرتبة الأولى، ومن أقوال المشاركين:

"هي وسيلة الاتصال التي أطمئن بها على أخبار زميلاتي بكل سهولة، فيمكنني الوصول لصديقاتي في أي لحظة وفي أي مكان أكون فيه بصراحة مهمة للتواصل مع كل الناس أنا كثير مرتاح من هذه الناحية".

"لما بتأخر في الجامعة وبخاف أهلي يقلقوا علي بتواصل معهم فهي بتسهل علينا هاد الشي.. التواصل أو بعض الأحيان بحتاج أروح (أذهب) مع صاحبتي مشوار فبشوف إنها بتسهل علي أخبر أهلي أو صاحباتي..... والله إنها بتجنن" .

"بالنسبة إلي هذا الجهاز غالي على قلبي، بقدر أصل لمين ما بدي بدون مضايقة حد. لأي صديق أو قريب بدي أحكي معه، وأطلب منه ... هي بتسهل علينا كيف نتواصل ونلتقي".

السمة الفرعية الثانية: أدوات للتسلية والترفيه، جاءت هذه السمة في المرتبة الثانية من حيث الأهمية، وقد أشار إليها 85 مشاركًا (ما نسبته 72.6%). إذ يرى هؤلاء الطلبة ومن خلال ما أشارت إليه استجاباتهم أن أدوات التواصل الرقمية هي أدوات للتسلية والترفيه، وأنها مصدر مهمّ من أجل الفرح والمتعة والتسلية، ومن تعليقات الطلبة التي جسدت هذه السمة:

"أنا أجد نفسي فيها مستمتعا، ومرتاحا... وتدخل لنفسي الفرح والسرور.. وفي كثير من الأحيان لما بكون متضايق بشوف أنها تروح عن نفسي".

" استخدامي لجهازي يسبب لي نوع من الراحة وبتسلى فيها .خاصة لقضاء وقت الفراغ هي كتيير مسلية".

"هذه الأدوات أهم شيء في الحياة....أهم جزء في حياتي أهم مصدر للفرح والسعادة في حياتي والترفيه والتسلية مع نفسي مع زملائي لما بنلتقي".

السمة الفرعية الثالثة: مصدر للدعاية والإعلانات والأخبار التجارية، أشار إلى هذه السمة (65) من المشاركين (ما نسبته 55,5%)، حيث تبين هذه السمة أن عددًا من طلبة الجامعة يفهمون ويدركون أن هذه الأدوات إنما هي من أهم *مصادر متابعة الدعايات والإعلانات والأخبار التجارية*. وقد جاءت هذه السمة في المرتبة الثالثة في ضوء التحليل، ولتوضيح هذه السمة، تاليًا بعض ما قدمه المشاركون من تعليقات حولها، منها: تعليق إحدى الطالبات بقولها:

" بالنسبة لي بعرف كل أخبار الموضات والإعلانات الخاصة بأحدث موديلات الملابس، وأدوات المكياج والصرعات الجديدة".

"تقريبا يوميا بتابع أخبار المجلات اللي بتنشر إعلانات على الملابس والشنط والله يكرمك الأحذية، لذلك أنا بشوف جهازي محل تجاري متنقل معي وكمان بعرف أحدث شيء من خلاله".

"بس ينزل أي إعلان بهمنا... صاحباتي بتواصلوا معي وبنشوف الإعلانات الجديدة والعروض التجارية وحرق الأسعار اللي بتصير بكثير من المحلات والمولات.. كتيير مفيدة".

السمة الفرعية الرابعة: مصدر متنوع للمعارف والانفتاح على العالم، أشار إلى هذه السمة 53 من المشاركين (ما نسبته 45.29%)، حيث تبين هذه السمة أن عددًا من طلبة الجامعة يرون أن هذه الأدوات إنما هي من أهم مصادر الوصول إلى المعرفة، سواء المتعلقة بدراستهم أو معلومات عامة عن العالم ككل. وقد جاءت هذه السمة في المرتبة الرابعة في ضوء التحليل، وقد قدم المشاركون عددًا من التعليقات تعكس هذه السمة، منها:

"بالنسبة لي هذه الأدوات من أهم مصدر المعلومات التي أحتاجها في حياتي اليومية مثل الطبخ، وما يحدث في العالم...كثير بحصل على معلومات عن بعض الأشياء اللي بتنطلب مني أو معارف خاصة بأشياء بحكوها الناس معي وما بعرف عنها شيء ... حلوة"

" أنا بشوف إن هذه الأدوات بتفيدنا بالوصول لأي معلومة بنحتاجها في دراسة المساقات، بعض الأحيان بحتاجها لحل بعض الواجبات كما هو حال متابعة المستجدات في مجال التخصص".

"بدك الصراحة أنا بحتاجها بكثير أشياء بشوف إنها مهمة إلي بدراستي وعمل المشاريع في معلومات كثير موجودة على النت وبستخدم جهازي دائما حتى ببعض المحاضرات" .

يلحظ من السمات الفرعية المكونة للسمة الرئيسة الأولى أن الطلبة قد عبّروا عن معانيهم الخاصة وصورهم الذهنية الموجودة لديهم، والتي تصف ممارساتهم الرقمية، وما يرتبط بها، حيث إن الوعي بالممارسات قد أنطلق أساسًا من وعيهم بـ ""*أدوات التواصل الرقمي*" وكيفية استخدامها. فقد جاءت السمة الفرعية ومؤدّاها أن الطلبة يستخدمون الأدوات الرقمية " *كأدوات للتواصل الاجتماعي*" في المرتبة الأولى. وفي نظرة تأمل لهذه المعاني، ربما يعكس هذه السمة الوضع الآلي لاستخدام هذه الأدوات كوسيط تواصلي، وأداة تفاعل مباشرة وتلقائية للطلبة؛ وربما لسهولتها أو قلّة ثمنها، أو للمتعة التواصلية التي توفرها، كما جاء في السمة الثانية، ولعل ذلك ينعكس على المجتمع ككل، لأن دوام آلية التواصل يُجسدها معاني ثقافية في الاجتماع البشري. كما يمكن أن تفسّر هذه النتيجة بحقيقة التأثير الوجداني والدافع الانفعالي على الإدراك العقلي حول الأدوات التواصلية الرقمية، وما قد تفرضه من واقع مختلف للممارسات التي تتبع حتمًا اهتمامات الطلبة في واقع الحياة الفردية اليومية. ولعل السمة الثالثة تعكس هذه الحقيقة، حيث الاستخدام لهذه الأدوات كمصادر للدعاية والإعلام. لذلك عُدت الجزء المهم في الحياة، بل أهم جزء في حياة الطلبة.

وربما يؤكد ذلك ما يبدو أنه حالة انسجام وتوافق سائدة بين الطلبة واستخداماتهم لتلك الأدوات، ودلالاتها في أذهانهم، وهذا يتفق مع من وصفهم بأنهم جيل رقمي (Jukes, McCain (Crockett & Prensky, 2010. ومن المعاني التي يمتلكها الطلبة حول أدوات التواصل الرقمي، أنها أدوات للحصول على المعرفة الحياتية في مجالات مرغوبة. وربما يفسر ذلك اختلاف الحاجات والاهتمامات والرغبات لدى الطلبة. كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى الضرورة الآنية والظروف السريعة التي قد يحتاج فيها الطلبة لمعلومات، في مناسبات ومواقف مختلفة، أو من أجل الحصول على استجابات سريعة لتساؤلاتهم واستفساراتهم المتنوعة. فكما يقول ريبيل (2013) إنّ ما يميز أدوات التواصل الرقمي هو مساعدة المستخدمين في الوصول إلى المعرفة، إضافة إلى كثرة توفرها ووفرة تداولها.

ويُستنتج مما سبق أن طلبة الجامعة قد أظهروا جانبًا من جوانب وعيهم بممارساتهم الرقمية، وهي المعاني الخاصة التي يمتلكونها للأدوات الرقمية واستخداماتها، تلك التي توفر لهم فرص الممارسات المتنوعة. ولعل الاستدلال على الممارسة جاء من طبيعة الاستخدام، فتحديد فهم الأداة ربما يعكس حقيقة، أو يصف طبيعة الممارسة ومجالاتها، وهذا ما ستظهره السمة الرئيسة الآتية.

السمة الرئيسة الثانية: أشكال الممارسات الرقمية: أشار إلى هذه السمة الرئيسية 117 من المشاركين (ما نسبته 100%)، حيث كشف تحليل بيانات المقابلات عن جانب مهم من جوانب وعي الطلبة بأشكال ممارساتهم الرقمية. وزعت الاستجابات في سمتين فرعيتين، الأولى عكست ممارسات رقمية سلبية، والسمة الفرعية الثانية عكست ممارسات رقمية إيجابية. فبهذه الاستجابات وصف لأشكال الممارسات كما يراها الطلبة، وقد حدد الطلبة عددًا من الممارسات لفظيًا وبنسب متفاوتة، حيث شكلت كل ممارسة مؤشرًا على السمة الفرعية، وهذه الممارسات هي الإشارة الحرفية التي تمثل كلام الطلبة كما ورد على ألسنتهم، وتم ترتيب السمات الفرعية حسب أهميتها وضرورتها في ضوء استجابات الطلبة، وهي كالآتي:

السمة الفرعية الأولى: الممارسات الرقمية السلبية. أشارت استجابات الطلبة إلى عدد من الممارسات التي تم تصنيفها ضمن السمة الفرعية الأولى كممارسات رقمية سلبية، حيث أكد 89 مشاركًا (ما نسبته 76.06%) في استجاباتهم هذه السمة الفرعية، والجدول (1) يبين ما اتفق عليه الطلبة حرفيًا كممارسات رقميّة سلبية.

جدول (1): الممارسات الرقمية السلبية

الرقم	الممارسات الرقمية السلبية	المشاركون	النسبة المئوية
1	مشاهدة الأفلام الإباحية والمواقع المحرمة.	51	%100
2	إقامة العلاقات المحرمة بين الجنسين وغرف الحوار.	48	%94.1
4	نشر الإشاعات.	45	%88.2
4	ابتزاز الآخرين بعد الحصول على معلومات وصور شخصية.	40	%78.4
5	محاولة اختراق مواقع الآخرين بهدف الاطلاع على ملفاتهم وصورهم.	37	%72.5
6	استخدام الألفاظ البذيئة أثناء التواصل بين الطلبة .	10	%19.6
7	نشر الأخبار الكاذبة المتعلقة بالعطلة والدوام الجامعي.	10	%19.6
8	عمل علاقات مع أصدقاء منحرفين أخلاقيًا واجتماعيًا.	9	%17.6
9	نشر الأفكار الضالة.	9	%17.6
10	السب والشتم.	7	%13.7
12	التسبب بمشاكل عائلية.	6	%11.7
13	نشر الأفكار الكاذبة المرتبطة بالنظريات والمعلومات.	5	%.0.98
14	التدخل في خصوصيات الآخرين.	3	%0.58

يلحظ من الجدول (1) أن51 مشاركًا (ما نسبته 43.58%) قد قدموا لفظيًا أربع عشرة ممارسة رقمية سلبية، وقد جاء في مقدمة هذه الممارسات التي أجمع عليها المشاركون: " *مشاهدة الأفلام الإباحية والمواقع المحرمة*". ولعل هذه النتيجة تشير إلى وجود مشكلة حقيقية، وممارسة تعكس آثارًا سلبية على سلوكات الطلبة قد تجسد اتجاهات خفيّة وخطيرة، ربما تقود إلى أزمة قيم تكاد تنتشر وتعصف بالمجتمع الطلابي، ومن الممكن أن يكون سبب ذلك طبيعة ثقافة طلبة الجامعة التكنولوجية الأخلاقية الخاصة والتي أسماها ريبيل(Ribble,2006) بمعايير الاستخدام السليم. مما قد يعني أيضًا أن الطلبة غير مؤهلين للتعامل مع مجتمع التكنولوجيا والتكيّف مع معطياته بالشكل القيمي اللازم، فالبيئة المحيطة بهم، وأعدادهم الكبيرة المتفاعلة بعضها ببعض، توفر مزيجًا طلابيًا من أطياف مجتمعية متعددة وثقافات ذاتية مختلفة. علاوة عن سهولة الاستخدام وسرعة الوصول إلى مثل تلك المواقع غير المرغوبة التي تُهدد أمن وسلامة الطلبة وأسرهم، بل ومنظومة المجتمع القيمية كلّها.

في حين جاء استخدام"التدخل في خصوصيات الآخرين" أقل الممارسات السلبية التي أشار إليها الطلبة، وقد يُعزى ذلك إلى امتلاك الطلبة درجات مقبولة من الوعي بخطورة التدخل في شؤون الآخرين، عند استخدامهم أدوات الإعلام الجديد، إضافة إلى أنّ ما يتميز به طلبة الجامعة من تنوع بيئاتهم (المدينة، والريف، والبادية) قد حدد طبيعة التفاعل والتواصل الاجتماعي داخل الحرم الجامعي، مما قد يؤدي إلى فرض نوع من الاستقلالية واحترام الخصوصية بين الطلبة. كما يمكن أن يكون السبب أن تدخلهم بشؤون الآخرين يجلب لهم الاشتباك بالآخرين والتصادم معهم. وهذا يتفق مع أكدته يوسف (2011) أن افتقار طلبة الجامعات لمهارات الاستخدام السليم لأجهزة التكنولوجيا قد يُشعرهم بالاغتراب في المجتمع المحيط، لا سيما في ظل ما أعلنته هيئة الاتصالات الأردنية (2017)، من ازدياد أعداد المستخدمين لشبكة الإنترنت والتواصل الاجتماعي، حيث رافق تلك الزيادة في الانتشار، إساءة في الاستخدام؛ بدليل ما أشارت إليه مديرية الأمن العام (2016) من تعامل وحدة مكافحة الجرائم الإلكترونية مع آلاف القضايا الإلكترونية، ومن أقوالهم المُقتبسة:

"للأسف معظم المستخدمين للشبكة العنكبوتية يستسلمون لحاجاتهم العاطفية.، لا يوجد رقابة..ولا توجيه..."

"أسهل شئ السب والشتم من خلال بوابات الأدوات التقنية، الأسماء مستعارة..خذ راحتك باللعن لكل من يخالفك، أو لا يعجبك"

السمة الفرعية الثانية: الممارسات الرقمية الإيجابية. أشارت استجابات الطلبة لعدد من الممارسات التي تم تصنيفها ضمن السمة الفرعية الثانية من حيث المرتبة كممارسات رقمية إيجابية، حيث اتفق 45 مشاركًا (ما نسبته 38.46%)، والجدول (2) يبين ما قاله الطلبة حرفيًا كممارسات شخصيّة، وتم تصنيفها بأنها ممارسات رقمية إيجابية.

جدول (2): الممارسات الرقمية الإيجابية

الرقم	الممارسة	المشاركون	النسبة المئوية
1	التواصل مع الأهل والأصدقاء بسهولة.	45	%100
3	معرفة أخبار العالم والوطن.	32	%71.55
4	البحث عن المعلومات.	25	%55.55
5	التسلية.	24	%53.33
6	تبادل المعلومات المتعلقة بمواد المساقات وقت الاختبارات.	17	%37.77
7	مساعدة الطلبة في تسجيل المساقات.	15	%33.33
8	المشاركة في حملات التبرع بالدم.	12	%26.66
9	المشاركة في حملات التبرع بالملابس في فصل الشتاء.	11	%24.44
10	تنظيم حملات توعوية ضد التدخين.	7	%15.55
11	مساعدة عاملات النظافة في أداء بعض مهامهن.	6	%13.33

يلحظ من الجدول(2)، أن الطلبة قد اتفقوا على إحدى عشرة ممارسة رقمية إيجابية، شكلت السمة الفرعية الثانية من حيث المرتبة. وقد جاء في مقدمة هذه الممارسات " *التواصل مع الأهل والأصدقاء بسهولة*". ولعل تفسير ذلك هو أن الطلبة هم من يعتقد أنها تمثّل الاستخدام المناسب والمقبول والإيجابي للأدوات التكنولوجية. في حين أن الاستخدام الإيجابي للطلبة للأدوات التكنولوجية يجب أن يتناسب مع طبيعة أعمالهم وحاجاتهم للتطور والنمو السلوكي في جميع المجالات. وبذلك فإنّ هذا الفهم يعكس حالة من عدم التوافق بين ما هو شائع الاستخدام وما هو مأمول. فالمتوقع أن يكون أكثر الاستخدامات التكنولوجية شيوعًا لطلبة الجامعة: هو لغايات تعليمية بحثية، وليس لغايات اجتماعية يتم خلالها التواصل مع الأهل والأصدقاء، وتنفيذ المبادرات. وحالة الاهتمام بالتواصل الاجتماعي السائدة لدى شريحة المجتمع الطلابي، فاقت توظيفها للغايات التعليمية، أو أي أهداف اجتماعية أو ثقافية أخرى، ومع ذلك فإن هذه الممارسة تعكس وعي بعض الطلبة بما يقومون به. ولعل هذه النتيجة تؤكد أن على طلبة الجامعات أن يمارسوا التكنولوجيا بشكل أكثر إنتاجية وفائدة في حياتهم الأكاديميـــة، إذ إن عدم الاستخدام الصحيح أو الإيجابي في حياتهم الدراسية يعكس، كما يراه بيسكتا (Pescetta,2011) والدهشان والفويهي (2015) ضعفًا في الإدراك الحقيقي والهادف لمعايير الاستخدام الصحيح والمقبول للأدوات التكنولوجية، ومن أقوالهم المقتبسة:

"كنا نحكي في المحاضرة عن العصف الذهني...أفكار غير مألوفة...لما طلب منا الدكتور البحث عن تطبيقات للأفكار المطروحة استوعبناها أكثر، حقا جوجل دائما معنا" "كنا نتغلب بالتسجيل...أزمة المختبرات...اكتظاظ الطلبة... الآن من موبايلي بسجل مساقاتي...وبنتواصل مع العالم أجمع...غير هيك أي حملة ونشاط جامعي نبلّغ به سريعا عبر الوسائط الالكترونية".

كما جاءت ممارسة "مساعدة عاملات النظافة في أداء بعض مهامهن" في المرتبة الأخيرة من حيث نسبة الاتفاق. وبالرغم من أنّ هذه الممارسة جاءت آخر ممارسة إيجابية من حيث نسبة الاتفاق عليها، فإنّها تسجل ممارسة إيجابية يجب دعمها وتعزيزها. وربما يُعزى اهتمام طلبة الجامعة بها وممارستها إلى وجود المشاعر الإيجابية لدى بعضهم في استثمار أدوات التكنولوجيا للمجاملة والتعاطف، ودعم المؤازرين وحشدهم من أجل تنفيذ أعمال المساعدة لعاملات النظافة في أداء بعض مهامهن. ولعل هذا يُعمّق البعد الإنساني في توظيف الأدوات الرقمية في حياة الطلبة اليومية، وفي الوقت نفسه يعكس قضية بيئية وثقافية مجتمعية (نقصد مجتمع الطلبة)، وتقديرهم لأصحاب المهن. ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن مستوى هذه الممارسات الإيجابية لدى طلبة جامعة اليرموك أقل مما يقدمه الشباب في ثقافات أخرى أو بيئات مختلفة. حيث وضّح ذلك بونيتي (Buente, 2015) في إشارته إلى وجود فجوة بين استخدامات الشباب في الحضارات المختلفة للأدوات التكنولوجية، في بعض جوانب حياتهم وتفاعلاتهم اليومية، فعمال النظافة في بعض الثقافات من أكثر الطبقات احترامًا وتقديرًا.

وبناءً على ذلك، فإن هذه السمة الرئيسة الثانية، تعكس جانبًا ربما يعد محوريًا من جوانب وعي الطلبة بممارساتهم الرقمية، فالوعي باستخداماتهم الرقمية الإيجابية، ربما يسهم في تعزيز التأثير البنيوي المعرفي والوجداني لطلبة الجامعة، وينعكس على سلوكاتهم كمواطنين صالحين يحملون رسالة هذه الأمة، ويشكلون عصب مستقبلها. في حين أن معرفة الطلبة ووعيهم بممارساتهم الرقمية السلبية – التي قد تكون خطيرة - تهدد الجانب الاجتماعي للمجتمع كلّه؛ المتمثل في القيم والاتجاهات التي يتم تشكيلها وتنميتها جرّاء استخدام الأدوات الرقمية، ربما لاتعد كافية، إذ لا بد من تشكيل فهم أكثر وضوحًا لما قد تسببه الممارسات السلبية من آثار تربوية (معرفيًا، وقيميًا، وأدائيًا) أكثر عمقًا على سلوكات الطلبة، وهذا ما ستكشفه السمة الرئيسة الآتية.

السمة الرئيسة الثالثة: البعد الصحي لأجهزة التواصل الرقمي

كشف تحليل بيانات المقابلات عن جانب آخر من جوانب وعي الطلبة بممارساتهم الرقمية، هو وعيهم بكيفية الاستخدام الصحي وما تم تسميته بالبعد الصحي لأجهزة التواصل الرقمي. فقد أشارت استجابات 100 من المشاركين (ما نسبته 85%) إلى هذه السمة، حيث وزعت الاستجابات في سمتين فرعيتين؛ الأولى: البعد المكاني للأجهزة، في حين أن السمة الفرعية الثانية، هي:البعد الزماني للأجهزة. وتاليًا توضيح السمتين:

السمة الفرعية الأولى: البعد المكاني لأجهزة التواصل الرقمي. أشار إلى هذه السمة 77 مشاركًا من الطلبة (ما نسبته 65.81%)، ومن خلال ما قدموا من استجابات بينت أن واحدًا من جوانب وعيهم بممارساتهم الرقمية هو المسافة التي يجب أن تكون بينهم وبين الجهاز الرقمي (والحديث هنا عن الجهاز المحمول)، حيث أكد أغلب الطلبة أنها قصيرة جدًا، وفيما يأتي عدد من التعليقات توضح ذلك، منها:

"موبايلي معي أينما أذهب، فهو دائما ملتصق بي ولا يفارقني..... هو أقرب من روحي..".

"ما بتركه إلا وقت النوم بصراحة الموبايل أغلى شيء عندي..."

"جهازي عمري...ملتصق بي لا يفارقني (بيدي ...بجيبي) بضعة سنتيمترات أقل من متر داخل الغرفة، ما بتحمل بعده ".

السمة الفرعية الثانية: البعد الزماني: أشار إلى هذه السمة 62 من الطلبة (ما نسبته 52.99%). حيث بينوا أن واحدًا من أهم جوانب وعيهم بممارساتهم الرقمية أيضًا، هو الزمن الذي يستغرقه استخدام الجهاز وأفضل أوقات الاستخدام، وزمن الانتظار للرد. وفي التعليقات الآتية إشارات توضح ذلك، منها:

"أنا بستخدم الموبايل.... 15 ساعة فأكثر في اليوم.. وتقريبا وقت النوم بس ما بستخدمه".

"ماعدا ساعات النوم، أتركه فقط عند النوم، دوام رسمي .....".

"أنا الزمن عندي مهم بس أسمع رنة صوت الرسالة برد حتى بنفس اللحظة ولا يتجاوز الثانية بكون مجاوب ومرتاح ومبسوط".

"أنا برد بنفس اللحظة، ما بخلي الرنة تكمل. بسرعة برد، من غير ولا ثانية انتظار".

يلحظ من تحليل المقابلات وطبيعة الاستجابات التي قدمها أفراد الدراسة، أن الطلبة يعون سلوكاتهم وما يحيط بظروف ممارستهم الرقمية، ونقصد هنا الظرفين المكاني والزماني لاستخدام الأجهزة الذكية. ولعل هذه السمة الرئيسة تبين لنا حقيقة الوعي بالممارسة، مع واقعية تجاهل آثارها؛ فهم يعرفون المسافة المكانية، حيث قالوا إنّه لا مسافة تفصل بينهم وبين أجهزتهم الذكية. ولكنّهم لا يدركون حقيقة الأثر الصحي لهذه الممارسات. ولعل التساؤل هنا؛ هل من الممكن تصنيف هذا الوعي، أو أن معرفتهم مؤشر إيجابي للوعي بجوانب الممارسات الرقمية، أم إنّه وعي سطحي. فقد أكدت الدراسات العلميّة خطورة المسافة المكانيّة والزمانيّة بين الجهاز ومستخدمه، حيث عدّها بعضهم أخطر من مفاعل نووي. فقد أشار مخترع رقائق الجهاز الذكي (الجوال) الألماني فرايدل هايم فولنهورست (Friedel Heim Fullenhurst) أن إبقاء تلك الأجهزة أو أيّة أجهزة إرسال أو استقبال فضائي في غرفة النوم، يسبب تلفًا في خلايا الدماغ (الطيب،2012). ولذلك فإن الوعي بالمسافة إن لم يصاحبه وعي بالمخاطر يبقى منقوصًا وربما خطيرًا. ولتفسير هذا المستوى من وعي الطلبة وإشارتهم المقبولة والمحبذة لديهم، والتي تعكس ممارساتهم اليومية، يمكننا القول إنّ هناك علاقة قوية ومتينة تربطهم بتلك الأجهزة، فهم لا يستطيعون مفارقتها، أو الابتعاد عنها، أو حتى التفكير بخطورتها. وربما يؤكد هذا التفسير ما بيّنه الطلبة من وعي بالفترة الزمنية لممارستهم الرقمية، حيث أشار معظمهم إلى أن استخدامهم لتلك الأجهزة قد تجاوز 15 ساعة في اليوم، أو إشارتهم إلى الوقت المستغرق في الرد على رسائل الاتصالات من لحظة سماعهم صوت الرسالة، الذي لم يتجاوز الثانية، ولعلّ حالة التعلق هذه التي ارتبطت بها قلوبهم وعقولهم مع أدوات التكنولوجيا، جعلهم يقضون ذلك المقدار الزمني من حياتهم في التفاعل مع أدواتها، دون النظر إلى حقيقة المخاطر التي قد تسببها لهم. وربما يُعزى سبب العلاقة الحميمية التي تربطهم بتلك الأدوات أيضًا إلى أنها ماتعة وجاذبة لاهتماماتهم، وكأن ما يأتي من خلالها من أخبار لا يمكن تأخير سماعه، أو أنها ترتبط بقضايا في صلب اهتمامهم.

وفي ضوء هذه النتيجة، فإن ما يجب تأكيده أن وعي الطلبة بممارساتهم الرقمية يمكن أن يتطور ويُعاد تشكيله، بحيث يشمل جميع الجوانب، فزيادة عدد ساعات الاستخدام، والسرعة الفائقة في الرد على الرسائل، والقرب المكاني الشديد من الأجهزة، قد يُفضي إلى ما يمكن تسميته بالإدمان الرقمي، مما قد يؤدي إلى حالات مرضية خطيرة، ربما يصعب مستقبلاً التعامل معها. ولعل الحل المناسب في تجنب ذلك يكمن في وجود منظومة معايير خاصة بالاستخدام الرقمي الأمثل، ولكن قبل تحديد هذه المعايير، لا بدّ من تعرّف ما لدى الطلبة من قيم تهذب سلوكاتهم وتوجّهها، بوصفهم مواطنين فاعلين في مجتمعاتهم، وهذا ما ستوفره السمة الرئيسة الآتية.

السمة الرئيسة الرابعة: قيم الممارسات الرقمية: أبدى جميع الطلبة وعددهم 117 (ما نسبته 100%) وعيهم بقيم من المتوقع أن يمتلكها الطلبة عند استخدامهم الأجهزة الرقمية بجميع أشكالها، وفي أي ممارسة. وهذه القيم هي جزء من وعي الطلبة بممارساتهم الرقمية. فقد قدم الطلبة عددًا من الاستجابات في حديثهم وتعليقاتهم وزعت في أربع سمات فرعية، عكست كل سمة قيمة، جسدت في مجملها السمة الرئيسة الرابعة وهي" قيم الممارسات

الرقمية". وقد تم ترتيب السمات الفرعية – القيم - حسب أهميتها وضرورتها في ضوء استجابات الطلبة وإشارتهم إليها، وهي كالآتي:

السمة الفرعية الأولى: المراقبة الذاتية واستشعار مراقبة الله؛ أشار إلى هذه القيمة 97 مشاركًا (ما نسبته 82.9%)، إذ أكدوا أن من أهم قيم الممارسات الرقمية، والتي احتلت المرتبة الأولى هي أن يستشعر الطالب رقابة الله له في كل أعمال البحث والاستخدام الإلكتروني، وقد جاء عدد من تعليقات الطلبة التي تمثل فهمهم ووعيهم لهذه القيمة في أثناء ممارساتهم، ومن هذه التعليقات:

"أنا بصراحة مؤمن بأن الله ناظر إليّ في كل محرك بحث على جوجل".

"أعلم تماما أن الاستسلام لنظام الحاجات يجعلني تماما مثل الحيوان...أنا إنسان بقدر أتحكم بحاجاتي"؟.

"النفس البشرية بدها فرامل(أدوات تحكم)...لازم نحكي لأنفسنا ورغباتها بكفي".

"أنا بستذكر حديث الرسول(ص) العاجز من سلم نفسه هواها وتمنى على الله.... أنا ما بحب أكون عاجز".

"أنا بصراحة بعاني من صراع في استشعار مراقبة الله لي في محركات البحث...أحيانا بنجح... وأحيانا للأسف بضعف".

السمة الفرعية الثانية الأمانة؛ أشار إلى هذه القيمة 68 مشاركًا (ما نسبته 58.1%)، بحيث أكدوا أن ثاني قيم الممارسات الرقمية في المرتبة هو الأمانة في التعامل مع المعلومات والخصوصيّات في أثناء استخدام الأجهزة. وقد جاء عدد من التعليقات للطلبة تعكس وعيهم ونظرتهم الصريحة لهذه القيمة، ومن هذه التعليقات:

"تعلمت الأمانة ونسب المنجزات إلى أصحابها".

"بقدر أخذ أي معلومة وأحط (أضع) عليه اسمي بس أخلاقي ما بتسمحلي".

"أنا بحب التكنولوجيا عشان أنجز أي مهمة بيطلبها الدكتور بسرعة البرق...أسترقها من مصادر الشبكة العنكبوتية وأنسبها لنفسي".

السمة الفرعية الثالثة: احترام الآخرين، أشار إلى هذه السمة الفرعية 41 مشاركًا (ما نسبته 35.04%)، حيث كشفت استجاباتهم عن وعيهم بأن قيمة احترام الآخرين بمختلف الجوانب والأشكال، تعدّ واحدةً من قيم الممارسات الرقمية المهمة في أثناء استخدام الأجهزة الذكية، وقد جاءت في المرتبة الثالثة، حيث قدم الطلبة عددًا من التعليقات التي تؤكد ذلك، منها:

"أهم شغلة في استخدامات الأدوات التكنولوجية احترام الآخرين....بغض النظر أنهم يتوافقون معي أم يعارضونني".

"لازم نبتعد عن السب والشتم عند التواصل مع الآخرين... كل واحد له رأي مش ضروري يتبنوا رأيي وليس ضروري أتبنى رأيهم".

"ياليت نتبنى مقولة رأيي صواب يحتمل الخطأ...ورأي غيري خطأ يحتمل الصواب لما يكون اسمي مستعار بأخذ راحتي في التعبير أي حدا بيخالفني بشتمه ما حدا عارف اسمي الحقيقي إنها من ضرورات العمل... هي خطير فيها أسرار، فيها خصوصيات. فيها إشيء كثيرة".

السمة الفرعية الرابعة: المحافظة على الوقت، حيث أشار إليها31 مشاركًا (ما نسبته 26.49%)، وقد أظهرت استجاباتهم وعيهم بأن قيمة المحافظة على الوقت، وعدم استنزاف الحياة في العالم الرقمي، تعدّ واحدةً من قيم الممارسات الرقمية المهمة، حيث قدم الطلبة عددًا من التعليقات التي تؤكد ذلك، منها:

"شو يعني وقت فكرك فيه وظيفة تنتظرني... بدك أظل بالكتب والدراسة، إخواننا اللذين سبقونا قاعدين بدون عمل ومصيرنا مثلهم ليش ما أعيش حياتي".

"بشعر إنه الوقت بيكون حلو وأنا مع أدوات الإعلام الجديد... بيمر الوقت بسرعة لأنه الأشياء اللي فيها ممتعة".

"بصراحة الله بيحاسبنا على الوقت الطويل الذي يقضيه طلبة الجامعة مع التطبيقات الذكية".

"بتوقع لو الوقت الذي يقضيه طلبتنا مع الموبايلات يستثمر في العلم والدراسة بتوقع بيكون الأردن فيه مخترعين وعباقرة".

"مشهد محزن ماشيين في الجامعة وبيقطعوا الشوارع وعيونهم مع الموبايلات ..الله يكون بعون سائقي السيارات".

"بيكون الواحد قاعد وبيضحك...وثاني يبكي.. بتركز في النظر بيكون بيتفاعل مع موبايله..الله يستر".

يلحظ من تحليل المقابلات وطبيعة الاستجابات أن هناك وعيًا راقيًا لدى طلبة الجامعة حول ممارساتهم الرقمية، وهو أن ثمة قيمًا يجب أن تضبط سلوكات كل من يستخدم الأدوات الرقمية والتفاعل مع مضامينها، وهذا الوعي، وإن كان نظريًا حسب مجريات المقابلات ونتائجها، يتوافق مع أحوال الأفراد الذين يعرفون ممارساتهم ويدركون أكثر كيفية التحكم بها وضبطها، مع ضرورة عدم إخفاء أن ليس بمقدورهم ترك تلك الأفعال التي ربما توصف بالسلبية، وربما يُعزى ذلك إلى حالة ازدواجية المعيار القيمي الذي يعيشه بعض الطلبة ممن تمت مقابلتهم؛ هو الفجوة بين الإحاطة بالمعارف النظرية للقيم، وبين تطبيق مضمونها. وفي ضوء النتائج، جاءت قيمة "الرقابة الذاتية واستشعار مراقبة الله"، في المرتبة الأولى، وربما يشير ذلك إلى امتلاكهم قناعات تؤكد أن الممارسات الرقمية قد يشوبها بعض الأخطاء، والمغالطات والتجاوزات، وهذا بطبيعة الحال قد يُعزى إلى عدم مقدرتهم على التحكم بحاجاتهم

ورغباتهم التي تلبيها أدوات التكنولوجيا. إذ يؤكد (الرفاعي، 2011) أن الأدوات الرقمية تلبي كثيرًا من حاجات الإنسان الروحية والاجتماعية، وتسهم في تحسين التفاعل بين الإنسان وبين البيئات المختلفة بهدف زيادة إنتاجيتها وفاعليتها أو تحسين نوعيتها.

وجاءت القيمة الثانية من حيث المرتبة: الأمانة، التي وصفها الطلبة بأنها من القيم التي تتطلبها ضرورات العمل الرقمي. ومن الممكن أن يعزى تركيز الطلبة وإشارتهم إلى هذه القيمة إلى طبيعة المواد والمحتويات والتفاعلات وما تتطلبه من السرية والتوجيه، والهدفية الموجهة. وعليه فالأمانة تكون في النقل، والكتابة، والحديث، والمحافظة على معلومات الآخرين وخصوصيّاتهم. فالأمانة حفظُ الحقوقِ للآخرين تامةً غير ناقصة، وما يُحفظ عند الفرد هو بسبب ثقة الآخر به، مع القدرة على التصرُّف فيه دون أن يطّلع عليه أحد، وردُّ جميع ما يُستودع لديه إلى مودعه حال طلبه تامًا غير ناقص (خطاطبة، 2014). ولعل من أغلى ما يستودع الأشخاص عند بعضهم بعضًا في أثناء الممارسات الرقمية: الصور، والأسرار، والخصوصيّات التي لا يطلع عليها إلا أقرب الناس. لذلك قد يكون الطلبة قد قدموا هذه القيم لأن من أكثر ما يحتاجون أن تُحفظ حقوقهم وخصوصيّاتهم بكل التزام وأمانة. فالمراقبة الذاتية النابعة من الداخل، والأمانة هما ممّا يجب أن يتحلى الطلبة به، حتى يكون استخدامهم لأدوات التواصل الاجتماعي استخدامًا أخلاقيًا سليمًا، أي كما شرح فرجون (2015) قائمة المبادئ والأخلاق، التي من ضمنها الأمانة، التي تجعل من وسائل أدوات التواصل بجميع أنواعها وسائل فعالة للاتصال وتبادل المعلومات والمعرفة النافعة.

أما القيمة الثالثة من حيث المرتبة فهي قيمة الاحترام المتبادل كما بين ذلك استجابات الطلبة، التي أبرزت هذه القيمة على أنها من المدخلات والمتطلبات الأساسية للتفاعل الرقمي، فالاحترام بين جميع المتواصلين والمتصلين من خلال الأجهزة الذكية ضرورة لاستمرارية التفاعل الناجح. ولعل مكانة هذه القيمة وتقديرها من قبل الطلبة يعزى إلى خصائص التواصل الاجتماعي التي أشار إليها الطيب (2012) ومن أهمها العالميّة، حيث الإلغاء التام للحدود المكانية والزمانية، وتواصل الطلبة مع أصدقاء من الشرق ومن الغرب بانسيابية عالية، وتفاعلية كبيرة وربما كثيفة، يختلفون عنهم بالأشكال والثقافات والمعتقدات والقيم، والآراء والتوجهات، في خليط مجتمعي افتراضي لا تحكمه معايير ولا ضوابط إلا ما ينبع من ذاتهم. وعليه ومن أجل أن يستمر التواصل الناجح، فلا بد من سيادة قيمة الاحترام المتبادل في خضم هذا الاختلاف والتنوع، فالتعايش والانسجام يُبنى في الأساس على الاحترام بين الأصدقاء على مواقع التواصل بشكل متبادل.

في حين جاءت قيمة "المحافظة على الوقت" في المرتبة الأخيرة، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك بعض أفراد الدراسة، أن هناك مبالغة في المدى الزمني المستغرق في استخدامهم لأدوات التكنولوجيا، وفي طغيان انشغالهم بها مقارنة مع غيرها من الاهتمامات. ولعل الاستجابات التي قدّمها الطلبة وتم التعليق عليها آنفًا والمتعلقة بالبعد الزماني والمكاني للأجهزة خير دليل على ذلك.

نتائج السؤال الثاني: ما آثار ممارسات طلبة جامعة اليرموك الرقمية على قيم المواطنة لديهم؟ ومناقشتها

في ضوء تحليل نتائج المقابلات التي أجريت مع الطلبة، تم الحصول على عدد كبير من الاستجابات، عكست بمجملها وعي الطلبة بانعكاسات ممارساتهم الرقمية وآثارها على قيمهم وسلوكاتهم كمواطنين، وكجزء من مجتمع لديه التزامات ويتمتع بالحقوق. وقد تم توزيع الاستجابات في فئتين رئيستين، وعدد من المؤشرات الدالة عليها. جسدت كل سمة منها جانبًا من جوانب هذا الوعي. وحتى نتمكن من تحديد وعي الطلبة بممارساتهم الرقمية، لا بد من الأخذ بالحسبان أكبر قدر ممكن من الجوانب، والعناصر التي تشكل صورة أكثر وضوحًا لهذا الوعي. وفي ما يأتي تفصيل لهذه الجوانب (عناصر الوعي):

السمة الرئيسة الأولى: الآثار السلبية للممارسات الرقمية: أشار إلى هذه السمة الرئيسة 97 من المشاركين (ما نسبته 82.9%)، حيث كشف تحليل بيانات المقابلات معهم عن جانب مهم من جوانب وعي الطلبة بممارساتهم الرقمية، وهو وعيهم بالآثار أو الانعكاسات بممارساتهم الرقمية على حياتهم كمواطنين يتمتعون بخصائص المواطنة الصالحة. فبهذه الاستجابات وصف الطلبة وعيهم بالآثار السلبية للممارسات الرقمية بأنفسهم، وتشكل تلك الممارسات آثارًا على قيم المواطنة لديهم، وفي ضوء المقابلات اتفق الطلبة على عدد من الآثار نصًا وبنسب متفاوتة، حيث شكل كل أثر مؤشرًا على السمة، والجدول (3) يبين ما اتفق عليه الطلبة حرفيًا كآثار سلبية لممارساتهم الرقمية:

جدول (3): الآثار السلبية للممارسات الرقمية

الرقم	الآثار السلبية	المشاركون	النسبة المئوية
1	الإدمان التكنولوجي.	97	%100
2	الابتعاد عن الأجواء العائلية.	73	%75.25
3	التأثير على التحصيل الدراسي.	44	%45.36
4	تأثيرات صحية جسدية (انبعاث اشعاعات، العمود الفقري، البصر،...).	37	%38.14
5	الابتعاد عن الله.	7	%7.21
6	إضاعة الوقت.	7	%7.21
7	النفاق الاجتماعي.	7	%7.21
8	تفشي المشكلات الاجتماعية قطع رحم وطلاق.	6	%6.18
9	الكسل والخمول.	6	%6.18
10	الانعزال والوحدة وتقلب المزاج.	5	%5.15
11	القلق أثناء النوم وعدم الراحة.	5	% 5.15
12	الانشغال عن أداء العبادات والواجبات.	4	%4.12

يلحظ من الجدول(3) أن هناك تأثيرًا سلبيًا قد ألقى بظلاله على طلبة الجامعة جرّاء ممارستهم للأدوات التكنولوجيا، وقد جاء في مقدمتها " الإدمان التكنولوجي". قد لا تعد هذه النتيجة مفاجئة، أو غريبة عن مجتمع الشباب، أو المجتمع بكل فئاته بشكل عام، فقد اتفقت هذه النتيجة مع عدد كبير من نتائج الدراسات التي اعتبرت الإدمان الإلكتروني ظاهرة، بل واحدة من أهم المشكلات الاجتماعية التي تستدعي الانتباه والدراسة والحل (الدندراوي، ٢٠٠٥؛ عاطف، ٢٠٠٤؛ وعساف، ٢٠٠٥). وفي مجال الدراسة الحالية، لا سيما إذا ما علمنا الجهود المبذولة من قبل المحاربين الرقميين الذين يستخدمون الإنترنت للتأثير على المستخدمين وجذبهم بشكل كبير جدًا، يؤدى بهم إلى إدمان يعرضهم للخطر(Choi, 2016 b).

وربما يفسر هذه النتيجة التعلق الزائد، بل والمبالغ فيه بتلك الأدوات، لما لها من قوة جذب، وتسريع الاندماج في وسائطها، مما أصاب طلبة الجامعة بحالة من الإدمان التكنولوجي في استخدامات غير مرغوبة في بعض جوانبها، وليس أدل على ذلك من كثرة ما قاله الطلبة أنفسهم واصفين ممارستهم، إذ قال بعضهم: "إنها تسبب *الكسل والخمول والقلق أثناء النوم وعدم الراحة في حياتهم*". والتي ربما تعكس أنهم مستسلمون لاستخدام أدوات التكنولوجيا، وكأنها أغلى الأشياء التي يمتلكونها في جميع أوقاتهم. وقد يعزز ذلك الممارسة التي نصّها *" الانشغال عن أداء العبادات والواجبات"*، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث عدد من أشار إليها من المشاركين، فهم لشدّة تعلّقهم بها ينشغلون حتى عن عباداتهم. ولعل ذلك يؤكد طول الفترة الزمنية التي ينشغل بها طلبة الجامعة منهميكن بتلك الأدوات التكنولوجية من غير وعي ولا إدراك لأهم واجباتهم، التي يرافقها استمتاع واندماج وعدم شعور بالوقت المستغرق أثناء استخدامهم لها.

وفي ضوء هذا الوصف، فإن نتائج الدراسة تؤكد وعي الطلبة بممارساتهم الرقمية، وخاصة السلبية منها. ولكن ربما أن هذا الوعي غير كافٍ في توجيه الطلبة نحو الطريق السليم، والنهج القويم في الاستخدام الأمثل لهذه الأدوات نحو تعزيز الحفاظ على القيم اللازمة لرقي المجتمع وحماية عموميات ثقافته. ولعل هذا يبرز حقيقة الفجوة الكبيرة بين النظرية والتطبيق، أو بين الواقع والمتوقع؛ نظرية أني أعرف حقيقة الخطر الذي يعتري ثقافتي ومصدره، ويؤطر حياتي ويوجهها بالطريق المعاكس لما يجب أن تكون عليه، وأدرك واقع ممارستي المُغاير لهذه النظرية. وربما وجود مثل هذا الواقع، قد يبرر وبشكل كبير وجود الحاجة الماسة للتربية على المواطنة الرقمية، بحيث تفرض بمحاورها المختلفة واقعًا، علّه يخفف من وطأة هذه الأدوات وتأثيراتها غير المرغوبة أو المتوقعة، ويسهم وبشكل مناسب في توجيه الطالب الجامعي نحو الممارسة المثلى في التعامل مع هذه الأبدال الثقافية والتغيرات التكنولوجية، من أجل الحفاظ على الهوية الشخصية والوطنية والإنسانية.

السمة الرئيسة الثانية: الآثار الإيجابية للممارسات الرقمية. أشارت استجابات الطلبة إلى وعيهم بجانب مهم من جوانب ممارساتهم الرقمية، هو ما تم تصنيفه ضمن السمة الرئيسة الثانية كآثار إيجابية لممارساتهم الرقمية على قيمهم كمواطنين في مجتمع واحد، حيث أكد 54 من الطلبة (ما نسبته 46.15%) في استجاباتهم هذه القيمة (السمة) الرئيسة، وقد قدم الطلبة عددًا من الآثار بنصها قيلت بأفواههم، والجدول (4) يبين ما اتفق عليه الطلبة حرفيًا كآثار إيجابية لممارساتهم الرقمية:

جدول (4): الآثار الإيجابية للممارسات الرقمية

الرقم	الممارسة	المشاركون	النسبة المئوية
1	الابتعاد عن الملل.	54	%100
3	التواصل مع الأقرباء في الخارج.	41	%75.92
4	زيادة المعرفة والمعلومات.	36	%66.66
8	مواكبة المستجدات.	28	%51.85
9	الثقافة.	21	%38.88
10	نشر الوعي الديني.	16	%29.62
13	تعلم لغات متنوعة بحدود معينة.	12	%22.22
14	الاستفادة من خبرات الآخرين.	8	%14.81
15	تقريب وجهات النظر في موضوعات نقاشية.	7	%12.96
17	إجراء أبحاث ودراسات.	5	%0.097

كما يلحظ من الجدول (4) أن هناك سبعة عشر أثرًا إيجابيًا لممارسات الطلبة لأدوات التكنولوجيا، وجاء في مقدمتها "الابتعاد عن الملل" و"التواصل مع الأقرباء في الخارج" ، وربما يفسر ذلك بسبب اقتصار استخدامهم لتلك الأدوات على تحقيق سبل المتعة والسرور، وملء وقت الفراغ، والترفيه، وهذا يؤكد ما أشارت إليه دراسة السيد (2016) التي خرجت بنتيجة أن (91,4%) من طلبة الجامعة قد أجمعوا على أنهم لا يعرفون معنى المواطنة الرقمية، حيث يستخدمونها لأغراض التواصل الاجتماعي والتسلية والترفيه؛ خاصة لدى قطاع الشباب. وكأن عالم التكنولوجيا بإيجابياته المتنوعة وفوائده العديدة، لم يطغ فيه إلا غايات إبعادهم عن الملل فقط، وربما يُعزى ذلك إلى أنّ أكثر حاجات الطلبة رغبة في الإشباع تلك المرتبطة بالمتعة والسرور (سامي ,2018). في حين كان الأثر الإيجابي المرتبط بـ "إجراء أبحاث ودراسات" هو الأقل تكرارًا من قبل المشاركين بين مجموعة الآثار الإيجابية، وقد يُعزى ذلك إلى أن مدمني الشبكة العنكبوتية يواجهون مشكلات في المجالات النفس جسمية، والاستجابات العصبية، بالإضافة إلى انشغال بالهم الدائم بالإنترنت، وحرصهم على التسلية والتفاعل الاجتماعي باستخدام التكنولوجيا من أجل الابتعاد عن الملل. ومن جانب آخر ربما تعزى هذه النتيجة إلى ما يتم توظيفه من مداخل للتدريس الجامعي لقطاع كبير من الطلبة، حيث تركز على ملخصات المحاضرات والتلقين بدلًا من توجيه الطلبة نحو البحث والاستقصاء وحل المشكلات وإجراء أبحاث ودراسات، الأمر الذي يوفر أوقات فراغ كبيرة للطلبة، في حين أن وجودهم في الجامعة هو لغايات دراسية وبحثيّة. ولكن ومع حصول هذه الممارسة على أقل تكرارات من قبل المشاركين، إلا إنها من الممارسات التي أشار إليها الطلبة بأنها إيجابية، يمكن أن تعزز وتوجه الطلبة نحوها علّها تكون محورًا مهمًا في ثقافة الطالب الجامعي في الأردن.

ويستنتج مما سبق، أن طلبة الجامعة قد أظهروا وعيهم بممارساتهم الرقمية، والمعاني الخاصة التي يمتلكونها للأدوات الرقمية واستخداماتها وآثارها، وجميع الجوانب المتعلقة بها، إلا أن هذا الوعي لم يسهم في صقل سلوكاتهم الرقمية وفي توجيهها بالشكل الكافي والمتوقع في تربية الطلبة؛ ليكونوا مواطنين صالحين في العصر الرقمي، وتحقيق أهداف التربية على المواطنة بشكل عام في مختلف مراحل التعليم، وخاصة الجامعي منه. ولعل الطلبة يحتاجون إلى توجيهات رقمية أكثر تحديدًا وتأطيرًا، نابعة من نظريات التربية على المواطنة الرقمية، ويتفق ذلك مع توجيهات ريبل وميلر(Ribble & Miller ,2013) في أهمية تناول المواطنة الرقمية بتقسيمها إلى ثلاثة فئات وهي: الحماية وشعارها (احمِ نفسك واحمِ الآخرين) وتشمل: الحقوق الرقمية التي يتمتع بها الإنسان الرقمي وما يقابلها من واجبات رقمية تقع على عاتقه، والوقاية وتشمل مجموعة من الإجراءات والتدابير الرقمية التي تحمي الممتلكات الرقمية للفرد، والصحة البدنية والنفسية. ثم فئة الاحترام وشعارها (احترم نفسك واحترم الآخرين)، وتشمل: المشاركة الإلكترونية وتقليص الفوارق الرقمية بين فئات المجتمع، واللباقة الرقمية والتصرف بتحضر رقمي، واحترام القوانين الرقمية التي تعالج قضايا: القرصنة، الخصوصية، الأخلاق الرقمية، وحقوق النشر. وأخيرًا: التعليم وشعارها (علّم نفسك و تواصل مع الآخرين) وتشمل: توفير فرص تدريب وتعليم طرق استخدام التقنية، والاستفادة من التجارة الإلكترونية والوعي بلوائح ومحظورات البيع والشراء الإلكتروني، وكذلك التبادل الرقمي للمعلومات حيث يشمل الوعي واختيار القرار السليم ضمن خيارات الاتصالات التكنولوجية المتعددة.

وسوف يقدم الجزء التالي تضمينات وتوجيهات تربوية رقمية قائمة على تأملات تحليلية لنتائج مقابلات الدراسة الحالية في ضوء مبادئ المواطنة الرقمية الحديثة.

استنتاجات ومقترحات

انطلاقًا من نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها، وما تبع ذلك من تفكير وتقييم وتأمل لتلك النتائج، قدم الباحثان عددًا من الاستنتاجات في ضوء ما تم تأصيله في الأدب النظري والدراسات السابقة على أنه من مبادئ المواطنة الرقمية (Ribble,2006 ,2011)، وقد تبع كل استنتاج المقترح الذي يناسبه، وهي كالآتي:

أولًا: أظهر طلبة جامعة اليرموك وعيًا بممارساتهم الرقمية، وتقديم معانٍ خاصة يمتلكونها لاستخداماتهم للأدوات الرقمية. ويجسد هذا الوعي واحدًا من مبادئ المواطنة الرقمية، وهو مبدأ الوصول الرقمي: المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع. ولعل ذلك يعكس وجود حقوق رقمية متساوية لجميع الطلبة في الجامعة، وأن هناك دعمًا للوصول الإلكتروني، وعدم وجود لأي إقصاء إلكتروني لهم، حيث إن مجتمع طلبة الجامعة يستخدم هذه الأدوات التكنولوجية، وربما بزيادة مستمرة، إذا ما تم توفير الوصول التكنولوجي وتوسيعه أمام جميع الطلبة، وحتى يصبح الطلبة مواطنين رقميّين منتجين، لا بد من ضمان توفير آليات الوصول الرقمي وتقنياته للجميع بلا استثناء. وأمام هذا المستوى من الوصول الرقمي لطلبة الجامعات، فإن المقترح هنا يكمن في تفعيل هذا المبدأ للمواطنة الرقمية كحاجة ملحة، مع ضرورة تأكيد وجود خطط منهجية تتصدى لمشكلة الاستخدام الخاطئ للتكنولوجيا، وفلترة مواقع الشبكة العنكبوتية عبر مركز الحاسب، بالإضافة إلى توفير النشاطات المفيدة التي تشغل فكر الطلبة وتبصرهم بضوابط استعمالها، وهذا يتطلب أن يكون التربويون وأعضاء هيئات التدريس مزودين بالمعرفة الكافية والوعي بآليات مشاركة الطلبة في العالم الافتراضي الرقمي.

ثانيًا: أظهر طلبة الجامعة وعيًا بطبيعة الاستخدام للأدوات التكنولوجية في التسويق والدعاية التجارية والأعمال المالية، وهذا يعكس مبدأ التجارة الرقمية: بيع وشراء البضائع إلكترونيًا، كواحد من مبادئ المواطنة الرقمية. وهنا لا بد أن يتفهم الطلبة أن التسوق عبر الأدوات التكنولوجية والتجارة من خلالها يكاد يكون واقعًا كنمط تجاري شائع الاستخدام في عمليات شراء الألعاب، والملابس والسيارات والأغذية وغيرها من الأعمال، مما يعني أن اكتفاء طلبة الجامعة بمعرفة طبيعة الاستخدام قد لا يكفي، إذ لا بد أن يعي الطلبة أيضًا أن عمليات التبادل والمقايضة التجارية يجب أن تكون مضبوطة بصورة قانونية ومشروعة في الوقت نفسه، وأن يكونوا على وعي بجميع القضايا المتعلقة بهذه العمليات. لذا، فيمكن أن يقترح بأن يتعلم الطلبة في الجامعات ويتدربوا على الأساليب التي تجعلهم مستهلكين فعالين في عالم جديد من الاقتصاد الرقمي، من خلال تفعيل هذا المبدأ وتقديم الخبرات والمهام التعلمية التي تمكنهم من استيعاب هذا التغيير وفهمه بشكل عملي.

ثالثًا: شمل وعي الطلبة بممارساتهم الرقمية مدى التواصل الرقمي الواسع وتبادل المعارف والانفتاح على العالم بشكل كبير، وهذا يتصل بمبدأ من مبادئ المواطنة الرقمية، وهو الاتصالات الرقمية: التبادل الإلكتروني للمعلومات. وتعكس هذه النتيجة حقيقة مهمّة، وهي أن من أهم التغيرات التي أوجدتها الثورة الرقمية إتاحة المجال أمام الطلبة في ممارسة عملية التواصل والاتصال فيما بينهم بشكل واسع، متجاوزين بذلك الاختلافات والفروقات بجميع الأبعاد الزمانية والمكانية بينهم، بما توفره لديهم من مصادر معرفية متنوعة، وأنماط غير محدودة للاتصالات كمًا ونوعًا، مثل البريد الإلكتروني، والهواتف النقالة، والرسائل الفورية وغيرها. ومع تعدد خيارات الاتصالات الرقمية لتشمل كل شيء في حياة الإنسان، وتطور مقدرة الطلبة على إجراء اتصالات دائمة ومباشرة مع أي طرف آخر في أي بقعة من العالم، وفي أي وقت وتبادل المعلومات معهم، أو البحث عنها في أي مصدر، فإن ما يمكن اقتراحه هنا هو توفير التعلم والتدريب اللازمين لدى طلبة الجامعة ليكونوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة والآمنة عند إقدامهم على الاختيار بين الاتصالات الرقمية المتعددة، ومن خلالها، والبحث في مصادر المعلومات. كما أن التفاعل في العالم الافتراضي الرقمي يتطلب أن يكون لديهم القدرة على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، وانتقاء الاختيارات المناسبة.

رابعًا: أظهرت نتائج الدراسة الحالية وعي الطلبة بممارساتهم الرقمية الإيجابية، ولو تأملنا فيما قاله طلبة الجامعة حول ممارساتهم الرقمية نجدها تعكس روتينًا فرضه واقع ثقافي معين للطلبة يتناغم وطبيعة حياتهم، وحاجاتهم اليومية؛ فمن هذه الممارسات كما قال الطلبة أنفسهم: تنظيم حملات توعوية ضد التدخين، والمشاركة في حملات التبرع بالملابس في فصل الشتاء، ومعرفة أخبار العالم والوطن، وتبادل المعلومات وقت الاختبارات. ولعل هذه الصورة من وعي الطلبة ترتبط بمبدأ الثقافة الرقمية: عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا واستخدام أدواتها، كواحد من مبادئ المواطنة الرقمية. فإذا نظرنا في واقع الحال في الجامعات نلاحظ وجود تطورات متسارعة وتقدمًا مطّردًا في مجال الاستخدامات الرقمية. ومقارنة مع ما يطرأ عليها من تطور وتقدم وتغير مستمر للأدوات الاتصالية الرقمية، إذ إنه ما زال أمام الطلبة الكثير للقيام به وتعلمه باستمرار. مما قد يعنى أنه لا بد من التركيز بصفة متجددة على نوعية استخدام الأدوات الرقمية الواجب امتلاكها وتعلمها من قبل الطلبة، والتدرّب عليها بأفضل الأساليب واستخدامها. كما يلحظ أن بعض الأدوات لا يتم استخدامها في الجامعات وفي عدد من التخصصات بالشكل المطلوب، مثل: مؤتمرات الفيديو، وأماكن المشاركة عبر الإنترنت وغيرها. علاوة على ذلك، يحتاج كثير من الطلبة في أثناء الاستخدام والممارسة في مختلف التخصصات والمجالات إلى معلومات نوعية وفورية، ربما تتطلب مهارات بحث ومعالجة معقدة (ثقافة رقمية مختلفة). ومن هنا فإن المقترح هو: تدريب الطلبة في الجامعات على توظيف هذه التطورات بسرعة كبيرة وكفاءة عالية، من أجل تحسين ممارساتهم الرقمية، فطبيعة الممارسات الرقمية تعتمد بلا شك على الثقافة الرقمية التي يمتلكها الطلبة وعلى تطورها، والمواطنة الرقمية تقوم على تعليم الطلبة وتثقيفهم بطرائق وأساليب مختلفة للاستخدام والممارسة، مع الأخذ بالحسبان قدرات الطلبة وثقافاتهم الرقمية.

خامسًا: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أيضًا وعي الطلبة بممارساتهم الرقمية السلبية، ولو تأملنا فيما قاله طلبة الجامعات حول ممارساتهم الرقمية مثل: السب والشتم، التسبب بمشاكل عائلية، نشر الإشاعات، عمل علاقات مع أصدقاء منحلين أخلاقيًا

واجتماعيًا، نشر الأفكار الكاذبة المرتبطة بالنظريات والمعلومات؛ لوجدنا أنها تخلو من الإتيكيت في الاتصال والتواصل، وهذه النتيجة ربما ترتبط بمبدأ مهم من مبادئ المواطنة الرقمية، هو اللياقة الرقمية: المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات. وفي نظرة تأمّليّة فاحصة، يلحظ أن كثيرًا من الممارسات الرقمية السلبية التي أشار إليها الطلبة ربما تعد من الإشكاليات الأكثر إلحاحًا والتي تتطلب معالجة فورية، وتصحيحًا للمسار. ومما لا شك فيه أن الممارسات السلبية من السهل التعرف إليها، وربما تدل على أن طلبة الجامعة لا يتعلمون "اللياقة الرقمية" قبل ممارساتهم واستخداماتهم الرقمية. والمقترح إزاء هذا الواقع أن تؤطر الممارسات الرقمية بشيء من اللياقة، من خلال وضع اللوائح والقوانين الخاصة بآليات التعامل. علاوة على تثقيف كل طالب وتدريبه على أن يكون مواطنًا رقميًا مسؤولاً في ظل مجتمع جديد.

سادسًا: أظهر الطلبة وعيهم بقيم الممارسات الرقمية، ولو تأملنا فيما قاله طلبة الجامعة حول هذه القيم نجده يرتبط بعدد من مبادئ المواطنة الرقمية، لعلّ من أهمها مبدأ القوانين الرقمية التي تشكل الأخلاقيات المتبعة داخل المجتمع الرقمي، ويقود إلى بيان الاستخدام غير الأخلاقي نفسه في صورة السرقة و/أو الجريمة الإلكترونية، وكذلك الاستخدام الأخلاقي ومدى الالتزام بضوابط المجتمع الرقمي. إذ لا بد أن يعي الطلبة ما هو مسموح وأخلاقي وما هو ممنوع أو غير أخلاقي، وما يترتب على السلوك من مساءلة أمام القانون الرقمي. والمبدأ الآخر الذي يرتبط بهذه النتيجة هو: الحقوق والمسؤوليات الرقمية: الحريات التي يتمتع بها الجميع في العالم الرقمي، بل ربما تعد هذه من قيم المواطنة بشكل عام. وما يمكن اقتراحه هنا هو تزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات اللازمة لتثقيفهم بالحقوق كمواطنين رقميّين"، حينها يتمتع المواطن الرقمي بحقوق الخصوصية، من حرية التعبير واحترام الآخرين وحقوقهم أو المسؤوليات، مما يعني أن الطلبة يدركون ضوابط استخدام التكنولوجيا على النحو القيمي.

سابعًا: أظهر الطلبة أيضًا وعيًا بالأبعاد الصحية لممارساتهم الرقمية، وعند التأمل في هذه النتيجة نجدها تنسجم وتتناغم مع مبدأ الصحة والسلامة الرقمية، حيث يعد الجانب الصحي من أهم الجوانب التي يجب أن يدركها مستخدمو الأدوات التكنولوجية، وما قد تشكله من مخاطر صحية عليهم في جميع المجالات، وبما قد تشكله من أمراض نفسية أيضًا، كالإدمان الرقمي. فالمسافات البصرية والسمعية التي يحددها البعد المكاني والزماني للاستخدام ينعكس على الطلبة بأعراض جسدية بسبب الممارسة المتكررة والفترات الزمنية الطويلة، عوضًا عن المشكلات النفسية التي تنتشر بشكل كبير جدًا، والتي تعد من الموضوعات اللازم التركيز عليها. فالاقتراح هنا هو: توعية الطلبة بالمخاطر الكامنة وراء الاستخدام لهذه الأدوات وتثقيفهم المستمر بها وحمايتهم منها عبر التعليم والتدريب.

وتأسيسًا على ما تقدم، وانطلاقًا من الدور التربوي والإنساني للجامعات في رعاية ممارسات الطلبة وتنميتها، والإقرار بالحاجة الماسة لتربية مواطنة رقمية شاملة ومتوازنة، تسهم في مساعدة طلبة الجامعة، عوضًا عن تزايد درجات استخدام الطلبة وتسارعها في المدارس والجامعات لأدوات التكنولوجيا، وما رافق ذلك الاستخدام من ممارسات إيجابية أو سلبية وربما في بعض الأحيان خطيرة، وكذلك نظرًا لدخول التكنولوجيا واستخداماتها في جميع مجالات الحياة، يبدو أن التربية على المواطنة الرقمية بمحاورها المختلفة، مطلب حيويّ، ومحور أساسيّ من محاور التربية الوطنية. وعلاوة على ما تم ذكره أعلاه فيمكن أن تضيف الدراسة الحالية مقترحات وتوصيات أخرى، مثل:

لا بد من تربية توجيهية توعوية بحتة، هدفها الحماية والوقاية والتأهيل، فلا يقصد فرض الرقابة وتقييد حرّيات الطلبة واختياراتهم واستلاب حقوقهم بالقدر الذي تقدمه من خبرات للتوعية والتبصير بالقواعد والمعايير والأفكار والمبادئ والأخلاقيات المتبعة في الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا ووسائل التواصل الرقمي والاجتماعي. وقيام الجامعات الأردنية بأدوارها التوعوية نحو المواطنة الرقمية، ومن أبرزها مناهج التربية الوطنية والمدنية التي تنطلق فلسفتها نحو مواكبة المستجدات وإحداث نقلة توعوية لمواطنيها تجاه كل المستجدات ومنها ما يرتبط بالمواطنة الرقمية. وما يميز مناهج التربية الوطنية والمدنية طبيعة نظرتها للمواطنة الرقمية، بأنها ليست تحديدًا للحدود والعقبات أمام مستخدمي وسائط التكنولوجيا بقصد إخضاعهم للمراقبة والتحكم في اندماجهم مع العالم الافتراضي، وهي ليست سبيلًا للقمع والاستبداد، بل هي دعوة جادة نحو إيجاد الطريق السليم لتوجيه المستخدمين وحمايتهم، الذين تزايدت اهتماماتهم باستخدام وسائط التكنولوجيا في مختلف جوانب الحياة، وتزويدهم بالكفايات اللازمة لضمان حسن الاستخدام الواعي؛ وتحديدًا فئة المراهقين.

كما أن الممارسات الإيجابية التي توفرها التكنولوجيا للطلبة في الجامعات لا يمكن حصرها مهما اختلف العمر، والعمل، والجنس والثقافة. ومن ثمَ فإن الثقافات التي تتشكل لدى الطلبة يتم اكتسابها بفعل تواصلهم واحتكاكهم الرقمي مع الآخرين، سواء على مستوى الجامعة والوطن، أم على مستوى العالم. ولذلك فإن التغلب على تحديات يفرضها واقع يتسم بالرقمية والتجدد والسرعة المستمرين، يتم من خلال تربية المواطنة الرقمية (Buente,2015)، التي هي مسؤولية الأنظمة التربوية بمؤسساتها التعليمية، وبخاصة الجامعات، ومناهجها الدراسية المختلفة، التي تعمل من أجل بناء الشخصية المتكاملة بمجالاتها المختلفة.

كما أن المواطنة الرقمية تأتي من أجل تعزيز الممارسات الإيجابية ودفعها بالشكل الذي تتناغم فيه مع واقع المنظومة القيمية التي تضمن للطلبة استمرارية العيش بقيم الحياة المعاصرة، وتزويدهم بالحماية والتوعية، وقد يكون ذلك من خلال تضمين مفاهيمها ومحاورها كتب التربية الوطنية والمدنية بالتزامن مع

ضمان إجادة المعلمين القائمين على تدريس مباحث التربية الوطنية لمحاورها. إذ إن لدور مساقات التربية الوطنية كمصدر تعلم أساسي، ومن خلال تضمين محاور المواطنة الرقمية، قيمةً مضافة في معالجة كثير من القضايا وربما الظواهر الحرجة والغريبة والخطرة على المجتمعات بشكل عام، والمجتمع الأردني بشكل خاص. وفي السياق ذاته، فإن ضمان تحقق الوعي الرقمي للطلبة يتطلب تثقيفًا وتمكينًا للمدرس المعني بالدرجة الأولى في نقل ما تتضمنه دروس مساقات التربية الوطنية والمدنية من ذهنه إلى أذهان طلبته، وذلك يتطلب امتلاكه درجة إلمام مقبولة لمحاور المواطنة الرقمية.

المراجع

خطاطبة، عدنان. (2014). قيمة الأمانة في الإسلام وتطبيقاتها الدعوية والتربوية. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 14(2)،1-13.

الحصري، كامل. (2016). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، 8، 89-141.

الدبيسي، عبدالكريم والطاهات، زهير. (2013). دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة دراسات/ العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 40 (1)، 66-81.

الدندراوي، سامية. (2005). *الإفراط في استخدام كل من الكمبيوتر والإنترنت وعلاقته ببعض المشكلات النفسية لدى المراهقين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قناة السويس.

الدهشان، جمال والفويهي، هزاع. (2015). المواطنة الرقمية مدخلاً لمساعدة أبنائنا على الحياة في العصر الرقمي. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، 30(4)،1-42.

الدوسري، فؤاد. (2017). مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*،219،107-140.

الرفاعي، محمد. (2011). دور الإعلام في العصر الرقمي في تشكيل قيم الأسرة العربية "دراسة تحليلية. *مجلة جامعة دمشق*، 27 (2،1)،1-57.

ريبيل، مايك. (2013). *تنشئة الطفل الرقمي- دليل المواطنة الرقمية لأولياء الأمور*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السيد، محمد. (2016). دور وسائل الإعلام الجديدة في دعم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الاوسط*، (12)، 99-102.

سامي، ندى. (2018). *أثر التكنولوجيا على شعورنا بالإشباع الفوري والسعادة*. استرجعت في 17 أيار 2018. https://www.dailymedicalinfo.com/view-article

شحاتة، وليد. (2013). *المحاور التسعة في المواطنة الرقمية*. تم استرجاعها بتاريخ 2018/7/25

http://digitalcitizenship.net/Nine_Elements.html

طوالبة، هادي. (2017). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية- دراسة تحليلية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 13(3)،291-308.

الطيب، أسامة. (2012). المعرفة وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني. *نحو مجتمع المعرفة*. سلسلة يصدرها مركز الدراسات الإستراتيجية، جامعة الملك عبدالعزيز، الرياض، السعودية، (39)، 1- 246.

عاطف، حاتم. (2004). *العلاقة بين استخدام المراهقين سن ١٤-١٧ للإنترنت وهويتهم الثقافية. معهد الطفولة للدراسات العليا، قسم الإعلام وثقافة الطفل*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

عساف، دينا. (2005). *استخدام المراهقين للإنترنت وعلاقته بالاغتراب الاجتماعي لديهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الإعلام وثقافة الطفل، جامعة عين شمس.

فرجون، خالد. (2015). *قيم وأخلاقيات التكنولوجيا ثلاثية الأبعاد في ظل أخلاقيات مهنة التعليم*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومي السنوي التاسع عشر (العربي الحادي عشر) لمركز تطوير التعليم الجامعي بالتعاون مع مركز التعليم المفتوح بجامعة عين شمس: "التعليم الجامعي العربي وأزمة القيم في عالم بلا حدود، 16-17/ سبتمبر 2015.

القايد، مصطفى. (2014). *مفهوم المواطنة الرقمية*. استرجعت في 8 نيسان 2018

http://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship

قنيفة، نورة. (2014). ممارسات الشباب الجامعي للمواطنة الرقمية عبر شبكات التواصل الاجتماعي الفايسبوك نموذجاً. دراسة ميدانية تحليلية بجامعة أم البواقي. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 3(12)، 365-386.

الليثي، أحمد. (2017). الاتجاه نحو المواطنة الرقمية وعلاقته بالتفكير الأخلاقي والانتماء لدى عينة من طلاب جامعة حلوان. *مجلة كلية التربية*، 1، 491- 541.

مبروك، أحلام ومتولي، شيماء. (2017). أنشطة إثرائية في الاقتصاد المنزلي قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية

لتنمية مهارات المواطنة الرقمية والذكاء الثقافي لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، 8، 61-119.

المصري، مروان وشعث، أكرم. (2017). مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 11(3)، 167-200.

مديرية الأمن العام. (2016). *الجرائم الإلكترونية في الأردن*. عمان: إدارة البحث الجنائي- وحدة مكافحة الجرائم الإلكترونية.

مديرية الأمن العام. (2018). *الجرائم الإلكترونية في الأردن*. عمان: إدارة البحث الجنائي- وحدة مكافحة الجرائم الإلكترونية.

هيئة قطاع الاتصالات الأردنية. (2015). *تقرير استخدام الأردنيين لشبكة الإنترنت*. عمان: الأردن.

هيئة قطاع الاتصالات الأردنية. (2017). *تقرير استخدام الأردنيين لشبكة الإنترنت*. عمان: الأردن.

يوسف، سناء. (2011). *تربية المواطنة في التحديات المعاصرة (المواطنة في الفلسفات المختلفة)*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

Bennett, W.; Wells, C. & Freelon, D. (2011). Communicating civic engagement: contrasting models of citizenship in the youth web sphere. *Journal of Communication*, 61(5), 835-856.

Bennett, L. & Fessenden, J. (2006). Citizenship through online communication. *Social Education*, 70(3), 144.

Buente, W. (2015). Relating digital citizenship to informed citizenship online in the 2008 U.S. Presidential election. *Information Polity*, 20, 269 - 285.

Burton, D. (2000). *Research training for social scientists: A handbook for postgraduate researchers*. London: SAGE Publications.

Choi, M. (2014). *A concept analysis of digital citizenship: Promoting informed and engaged citizens at the internet era*. Paper presented at the Proceedings of the 94rd National Council for the Social Studies Annual Conference, Boston, MA.

Choi, M. (2016a). *Development of a scale to measure digital citizenship among young adults for democratic citizenship education*. PhD Dissertation. Ohio State University. USA.

Choi, M. (2016b). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory and Research in Social Education,* 44(4), 1-43.

Cohen, L.; Mannion, L. & Morrisonn, K. (2000). Research methods in education. London: Routledge Falmer.

Gencer, S. & Koc, M. (2012). Internet abuse among teenagers and its relations to internet usage patterns and demographics. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 25–36.

Heick, T. (2013). The definition of digital citizenship. Retrieved 5-5-2018 from

http://www.teachthought.com/technology/the-definition-of-digital-citzenship/.

Indian Department of Education Indian Academic Standards Course Framework.(2013). *Digital citizenship* Retrieved on 20 April 2018 from .http://www.doe.in.gov/sites/default/files/standards/cte-trade-and-industray/cf-ti-aviationflight_8-22-13.pdf.

Isman, A & Gungoren, O. (2014). Digital citizenship. The Turkish Online *Journal of Educational Technology*, 13(1), 73 - 77.

Jones, L. & Mitchell, K. (2015). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063-2079.

Jukes, l.; McCain, T.; Crockett, L. & Prensky, M. (2010*). Understanding the digital generation: teaching and learning in the new digital landscape* (The 21st Century Fluency Series) New edition.Sage, Canada.

Oliver, P. (2000). *Research for business, marketing and education*. London: Hodder and Stoughton.

Pantzar, E. (2006). *Citizenship education and information society*. INSO materials. University of Tampere.

Pescetta, M. (2011). *Teaching digital citizenship in a global academy*. Doctoral Dissertation, Nova Southeastern University, Florida.

Ribble, M. (2006). Digital citizenship in school. International Society for Technology in Education, 2nd ed., Eugene, Oregon, Washington.

Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools*, International Society for Technology in Education. 2nd ed, Washington.

Ribble, M. & Bailey, G. (2006). *Digital citizenship at all grade levels*. International Society for Technology and Education. Information literacy. Retrieved on 20 April 2018. From www.iste.

Ribble, M. & Miller, T. (2013). Educational leadership in an online world: Connecting students to technology responsibility, safety, and ethically. *Journal of Asynchronous learning Networks*, 17(1), 137-145.

Robson, C. (1997). Real world research: a resource for social scientists and practitioner –research. Oxford: Blackwell.

Simsek, A. & Simsek, E. (2013). New literacies for digital citizenship. *Contemporary Educational Technology*, 4 (2), 126 - 137.

Winn, R. (2012). Promote digital citizenship through school-based social networking. *Learning & Leading with Technology*, 39(4), 10-13.

التشوهات المعرفية وعلاقتها بظهور أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى المراهقين

هاني عباره * ماريو رحال * أحمد حاج موسى *

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

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى التشوهات المعرفية ومستوى أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى المراهقين، وتعرُّف ما إذا كان هناك فروق في التشوهات المعرفية وأعراض اضطراب الشخصية الوسواسية تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص، كما هدفت إلى تعرُّف العلاقة بين التشوهات المعرفية وظهور أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، وشملت العينة (389) طالبًا وطالبة (189 ذكورًا، 200 إناثًا) في بعض المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بإعداد مقياس التشوهات المعرفية ومقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية والتحقق من صدقهما وثباتهما على طلبة المرحلة الثانوية العامة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التشوهات المعرفية مرتفع بشكل عام، كما أن مستوى أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية أيضًا مرتفع بشكل عام. كما تبين أنه لا توجد فروق دالة بين درجات الذكور والإناث على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية، ما عدا بعد المنطق الانفعالي، حيث تبين أنه توجد فروق لصالح الإناث. كما تبين أنه لا توجد فروق بين طلبة الفرع العلمي والأدبي في مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية ماعدا بعدي الاستنتاج العشوائي والتعميم الزائد، حيث تبين أنه توجد فروق لصالح طلبة الفرع الأدبي. وتبين عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، وكذلك بين طلبة الفرع العلمي والأدبي في مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية. وتبين أنه توجد علاقة إيجابية دالة بين درجات الطلبة على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية وأبعاده الفرعية.

(الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية، اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، المراهقون، طلبة الثانوية العامة).

مقدمة: يعدّ النمو المعرفي من أهم التطورات النمائية في مرحلة المراهقة، إذ يصل خلالها المراهق إلى أقصى قدراته، ويميل لأن يكون تفكيره منطقيًا، ويصبح قادرًا على أن ينسلخ من مشاعره وأفعاله، ويدرك نتائج سلوكه أو أفكاره، ويختار الاستجابة المناسبة للمواقف التي يتعرض لها، وهكذا تصبح المراهقة بداية صحيحة للتفكير الراشد، ولا شك أن استجابة الناس عمومًا والمراهقين على وجه الخصوص للمواقف التي يتعرضون لها تتحدد من خلال طريقة تفكيرهم وإدراكهم للمواقف المختلفة، فإما أن يكون إدراكهم للمواقف منطقيًا فيكون لديهم استجابات منطقية، وإما أن يكون إدراكهم غير منطقي حيث يؤدي إلى استجابات غير منطقية، ويعيق هذا الإدراك غير المنطقي قدرة المراهقين على الحكم الصحيح والقرار الملائم، وذلك نتيجة لما يحمله من أحكام مسبقة عن الموقف ومعلومات لا يحكمها المنطق (السلطان، 2009). ولعل هذا ما اهتم به أصحاب النظرية المعرفية

Cognitive Distortions and their Relationship to Symptoms of Obsessive-Compulsive Personality Disorder among Adolescents

Hani Abbara, Mario Rahal, and Ahmad haj Mosa, *Al Baath University, Syria.*

Abstract: The present study aimed to explore the level of cognitive distortion and symptoms of obsessive-compulsive personality disorder among adolescents, and to know if there is a difference in cognitive distortions and symptoms of obsessive-compulsive personality according to the variables of sex and specification. This study also aimed to investigate the relationship between cognitive distortions and symptoms of obsessive-compulsive personality disorder among adolescents. The sample of the study consisted of (389) students (189 males; 200 females) in some high school students. To achieve the aims of this study, the present researchers designed a scale of cognitive distortions, and a scale of symptoms of obsessive-compulsive personality disorder, then normalized them to high school students. The results of the study showed that the cognitive distortion level was high in general; the symptoms of obsessive-compulsive personality disorder was also high in general. There was no statistically significant difference between males and females on the scale of cognitive distortions as a whole and its subscales except for the subscale of Emotional Logic where there was a difference for females. There was no difference between scientific students and literary students on the scale of cognitive distortions as a whole and its subscales except for the subscale of arbitrary inference and the subscale of over-generalization, where there was a difference for literary students. There was no difference between males and females, and between scientific students and literary students on the scale of symptoms of obsessive-compulsive personality disorder. The study also showed that there was a significant positive relationship between the student grade's on the scale of cognitive distortions as a whole and its subscales and their grads on the scale of symptoms of obsessive-compulsive personality disorder as a whole and its subscales.

(**Keywords** Cognitive Distortions, Obsessive-Compulsive Personality Disorder, Secondary School Students).

* جامعة البعث، سوريا.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

(Cognitive Theory) حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن شعور الفرد وسلوكه يتحددان من خلال نمط إدراكه، وطبيعة خبرته الذاتية، وقد اهتم بيك (Beck) صاحب النظرية المعرفية بالأفكار التلقائية التي تؤثر في تفكير الفرد، وتؤدي إلى تكوين افتراضات خاطئة أطلق عليها اسم التشوهات المعرفية (Distortions Cognitive) (Corey, 2000). حيث يعرف بيك وفريمان ودافيز (Beck, Freeman & Davis, 2004) هذه التشوهات المعرفية بأنها تيار من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية، والتي تتميز بعدم موضوعيتها، وتكون مبنية على توقعات وتعميمات ذاتية وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل، ومنها: الاستنتاج التعسفي، التجريد الانتقائي، التعميم الزائد، التفكير الثنائي، وضع اللافتات، قراءة الأفكار، التهويل والتصغير.

ويتصف هؤلاء المراهقون الذين يعانون من التفكير المشوه بضعف الإحساس الوجداني نحو الآخرين، حيث يتصرفون دون إظهار أي تعاطف مع مشكلات الآخرين، ولا يهمهم ما يتفوهون به من كلمات جارحة أو ما يقومون به من أفعال مؤذية وغير مسؤولة (Martin & Dahlen, 2005). كما يتصفون بالجمود الفكري والميل إلى المغالاة والحدية وعدم التعاطي مع الآخر، في حين يميل آخرون إلى إظهار الضعف والخضوع وضعف الاستقلالية عند التفاعل مع الآخرين (أبو شعير، 2007). ولا شك أن ذلك من الممكن أن يؤدي إلى شعور هؤلاء المراهقين بالعجز وعدم المعنى والأهمية في الحياة، وهذا ما أكدته دراسة العصار (2015) على عينة من المراهقين في غزة بلغت (622) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وهدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية ومعنى الحياة لدى المراهقين، واستخدمت الدراسة مقياس التشوهات المعرفية ومقياس معنى الحياة من إعداد الباحثة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية ومعنى الحياة لدى المراهقين. وتأكد ذلك أيضًا في دراسة قام بها مورفي (Murphy, 2016) على عينة من المراهقين في ماليزيا بلغت (199) مراهقًا ومراهقة، وهدفت إلى تعرف العلاقة بين التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية والسلوكية مثل القلق والخجل والاكتئاب والسلوك العدواني، واستخدمت الدراسة مقياس التشوهات المعرفية من إعداد ماجيلا (2011) ومقياس الاضطرابات الانفعالية من إعداد رومنسون (2009)، وأشارت النتائج إلى أن التشوهات المعرفية ترتبط إيجابًا بالاضطرابات الانفعالية كالقلق والاكتئاب والخجل والعدوان.

وبحسب نظرية بيك (Beck, Rector, Stolar & Grant, 2008) يمكن التركيز على ثمانية أنواع من هذه التشوهات المعرفية هي:

1- الاستنتاج العشوائي (Arbitrary Inference): هو استنتاج بدون دليل أو استنتاج مبني على أدلة ضعيفة، ويميل الأفراد الذين لديهم هذا النوع من التشوه إلى تكوين استنتاجات سلبية مع غياب الأدلة المحددة التي تدعم هذا الاستنتاج (مختار والسعداوي، 2014).

2- التجريد الانتقائي (Selective Abstraction): يوجه هنا الفرد اهتمامًا وانتباهًا خاصًا لأحد التفاصيل السلبية وينشغل بها متجاهلاً أي من التصورات الإيجابية الأخرى، فهو لا يرى الصور بشكل كلي لكنه يركز فقط على الجانب السيء فيها (Dattilio & Freeman, 2000).

3- التعميم الزائد (Over generalization): يرى المراهق الذي يفكر على هذا النحو أنه إذا مر بخبرة سيئة مرة، فإن هذه الخبرة سوف تحدث له دائمًا، حيث يقوم بعمل تعميم شامل على كل المواقف من خلال موقف واحد (Olendzki, 2005). وقد يميل هذا المراهق إلى المبالغة في إدراك جوانب القصور الذاتي والتهوين من المزايا والنجاح الشخصي، فعندما يرسب في أول امتحان له فمن الممكن أن يصل إلى نتيجة عامة بأنه فاشل وغير مؤهل للدراسة (Mcguire, 2000).

4- التضخيم والتهوين (Magnification & Minimization): يميل المراهق الذي يتبنى هذا النوع من التفكير إلى تضخيم ومبالغة المواقف التي يتعرض لها، وفي الوقت ذاته يميل إلى التقليل من الإيجابيات أو يسقطها من حساباته، وقد يقوم بإعطاء قيمة أكبر أو أقل نسبياً للأشياء والأحداث بحيث تختلف تلك القيمة عن تقييم الآخرين لهذه الأشياء والأحداث (جي، 2012).

5- تفكير الكل أو اللاشيء (Polarized Thinking): حيث يدرك المراهق نفسه والآخرين والمواقف والعالم وفقًا لفئاتٍ حادة متطرفة، ويميل هذا النمط من التفكير إلى أن يكون مطلقًا ولا مجال فيه لأقل درجة من الأمل (Kennedy, 2012).

6- تفكير الينبغيات (Should Statements): كأن يقول المراهق لنفسه إن الأشياء والأحداث يجب أن تحدث بنفس الطريقة التي يأملها أو يتوقع أن تكون عليه، وهذا ما يمكن أن نجده لدى العديد من الأشخاص الذين يحاولون أن يحثوا أنفسهم للقيام بالواجبات والأشياء التي لم تتوجب عليهم، ولذا يستعملون عبارات "لابد" وينبغي" لكي يقدموا مبررًا لسلوكهم (كوروين ورودل وبالمر، 2008).

7- المنطق الانفعالي (Emotional Logic): هنا يرسم المراهقون نهاية حدث ما بناءً على إحساسهم الداخلي متجاهلين أي دلائل إمكانية حدوث العكس، وقد يميل هؤلاء المراهقون إلى اتخاذ قراراتهم بناءً على ما يفضلونه ويرتاحون إليه (Yurica, 2002).

8- التفسيرات الشخصية (Personalization): تعني إقامة علاقة سببية مباشرة وتامة بين الأحداث وذات الفرد بالرغم من عدم وجود أي رابط بينهما، حيث تتضمن هذه التفسيرات الشخصية أن يحمّل المراهق نفسه مسؤولية الأحداث التي تكون غير خاضعة لسيطرته تمامًا (السنيدي، 2013).

ولا شك أن هذه التشوهات المعرفية والإدراكات غير المنطقية تترك آثارًا سلبية عدة في شخصيات هؤلاء المراهقين، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات التي تناولت التشوهات المعرفية لدى المراهقين ومنها دراسة الغني وآخرون (Ghani et al., 2011) على عينة من المراهقين في ماليزيا بلغت (119) مراهقًا ومراهقة، وهدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين التشويه المعرفي والاكتئاب وتقدير الذات بين المراهقين ضحايا الاغتصاب، وتم استخدام ثلاث أدوات هي: مقياس التشويه المعرفي الذاتي(CDS)، وقائمة بيك للاكتئاب(BDI)، ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات (RSES)، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين التشويه المعرفي والاكتئاب، وارتباط سلبي بين التشويه المعرفي وتقدير الذات. كما يمكن أن تودي هذه التشوهات المعرفية إلى زيادة شعور هؤلاء المراهقين بالقلق وعدم والراحة، وهذا ما أكدته دراسة إبراهيم (2013) على عينة من المراهقين في مصر بلغت (96) مراهقًا ومراهقة، وكان الهدف منها معرفة العلاقة بين التشوه المعرفي وقلق الكلام لدى المراهقين. واستخدمت الدراسة مقياس التشوه المعرفي من إعداد الباحثة، ومقياس قلق الكلام من إعداد الباحثة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين التشوه المعرفي وقلق الكلام، كما تبين أنه كلما ازدادت أبعاد التشوه المعرفي (من ثنائية التفكير، التعميم المفرط، التجريد الانتقائي، التقليل من شأن الإيجابيات، تحوير نوايا الآخرين، الاستدلال الانفعالي، استخدام الألفاظ القاطعة، شخصنة الأسباب) ازدادت مظاهر قلق الكلام لدى المراهقين.

وقد لا يقتصر تأثير هذه التشوهات المعرفية على هذه المشكلات السابقة، وإنما قد يتجاوزها إلى درجة أشد خطورة، حيث تؤدي إلى الاضطراب الواضح في شخصية هؤلاء المراهقين. ولذا فقد يصبحون عاجزين عن التفاعل بصورة سوية مع الآخرين نتيجة لهذه الأفكار والمعتقدات الجامدة وغير المرنة التي يتبنونها ويتصرفون على أساسها أثناء تفاعلهم مع المحيطين بهم، وقد يظهر هذا الاضطراب في ضعف قدرتهم على التكيف مع ضغوط الحياة، وضعف علاقاتهم الاجتماعية، ونتيجة لذلك فقد تتأثر إنتاجيتهم ويصبح تعاملهم مع المحيطين بهم غير مرنٍ، مما يجعل هؤلاء المحيطين يعتقدون أنهم السبب في ارتباك علاقتهم بهم (عكاشة وراشد والخليدي وفخر الإسلام، 1999). ومما يؤكد هذا الأثر السلبي للتشوهات المعرفية عند المراهقين تلك الدراسة التي قام بها مور وسامر (Moor & Samer, 2014) على عينة من المراهقين في إنكلترا بلغت (219) مراهقًا ومراهقة، هدفت إلى تعرف العلاقة بين التشوهات المعرفية واضطرابات الشخصية لدى المراهقين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث قام الباحثان بإعداد مقياس التشوهات المعرفية ومقياس اضطرابات الشخصية، وأشارت النتائج أنه توجد علاقة إيجابية بين التشوهات المعرفية واضطرابات الشخصية. كما تأكد تأثير هذه التشوهات المعرفية في ظهور أعراض اضطرابات الشخصية في دراسة أخرى قام بها ماهر وداني (Maher & Dani 2015) على عينة من المراهقين في ماليزيا بلغت (410) مراهقاً ومراهقة، هدفت إلى تعرف العلاقة بين التشوهات المعرفية والرغبة في الكمال الذاتي لدى المراهقين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث استخدم الباحثان مقياس التشوهات المعرفية من إعداد رومي (2014) ومقياس الرغبة في الكمال الذاتي من إعداد رافي (2013)، وأشارت النتائج أنه توجد علاقة إيجابية بين التشوهات المعرفية وابتغاء الكمال الشخصي لدى المراهقين. ونحن نعلم أن ابتغاء الكمال والحرص على إنجاز الأعمال بطريقة تامة يعد أحد معايير تشخيص اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية.

وتتعدد أنواع اضطرابات الشخصية التي من الممكن أن يتعرض لها هؤلاء المراهقون نتيجة لهذه التشوهات والإدراكات غير المنطقية لديهم ومنها اضطراب الشخصية البارانوية، اضطراب الشخصية الفصامية، اضطراب الشخصية الفصامية النمط، اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع، اضطراب الشخصية البينية، اضطراب الشخصية النرجسية، اضطراب الشخصية الهستيرية، اضطراب الشخصية المتجنبة، اضطراب الشخصية الاعتمادية، اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، وعلى ضوء مراجعة الباحثون للأدبيات النظرية والدراسات السابقة سيتم التركيز على اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية (Obsessive-Compulsive Personality Disorder) حيث يتصف المراهقون الذين لديهم هذا النوع من الاضطراب "بوجود نمط شخصي ثابت يتسم بالجمود والإسراف في النظام والترتيب والدقة والطموح للمثالية الزائدة والتوق إلى الكمال، ويقظة الضمير وعدم المرونة في الأمور المتعلقة بالأخلاق والقواعد والشعور الزائد بالذنب مع الميل إلى الروتين وسيطرة الوساوس والأفعال القهرية" (APA, 2013, 678).

ويرى بيك وزملاؤه (Beck et al., 2004) أن المراهقين الذين يعانون من اضطراب الشخصية الوسواسية يرون أنفسهم أنهم مسؤولون عن أنفسهم وعن الآخرين، ويعتقدون بأنهم يجب أن يعتمدوا على أنفسهم ليتأكدوا أن الأشياء تم إنجازها بشكل جيد، وهذا ما يجعلهم مسؤولين أمام ضميرهم الخاص، كما أنهم منقادون بكلمة "يجب"، بينما يرون الآخرين أنهم غير مسؤولين وغير مبالين، ولا يتمتعون بالكفاءة؛ ولذا فهم يحاولون دائمًا تطبيق كلمة "يجب" على الآخرين، وقد يميلون للمبالغة في تفكيرهم المأساوي إلى حد الاعتقاد أن الأشياء سوف تخرج عن سيطرتهم، وأنهم لن يكونوا قادرين على القيام بها بطريقة جيدة، ولذا تكون استراتيجيتهم لدرء الشعور بالخطر هي التمسك بالقواعد والقوانين وإجبار الآخرين على القيام بالأشياء وفق طريقتهم الخاصة، ومن أبرز الأفكار الأساسية التي يؤمن بها هؤلاء "إذا لم يكن لدي قواعد وقوانين أعمل بها، فإن كل شيء سينتهي ويفشل"، "وإذا لم نعمل أنا والآخرون وفقًا للمعايير القياسية العليا فإننا سوف نفشل جميعًا"، "إذا كان لدي نظام متميز في حياتي فسوف أكون ناجحًا وسعيدًا"، "يجب أن أكون مسيطرًا على كل شيء". ولا شك أن هذه الأفكار التي يتمسك بها المراهق الذي لديه اضطراب الشخصية

الوسواسية تتفق إلى حد ما مع بعض التشوهات المعرفية التي تم ذكرها سابقًا ولا سيما "تفكير الينبغيات" والتفسيرات الشخصية للأحداث".

وترى جمعية الطب النفسي الأمريكية في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات والأمراض العقلية (D S M-V) عام (2013) أن اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية يظهر في مجموعة متنوعة من السياقات، ويستدل عليه بأربعة (أو أكثر) من التظاهرات الآتية (APA, 2013):

1. يكون الفرد منشغلا بالتفاصيل أو القوانين أو اللوائح أو الترتيب أو التنظيم أو الجداول (مخططات العمل) إلى حد يضيع معه الموضوع الرئيسي للعمل الذي يقوم به.
2. يظهر كمالية في إتمام الشخص لواجباته كعجزه عن إنهاء مشروع لأنه لا يتم تلبية معاييره الدقيقة جدًا.
3. التفاني الزائد في العمل والإنتاجية إلى حد التخلي عن أوقات الفراغ والصداقات، ولا يفسر ذلك بالحاجة الاقتصادية الواضحة.
4. ذو ضمير حي زائد وموسوس ومتصلب فيما يخص المسائل الأخلاقية والمثل والقيم لا يفسر ذلك بالهوية الثقافية أو الدينية.
5. يعجز عن التخلي عن أشياء بالية أو عديمة القيمة حتى وإن لم تكن تحمل قيمة عاطفية.
6. لا يرغب تفويض أمر المهمات أو العمل للآخرين ما لم يخضعوا تمامًا لطريقته في تنفيذ الأشياء.
7. يتبنى نمطًا بخيلا في الإنفاق نحو نفسه ونحو الآخرين، فالمال بنظره ينبغي تكديسه لكوارث المستقبل.
8. يبدي تصلبًا وعنادًا.

ومن خلال مراجعة الأدبيات النظرية التي تناولت موضوع التشوهات المعرفية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، نجد أن أغلب الدراسات السابقة أشارت إلى أن التشوهات المعرفية ترتبط إيجابًا بظهور العديد من المشكلات السلوكية والاجتماعية والنفسية، كالسلوك العدواني، وانخفاض تقدير الذات، وظهور الاكتئاب، والإحساس بعدم المعنى في الحياة، إلا أن هذه الدراسات لم تتطرق لعلاقة التشوهات المعرفية بظهور أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد اقتصرت بعض هذه الدراسات على تناول علاقة التشوهات المعرفية بظهور بعض الأعراض التي يمكن أن تدل على الشخصية الوسواسية القهرية، وسوف نتناول في بحثنا الحالي التشوهات المعرفية وعلاقتها بظهور أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى المراهقين.

مشكلة الدراسة

تبين للباحثين لدى مراجعة الدراسات التي تناولت موضوع التشوهات المعرفية وجود نقص في الدراسات التي تناولت التشوهات المعرفية وعلاقتها بظهور أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى المراهقين، حيث لا توجد أيّة دراسة محليّة أو عربيّة أو أجنبيّة تناولت هذه العلاقة. كما تبين أيضًا أن هناك غموضًا في الدراسات التي تناولت مستوى انتشار التشوهات المعرفية وأعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى هؤلاء المراهقين.

وقد لاحظ الباحث الأول من خلال عمله مرشدًا تربويًا في مدارس الثانوية، ومن خلال تعامله مع الأخصائيين النفسيين أن نسبة كبيرة من المراهقين يظهرون بعض الأعراض التي من الممكن أن تدل على بداية ظهور اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، ويتجلى ذلك في تفضيلهم الابتعاد عن الآخرين، وتفضيل العزلة، كما أنهم يميلون إلى فرض وجهة نظرهم وأسلوبهم في التعامل مع مواقف الحياة على غيرهم، حيث يصعب تغيير آرائهم وإقناعهم بفكرة معينة أو وجهة نظر معينة، والبعض الآخر من هؤلاء المراهقين كثيري الشكوى من ترددهم وضعف قدرتهم على اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤونهم الشخصية، وقد تعزى هذه الأعراض إلى التشوهات المعرفية التي يتبناها هؤلاء المراهقون حول تفسيرهم للأحداث التي يصادفونها. وانطلاقًا من توصيات الدراسات السابقة بضرورة إجراء دراسات متعلقة بالتشوهات المعرفية والعمل على تعديلها (إبراهيم، 2013؛ الحارثي، 2013؛ أحمد، 2014)، وإجراء دراسات تتناول اضطرابات الشّخصيّة لدى الطّلبة للوقوف على أسبابها ومعرفة نسبة انتشارها من أجل العمل على الحد منها (رحال،2012؛ عبارة، 2017).

وبناءً على ما سبق، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين التشوهات المعرفية وظهور أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى المراهقين في مدينة حمص، وتحديدًا فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى توافر التشوهات المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة؟
2- ما مستوى توافر أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى أفراد عينة الدراسة؟
3- هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغير الجنس؟
4- هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ككل وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغير الجنس؟

5- هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغير التخصص(علمي، أدبي)؟

6- هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ككل وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغير التخصص(علمي، أدبي)؟

7- ما اتجاه وحجم العلاقة الارتباطية بين التشوهات المعرفية وأعرض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى أفراد عينة الدراسة؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية من ندرة الدراسات وخاصة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين التشوهات المعرفية وظهور أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى المراهقين، وبالتالي يمكن أن تسهم هذه الدراسة في زيادة المعرفة بمتغيرات الدراسة في البيئة السورية والعربية عمومًا، وذلك بعد أن تبين أهمية هذا المفهوم في مجال الصحة النفسية.

كما تمكّن الدراسة الحالية من توفير أدوات خاصة بالبيئة السورية تقيس التشوهات المعرفية، وأعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، مما يسهم في إثراء مجال القياس النفسي. كما تعد الدراسة الحالية على درجة بالغة من الأهمية، لكونها ستمهد الطريق أمام إجراء العديد من الدراسات المستقبلية حول موضوع التشوهات المعرفية، ومن الممكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية الباحثين الآخرين، حيث تدفعهم للمزيد من الدراسة والبحث فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى، كما تتجلى أهمية الدراسة في أهمية المرحلة العمرية التي تجري عليها الدراسة، وهي المرحلة الثانوية، لا سيما أن طالب المرحلة الثانوية يعد نفسه للالتحاق بالجامعة، وإن إصابته باضطراب الشخصية الوسواسية يؤثر على مجمل حياته ومستقبله الدراسي والاجتماعي والمهني..

حدود الدراسة ومحدداتها

تمّت الدراسة وفق الحدود والمحددات الآتية:

أ- الحدود الزمنيّة: تمّ التّطبيق خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2018/2017م.

ب- الحدود البشريّة: اقتصرت الدراسة على عينة عشّوائيّة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص، وفق متغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (أدبي، علمي)، وبالتالي من الصعوبة تعميم نتائج الدراسة إلا على مجتمعها والمجتمعات القريبة من مجتمعها الأصلي.

ج- الحدود المكانيّة: تم التّطبيق في بعض مدارس الثانوية العامة في مدينة حمص.

د- محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بأدوات الدراسة وهي مقياس التشوهات المعرفية ومقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، وذلك في ضوء دلالات صدقهما وثباتهما، ومدى مناسبتها لأفراد العينة.

التعريفات الإجرائية

التشوهات المعرفية: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التشوهات المعرفية المستخدم بالدراسة، والذي يقيس التشوهات المعرفية الآتية: (الاستنتاج العشوائي، التجريد الانتقائي، التعميم الزائد، التضخيم والتقليل، التفكير الثنائي، تفكير الينبغيات، المنطق الانفعالي، التفسيرات الشخصية). حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى أن الطالب لديه درجة عالية من التشوهات المعرفية، وتشير الدرجة المنخفضة إلى أن الطالب لديه درجة منخفضة من التشوهات المعرفية.

أعراض اضطراب الشخصية السواسية القهرية: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أعراض اضطراب الشخصية السواسية القهرية المستخدم بالدراسة، والذي يتضمن الأبعاد الآتية: (**الانشغال** الزائد بالتفاصيل والقوانين، السعي نحو الكمال، التفاني في العمل، الالتزام الخلقي، الاحتفاظ بالأشياء القديمة، الإصرار على الطريقة الذاتية في العمل، البخل في الإنفاق، التصلب والعناد) وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن الطالب لديه مستوى عال من أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أن الطالب لديه مستوى منخفضًا من أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية.**الطريقة**

الطريقة

منهج الدراسة

تم الاعتماد على المنهج الوصفيّ الارتباطي وذلك لدراسة العلاقة بين التشوهات المعرفية وظهور أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى المراهقين.

مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدِّراسة جميع طلبة المرحلة الثانوية العامة (الأول، والثاني والثالث الثانوي) في مدينة حمص في سوريا للعام الدراسي 2018/2017 والبالغ عددهم (13495) طالبًا وطالبة، وذلك حسب دائرة الإحصاء التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص. والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص.

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص

المتغير	ذكر	أنثى	فرع أدبي	فرع علمي
عدد أفراد المجتمع	6233	7262	5420	8075
النسبة المئوية	%46.19	%53.81	%40.16	%59.84

عينة الدراسة

بلغ عدد أفراد العينة (422) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من بعض المدارس الثانوية العامة، حيث تم تقسيم مدينة حمص إلى خمسة مناطق تعليمية، حسب تقسيم مديرية التربية للمناطق التعليمية في مدينة حمص، ثم تم سحب مدرستين من كل منطقة بالطريقة العشوائية (مدرسة للذكور، ومدرسة للإناث) باستخدام طريقة القرعة، وذلك من خلال كتابة أسماء مدارس كل من الذكور والإناث في كل منطقة تعليمية على قصاصات ورقية ثم وضع أسماء مدارس الذكور في صندوق خاص، وكذلك مدارس الإناث بحيث يكون كل منهم في صندوق خاص، ثم اختيار مدرسة للذكور بطريقة عشوائية من خلال اختيار احدى القصاصات الورقية داخل الصندوق، ومن داخل كل مدرسة تم اختيار شعبتين بطريقة عشوائية بحيث تكون إحدى هذه الشعب من الفرع العلمي والأخرى من الفرع الأدبي وذلك بنفس الطريقة العشوائية السابقة، علماً أن كافة المدارس التي تم التطبيق فيها تحتوي على شعب للفرع الأدبي وشعب للفرع العلمي، ثم تم التطبيق على كامل أفراد الشعبة المختارة. وبعد ذلك تم إلغاء بعض أوراق الإجابة على بنود المقياس التي اعتبرت غير صالحة بسبب عدم الإجابة على بعض الأسئلة وبلغ عددها (33) استمارة فتم استبعادها، ونتيجة لذلك أصبح العدد النهائي للعينة (389) طالبًا وطالبة. وبلغ المتوسط العمري لأفراد العينة (17.22) وانحراف معياري (1.07). والجدول (2) يبين توزيع أفراد العينة وفق متغيري الجنس والتخصص.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص

مستوى المتغير	ذكر	أنثى	فرع أدبي	فرع علمي
عدد أفراد العينة	189	200	170	219
النسبة المئوية	%48.59	%51.41	%43.70	%56.30

أدوات الدراسة

1- مقياس التشوهات المعرفية لدى المراهقين

قام الباحثون بإعداد مقياس التشوهات المعرفية لدى المراهقين، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، ونذكر منها على سبيل المثال دراسة (السنيدي، 2013؛ العصار، 2015)، وعلى ضوء ذلك فقد تم وضع (56) عبارة موزعة على ثمانية أبعاد فرعية هي الاستنتاج العشوائي، والتجريد الانتقائي، والتعميم الزائد، والتضخيم والتهوين، والتفكير الثنائي، وعبارات "ينبغي" و"يجب"، والمنطق الانفعالي، والتفسيرات الشخصية. وأعطي لكل بند وزن مدرج وفق سلم خماسي (ينطبق تمامًا، ينطبق بشكل كبير، ينطبق بشكل متوسط، ينطبق بدرجة صغيرة، لا ينطبق مطلقاً) وتعطى الدرجات بالترتيب (5-4-3-2-1) أي أن البديل (ينطبق تمامًا) يأخذ القيمة (5)

بينما يأخذ البديل (لا ينطبق مطلقاً) القيمة (1) وهكذا . ويتم حساب درجة المفحوص في كل مقياس من مقاييسه الفرعيّة من خلال جمع الدّرجات في البنود الخاصّة بكل مقياس. وتتراوح درجات أفراد عينة الدراسة على كل مقياس فرعي ما بين (8-40)،

ويتم الحصول على الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع درجات المقاييس كافة وتتراوح ما بين (56-280).

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس ومقاييسه الفرعية باستخدام الطرق الآتية:

- صدق المحكمين: قام الباحثون بالتحقق من صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي ممن يعملون في كلية التربية في جامعتي دمشق والبعث والبالغ عددهم (13) محكمًا، وذلك للحكم على مدى صلاحية العبارات للمجال المراد قياسه، حيث تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فما فوق، ولم يتم حذف أي عبارة، ونتيجة لذلك بقي عدد عبارات المقياس (56) عبارة.
- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (200) طالب وطالبّة، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ككل، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS. ويوضح الجدول (3) معاملات الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.

جدول (3): معاملات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس التشوهات المعرفية لدى المراهقين

الاستنتاج العشوائي			التجريد الانتقائي			التعميم الزائد			التضخيم والتهويل		
العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية	
	للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس
1	**0.65	**0.57	2	**0.55	**0.52	3	**0.67	**0.61	4	**0.58	**0.67
9	**0.49	**0.63	10	**0.51	**0.62	11	**0.54	**0.58	12	**0.61	**0.65
17	**0.51	**0.78	18	**0.69	**0.71	19	**0.71	**0.65	20	**0.63	**0.67
25	**0.54	**0.61	26	**0.68	**0.65	27	**0.57	**0.54	28	**0.67	**0.59
33	**0.75	**0.78	34	**0.71	**0.79	35	**0.65	**0.55	36	**0.62	**0.55
41	**0.71	**0.65	42	**0.58	**0.64	43	**0.61	**0.57	44	**0.68	**0.72
49	**0.59	**0.54	50	**0.68	**0.52	51	**0.75	**0.79	52	**0.68	**0.59
ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		**0.84	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		**0.76	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		**0.78	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		**0.84
التفكير الثنائي			عبارات "ينبغي" و"يجب"			المنطق الانفعالي			التفسيرات الشخصية		
العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية	
	للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس
5	**0.62	**0.49	6	**0.59	**0.58	7	**0.69	**0.54	8	**0.75	**0.79
13	**0.58	**0.67	14	**0.72	**0.65	15	**0.59	**0.51	16	**0.62	**0.79
21	**0.76	**0.74	22	**0.70	**0.78	23	**0.74	**0.57	24	**0.68	**0.65
29	**0.58	**0.47	30	**0.73	**0.63	31	**0.66	**0.55	32	**0.59	**0.54
37	**0.54	**0.68	38	**0.76	**0.78	39	**0.51	**0.59	40	**0.62	**0.78
45	**0.70	**0.68	46	**0.71	**0.69	47	**0.64	**0.78	48	**0.75	**0.66
53	**0.69	**0.70	54	**0.65	**0.68	55	**0.63	**0.51	56	**0.67	**0.64
ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		**0.87	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		**0.72	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		079**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		**0.84

(*) دالة عند مستوى دلالة 0.05 (**) دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، ودرجة البعد مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة (**) عند مستوى دلالة 0.01.

- الصّدق التّمييزيّ: وفقاً لهذه الطّريقة، تم ترتيب درجات الطلبة على مقياس التشوهات المعرفية من الأدنى إلى الأعلى، ثمّ تمّ أخذ مجموعة الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدّرجات (الربيع الأعلى) (أي أعلى 25% من الدّرجات) والطلبة الذين حصلوا على أدنى الدّرجات (الربيع الأدنى) (أي أدنى 25% من الدّرجات) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادرًا على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا وذوي الدّرجات الدّنيا في المقياس. والجدول (4) يبيّن نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين بالنّسبة إلى درجاتهم في مقياس التشوهات المعرفية.

جدول (4): دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنّسبة إلى مقياس التشوهات المعرفية ككل باستخدام اختبار ت (T-test) (ن=200)

مقياس التشوهات المعرفية	الربيع الأعلى ن=50		الربيع الأدنى ن=50		ت المحسوبة	درجة حرية	الدلالة	القرار
	م	ن	م	ن				
	177.25	8.24	98.86	3.21	4 .16	98	0.000	دال

من خلال الرّجوع إلى الجدول (4) يتبيّن لنا أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى الدّرجة الكليّة للمقياس، وهذا يعني أنّ مقياس التشوهات المعرفية يتصف بالصّدق التّمييزيّ، حيث إنّه قادر على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا والدّرجات الدّنيا في المقياس.

ثبات المقياس: تمّ التأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعيّة باستخدام الطرق الآتية: كرونباخ ألفا، الثّبات بإعادة التطبيق.

- الثّبات بطريقة كرونباخ ألفا: تمّ حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.
- الثّبات بطريقة إعادة التطبيق: تم تطبيق المقياس على عيّنةٍ مكونة من 200 طالبٍ وطالبة (100 ذكرًا و100 أنثى) ثمّ تمّ تطبيقه بعد أسبوعين. ويوضح الجدول (5) معاملات الثّبات بطريقة كرونباخ ألفا وإعادة التطبيق:

جدول (5): معاملات ثبات مقياس التشوهات المعرفية بطريقة كرونباخ ألفا والإعادة

البعد	قيمة معامل الثّبات		البعد	قيمة معامل الثّبات	
	كرونباخ ألفا	بالإعادة		كرونباخ ألفا	بالإعادة
الاستنتاج العشوائي	0.723	0.841	التفكير الثنائي	0.726	0.656
التجريد الانتقائي	0.678	0.705	تفكير الينبغيات	0.669	0.788
التعميم الزائد	0.735	0.708	المنطق الانفعالي	0.676	0.725
التضخيم والتقليل	0.692	0.745	التفسيرات الشخصية	0.689	0.766
المقياس ككل	0.786	0.889			

من خلال الجدول (5) يتبين أنّ مقياس التشوهات المعرفية لدى المراهقين ومقاييسه الفرعيّة يتصف بالثّبات بناءً على الطّرق المستخدمة، وبناءً على ما سبق نجد أنّ المقياس يتصف بالصّدق والثّبات بدرجة مرتفعة، وهذا يعني أنّه صالح للاستخدام.

2- مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى المراهقين

قام الباحثون بإعداد مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى المراهقين، وعلى ضوء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة (إبراهيم، 2006؛ رحال، 2012)، واستنادًا إلى معايير الدليل التشخيصي للاضطرابات والأمراض العقلية (D S M-V) عام (2013) فقد قام الباحثون بوضع (24) عبارة موزعة على ثمانية أبعاد فرعية هي الانشغال بالتفاصيل والقوانين، السعي نحو الكمال، التفاني في العمل، الالتزام الخلقي، الاحتفاظ بالأشياء القديمة، الإصرار على الطريقة الذاتية في العمل، البخل في الإنفاق، والعناد، وأعطي لكل بند وزن مدرج وفق سلم خماسي (ينطبق تمامًا، ينطبق بشكل كبير، ينطبق بشكل متوسط، ينطبق بدرجة صغيرة، لا ينطبق مطلقًا) وتعطى الدرجات بالترتيب (5-4-3-2-1)، أي أن البديل (ينطبق تمامًا) يأخذ القيمة (5) بينما يأخذ البديل (لا ينطبق مطلقًا) القيمة (1) وهكذا، ويتم حساب درجة المفحوص في كل مقياس من مقاييسه الفرعيّة من خلال جمع الدّرجات في العبارات الخاصّة بكل مقياس. وتتراوح درجات أفراد عينة الدراسة على كل مقياس فرعي ما بين (3-15) ويتم الحصول على الدرجة الكلـــــية للمقياس من خلال جمع درجات المقاييس كافة، وتتراوح ما بين (24-120).

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس ومقاييسه الفرعية باستخدام الطرق الآتية:

- صدق المحكمين: تم التحقق من صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي ممن يعملون في كلية التربية في جامعتي دمشق والبعث والبالغ عددهم (13) محكمًا، وذلك للحكم على مدى صلاحية العبارات للمجال المراد قياسه، حيث تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فما فوق، ولم يتم حذف أي عبارة ونتيجة لذلك بقي عدد بنود المقياس (24) عبارة.
- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (200) طالبٍ وطالبة، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ككل، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي Spss. ويوضح الجدول (6) معاملات الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.

جدول (6): معاملات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية

الانشغال بالتفاصيل			السعي نحو الكمال			التفاني في العمل			الالتزام الخلقي		
العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية	
	للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس
1	0.59**	0.68**	2	0.51**	0.55**	3	0.68**	0.60**	4	0.57**	0.56**
9	0.52**	0.59**	10	0.58**	0.46**	11	0.51**	0.58**	12	0.60**	0.58**
17	0.53**	0.52**	18	0.61**	0.58**	19	0.64**	0.62**	20	0.77**	0.68**
ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.75**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.71**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.67**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.62**
الاحتفاظ بالأشياء القديمة			الإصرار على الطريقة الذاتية في العمل			البخل في الإنفاق			العناد		
العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة للكلية	
	للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس
5	0.62**	0.60**	6	0.61**	0.58**	7	0.71**	0.72**	8	0.58**	0.66**
13	0.56**	0.51**	14	0.64**	0.62**	15	0.71**	0.64**	16	0.74**	0.72**
21	0.69**	0.58**	22	0.42**	0.41**	23	0.62**	0.55**	24	0.67**	0.65**
ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.68**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.61**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0680**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.74**

(*) دالة عند مستوى دلالة 0.05 (**) دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (6) أن جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، ومعاملات ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة (**) عند مستوى دلالة 0.01.

- الصّدق التّمييزيّ: وفقًا لهذه الطّريقة، تم ترتيب درجات الطلبة على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية من الأدنى إلى الأعلى، ثمّ تمّ أخذ مجموعة الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدّرجات (الربيع الأعلى) (أي أعلى 25% من الدّرجات) والطلبة الذين حصلوا على أدنى الدّرجات (الربيع الأدنى) (أي أدنى 25% من الدّرجات) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادرًا على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا وذوي الدّرجات الدّنيا في المقياس. والجدول (7) يبيّن نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين بالنّسبة إلى درجاتهم في مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية.

جدول (7): دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنّسبة إلى مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ككل باستخدام اختبار (T-test) (ن=200)

مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية	الربيع الأعلى ن=50		الربيع الأدنى ن=50		ت المحسوبة	درجة حرية	الدلالة	القرار
	م	ع	م	ع				
	90.29	3.29	32.41	2.78	3 .14	98	0.000	دال

من خلال الرّجوع إلى الجدول (7) يتبيّن لنا أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى الدّرجة الكليّة للمقياس، وهذا يعني أنّ مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية يتصف بالصّدق التّمييزيّ، حيث إنّه قادر على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا والدّرجات الدّنيا في المقياس.

ثبات المقياس: تمّ التّأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعيّة باستخدام الطرق الآتية: كرونباخ ألفا، الثّبات بإعادة التطبيق.

- الثّبات بطريقة كرونباخ ألفا: تمّ حساب ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا.
- الثّبات بطريقة إعادة التطبيق: قام الباحثون بتطبيق المقياس على عيّنةٍ مكونة من 200 طالباً وطالبة (100 ذكراً و100 أنثى) ثمّ تمّ تطبيقه بعد أسبوعين. ويوضح الجدول (8) معاملات الثّبات بطريقة كرونباخ ألفا والإعادة:

جدول (8): معاملات ثبات مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ككل ومقاييسه الفرعيّة بطريقة كرونباخ ألفا والإعادة

البعد	قيمة معامل الثّبات		البعد	قيمة معامل الثّبات	
	كرونباخ ألفا	بالإعادة		كرونباخ ألفا	بالإعادة
الانشغال بالتفاصيل	0.670	0.611	الإصرار على الطريقة الذاتية في العمل	0.687	0.680
السعي نحو الكمال	0.885	0.679			
التفاني في العمل	0.769	0.703	الاحتفاظ بالأشياء القديمة	0.676	0.681
الالتزام الخلقي	0.650	0.675	العناد	0.510	0.645
البخل في الانفاق	0.678	0.720	المقياس ككل	0.828	0.872

من خلال الجدول (8) يتبين أنّ مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى المراهقين ومقاييسه الفرعيّة يتصف بالثّبات بناءً على الطُرق المستخدمة، وبناءً على ما سبق نجد أنّ المقياس يتصف بالصّدق والثّبات بدرجة مرتفعة، وهذا يعني أنّه صالح للاستخدام.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التشوهات المعرفية ومقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية وأبعادهما الفرعية وذلك من أجل الإجابة عن السؤال الأول والثاني، واستخدام اختبار ت (T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات للإجابة عن السؤال الثالث والرابع والخامس والسادس، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال السابع.

الإجراءات

تمّ تطبيق أداتي الدراسة (مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية) على العينة المختارة وفق الطريقة العشوائية العنقودية وذلك بعد أخذ الموافقات الرسمية من مديرية التربية ودائرة التعليم الثانوي في مدينة حمص.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الاول: ما مستوى توافر التشوهات المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة؟ ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة على مقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية، وطالما أن التدريج خماسي يصبح المعيار الإحصائي للحكم على مستويات المتغيرات كما يلي: المستوى الأول: (٢,٣٣ فأقل منخفض)، المستوى الثاني: (٢,٣٤-٣,٦٦ متوسط)، المستوى الثالث: (٣,٦٧ فأعلى مرتفع). ويوضح الجدول (9) مستوى توافر التشوهات المعرفية على المقياس ككل وأبعاده الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية (ن=389)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الاستنتاج العشوائي	3.86	1.01	مرتفع	5	التفكير الثنائي	3.72	1.09	7	مرتفع
التجريد الانتقائي	3.11	1.20	متوسط	8	تفكير الينبغيات	4.21	1.06	4	مرتفع
التعميم الزائد	4.28	1.04	مرتفع	3	المنطق الانفعالي	4.76	1.2	1	مرتفع
التضخيم والتقليل	3.78	1.08	مرتفع	6	تفسيرات شخصية	4.43	1.07	2	مرتفع
المقياس ككل	4.01	1.09	مرتفع	---					

يتبين من الجدول (9) أن مستوى توافر التشوهات المعرفية ككل لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع فقد بلغ المتوسط الحسابي (4.01)، وبلغ الانحراف المعياري (1.09) ويمكننا تفسير ذلك بأنه من الممكن أن يعود إلى طبيعة مرحلة المراهقة، حيث يميل الكثير من المراهقين إلى محاولة إلزام أنفسهم بأهداف لا تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم، وهذا ما يدل على أن مستوى النضج الفكري والاجتماعي لم ينضج بشكل كامل لديهم ويبرز ذلك في طريقة معالجتهم للمشكلات التي تعترضهم، وفي ميلهم إلى إطلاق الأحكام على الآخرين والمواقف التي تعترضهم بطريقة لا تتناسب مع المواقف التي يتعرضون ودون وجود أدلة منطقية تدعم أفكارهم، فيميلون إلى التعميم في حوارهم وطريقة كلامهم. وإضافة إلى ما سبق فإن طبيعة التنشئة الاجتماعية التي ينشأ فيها هؤلاء تعمل على تعزيز وترسيخ هذه التشوهات المعرفية، لا سيما أن الكثير من التشوهات المعرفية إنما تنشأ نتيجة للإطار الاجتماعي الذي نشأ فيه هؤلاء المراهقين.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى توافر أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى أفراد عينة الدراسة؟ ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية وأبعاده الفرعية. ويوضح الجدول (10) مستوى توافر أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى أفراد عينة الدراسة:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية (ن=389)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الانشغال بالتفاصيل	3.52	1.05	7	متوسط	البخل في الانفاق	3.14	1.04	8	متوسط
الاحتفاظ بالأشياء القديمة	4.02	1.36	4	مرتفع	الطريقة الذاتية في العمل	3.96	0.45	5	مرتفع
السعي نحو الكمال	4.04	1.10	3	مرتفع	الالتزام الخلقي	4.15	1.03	2	مرتفع
التفاني في العمل	3.86	0.78	6	مرتفع	العناد	4.87	1.42	1	مرتفع
المقياس ككل	3.96	1.00	---	مرتفع					

يتبين من الجدول (10) أن مستوى توافر أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ككل لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع، فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.96)، وبلغ الانحراف المعياري (1.00). ويمكننا تفسير ارتفاع نسبة انتشار اضطراب الشخصية الوسواسية بأنه من الممكن أن يعود إلى نمط التنشئة الاجتماعية في مجتمعنا التي تقوم على زرع مجموعة من القيم الاجتماعية كالحرص، والالتزام، والدقة، والعقلانية في التعامل في الأمور، مما يسهم في تكوين مثل هذا النمط من الشخصية. ومن ناحية نجد أن طلبة المرحلة الثانوية في مرحلة يعملون فيها على بناء مستقبلهم الدراسي؛ ولذا لابد أن يتسموا ببعض سمات الشخصية الوسواسية، كالدقة والتنظيم والالتزام حتى يستطيعوا تخطي المرحلة الثانوية بمعدل دراسي يؤهلهم لمتابعة دراستهم الجامعية بالتخصص الذي يريدونه.

نتائج السؤال الثالث: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغير الجنس؟ ومناقشتها

لمعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في تقديرات الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية، تم إجراء اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية، والجدول (11) يبين نتائج المعالجة الاحصائية:

جدول (11): نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية (ن=389)

مقياس التشوهات المعرفية	الذكور ن=189		الإناث ن=200		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig.
	م	ع	م	ع			
الاستنتاج العشوائي	14.27	3.104	13.47	3.595	00.43	387	0.251
التجريد الانتقائي	11.67	2.722	11.35	3.627	0.756	387	0.355
التعميم الزائد	18.41	3.968	17.20	2.800	0.696	387	0.214
التضخيم والتقليل	13.40	3.013	13.32	3.516	0.036	387	0.239
التفكير الثنائي	11.87	2.443	11.55	2.938	0.101	387	0.169
تفكير الينبغيات	15.46	3.130	14.57	3.842	0.090	387	0.241
المنطق الانفعالي	12.78	2.521	18.50	2.937	-3.132-	387	0.017
التفسيرات الشخصية	11.32	2.170	11.34	3.934	-0.045-	387	0.175
المقياس ككل	109.18	3.253	111.3	2.906	-1.425-	387	0.543

يتبين من الجدول السابق أن قيمة الدلالة الإحصائية. بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية كانت أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية، ما عدا بعد المنطق الانفعالي، فقد تبين أنه توجد فروق لصالح الإناث حيث تعاني الإناث من التشوه المعرفي المرتبط بالمنطق الانفعالي بشكل أكبر من الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات التي أشارت أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التشوهات المعرفية ومن هذه الدراسات (العصار، 2016؛ Zaher, 2016; Karles, 2015) حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التشوهات المعرفية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إبراهيم (2013)، وأحمد (2014) اللتين أشارتا إلى أن الذكور يعانون من التشوهات المعرفية بشكل أكبر من الإناث.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس التشوهات المعرفية في درجاتهم على مقياس التشوهات المعرفية وفي أبعاده الفرعية الآتية (الاستنتاج العشوائي، التجريد الانتقائي، التعميم الزائد، التضخيم والتقليل، التفكير الثنائي، تفكير الينبغيات، التفسيرات الشخصية) بأنه من الممكن أن يعود إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها كل من الذكور والإناث، حيث يتعرض كل من الذكور والإناث للتفاعلات الأسرية ذاتها، ويتأثرون بالمناخ الأسري ذاته، وما يسوده من أفكار وقيم مما يجعلهم يتبنون هذه الأفكار، ومن ناحية أخرى فإن كلاً من الذكور والإناث في المرحلة العمرية ذاتها يميلون إلى التسرع في أحكامهم دون التبصر بنتائج تصرفاتهم، وغالبًا ما يميلون إلى التعميم في كلماتهم وعباراتهم التي يطلقونها، ويحاولون فرض وجهة

نظرهم على الآخرين، حيث يعتقدون بأنه يتوجب على الآخرين الاستماع إليهم والعمل وفق ما يريدون.

ويمكن تفسير وجود فروق لصالح الإناث في بعد المنطق الانفعالي بأنه من الممكن أن يعود إلى طبيعة الأنثى التي تغلب عليها الناحية الوجدانية، حيث تتأثر في غالبية قراراتها بانفعالاتها، وتعتمد على مشاعرها، على العكس من الذّكر الذي يكون أكثر قدرة على التّحكم بعواطفه وانفعالاته في الكثير من المواقف والمشكلات التي يتعرض لها في الواقع، ويميل إلى تحليل المواقف التي يتعرض بشكل عقلي أكثر منه انفعالي، وهذا ما أكدته دراسة غولامي وباجري (Gholami & Bagheri, 2013) التي توصلت إلى أنّ الذّكور يملكون السّيطرة الشّخصيّة والانفعالية على المواقف التي يتعرضون لها أكثر من الإناث.

نتائج السؤال الرابع: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ككل وأبعاده تبعًا لمتغير الجنس؟ ومناقشتها

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية؛ تمّ تطبيق اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ككل وأبعاده الفرعية كما في الجدول (12).

جدول (12): نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ودرجات الإناث في مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ككل وأبعاده الفرعية (ن=389)

أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية	الذكور ن=189		الإناث ن=200		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة .Sig
	م	ع	م	ع			
الانشغال بالتفاصيل	11.27	3.204	11.47	3.505	0.43	387	0.141
السعي نحو الكمال	10.60	2.080	10.35	3.027	0.756	387	0.450
التفاني في العمل	8.45	2.261	8.20	2.20	0.096	387	0.487
الالتزام الخلقي	9.43	3.053	9.32	3.216	2.636	387	0.219
البخل في الانفاق	10.85	2.343	10.55	2.238	0.301	387	0.262
الطريقة الذاتية في العمل	9.40	3.129	9.37	3.142	0.090	387	0.242
الاحتفاظ بالأشياء القديمة	7.18	2.533	7.52	2.937	0.132	387	0.217
التصلب والعناد	8.63	2.770	8.34	3.934	0.814	387	0.145
المقياس ككل	75.81	2.76	75.12	2.215	0.0045	387	0.679

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ككل وأبعاده الفرعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، ومن هذه الدراسات (رحال، 2012؛ عبارة، 2017)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ريفيز وتايلر (Reeves & Taylor, 2007) التي أشارت إلى أن الإناث أكثر معاناة من اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية؛ بأنه قد يرجع إلى نمط التنشئة الاجتماعية في مجتمعاتنا الشرقية الذي يتعرض له كل من الذكور والإناث والذي يؤكد على الحرص والدقة والالتزام، كما أن كلا الجنسين في المرحلة العمرية ذاتها، وهذا يجعلهم يتسمون ببعض السمات التي تمثل الشخصية الوسواسية لتحقيق أهدافهم المستقبلية كالدقة والالتزام بالواجبات والمسؤوليات.

نتائج السؤال الخامس: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟ ومناقشتها

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في درجاتهم على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تم تطبيق اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في مقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية كما في الجدول (13).

جدول (13): نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية (ن=389)

مقياس التشوهات المعرفية	علمي ن=219		أدبي ن=170		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة .Sig
	م	ع	م	ع			
الاستنتاج العشوائي	15.25	3.602	19.87	3.595	3.233	387	0.009
التجريد الانتقائي	12.32	2.520	12.39	3.627	0.350	387	0.358
التعميم الزائد	17.30	2.069	22.01	2.801	4.790	387	0.002
التضخيم والتقليل	14.45	3.553	13.96	3.516	0.039	387	0.079
التفكير الثنائي	12.07	3.473	12.15	2.938	0.091	387	0.560
تفكير الينبغيات	14.40	3.533	14.67	3.842	0.090	387	0.341
المنطق الانفعالي	15.19	2.420	14.89	2.937	0.130	387	0.219
التفسيرات الشخصية	15.39	2.670	14.34	2.831	0.045	387	0.379
المقياس ككل	116.37	3.253	115.28	2.906	1.425	387	0.442

يتبين من الجدول (13) أن قيمة الدلالة الإحصائية بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية كانت أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في درجاتهم على مقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية ما عدا بعدي (التعميم الزائد والاستنتاج العشوائي) فقد تبين أن قيمة الدلالة الإحصائية أصغر من 0.05، وبالتالي توجد فروق وكانت هذه الفروق لصالح طلبة الفرع الأدبي، حيث يعاني طلبة الفرع الأدبي من التشوه المعرفي المرتبط بالتعميم الزائد والقفز إلى استنتاجات بشكل أكبر من طلبة الفرع العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2014) التي أشارت إلى وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي والأدبي في التشوهات المعرفية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "مورفي" (Murphy, 2016) على عينة من المراهقين في ماليزيا، حيث أشارت النتائج إلى أن طلبة التخصصات العلمية أقل تعرضًا للتشوهات المعرفية المرتبطة بالاستنتاج التعسفي من التخصصات الأدبية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في درجاتهم على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده المعرفية (التجريد الانتقائي، المنطق الانفعالي، التضخيم والتقليل، التفكير الثنائي، تفكير الينبغيات، التفسيرات الشخصية) بأنه من الممكن أن يعود إلى أن كلاً من طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في المرحلة العمرية ذاتها، ويتعرضون للظروف والمؤثرات المحيطة بهم نفسها سواء كان ذلك فيما يتعلق بالتغيرات التي تطرأ عليهم والتي تترك أثرها الواضح في حالتهم النفسية وطريقة تعاملهم مع الآخرين وطريقة تفكيرهم وأسلوبهم في الحياة، وإضافة لما سبق فإن كلاً من طلبة الفرع العلمي والأدبي يعيشون في المناخ الأسري ذاته، وبالتالي يتعرضون للمعاملة الأسرية ذاتها، كما أنهما يتأثرون بالنماذج الأسرية ذاتها، لا سيما الوالدين وطريقة تعاملهم مع الآخرين داخل الأسرة وخارجها، وبالتالي فإنهم يحملون الأفكار والاعتقادات ذاتها كونهم قد تشربوا قسمًا كبيرًا منها من الأسرة وتعليماتها، وبذلك يكون أسلوب تفكيرهم متشابهًا إلى حدٍ كبير.

ويمكن تفسير وجود فروق لصالح طلبة الفرع الأدبي في بعدي (الاستنتاج العشوائي والتعميم الزائد) بأن طلبة الفرع العلمي عادةً ما يكونون أكثر اتباعاً للطريقة العلمية في حياتهم، والمتمثلة في تحليل المواقف التي يتعرضون لها، ووضع بدائل لكل موقف ولكل مشكلة تعترضهم، ومحاولة البحث في هذه البدائل قبل التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات مطلقة، بعكس طلبة الفرع الأدبي الذين يكونون أقل تعرضًا للمواد العلمية في مناهجهم الدراسية؛ ونتيجة لذلك فقد يميلون إلى سرعة التعميم والتوصل إلى استنتاجات ونتائج قد تكون غير منطقية، وهذا ما أكدته دراسة دانييل وجولدستون (Daniel & Goldston, 2009) على عينة من المراهقين في إسبانيا، التي أشارت نتائجها إلى أن طلبة الفرع العلمي أكثر اتباعًا للطريقة العلمية في حل المشكلات المتمثلة في بدائل المشكلات التي تعترضهم قبل الوصول إلى مرحلة تعميم النتائج، بعكس طلبة الفرع الأدبي الذين يميلون إلى التسرع في الوصول إلى النتائج قبل تحليل بدائل حلول المشكلات التي تعترضهم.

نتائج السؤال السادس: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ككل وأبعاده تبعًا لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟ ومناقشتها

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في درجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية تم تطبيق اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي ومتوسط درجات طلبة الأدبي في مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية كما في الجدول (14).

جدول (14): نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي ودرجات طلبة الفرع الأدبي على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية (ن=389)

أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية	علمي ن=189		أدبي ن=200		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig.
	م	ع	م	ع			
الانشغال بالتفاصيل	10.80	2.661	11.01	2.569	0.200	387	0.512
السعي نحو الكمال	9.98	0.803	10.02	2.422	0.431	387	0.47
التفاني في العمل	11.41	2.423	11.82	3.019	0.218	387	0.236
الالتزام الخلقي	12.37	0.755	11.96	1.481	0.652	387	0.253
البخل في الانفاق	10.80	1.671	10.92	2.048	0.346	387	0.345
الطريقة الذاتية في العمل	9.22	1.066	9.54	2.10	0.523	387	0.647
الاحتفاظ بالأشياء القديمة	11.69	2.443	11.39	2.422	0.743	387	0.365
العناد	9.96	1.020	9.47	3.504	0.475	387	0.536
المقياس ككل	29.93	2.61	30.15	2.317	0.021	387	0.425

يتبين من الجدول (14) عدم وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في درجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ككل وأبعاده الفرعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مصطفى (2013) في مصر تبين فيها أنه لا توجد فروق بين أصحاب التخصصات العلمية وأصحاب التخصصات الأدبية في اضطرابات الشخصية. ويمكن تفسير ذلك بأن كل من طلبة الفرع الأدبي والعلمي يتعرضون للضغوط والأحداث البيئية ذاتها، ويعيشون في المناخ الأسري ذاته ويعيشون في البيئة الاجتماعية والثقافية ذاتها، ويحملون العادات والتقاليد نفسها، كما أنهم في المرحلة العمرية ذاتها، وفي المستوى الدراسي ذاته، ويخضعون لنظم الامتحانات وطريقة التقويم ذاتها، وبالتالي لا توجد فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية.

نتائج السؤال السابع: ما اتجاه وحجم العلاقة الارتباطية بين التشوهات المعرفية وأعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى أفراد عينة الدراسة؟ ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ككل وأبعاده الفرعية كما في الجدول (15).

جدول (15): درجات الطلبة على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ككل وأبعاده الفرعية (ن=389)

الشخصية الوسواسية	أبعاد مقياس التشوهات المعرفية								المقياس ككل
	الاستنتاج العشوائي	التجريد الانتقائي	التعميم الزائد	التضخيم والتقليل	التفكير الثنائي	تفكير الينبغيات	المنطق الانفعالي	التفسيرات الشخصية	
الانشغال بالتفاصيل	**0.134	**0.227	**0.219	**0.230	**0.189	**0.214	**0.140	**0.208	**0.228
السعي نحو الكمال	**0.174	**0.214	**0.182	**0.207	**0.216	**0.196	**0.192	**0.280	**0.330
التفاني في العمل	**0.161	**0.192	**0.176	**0.164	**0.238	**0.188	**0.188	**0.179	**0.214
الالتزام الخلقي	**0.167	**0.206	**0.203	**0.216	**0.193	**0.163	**0.200	**0.197	**0.238
البخل في الانفاق	**0.208	**0.210	**0.218	**0.205	**0.154	**0.207	**0.214	**0.190	**0.290

الشخصية الوسواسية	أبعاد مقياس التشوهات المعرفية							المقياس ككل
	الاستنتاج العشوائي	التجريد الانتقائي	التعميم الزائد	التضخيم والتقليل	التفكير الثنائي	تفكير الينبغيات	المنطق الانفعالي	التفسيرات الشخصية	
الطريقة الذاتية في العمل	0.183**	0.192**	0.229**	0.226**	0.218**	0.241**	0.152**	0.154**	0.204**
الاحتفاظ بالأشياء القديمة	0.206**	0.203**	0.236**	0.220**	0.146**	0.206**	0.180**	0.271**	0.284**
العناد	0.217**	0.204**	0.159**	0.265**	0.191**	0.161**	0.181**	0.201**	0.221**
المقياس ككل	0.201**	0.260**	0.314**	0.205**	0.251**	0.467**	0.204**	0.220**	0.379**

(*) دالة عند مستوى دلالة 0.05 (**) دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتبين من الجدول (15) وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين درجات الطلبة على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ككل وأبعاده الفرعية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.379**). وبالتالي فإنه كلما ازدادت درجات الطلبة على مقياس التشوهات المعرفية ازدادت درجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مور وسامر (Moor & Samer, 2014) التي أشارت إلى وجود ارتباط موجب بين التشوهات المعرفية واضطرابات الشخصية لدى المراهقين. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات التي تناولت بعض معايير تشخيص اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ومنها دراسة ماهر وداني (Maher & Dani, 2015) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين التشوهات المعرفية والسعي نحو الكمال الذاتي لدى المراهقين.

ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الإدراكات غير المنطقية تتفق إلى حد كبير مع أعراض الشخصية الوسواسية، لا سيما أن هذه الأفكار تتميز بالجمود وعدم المرونة، وعادة ما يميل هؤلاء المراهقون الذين يعانون من التشوهات المعرفية إلى محاولة إجبار أنفسهم على القيام بالمهام من خلال كلمات مثل "يجب" و"ينبغي" ولاشك أن هذه الكلمات تعد بمثابة أحد المعايير المتعلقة بتشخيص اضطراب الشخصية الوسواسية لدى الأفراد الذين يحاولون إجبار الزام أنفسهم على العمل بجد للوصول إلى مرحلة الكمال، وعادة ما يعتقد المراهقون ذوو التشوهات المعرفية أنهم مسؤولون عن الأحداث التي تحدث حولهم، ويتوافق هذا مع المراهقين الذين لديهم اضطراب الشخصية الوسواسية الذين يرون أنفسهم أنهم مسؤولون عن أنفسهم والآخرين من حولهم، وبالتالي فإن زيادة التشوهات المعرفية من الممكن أن تترافق بزيادة أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية.

ويتبين من الجدول (15) أن أعلى معامل ارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس التشوهات المعرفية والدرجة الكلية لمقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية كان بعد "تفكير الينبغيات" حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.467**). ويمكن تفسير ذلك بأن زيادة هذه التشوهات المعرفية المتمثلة بعبارات مثل "لابد" و"ينبغي" إنما تعكس سعي هؤلاء الدائم للإنجاز والقيام بالواجبات وإجبار أنفسهم على المهام المطلوبة منهم، ولا شك أن هذه الكلمات تتوافق أيضًا مع صفات المراهقين الذين لديهم اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية الذين يتميزون بوجود تفانٍ زائد في العمل إلى حد التخلي عن أوقات الراحة، كما أن لديهم سعيًا للكمال والوصول إلى أعلى درجات الدقة في الأداء من خلال إجبار أنفسهم على العمل ومحاولة إجبار الآخرين على العمل وفق طريقتهم وأسلوبهم الشخصي.

ويتبين من الجدول (15) أن أعلى معامل ارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية والدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية كان بعد "السعي نحو الكمال" حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.330**). ويمكن تفسير ذلك بأن المراهق الذي لديه درجة عالية من السعي نحو الكمال يلزم نفسه بأداء الأعمال دون أي خطأ أو تقصير مهما كان بسيطًا، فهو يؤمن بأن ما ينجزه يجب أن يكون خاليًا من النقص والعيوب، وإلا فليس له قيمة إذا تضمن بعض الأخطاء، وبذلك يكون تفكيره بطريقة إما "الكل أو لاشي" وهو يلزم نفسه دائما بكلمات مثل "يجب" و"لا بد" و"ينبغي" ولا شك أن هذه الطريقة في التفكير إنما تمثل أحد التشوهات المعرفية المتمثلة في التفكير الثنائي وتفكير الينبغيات، وبالتالي فإن زيادة التفكير المرتبط بالسعي نحو الكمال في الأعمال والواجبات من الممكن أن يترافق بزيادة التشوهات المعرفية لدى المراهقين، ويتفق ذلك مع ما تشير إليه العصار (2015، 18) بأن "التفكير المرتبط بالسعي الزائد نحو الكمال يمثل أحد التشوهات المعرفية لدى المراهقين، حيث يلزم المراهق نفسه أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والمنافسة، وأن ينجز أعماله بدون أخطاء".

التوصيات

من خلال نتائج الدراسة، يمكن التوصية بالآتي:

- تخطيط برامج إرشادية وعلاجية وفق الاتجاه المعرفي لتلك الحالات التي تعاني من ارتفاع مستوى التشوهات المعرفية،

مما يساعد في التخفيف من تعرضهم لظهور أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية.

- الاستفادة من مقياس التشوهات المعرفية ومقياس أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية في مجال التشخيص النفسي من قبل المرشدين والمعالجين والأطباء النفسيين.
- إجراء دراسة تتناول العلاقة بين التشوهات المعرفية وأعراض اضطرابات الشخصية كافة على عينات أخرى تختلف عن عينة الدراسة الحالية كطلبة الجامعات مثلاً.

المراجع

إبراهيم، ابتسام. (2013). *علاقة التشوه المعرفي بقلق الكلام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.

إبراهيم، روح الفؤاد.(2006). *اضطرابات الشخصية وعلاقتها بالإساءة للمرأة في العلاقات الزوجية والعمل*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

أبو شعير، عبد الفتاح. (2007). *الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.

أحمد، لمياء.(2014). *التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية لدى عينة من الشباب الجامعي من الجنسين*. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

جي، هوفمان. (2012). *العلاج المعرفي السلوكي المعاصر الحلول النفسية للمشكلات*. (ترجمة مراد عيسى)، القاهرة: دار الفجر.

الحارثي، فيصل. (2013). *التشوهات المعرفية وعلاقتها بالعدوان لدى عينة من مدمني المخدرات بمستشفى الأمل بجدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية الآداب، جدة.

رحال، ماريو. (2012). اضطرابات الشخصية لدى طلاب اختصاص معلم الصف مقارنة مع اختصاصات أخرى وعلاقتها بمتغيري الجنس والإقامة. *مجلة جامعة البعث، 34*(11)، 237-268.

السلطان، ابتسام. (2009). *التطور الخلقي للمراهقين*. عمان: دار صفاء.

السنيدي، خالد.(2013). *التشويهات المعرفية وعلاقتها بسمة الانبساط والانطواء لدى متعاطي المخدرات والمتعافين منه*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

عبارة، هاني.(2017). أساليب حل المشكلات وعلاقتها باضطرابات الشخصية لدى المراهقين. *مجلة جامعة البعث، 39*(37)، 78-108.

العصار، إسلام أسامة. (2015). *التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عكاشة، أحمد وراشد، سها والخليدي، عبد المجيد وفخر الإسلام، محمد. (1999). اضطرابات الشخصية في *المرشد في الطب النفسي* (ص ص188-195) منظمة الصحة العالمية، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط.

كوروين، بيرني ورودل، بيتر وبالمر، ستيفن. (2008). *العلاج المعرفي السلوكي المختصر*. ترجمة: محمود مصطفى. القاهرة: دار إيتراك.

مختار، نهلة نجم الدين والسعداوي، أحمد سلطان. (2014). التشوه الادراكي وعلاقته بأساليب التعلم وعوامل الشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة الأستاذ، 2*(11)، 141-168.

مصطفى، سارة. (2013). *الفراغ الوجودي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من الشباب الجامعي*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

Abela, J. & Dallesandro, U. (2002). Beck's cognitive theory of depression : The diathesis – stress and causal mediation components, *British Journal of Clinical Psychology, 41* (9), 111- 128.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5.* — 5th ed. Washington, DC, London, England.

Beck, A; Freeman, A; & Davis, D. (2004). *Cognitive therapy of personality disorders*. 2nd, NY: The Guilford Press.

Beck, A; Rector, A; Stolar, N., & Grant, P. (2008). *Schizophrenia: Cognitive theory, research, and therapy*. NY: Guilford Press.

Corey, G. (2000). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*, Australia: Thomson- Brooks/ Cole.

Daniel, D. & Goldston, C. (2009). Problem solving styles and its relationship to anger expression among adolescents. *Journal of Clinical Psychology, 22*(14), 212-220.

Dattilio, F. & Freeman, A. (2000). *Cognitive behavioral strategies*, 2nd ed, NY: The Guilford Press.

Moor, S. & Samer, K. (2014). Cognitive distortions and its relationship to personality disorder among adolescents. *British Journal of Clinical Psychology, 10*(3), 145-156.

Murphy, S. (2016). Cognitive Distortions among adolescents and its relationship Emotional Status. *Clinical Psychological Science, 15*(7), 11-21.

Olendzki, A. (2005) Cognitive and behavior therapy in chronic depression. *Journal of Psychology and Christianity, 13*(4), 327–341.

Reeves, M. & Taylor, J. (2007). Specific relationships between core beliefs and personality disorders symptoms in a non-clinical Sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. *14* (8), 96- 104.

Yurica, C. (2002). *Inventory of cognitive distortions: Validation of a psychometric instrument for the measurement of cognitive distortions*. Unpublished doctoral dissertation. Philadelphia College of Osteopathic Medicine.

Zaher, L. (2006). Thinking styles and cognitive distortions among adolescents. *Personality and Individual Differences, 12*(6), 170–187.

Ghani, S; Abdullah, S; Salleh, A; Mahmud, Z. & Ahmad, J. (2011). Cognitive Distortion, Depression and Self-Esteem among Adolescents Rape Victims. *World Applied Sciences Journal, 14*(3), 67-73.

Karles, M. (2015). Cognitive distortions and its relationships to core beliefs among high school students. *Journal of Social and Behavioral Sciences, 22*(6), 252- 257.

Kennedy, D. (2012). The *relationship between parental stress, cognitive distortions, and child psychopathology*. Unpublished Doctoral Dissertation. Philadelphia College of Osteopathic Medicine.

Maher, J. & Dani, S. (2015). The Relationship between cognitive distortions and psychological problems among Malaysian adolescents. *World Applied Sciences Journal, 22*(2), 125-133.

Martin, R. & Dahlen, R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences 39* (7), 1249–1260.

Mcguire, J. (2000). *Cognitive-behavioral approaches: An introduction to theory and research*. University of Liverpool: United Kingdom.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 14، عدد 4، 2018، 429 - 439

أنماط التعلق المتنبئة بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة

فاطمة الزهراء لوزاني *

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

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر أنماط التعلق على الدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدمت الباحثة النسخة العربية لمقياس الدافعية الأكاديمية الذي طوره فاليراند وبليس وبريار وبلتي (1989)، ومقياس اليرموك لأنماط تعلق الراشدين لأبو غزال وجرادات (2009)، الذي يضم ثلاثة أنماط تعلقية (نمط التعلق الآمن، نمط التعلق المنشغل- القلق، نمط التعلق المتجنب). وتم تطبيقهما على عينة الدراسة التي تكونت من 152 طالباً جامعياً من طلبة جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة، بمعدل عمري قدره 22 سنة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وللتحقق من فرضية الدراسة، تم حساب معامل الانحدار المتعدد بالطريقة التدريجية. وقد كشفت نتائج الدراسة أن نمط التعلق المنشغل- القلق لا يسهم في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وأن نمط التعلق التجنبي ونمط التعلق الآمن يرتبطان بشكل إيجابي ودال مع الدافعية الأكاديمية، وأن نمط التعلق التجنبي هو الأكثر مساهمة في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

(الكلمات المفتاحية: الدافعية الأكاديمية ، أنماط التعلق).

مقدمة: تعد نظرية التعلق لباولبي (Bowlby, 1973) من أبرز التوجهات المعاصرة التي تناولت مفهوم التعلق، والتي من خلالها حاول الباحثون تسليط الضوء على العلاقة الأولى للطفل مع الشخص الأساسي موضوع التعلق. ويشير مفهوم التعلق حسب ذات النظرية إلى الرابطة الانفعالية القوية التي يشكلها الطفل مع صورة التعلق الأولى والتي غالبا ما تكون الأم، بحيث تسمح هذه الرابطة للطفل بتبني استراتيجيات سلوكية لها طابع تكيفي وتهدف إلى تعزيز التعلق لديه.

وتتميز العلاقة بين الأم والطفل بالطابع العاطفي، فالطفل يرغب في الحفاظ على قرب معين من والدته خاصة إذا كان في حالة من الضيق، كما أن الأم تسعى لضمان حماية وراحة طفلها، وبناءً على هذا الرابط العاطفي التفاعلي بين الأم والطفل ينشأ التعلق. ويعود مفهوم التعلق حسب باولبي (Bowlby, 1978) إلى مكونين أساسين الأول فطري والثاني مكتسب حيث تمثل الحاجة للتعلق المكون الفطري (حاجة أولية بيولوجية عالمية) بينما يمثل التعلق المكون المكتسب. كما أن التعلق (بمكونيه الفطري والمكتسب) يسمح للطفل بالاقتراب من صورة التعلق من خلال إقامة قواعد تكيفية مع استجابات هذه الأخيرة. وعلى هذا الأساس، يبدي الطفل مجموعة من السلوكات التعلقية عند إدراكه لخطر أو إحساسه بضيق من أجل ضمان الاقتراب من الصورة التعلقية قصد تحقيق الإحساس بالأمان. ويملك الطفل مجموعة من السلوكات الفطرية التي تعزز التعلق المتبادل بينه وبين صورة تعلقه الأساسية. وتندرج هذه السلوكات ضمن ما أسماه باولبي بالنظام السلوكي التعلقي، والذي يكون عمليا ما بين سبعة وتسعة أشهر. فبالرغم من الطبيعة الفطرية لهذه الاستراتيجيات السلوكية إلا أنها تتطور خلال الطفولة الأولى، كما أنها ذات تأثير أولي ومباشر على نمو الطفل فهي تحقق له إشباع الحاجة إلى الأمن، والقرب من صورة التعلق،

* جامعة لونيسي علي، الجزائر.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Attachment Styles Predicting Academic Motivation Among University Students

Fatima Al-Zahraa Luzany, *Université Ali Lounici, Algeria.*

Abstract: The present study aimed to investigate the effect of attachment styles on academic motivation among university students. To achieve this aim, the researcher used the Arabic version of academic motivation scale developed by Vallerand et al. (1989) and the scale for adult attachment styles developed by Abu-Ghazal and Jaradat (2009) applied on a sample of 152 students, selected randomly. The researcher used the multiple regression coefficient with winsteps method to conclude the finding. The findings of the study showed that the anxious-ambivalent attachment proved to be not predictor of academic motivation, the avoidant attachment related positively to academic motivation and also, the secure attachment related positively to academic motivation. Avoidant attachment proved to be the most predictor of academic motivation among university students.

(**Keywords:** Attachment Styles, Academic Motivation).

والحصول على المواساة الكافية عند إدراكه لخطر أو إحساسه بضيق. وفي مقابل هذا، ذكر باولبي (Bowlby, 1969) أن النظام السلوكي التعلقي يرتبط بنظام ثان يتمثل في النظام الاستكشافي بحيث يعمل كل من النظام السلوكي التعلقي والنظام الاستكشافي بطريقة متوازنة وديناميكية، فعندما يتم إشباع الحاجة إلى الاقتراب يبتعد الطفل عن صورة تعلقه لاستكشاف العالم الخارجي. ولكن بمجرد شعور الطفل بالخوف أو إدراكه لخطر حقيقي أو محتمل يتوقف نظام الاستكشاف لديه، وفي مقابل ذلك يتم تنشيط النظام السلوكي التعلقي من خلال تفعيل سلوكات الاقتراب من صورة التعلق الأساسية.

وفي هذا الصدد أكد أنسوورث وبيل وستايتون (Ainsworth, Bell & Stayton, 1971) على أن صورة التعلق الأساسية تمثل بالنسبة للطفل قاعدة استكشاف ومرفأ أمان. و في السياق ذاته يضيف ليبارت (Liebert, 2015) أن الطفل الذي يكون له قاعدة أمان يشعر باستقلالية أكبر لاستكشاف المحيط، وتطوير إتقان مختلف الكفاءات، وتقبل فترات الانفصال. حيث يرى العديد من الباحثين أمثال بوريس سيريلنك (Boris Cyrulnik) أن ظهور الإحساس بالأمان لدى الطفل هو عامل أساسي سيحدد قدرته على الصمود لاحقا. فتنشيط النظام التعلقي أو تثبيطه يعتمد على ردة فعل مقدم العناية، فإذا كان تنشيط النظام السلوكي التعلقي متزامنا مع الحصول على استجابة متكيفة من طرف مقدم العناية سيؤدي ذلك إلى التعلق الآمن، أما إذا حدث العكس، أي الحصول على استجابة غير متكيفة من طرف مقدم العناية لإشارات الطفل فسيؤدي ذلك إلى التعلق غير الآمن.

وفي سياق آخر، ذكر باولبي بأن التعلق يضع أساسا لعلاقات الفرد المستقبلية ويحدد اتجاهاته نحو ذاته ونحو الآخرين بل نحو الحياة بشكل عام. فالخبرات التعلقية المبكرة تنتج تصورات معرفية عقلية يشكلها الفرد عن نفسه وعن الآخرين تستند إليها مختلف السلوكات التعلقية التي يبديها الفرد في سن الرشد أثناء تفاعله مع الآخرين (حسن، 2006). إلى جانب ذلك تشير غيدني وغيدني (Guedeney & Guedeney, 2003) إلى أن التصورات العقلية التي تكون عن الذات وعن الآخر تعكس تاريخ العلاقة مع الشخصية الأساسية موضوع التعلق. وتسمى هذه التصورات بالنماذج العملية الداخلية (Internal Working Models) والتي تتكون من انفعالات، توقعات، اعتقادات بالإضافة إلى استراتيجيات سلوكية وتتمثل وظيفة هذه النماذج في التأويل والتنبؤ بردود فعل الفرد لتفكيره ومشاعره المرتبطة بالتعلق وكذلك التي تتعلق بالشخصية الأساسية موضوع التعلق. وقد أشار باولبي (Bowlby, 1988) إلى وجود جانبين للنماذج العملية الداخلية: جانب يتعلق بالذات ويتضمن تقديرًا لمدى جدارة الذات. وآخر يتعلق بالآخرين، ويتضمن تقديرًا لمدى استجابتهم والثقة بهم كشركاء اجتماعيين. فالنماذج الداخلية للذات والآخر ليست صوراً عن الذات وعن صورة التعلق، ولكن استجابات صورة التعلق لإشارات الطفل هي المحدد لنوعية التجارب التفاعلية الاجتماعية في مرحلة الرشد، أي أنها تحدد نوعية التصورات الذهنية المشكلة للنماذج العملية الداخلية.

إن النماذج العملية الداخلية تعمل في أغلب الأحيان بصفة آلية، بمعنى أن الفرد لا يكون واعيا بها. فأثناء مختلف مراحل النمو يقوم النظام السلوكي التعلقي بعملية تصفية للإدراك ويتمسك فقط بالمعلومات التي تؤكد توقعاته فيما يخص العلاقات البينشخصية. فإذا تعرض الفرد لوضعية ضاغطة يتم إيقاظ إحساس الخطر والحزن لديه من خلال تنشيط نماذج تعلقية قديمة (Guedeney, 2010). أي أن النماذج العملية الداخلية الخاصة بالذات وكذلك المتعلقة بالآخرين هي التي تحدد المعلومات والمفاهيم حول الخبرات الجديدة والعلاقات البينشخصية، وبالتالي فهي المسؤولة عن تحديد نوعية أنماط التعلق في سن الرشد.

وقد تم إجراء العديد من الدراسات للكشف عن الأنماط التعلقية لدى الراشد، حيث طرح مان وكابلين وكاسيدي (Main, Kaplan & Cassidy, 1985) إشكالية الفروق الفردية في تعلق العلاقات البينشخصية. كما قام هاس (Hesse, 2008) بتحليل نمط الإجابات المنظمة للأفراد من خلال استجاباتهم للأداة التحليلية "حوار تعلق الراشد" المطورة من طرف مان وزملائها. وإلى جانب ذلك قام كوباك كول وفرنز جليي وفلمينغ (Kobak, Cole, Ferenze-Gillies & Fleming, 1993) بدراسة التعلق واستراتيجية الضبط العاطفي أثناء حل المشكلات في سياق العلاقة أم/ مراهق. ومن جهته، بحث أدلستن وجلث وأدلستن (Edelstein, Gillath & Edelstein, 2007) في الاختلافات المرتبطة بالتعلق تبعا لنوع المعالجات العاطفية.

وقد أدى الاهتمام الواسع بموضوع التعلق عند الراشد إلى ظهور مقاربتين أساسيتين هما المقاربة التطورية وأصحابها هم علماء نفس تطوريون مثل هاس (Hesse) ومان (Main). حيث تبنى أصحاب هذا الاتجاه مصطلح استراتيجيات التعلق (Attachment Strategies) الذي يشير إلى تصورات الفرد عن حاجاته العاطفية التي تعكس علاقاته التعلقية المبكرة مع صورة التعلق. والمقاربة النفس اجتماعية التي تهتم بالعلاقات البينشخصية ضمن المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد حيث تبنت مصطلح أنماط التعلق (Attachment Styles) والتي يمكن ملاحظتها خلال العلاقات الحالية مع الآخر سواء مع الشريك العاطفي، وتسمى هنا "الأنماط التعلقية الحميمية" (Hazan & Shaver, 1987) أو ضمن العلاقات البينشخصية فتسمى ب"الأنماط التعلقية البينشخصية" (Bartholomew & Horowitz, 1991).

وتضم أنماط التعلق البينشخصية – التي تم اعتمادها من خلال الدراسة الحالية- حسب أبو غزال وفلوه (2014) كلاً من التعلق الآمن والتعلق المتجنب والتعلق المنشغل-القلق. حيث يتشكل التعلق الآمن من خلال المزج بين التوجه الإيجابي نحو الذات والتوجه الإيجابي نحو الآخرين، فالطالب -باعتباره راشدا- ذو التعلق الآمن هو شخص مستقل يستطيع الاعتماد على نفسه ولا يتجنب الآخرين، لذلك تكون علاقاته التفاعلية والاجتماعية مبنية على الثقة. كما نجد التعلق المتجنب الذي يتشكل من خلال المزج بين التوجه الإيجابي نحو الذات والتوجه السلبي نحو الآخرين، فالطالب ذو التعلق المتجنب هو شخص مستقل ويملك درجة عالية من الثقة بالنفس، وفي الوقت نفسه هو لا يثق بالآخرين لذلك يتجنبهم. في حين أن التعلق المنشغل- القلق يتشكل من خلال المزج بين التوجه السلبي نحو الذات والتوجه الإيجابي نحو الآخرين، فالطالب ذو التعلق المنشغل- القلق هو شخص غير مستقل بذاته، ولا يملك ثقة بنفسه، ومع ذلك فإنه يثق في الآخرين، ولا يتجنبهم، بل يسعى دائما للحصول على قبولهم، ويخشى رفضهم له.

وفي هذا السياق، ذكرت نوال (Noel, 2008) أن التعلق الآمن يسمح للطالب باستكشاف محيطه معتمداً على ذاته بفضل تبنيه لاستراتيجيات تعلقية آمنة مستقلة تعطيه ثقة كبيرة بنفسه. ومن جانبه يضيف مكيلنسر(Mikulincer, 1997) أن الأفراد ذوي التعلق الآمن يتميزون بنظام ذاتي (Self-System) منفتح نسبياً على المعلومات الجديدة أو التغذية الراجعة القادمة من البيئة الخارجية. فالنماذج العاملة الداخلية لهؤلاء الأفراد تعكس توازناً نسبياً بين عملية التمثل وعملية المواءمة، وهكذا، فإن نظام الذات الآمن مرن نسبياً ومنفتح أمام التعلم والتغيرات الجديدة (أبو غزال وجرادات، 2009). كما أشارت نتائج الدراسة التحليلية التي قام بها ريس (Rice, 1990) إلى أكثر من ثلاثين بحثاً كشفت عن الارتباط القوي بين نوعية التعلق وعدة مؤشرات للتوافق الاجتماعي على أن نوعية التعلق ترتبط بتقدير الذات والكفاءة الاجتماعية

والتوافق العاطفي. أما دراسة دافيد (David, 1999) فقد أظهرت أن تعلق المراهق يرتبط ايجابياً بدرجة التقبل وسلبياً بالمراقبة النفسية والسلوكية التي تظهرها الأم، وبأن نمط التعلق الآمن للمراهق يرتبط بنوعية علاقاته مع الأقران والمعلمين وبالتوافق الاجتماعي والمدرسي للشاب.

وتشير نتائج الدراسات الإمبريقية السابقة إلى وجود روابط إيجابية بين كل من نمط التعلق الآمن والتوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي، حيث يسمح التوجه الإيجابي عن الذات وعن الآخرين المبني أساسا على نوعية التجارب التعلقية الإيجابية المبكرة مع صورة التعلق من تقبل الفرد لذاته بشكل غير مشروط وبناء علاقات اجتماعية قوية، الأمر الذي يجعله على درجة كبيرة من التوافق داخل العالم الخارجي. أي أن معتقدات وتصورات الفرد –الطالب في الدراسة الحالية- عن ذاته وعن الآخرين تؤثر في كفاءته وفعاليته وتوقعاته لنجاحه أو فشله وكذا توجهاته لاستثارة سلوك معين في العالم الخارجي والتي تضمن له الوصول إلى عملية تكيفه وتوافقه مع البيئة الخارجية. أي أن السلوك الإنساني هادف له معنى وقيمة من خلال معرفة مجموعة التصورات الذهنية التي تحرك هذا الفرد.

وفي هذا الصدد تسعى الدراسة الحالية لاستقصاء أثر التصورات الذهنية المبكرة المشكلة للنماذج العملية الداخلية عن الذات وعن الآخرين (أنماط التعلق) على مختلف التوجهات الداخلية والخارجية (الدافعية الأكاديمية) التي تحرك الإقبال المعرفي للطالب الجامعي ومثابرته على إنجاز النشاطات الأكاديمية بالإضافة إلى استراتيجيات الضبط الذاتي التي ترتبط بميكانيزمات الدافعية الأكاديمية والتي يتم استخدامها من أجل بلوغ الأهداف التعلمية المنشودة.

وتسهم الدافعية الأكاديمية في فهمنا للنشاطات الأكاديمية باعتبارها عملية عقلية تنشط السلوك الأكاديمي، تحركه، وتوجهه، وتحافظ على استمراريته (Pintrich & Schunk, 2002). أي أنها هي مجموعة المشاعر التي تدفع الطالب المتعلم إلى الانخراط في النشاطات الأكاديمية التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم وبدونها لا يحدث التعلم الفعّال. وتضيف لوزاني (2015) أن الدافعية الأكاديمية من بين أهم الخصائص الفردية التي تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة للتعلم والتي برزت في السنوات الأخيرة معلماً من المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك. وتعد نظرية التقرير الذاتي من بين النظريات المعرفية الاجتماعية التي اهتمت بدراسة مفهوم الدافعية، وهي ترجع إلى أعمال دوسي وريان (Deci & Ryan) حيث اعتمدا على فرضية تنص على وجود سيرورات نفسية عن التأثير في دافعية الأفراد بسبب وجود حاجات نفسية وطبيعية يحاول كل فرد إشباعها، بغض النظر عن المحيط الذي ينتمي إليه. (لورسي، 2014) حيث تركز نظرية التقرير الذاتي على ثلاث حاجات فطرية: الحاجة إلى الكفاءة (Competence)، إلى الارتباط بالآخرين وإلى الاستقلالية (الاستقلال الذاتي). فالإنسان موجه بالفطرة، وإن بذله للجهد المميز فيه تحد يؤدي إلى تكامل الخبرات بطريقة متماسكة ووعي بالذات، وهذا التوجه الفطري لا يعمل بطريقة آلية، إذ إنه يتطلب الاستمرارية من الفرد والدعم المناسب من المحيط الاجتماعي في كل سياقات الحياة. وفي السياق التعلمي يشكل التفاعل ما بين المتعلم والسياق التعليمي قاعدة أساسية لنظرية التقرير الذاتي للتنبؤ بالسلوك.

إن العلاقة مابين الطفل –باعتباره طالباً- وصورة تعلقه الأساسية تؤثر في علاقاته التفاعلية في المحيط الاجتماعي عموما وفي المحيط التعليمي خصوصا فحسن تكيف الطالب في السياق التعليمي التعلمي يرتبط بتحقيق أفضل المستويات من الدافعية الأكاديمية الداخلية والخارجية، وهذا من خلال تحقيق البيئة الاجتماعية للحاجات الأساسية للفرد والتي تستند إلى التصورات الذهنية التي تشكلت في مرحلة الطفولة والتي تسهم بدورها في تحديد درجة استقلالية الطالب وإقباله لاستكشاف مختلف المهام الأكاديمية والسعي لإنجازها وكذا دافعيته الأكاديمية. فعندما تتوجه الدافعية نحو حالة نفسية داخلية جيدة، فإنها تسمى دافعية داخلية، أما عندما يربط المتعلم بين أفعاله وتلقي مكافأة خارجية، فإن دافعيته تكون خارجية. وفي السياق ذاته أشار لاروس وزملاؤه (Larose et al., 2005) إلى أن الدافعية الداخلية تظهر من خلال الفضول ومواصلة التحديات وتطوير الكفاءات، أما الدافعية الخارجية فترتبط بالإدماج الطبيعي للقواعد المقبولة اجتماعياً.

وأظهر الأدب التربوي وجود علاقة بين نوعية التعلق والدافعية للتعلم فقد توصل إكلس وزملاؤه (Eccles et al., 1993) من خلال الدراسة الميدانية التي قاموا بها إلى أهمية الروابط العاطفية الإيجابية (التعلق الآمن) في تعزيز الانتماء للمؤسسة التعليمية وتحفيز دافعية الطالب، وإقباله المعرفي لإنجاز واجباته الأكاديمية. ومن جانبهما قام غرين وكامبل (Green & Campbell, 2000) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين التعلق والاستكشاف لدى الراشدين. وقد أظهرت النتائج بأن الأفراد الذين لديهم نمط تعلق آمن يظهرون اهتماما بالنشاطات الاستكشافية خاصة منها الفكرية والاستقصائية الموجهة نحو تعلم نشاطات جديدة. عكس الأفراد ذوي نمط التعلق غير الآمن فإنهم لا يظهرون اهتماما بالنشاطات الاستكشافية التي تتميز بالطابع الاجتماعي. كما كشفت دراسة موس ولورنت وبسكيزو وديبواسكومتواس (Moss, St-Laurent, Pascuzzo, & Dubois - Comtois, 2007) وجود علاقة بين نمط التعلق الآمن والخصائص الفردية -والتي من ضمنها الدافعية الأكاديمية- والعائلية وأهمية هذه العلاقة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

وفي التوجه ذاته، قامت نوال (Noel, 2008) بدراسة طولية للكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق في المراهقة والدافعية المقررة ذاتيا والتوافق النفسي الاجتماعي في سن الرشد. بحيث أظهرت

النتائج أن نمط التعلق الآمن في المراهقة يرتبط بشكل متوسط ودال مع التوافق المهني والدراسي والعلاقات البين شخصية في بداية سن الرشد، بالإضافة إلى أن نمط التعلق الخائف في سن السابعة عشرة يرتبط بشكل ضعيف مع الدافعية المقررة ذاتياً والعلاقات البينشخصية في سن الثامنة عشرة. كما أظهرت النتائج أن الدافعية المقررة ذاتياً تمثل متغيراً وسيطاً بين التعلق الأمن في المراهقة والتوافق في سن الرشد. كما أظهرت دراسة فيصل عبد الرحمن (2012) بأن نمط التعلق الآمن هو النمط الأكثر شيوعاً لدى طلبة الثانوية بالقدس، كما أظهرت وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين النمط الآمن ودافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقة سالبة بين النمط القلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين نمط التعلق التجنبي ودافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن كل الدراسات توصلت إلى وجود علاقة بين نوعية التعلق والدافعية الأكاديمية. كما يلاحظ أن كل الدراسات أجريت في دول غربية وندرة في الدراسات التي أجريت في البيئة العربية، وعليه فإن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو إجراؤها على عينة من طلبة الجامعة الجزائرية.

ومن خلال الطرح السابق يتضح أهمية النموذج الذي يضم أنماط التعلق باعتبارها متغيرات مستقلة ومنبئا والدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة باعتبارها متغيراً متنبئاً وتابعاً من أجل الوصول بالطالب إلى أعلى المستويات التعليمية. ومن هذا المنطلق تحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤال التالي:

هل تسهم أنماط التعلق في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة؟

فرضية الدراسة

استنادا لما سبق عرضه من تساؤل يمكن صياغة الفرضية التالية:

تسهم أنماط التعلق في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

مصطلحات الدراسة

الدافعية الأكاديمية: حالة داخلية تستثير سلوك المتعلم وتعمل على توجيهه نحو هدف يسطره لنفسه. وتقاس في الدراسة الحالية من خلال ثمانية وعشرين مؤشرا لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية الذي طوره فاليراند وبليس وبريار وبلتي (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989).

أنماط التعلق: نماذج منظمة للانتظارات، للحاجات، للانفعالات، لاستراتجيات تنظيم الانفعالات والسلوك الاجتماعي الذى ينتجه جهاز التعلق مع تاريخ خاص بالخبرات التعلقية (Reynand, 2011).

نمط التعلق الآمن: يتميز أفراد هذا النمط بقدرتهم على الاقتراب من الآخرين واقتراب الآخرين منهم والثقة بهم والاعتماد عليهم (Hazan & Shever, 1987). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على الفقرات المنتمية لهذا البعد وفق مقياس اليرموك لأنماط تعلق الراشدين الذي أعده أبو غزال وجرادات (2009).

نمط التعلق المنشغل- القلق: يتميز أصحاب هذا النمط بالاعتمادية والشك والسخط والتردد وسوء التوافق النفسي وتقدير ذات منخفض وكشف ذات منخفض وشعور بالوحدة وتدني المهارات الاجتماعية، ولديهم مستويات عالية من الاكتئاب والقلق الاجتماعي والخوف من الفشل والرفض (أبو غزال وفلوه، 2014). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على الفقرات المنتمية لهذا البعد وفق مقياس اليرموك لأنماط تعلق الراشدين الذي أعده أبو غزال وجرادات (2009).

نمط التعلق التجنبي: يُظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكلٍ إيجابي إلى نفسه وبشكلٍ سلبي إلى الآخرين (أبو غزال وجرادات، 2009). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على الفقرات المنتمية لهذا البعد وفق مقياس اليرموك لأنماط تعلق الراشدين الذي أعده أبو غزال وجرادات (2009).

الطريقة

منهج الدراسة

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي باعتباره الأنسب للبحث في مدى مساهمة متغيرات الدراسة الحالية المستقلة في المتغير التابع.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من كل طلبة جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة لسنة 2017/2016 والبالغ عددهم 13237 طالبا وطالبة

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (152) طالباً من طلبة جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة. بمعدل عمر قدره 22 سنة، في العام الدراسي 2017/2016. وقد تم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية العنقودية قصد تمثيل التخصص العلمي والأدبي والجنس.

أدوات الدراسة

تمثلت أدوات الدراسة في ما يلي:

النسخة العربية لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وبليس زبريار وبلتي (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989). حيث يفترض هذا المقياس وجود أبعاد متعددة للدافعية الأكاديمية، ترتب على طول متصل التقرير الذاتي تتمثل في: الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية وغياب الدافعية. ويتكون المقياس من ثمانية وعشرين فقرة موزعة على سبعة عوامل كامنة تمثل المساحة المشتركة من الدلالة لبنود المقياس (لوزاني واليازيدي، 2017).

تصحيح المقياس

تم تحويل الإجابات إلى كم بمنح الدرجة 1 عند اختيار لا تنطبق تماماً، والدرجة 2 عند اختيار تنطبق قليلاً جداً، والدرجة 3 عند اختيار تنطبق تماماً، والدرجة 4 عند اختيار تنطبق بشكل متوسط، والدرجة 5 عند اختيار تنطبق بشكل كافي، والدرجة 6 تنطبق كثيرا والدرجة 7 عند تنطبق كثيراً جداً.

جدول (1): معاملات الارتباط بين الأبعاد السبعة والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية

الأبعاد	1	2	3	4	5	6	7
الدرجة الكلية	0.65**	0.80**	0.69**	0.67**	-0.91**	0.72**	0.56**

** الدلالة الإحصائية عند 0.01

يتضح من الجدول (1) أن قيم معاملات الارتباط بين عوامل المقياس السبعة والدرجة الكلية كانت ذات دلالة إحصائية عند 0.01 بحيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.56 و-0.91 وهذا يشكل لب متصل التقرير الذاتي الذي افترضه دوسي وريان للدافعية الأكاديمية

- **دلالات ثبات المقياس**

الاتساق الداخلي عن طريق كرونباخ ألفا

تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس مفهوم الدافعية الأكاديمية. كما أن عدد البدائل هو 7بدائل. وعليه نستطيع تطبيق طريقة كرونباخ ألفا. وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لكل بنود المقياس (0.62) وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي أي أن المقياس يكشف عن 62% من الدافعية الأكاديمية لدي عينة الدراسة. كما تراوح مربع معامل الارتباط المتعدد (R2) بين كل بند من بنود المقياس والمقياس ككل (0.32) و(0.75). وهو يدل على مقدار التباين المشترك بين الفقرة وباقي فقرات المقياس، أي مقدار المساهمة التي تقدمها الفقرة لمفهوم الدافعية الأكاديمية عند طلبة السنة الأولى جامعي جذع مشترك علوم اجتماعية، فبنود المقياس الحالي تفسر 32 % إلى 75% من تباين المقياس ككل. ومن خلال تفحص معامل التحديد (مربع معامل الارتباط المتعدد) نستنتج أن معامل ثبات ألفا المرتفع (0.62) دل فعلاً على تجانس داخلي مرتفع لبنود المقياس، ولا يرجع إلى تباين درجات الأفراد و طول المقياس.

- **حساب الدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية Globale Index of Motivation:**

لحساب الدرجة الكلية نستخدم المعادلة التالية (Mignon, 2012).

الدرجة الكلية= (2*(الدافعية الداخلية للمعرفة + الدافعية الداخلية للإنجاز + الدافعية الداخلية للإثارة) / 3 + الدافعية الخارجية للتقمص) − ((الدافعية الخارجية للتنظيم الخارجي+ الدافعية الخارجية للاستدخال) / 2 + 2*غياب الدافعية).

- **دلالات صدق المقياس**

صدق التجانس الداخلي

تم حساب معاملات الارتباط بين العوامل الكامنة للمقياس والدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي نتائج معاملات الارتباط.

2- مقياس اليرموك لأنماط تعلق الراشدين: إعداد أبو غزال وجرادات (2009)

يتكون المقياس من (20) فقرة تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت الخماسي, بحيث يمثل الرقم (0) (لا تنطبق على الإطلاق), ويمثل الرقم (5) (تنطبق تماماً), وتتوزع الفقرات على ثلاثة أنماط, كما في الجدول (2).

جدول (2): فقرات وأبعاد مقياس أنماط التعلق للراشدين

الفقرات	نمط التعلق الآمن	نمط التعلق المنشغل القلق	نمط التعلق التجنبي
	ست فقرات	سبع فقرات	سبع فقرات

من خلال الجدول (2) نلاحظ توزيع فقرات مقياس أنماط التعلق للراشدين على الأبعاد التي تنتمي إليها.

- **دلالات صدق المقياس**

صدق التجانس الداخلي

تم حساب معاملات الارتباط بين بنود المقياس والبعد الذي تنتمي إليه حيث تراوحت معاملات الارتباط بين بعد التعلق الآمن والفقرات التي تنتمي إليه (0.63-0.87). كما تراوحت معاملات الارتباط بين بعد التعلق التجنبي والفقرات التي تنتمي إليه (0.41-0.68). كما تراوحت معاملات الارتباط بين بعد التعلق القلق-المنشغل والفقرات التي تنتمي إليه (0.31-0.66) وهي معاملات ارتباط قوية مما يشير إلى وجود دلالات قوية عن صدق المقياس.

- **دلالات ثبات المقياس**

الاتساق الداخلي عن طريق كرونباخ ألفا

تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس مفهوم أنماط العلق. كما أن عدد البدائل هو 5 بدائل وعليه نستطيع تطبيق طريقة كرونباخ ألفا. وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لكل بنود المقياس 0.63 وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس.

الإجراءات

تم تطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية ومقياس أنماط التعلق على أفراد عينة الدراسة في المدرج بالطريقة الجمعية، وذلك لتوحيد ظروف تطبيق أدوات الدراسة لجميع أفراد العينة، لضمان أن الفروق التي رصدها المقياسان تعود للفروق في أداء الأفراد فقط. حيث قمنا بإعلام الطلبة بضرورة القراءة المتأنية للتعليمة والإجابة على كل الفقرات لأن مشاركتهم تسهم في إثراء البحث العلمي. وقد تم توزيع 165 استمارة حذفت منها 13 استمارة وبذلك تحصلنا على 152 استمارة جرت عليها الدراسة الأساسية.

النتائج

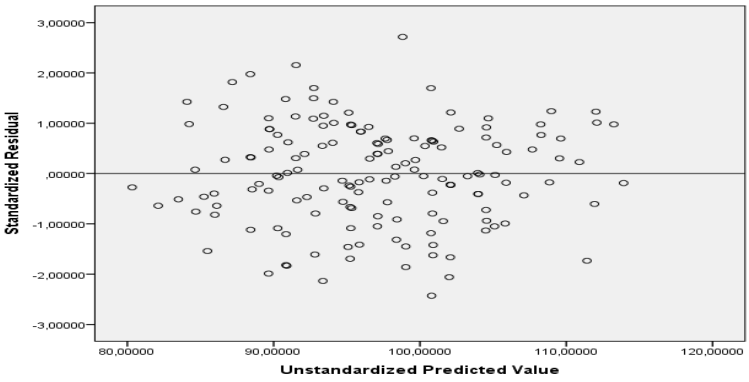
نتائج فحص الفرضية: "تسهم أنماط التعلق في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة".

لفحص الفرضية ،تم حساب الانحدار الخطي المتعدد عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية SPSS 24، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

- التحقق من شروط تطبيق الانحدار المتعدد:

1- تجانس تباين الخطأ العشوائي (Homoscedasticity)

لتحليل الأخطاء العشوائية بيانياً، نكَون لوحة الانتشار (Scatterplots) بتمثيل القيم التقديرية ŷ على المحور الأفقي والأخطاء المعيارية eS على المحور العمودي.



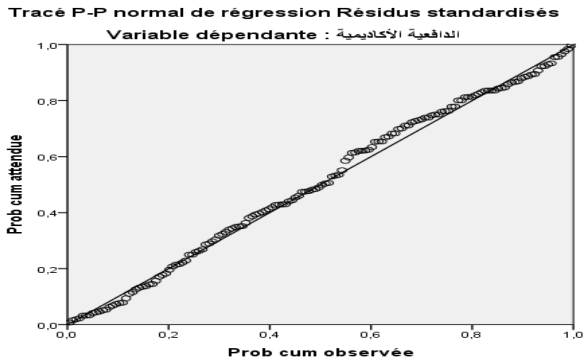
الشكل (1): لوحة الانتشار

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن النقاط تتوزع بشكل شريط أفقي متساو حول الصفر، مما يدل على أن النموذج لا يعاني من مشكلة عدم تجانس تباين الخطأ العشوائي.

2- التوزيع الطبيعي للأخطاء

لاختبار التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية تم رصد الأخطاء المعيارية بحيث وقعت أكثر من 95% من الأخطاء ضمن المدى (2، -2) وعليه فإن الأخطاء تتوزع توزيعاً طبيعياً.

وللتأكد نعتمد على مخطط (Normal Probability Plot).



الشكل (2): مخطط التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن معظم النقاط تتجمع قرب الخط المستقيم وهذا يل على التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية.

ملاحظة: بعد التأكد من توفر فرضيات النموذج الخطي المتعدد نستطيع استخدام الانحدار المتعدد، وتم اختيار الطريقة التدريجية، لأن هذه الطريقة تتشرب بخصوصية العينة، ويفضل استعمالها إذا كانت لدينا متغيرات كثيرة، حيث تقوم هذه الطريقة بإدخال المتغيرات واحد تلو الآخر بخطوات متسلسلة إلى النموذج مع استبعاد المتغيرات التي تصبح غير مؤثرة بوجود بقية المتغيرات (Field, 2009).

بناء على ما سبق، تم القيام بتحليل الانحدار بالطريقة التدريجية كما يلي:

- ✓ حساب الارتباط الجزئي بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع

لحساب الارتباط الجزئي بين المتغيرات المستقلة X المتمثلة في كل من التعلق التجنبي والتعلق الآمن والمتغير التابع Y والمتمثل في الدافعية الأكاديمية، تم استخدام معامل الارتباط الجزئي.

جدول (3): معامل الارتباط الجزئي بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع

النموذج	المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الأول	الثابت	,671	0.05
	التعلق التجنبي		
الثاني	الثابت	,691	0.05
	التعلق التجنبي		
	التعلق الآمن	,669	0.05

من خلال الجدول (3) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط الجزئي بين كل من الدافعية الأكاديمية والتعلق التجنبي بلغت (0.67) عند مستوى دلالة (0.05). أي أنه توجد علاقة بين كل من الدافعية الأكاديمية والتعلق التجنبي. كما نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط الجزئي في النموذج الثاني بين كل من الدافعية الأكاديمية والتعلق التجنبي بثبات أثر متغير التعلق الآمن بلغت (0.69) عند مستوى دلالة (0.05). مما يدل على أن الباحثة متأكدة بنسبة (95%) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الدافعية الأكاديمية والتعلق التجنبي. كما نلاحظ في النموذج نفسه أن معامل الارتباط الجزئي بين الدافعية الأكاديمية والتعلق الآمن بثبات التعلق التجنبي بلغت قيمته (0.66) عند مستوى دلالة (0.05)، أي أن الباحثة متأكدة بنسبة (95%) من أن هناك علاقة بين الدافعية الأكاديمية والتعلق الآمن. كما نلاحظ من خلال هذا النموذج أن معامل الارتباط الجزئي بين الدافعية الأكاديمية والتعلق التجنبي كان أكبر من معامل الارتباط الجزئي بين الدافعية الأكاديمية والتعلق الآمن، مما يدل على أن متغير التعلق التجنبي كان الأكبر وزنا والأكثر أهمية في النموذج الثاني.

- ✓ ملخص نموذج الانحدار الخطي المتعدد التدريجي

جرى حساب أهم مؤشرات نموذج الانحدار الخطي المتعدد التدريجي بين أنماط التعلق والدافعية الأكاديمية كما في الجدول (4).

جدول (4): تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي بين أنماط التعلق والدافعية الأكاديمية

النموذج	المتغيرات	الثابت "أ"	معامل الانحدار بيتا	معامل التحديد	قيمة"ت" لمعامل الانحدار	اختبار F
الأول	الثابت		54,457	,450	**14,060	122,542**
	التعلق التجنبي	,671	2,317		**11,070	
الثاني	الثابت		35,613	,696	**10,604	170,619**
	التعلق التجنبي	,543	1,877		**11,656	
	التعلق الآمن	,512	1,231		**10,992	

** دال عند 0.01

يعرض جدول (4) معامل التحديد للنموذج الأول الذي يضم متغير التعلق التجنبي (متغير مستقل) والدافعية الأكاديمية (متغير تابع) والذي بلغت قيمته (0.45) ، وهي تدل على أن (45%) من البيانات أو الانحرافات الكلية للتعلق التجنبي تؤثر في الدافعية الأكاديمية وتفسرها العلاقة الخطية أي نموذج الانحدار، وأن (55%) من الانحرافات ترجع إلى عوامل أخرى مهمة لم تؤخذ في النموذج. كما نلاحظ في الجدول السابق أن قيمة معامل التحديد للنموذج الثاني الذي يضم كل من متغير التعلق التجنبي والتعلق الآمن كمتغيرين مستقلين والدافعية الأكاديمية (متغير تابع) بلغت (0.69) ، وهي تدل على أن (45%) من البيانات أو الانحرافات الكلية للتعلق التجنبي والتعلق الآمن تؤثر في الدافعية الأكاديمية وتفسرها العلاقة الخطية أي نموذج الانحدار، وأن (31%) من الانحرافات ترجع إلى عوامل أخرى مهمة لم تؤخذ في النموذج.

ومن خلال الجدول(4) نجد أن نتائج تحليل التباين لاختبار معنوية الانحدار كانت دالة عند (0.01) بالنسبة للنموذجين وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل البديل. أي أن الانحدار معنوي وبالتالي فإن المتغيرات المستقلة تسهم في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. أي أن كلا النموذجين له تأثير معنوي على الانحدار. حيث نلاحظ أن متغير التعلق التجنبي كان أول المتغيرات الداخلة إلى النموذج؛ لأن له أكبر معامل ارتباط جزئي مع المتغير التابع وبالتالي أكبر قيمة لإحصائية "ت" حيث بلغت (11.07) بمستوى دلالة (0.01)، وعليه يمكن كتابة معادلة نموذج الانحدار المتعدد في الخطوة الأولى كما يلي:

$$\hat{y} = 54.45 + 2.31\ X1$$

في الخطوة الثانية يتم إدخال متغير التعلق الآمن الذي له أعلى معامل ارتباط جزئي مع المتغير التابع بعد ثبات متغير التعلق التجنبي، بحيث بلغت قيمة "ت" (10.99) وقد كانت دالة عند (0.01) مما يشير إلى معنوية معلمة الميل لمتغير التعلق الأمن، ولهذا يسمح بإدخال هذا المتغير إلى النموذج. وعليه تصبح معادلة نموذج الانحدار المتعدد على الشكل التالي:

$$\hat{y} = 35.61 + 1.87\ X1 + 1.23\ X2$$

إن النموذج الثاني هو النموذج النهائي وهو يمثل أفضل نموذج انحدار ولا يتضمن المتغير التعلق القلق بحيث لم تظهر معنوية هذا المتغير الذي له أعلى ارتباط بالمتغير التابع بمستوى دلالة أعلى من (0.05).

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى مساهمة أنماط التعلق في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. ولقد أظهرت النتائج عن طريق استخدام أسلوب الانحدار الخطي المتعدد بالطريقة التدريجية أن كلاً من التعلق التجنبي والتعلق الآمن يسهمان في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية، في حين أن التعلق القلق لا يسهم في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية والتي تظهر بأن نمط التعلق التجنبي هو الأكبر مساهمة في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية والأكبر وزناً في العلاقة المتعددة بين كل من التعلق التجنبي والتعلق الأمن والدافعية الأكاديمية مع الدراسات السابقة التي قامت الباحثة بعرضها، غير أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتائج البحث الذي قدمه مكلنسر وشافار وسلاف (Mukilincer, Shaver & Slav, 2006) حول النماذج العملية الداخلية والتسامح، حيث قارن الباحثون النماذج العملية الداخلية للآخرين لدى الراشدين التجنبيين بنظيرتها لدى الراشدين القلقين، فالتعلق التجنبي حسب ذات الدراسة يتميز باستقلالية ذاتية أكبر من التعلق القلق الذي يكون بحاجة شبه دائمة لدعم الآخرين وإطرائهم، فالاستقلالية الذاتية الكبيرة التي يتمتع بها الأفراد التجنبيون تجعلهم لا ينشغلون بالآخرين ويستطيعون الاعتماد على أنفسهم، كما أظهرت الدراسة بأن التعلق التجنبي يرتبط بشكل متوسط مع صفة التسامح. وفي السياق ذاته تشير قلة من الدراسات إلى أن نمط التعلق التجنبي يرتبط بسمة التسامح أكثر من التعلق القلق (Gassin & Lengrl, 2011 ; Finkel, Burnette & Scissors, 2007).

وفي إطار نتائج هذه الدراسات تعزى نتيجة البحث الحالية إلى أن الطلبة ذوي التعلق التجنبي يتميزون بتقدير مرتفع لذواتهم مع توقع سلبي عن نظرة الآخرين، لذلك نجد أنهم يظهرون

مستويات مرتفعة من التجنب مع مستوى منخفض من القلق. أي أن الحاجة المنعدمة للآخر والأولوية التي يبديها أصحاب هذا النمط للاستقلالية الذاتية تسهم في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية. فإدراك الاستقلالية الذاتية في الأداء الأكاديمي يؤدي إلى مضاعفة الجهود والمواظبة على أداء المهمات، والذي بدوره يؤثر إيجابياً في التعلم. وتضيف لوزاني (2015) بأن مفهوم الاستقلالية الذاتية يشير إلى معتقدات الطالب حول قدراته للتحكم في كل نواحي مساره الأكاديمي. فالطلبة الذين يؤمنون بأنهم غير أكفاء للتكيف والتعامل مع المحيط الجامعي يركزون على ضعفهم وعدم كفايتهم والمبالغة في الصعوبات التي يواجهونها ، أما الطلبة الذين يمتلكون فهماً جيداً حول قدراتهم يركزون انتباههم وجهودهم على متطلبات المهمة والتقليل من الصعوبات لإنجازها بشكل ملائم.

وفيما يخص الشطر الثاني من نتيجة الدراسة الحالية والذي يشير إلى مساهمة التعلق الأمن في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية فإنها تتفق مع دراسة غرين وكامبل (Green & Campbell, 2000)، ودراسة نوال (Noel,2008) ودراسة دافيد (David, 1999)، ودراسة موس وزملائها (Moss et al., 2007)، ودراسة فيصل عبد الرحمن (2007). وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة أصحاب التعلق الآمن يظهرون مستويات ضعيفة من القلق والتجنب، كما أنهم يستطيعون التعبير عن انفعالاتهم دون الخوف من تخلي الآخرين عنهم وبالتالي تكون لديهم قابلية للاستكشاف والإقبال المعرفي الأمر الذي يحرك أفكار الطالب ووعيه ويدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بالأنشطة التي تتعلق به والاستمرار في أداء هذه الأنشطة حتى يتحقق التعلم. وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى وجهة نظر باولبي (Bowlby, 1984) صاحب نظرية التعلق والذي يؤكد على أن الروابط العاطفية الآمنة تجعل الفرد يثق في نفسه ويثق في الآخرين، وبالتالي يستطيع ضبط الغضب والقلق الذي يتعرض له عند مواجهته لمواقف ضاغطة، كما أنه يقدم استجابات متكيفة ومنسجمة مع مختلف الوضعيات والنشاطات في العالم الخارجي نتيجة تبنيه لاستراتيجيات سلوكية متماسكة ومنظمة.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم مساهمة التعلق المنشغل-القلق في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية بحيث تم استبعاده من التحليل في مرحلته الأولى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فيصل عبد الرحمن (2012) التي أظهرت ارتباط سالب ودال بين التعلق القلق ودافعية الإنجاز الأكاديمي. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي التعلق الخائف يتميزون باستعمال فوضوي لاستراتيجيات التعلق مع حاجة كبيرة للدعم والقرب الذي يعبرون عنه بصعوبة، فهم يحتاجون لإقامة علاقة مع الآخرين والتواصل معهم لأجل إنجاز المهام الأكاديمية، لكن في الوقت نفسه يخافون من القرب، ويقومون بتجنب المواقف الأكاديمية التي تجمعهم بالآخرين، لأنهم يعانون من خوف دائم من أن يتم التخلي عنهم أثناء إنجاز النشاطات العلمية.

وختاما يمكن القول إن كلاً من نمطي التعلق التجنبي والآمن يسهمان في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. فالتصورات العقلية عن الذات وعن الآخر التي تشكلت في مرحلة الطفولة والتي تتكون من انفعالات وتوقعات تؤثر على الاستراتيجيات السلوكية التي يتبناها الطالب الجامعي تجاه المادة العلمية التي يتلقاها في الجامعة. أي أن سيرورة الدافعية الأكاديمية تتعلق بعدة عوامل مستقلة تؤثر على تطوير الطالب الجامعي لقدراته الأكاديمية، فمحاولة المتعلم إشباع حاجات الكفاءة يعني تطوير قدراته بالتفاعل الجيد مع محيطه وبتجميعه للمعلومات والتجارب التي عاشها، قصد التمكن من التحكم في تلك الحاجات التي تتفاعل بصورة متصلة مع الشعور بالاستقلالية الذاتية، وهذه الأخيرة بدورها تؤثر على الدافعية الأكاديمية لأن الطالب الجامعي يحاول تطوير قدراته حتى يتمكن من اختيار أكبر عدد ممكن من المواقف لإشباع حاجاته المعرفية.

وعليه، فحسن تكيف الطالب يرتبط بتحقيق أفضل المستويات من الدافعية الأكاديمية، وهذا من خلال تحقيق البيئة الاجتماعية للحاجات الأساسية للفرد والتي تستند إلى التصورات التي تشكلت في مرحلة الطفولة -والتي تعتمد على نوعية نمط التعلق من الشخصية الأساسية موضوع التعلق- والتي تستمر حتى سن الرشد.

المراجع

أبو غزال، معاوية وجرادات، عبد الكريم. (2009). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 5(1)، 57-45.

أبو غزال، معاوية، و فلوه، عايدة. (2014). أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10(3)، 351-368.

حسن، هبة. (2006). التعلق بالوالدين والأقران وعلاقته بالفاعلية الذاتية وأعراض الاكتئاب في مرحلة المراهقة. *مجلة كلية التربية*، 2(35)، 703-770.

فيصل، عادل. (2012). *أنماط التعلق وعلاقتها بدافعية الانجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس*. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

لورسي، عبد القادر. (2014). *المرجع في التعليمية*. الجزائر: جسور للنشر.

لوزاني، فاطمة الزهراء واليازيدي، فاطمة الزهراء. (2017). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 4(1)، 137-149.

لوزاني، فاطمة الزهراء. (2015). *البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية*. رسالة ماجستير، جامعة البليدة2، الجزائر.

Ainsworth, M., Bell, S., & Stayton, D. (1971*).* Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds. In H.R. Schaffer (Ed.), T*he origins of human social relations* (pp. 17-57). London : Academic Press.

Bartholomew, K. & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2, 226-244.

Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte*. L'attachement. Paris: PUF.

Bowlby, J. (1973). *Attachement et perte*. Séparation, anxiété et peur. Paris: PUF.

Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte*. La perte. Tristesse et dépression. Paris: PUF.

Bowlby, J. (1984). *Attachement et perte*. La perte, tristesse et séparation. Paris: Traduction française de Weil, Presses Universitaires de France, le fil rouge.

David, M. (1999). *Qualité des Relations avec l'entourage immédiat et ajustement socio-scolaire d'élèves du secondere.* Mémoire de Master, l'université Laval, Canada.

Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman. D., Flanagan, C. et MacIver, D. (1993). Developement durinp adolescence: The impact of stageenvironment fit on young adolescent's experiences in schools and in families. *American Psychologist*, *48,90-101.*

Edelstein, R. & Gillath, O. & Edelstein, R. (2007). Avoiding interference: adult attachment and emotional processing biais. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34 (1), 171-181)

Field, A. (2009), *Discovering statistics using SPSS*. 3rd. ed. London: British Library Cataloguing in Publication data.

Finkel, E., Burnette, J., & Scissors, L. (2007). Vengefully ever after: Destiny beliefs, state attachment anxiety, and forgiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*, 871–886.

Gassin, E., Lengel, G. (2011). Forgiveness and attachment: a link that survives the grave?. *Journal of Psychology and Theology,* 39, 316-329.

Green, J & Campbell, W. (2000). Attachment and exploration in adults: Chronic and contextual accessibility. *PSPB*, 26, 452-461.

Guedeney, N et Guedeney, A. (2003). *L'attachement concepts et applications*. Paris: Masson.

Guedeney, N. (2010). *L'attachement, un lien vital*. Paris : Fabert.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love Conceptualized as an attachement process. *Journal of Personality and Social Psychology*.(3)52, -511 524.

Hesse, E. (2008). The adult attachment interview: Protocol, method of analysis, and empirical studies. In Cassidy F J., &P. R. Shaver (Eds.), Handbook of attachment: *Theory, research, and clinical applications* (pp. 552–598). New York : Guilford Press.

Kobak, R. & Cole, H. & Ferenze-Gillies, R. & Fleming, W. (1993). Attachement and emotion regulation during mother- teen problem solving: A control theory analysis. *Child Development*. 64,231-245

larose, S. et Guay, F. et Senécal, C. et Harvey, M. et Drouin E. et Delisle, M. (2005). Persévérance scolaire des étudiants de sciences et génie (S & G) à l'université Laval : le rôle de la culture, motivation et socialisation scientifique. bibliothè-que nationale du canada.

Liebert, P. (2015). *Quand la relation parentale est rompue*. Paris : Dunod.

Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. Dans I. Bretherton & E. Waters (Éds), *Growing points attachment theory and research.* Monographs of the Society for Research in Development, 50, 66-104

Mignon, J. (2012). *Etude longitudinal de la Motivation d'étudiants universitaires de 1ére année*. Dissertation de docteur, université de Liège-Gembloux Agrobiotech, Belgique.

Mikulincer, M., Shaver, P., Slav, K. (2006).Attachment, mental representations of others, and gratitude and forgiveness in romantic relationships.In M. Mikulincer y G. S. Goodman (Eds.), *Dynamics of romantic love.Attachment, caregiving, and sex* (pp.190- 215). New York: Guilford Press.

Moss, E. St-Laurent, D. Pascuzzo, K. Dubois-Comtois, K. (2007) *Les rôle de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire*. Projet financé dans le cadre du programme des Actions concertées du Fonds Québécois de Recherche sur la Culture et la Société en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Noel, C. (2008). *Etude longitudinale des liens entre les types d'attachement à l'adolescence, la motivation autodéterminée et l'ajustement psychosocial à*

l'âge adulte. Mémoire doctoral, l'université Laval, Québec.

Pintrich, P. & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory. research & applications*. (2nd. ed). Englewood cliffs. N.J. Prentice Hall.

Reynand, M . (2011). *Le modèle de l'attachement adulte dans la perturbation de la régulation émotionnelle et des liens affectifs des femmes hospitalisés soufrant de dépression*. thèse du doctorat, université de Bourgogne, France.

Rice, K. (1990). Attachment in Adolescence: A narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 511-538.

Vallerand, R.J. & Blais, M.R. & Brière, N.M. & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en en education (EME), *Revue Canadienne de Sciences du Comportement*. 21, 323-349.

مقارنة المشكلاتِ الاجتماعيّةِ والنفسيّةِ والسلوكيّةِ التي تواجه الطلبةَ ذوي صعوبات التعلم في غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي من وجهة نظر أولياء الأمور

صباح عبد الوهاب* وسحر الشوربجي* وناهد سالم*

تاريخ تسلم البحث 2018/4/14 تاريخ قبوله 2018/6/28

ملخص: يهدفُ البحثُ إلى مقارنة المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يواجهها الطلبة في غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي وذلك من وجهة نظر أولياء أمورهم، والتحقق من درجة اختلاف هذه المشكلات تبعًا لمجموعةِ متغيرات ولي الأمر(نوع ولي الأمر، وعمره، ومستواه التعليمي)، ومجموعةِ متغيرات الأسرة (عدد الأبناء في الأسرة، ومستوى الدخل للأسرة، وعدد الأبناء الذين سبق إدراجهم في غرفة الصعوبات)، ومجموعة متغيرات الطالب (نوع الطالب، ومستوى صفه، وعدد سنوات التحاقه بالغرفة). ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثات باستخدام المنهج المختلط والذي يجمع بين البحث الكمّي والنوعي. وقد تم تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام المتوسطات الحسابية، واختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي. وتكونت عينةُ البحثِ الكمّي من (161) وليَ أمرٍ؛ بينما بلغ عددُ عينةِ البحث النوعي (12) وليَ أمرٍ. وتوصلت الباحثاتُ إلى مجموعةٍ من النتائج؛ أهمها: أن المشكلات الاجتماعيّة والنفسيّة والسلوكيّة تظهر بشكل كبير في الفصل العادي عنها في غرفة الصعوبات. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أولياء الأمور تجاه مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لجميع المتغيرات- عدا متغير المستوى التعليمي لولي الأمر- لصالح المستوى التعليمي الأعلى.

(الكلمات المفتاحية: الطلبةَ ذوي صعوبات التعلم؛ المشكلاتِ الاجتماعيّةِ والنفسيّةِ والسلوكيّةِ؛ وجهة نظر أولياء الأمور؛ سلطنة عمان).

مقدمة: تهتم وَزارةُ التربية والتعليم في سلطنة عمان اهتمامًا كبيرًا بالطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ فبناءً على قرار اللجنة الرئيسة للسياسات التربوية وتطوير التعليم بالسلطنة؛ بدأ تطبيق برنامج صعوبات التعلم لطلبة الصفوف من (1-4) منذ العام الدراسي (2000 -2001) في مدارس التعليم الأساسي بمدرستين في محافظة جنوب الباطنة، ومدرسة في محافظة مسقط، ومن ثَمّ تَمّ التوسع التدريجي للبَرنَامج في جميع المحافظات التعليمية؛ ليشمل مدارس الحلقة الأولى والثانية في السلطنة؛ حتى وصل عددُ الطلبة في العام الأكاديمي (2016) إلى (11626) طالبًا وطالبةً، وذلك وفقًا لإحصائيات قسم التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2016).

وفي إطار هذا البرنامج، ولتحقيق الأهداف المرجوة منه؛ قامت السلطنةُ بإنشاء غرفِ صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي في جميع أنحاء السلطنة؛ إضافةً إلى توفير كوادرَ مؤَهَّلَةٍ من معلمات صعوبات التعلم للعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في هذه الغرف. وقامت الوَزارةُ بتجهيز هذه الغرف وتهيئتها؛ لتدريس هؤلاء الطلبة، وفي الوقت ذاته عُنِيَت الوَزارةُ بتدريب وتأهيل معلمات صعوبات التعلم وإتاحة الفرص لهنّ؛ لرفع مستواهنّ؛ وليكنّ على درجةٍ من الكفاءة تمكنهنّ من التعامل مع هؤلاء الطلبة.

* جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Comparing Social, Psychological, and Behavioral Problems Facing Students with Learning Disabilities in Learning Disabilities Rooms and Regular Classrooms from Parents' Point of View

Sabah Abdul-Wahab, Sahar El Shourbagi and Nahed Salem, *Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.*

Abstract: The objective of this study is to compare the social, psychological, and behavioral problems that face students in both learning disabilities and regular classrooms from their parents' point of view. The study also verifies the degree of differences among these problems with reference to parents' variables (gender, age, educational level), family variables (number of children, level of income per family, number of children previously enrolled in learning disabilities rooms), and students' variables (gender, level of grade, number of years of enrollment in learning disabilities rooms). In order to achieve the objective of the study, the researchers used a mixed approach, combining both quantitative and qualitative methods. The data were analyzed statistically by using means, T-test and One-Way ANOVA. The number of quantitative samples was (161), whereas the number of qualitative samples was (12). The researchers found a number of results; the most important one is that the social, psychological, and behavioral problems appear more in the regular classrooms, in comparison with learning disabilities rooms. There are no statistically significant differences in the responses of parents to the problems of students with learning disabilities with respect to all variables, except the educational level of the parents, for the benefit of the higher educational level.

(**Keywords:** Students with learning disabilities; social, psychological, and behavioral problems; parents' point of view; Sultanate of Oman).

وتعَد هذه الغرف من أفضل الممارسات التربوية المستخدمة حاليًا؛ لتقديم الخدمات التعليمية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لذا تُوصي بها السياسات، وتُعَدُّ لها القوانين، وتُنفَقُ عليها الميزانيات؛ فقد أوضحت العديد من الدراسات أن غرف صعوبات التعلم لها العديد من الفوائد من ناحية تقديمها برامج تربوية فردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أنها توفر طرقًا وأساليب تتناسب مع نمط تعلم هؤلاء الطلبة (السعيد، 2012).

إن تعرض الطالب للمقررات الدراسية بالأساليب والطرق التي لا تتناسب مع إمكانياته في الفصل العادي قد يؤدي إلى إحباطه ويقلل من دافعيته نحو التعلم (Lerner, 2003). ولذا أوصى العديد من الباحثين (الخطيب والحديدي، 2003؛ الروسان والخطيب والناطور، 2004؛ الزيات، 2007) إلى ضرورة اعتماد التدريس الفردي للطلبة ذوي صعوبات التعلم وكذلك التدريس في مجموعات صغيرة، وذلك لوقاية الطلبة من الوقوع في بعض المشكلات النفسية التي قد تؤثر على استيعابهم مثل الإحباط وقلة الدافعية نحو التعلم.

وعلى الرغم من تعدد هذه الفوائد؛ إلا أن بعض الدراسات الميدانية قد أشارت إلى ظهور بعض السلبيات في أثناء التطبيق الفعلي لبرنامج صعوبات التعلم؛ حيث أوضحت هذه الدراسات أن إدراج الطلبة في غرف صعوبات التعلم أدّى إلى معاناة هؤلاء الطلبة اجتماعيًا ونفسيًا وسلوكيًا، وقد أثر ذلك سلبًا على دافعيتهم نحو التعلم، وتعاملهم مع الآخرين، ونفورهم من المدرسة (Backenson et al., 2015).

وتُعدُّ هذه المشكلات عقبةً حقيقيةً فى إنجاح برنامج صعوبات التعلم؛ وهذا ما دفع الباحثات إلى القيام بهذا البحث؛ للتعرف على الواقع الفعلي لتطبيق برنامج صعوبات التعلم في السلطنة؛ وللتعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المُدْرَجين فى هذا البرنامج؛ بغرض تحسين مستوى الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة.

وقد قامت الباحثات بمراجعة الأدبيات والدراسات التربوية السابقة واتضح لهنَّ نُدْرَة الأعمال التي تناولت المشكلات الاجتماعيّة والنفسيّة والسلوكيّة التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، وذلك من وجهة نظر أولياء أمورهم. وفيما يلي استعراض لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مشكلات بحثية قريبة من موضوع البحث الحالي:

تم إجراء دراسة لمعرفة مدى رضا (135) معلم صعوبات التعلم مع (190) من أمهات الطلبة المدرجين في برامج صعوبات التعلم في الأردن، وتم جمع المعلومات من المعلمين باستخدام الاستبانات والمقابلات -شبه المقننة-، والزيارات الصفية، بينما تم جمع المعلومات من الأمهات باستخدام استبانة موجزة. وقد أظهرت النتائج الخاصة بآراء الأمهات أنهنَّ يشْعُرْن بالارتياح تجاه غرفِ صعوبات التعلم، وأنّهنّ راضيات عن تحسن الأداء الأكاديمي لأبنائهن في هذه الغرف، ولكنّهنّ أقل رضا عن تواصل المدرسة معهن (Al Khateeb & Hadidi, 2009).

أمّا دراسة خزاعلة والخطيب (2011) فقد تناولت تقييم المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية الرمثا في الأردن في ضوء متغيرات النوع، والصف الدراسي، ونوع صعوبة التعلم. وقد أجريت الدراسة على عينة قِوَامها (238) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، وتم مقارنة النتائج مع عينة من الطلبة العاديين تألفت من (247) طالبًا وطالبة. وقد خرجت الدراسة بنتيجة مفاداها أن مستوى المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت دون المتوسط. كما أظهرت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين لصالح الطلبة العاديين. كما دلت الإحصائيات على وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية والانفعالية بين الذكور والإناث من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك لصالح الإناث. وبالنسبة لمتغير الصف الدراسي؛ فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية والانفعالية لصالح طلبة الصف الرابع والخامس والسادس؛ مقارنة بالطلبة في الصف الأول والثاني والثالث، مما يدل على أن الخبرات الاجتماعية التي يكتسبها الطالب في فصول الدمج عبر السنوات الدراسية تؤثر بالإيجاب على نموه النفسي والانفعالي.

وقد هدفت دراسة المقداد وبطاينة والجراح (2011) إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في ضوء متغيري: النوع والفئة العمرية. وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (278) طالبًا وطالبة منهم (181) طالبًا وطالبة من الطلبة العاديين، وعدد (97) طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارهم من مدارس تحتوي على غرف صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية بالأردن، واستعانت الدراسة باستبانة المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوىً متوسطًا من المهارات الاجتماعية مع أفضليةٍ للطلبة العاديين في بعض المهارات الاجتماعية مثل: التفاعل مع الآخرين، واتباع اللوائح المدرسية، وإظهار عادات عمل مناسبة. وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك لصالح الطلبة العاديين. وقد خرجت الدراسة بنتيجة إجمالية مفادها أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في المهارات الاجتماعية عن أقرانهم من الطلبة العاديين.

أما دراسة بعيرات والزريقات (2012) فقد تطرقت إلى التعرف على مستوى رضا أولياء الأمور عن إدراج أبنائهم في برنامج صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (301) وليَ أمرٍ تم توزيعُ مقياس الرضا عليهم، وقد أظهرت النتائج رضا أولياء الأمور نحو دمج أبنائهم بصفة عامة؛ فجاء أعلى مستويات رضا ولي الأمر عن كفايات المعلم ثم المجال الاجتماعي، أما أقل مستويات الرضا، فجاءت عن المجال النفسي، وهذا يشير إلى أن ولي الأمر يرى أن المشكلات النفسية تزداد لدى طفله المُدْرَج ببرنامج صعوبات التعلم. كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رضا ولي الأمر ترجع إلى نوع ولي الأمر أو المستوى التعليمي

له، إلا أن النتائج أظهرت أن مستوى الرضا زاد لدى الأسرة المكونة من عدد أفراد أقل.

وفي أستراليا، أجريت دراسة في المهارات الاجتماعية وذلك لتحري مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء تأدية مهامهم اليومية في المدرسة والمنزل، وذلك من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، ووجهة نظر أمهاتهم. وقد اعتمدت الدراسة على إجراء مقابلات شخصية مع عشرة طلاب ذوي صعوبات تعلم تتراوح أعمارهم بين ثمانية إلى إثنى عشر عامًا بالإضافة إلى مشاركة أمهاتهم العشرة، وكان من نتائج هذه الدراسة أن المهارات الاجتماعية مهمة للطلبة وأمهاتهم وأنها تلعب دورًا بارزًا في حياتهم، وأن انخفاض كفاءة الطالب الاجتماعية يؤدي إلى زيادة التنمر ويؤثر على احترام الذات. ولقد انبثقت من هذه الدراسة أربع نتائج رئيسة وهي: أهمية المهارات الاجتماعية، والتأثيرات السلبية لضعف المهارات الاجتماعية، والصعوبات في التخطيط وعدم الاستجابة لمتطلبات المواقف الاجتماعية كما يجب، ومدى تأثير الكفاءة الاجتماعية على الأداء المهني للطالب، وبالأخص عندما يعمل الطالب في إطار المجموعة. وكشفت الدراسة أن المهارات الاجتماعية تعد جزءاً مُكملاً لمقدرة الطالب الأكاديمية، وأن افتقار الطالب لها يؤدي إلى تدني تحصيله الدراسي، وانخفاض مفهوم الذات لديه. كما أشارت أمهات الطلبة أن مهارات أبنائهن الاجتماعية تكون كافية عندما يتعاملون مع شخصٍ واحدٍ ولكنهم يشعرون بالقصور في مهاراتهم، ويتعرضون للمشاكل الاجتماعية أثناء تفاعلهم مع مجموعة من الأفراد (Carman & Chapparo, 2012).

وفي نجران بالمملكة العربية السعودية، تم إجراء دراسة لتقصي اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم تجاه غرفة صعوبات التعلم، والتحري عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مواقفهم تجاه هذه الغرفة تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمستوى الأكاديمي، والعمر، وعدد أفراد الأسرة. وتكونت عينة الدراسة من (111) وليَ أمرٍ التحق أبناؤهم بغرفة صعوبات التعلم، وتم إعداد استبانة وتوزيعها لهذا الغرض. وأظهرت نتائج الدراسة عن اتجاهات إيجابية لدي أولياء الأمور تجاه غرفة صعوبات التعلم، ولم توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهاتهم نحو هذه الغرفة تُعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الأكاديمي، والعمر، وعدد أفراد الأسرة. ولكن من جهة أخرى، أظهرت النتائج أن أولياء الأمور قد حصلوا على درجة عالية نحو اتفاقهم على أن نظرة المجتمع إلى أبنائهم الملتحقين بغرفة صعوبات التعلم يجعل أبناءَهم يشعرون بأنهم أدنى من أقرانهم العاديين ويولد لديهم الشعور بتقليل احترامهم لذاتهم. كما أن الغالبية العظمى من أولياء الأمور كانوا على قناعة تامة بأن الوضع الاجتماعي لأبنائهم سيكون أقل مقارنة مع الوضع الاجتماعي للطلبة العاديين. ونوهت الدراسة إلى أن عددًا كبيرًا من أولياء الأمور ليس لديهم معلومات كافية عن غرف صعوبات التعلم، ودورها في زيادة التفاعل الاجتماعي، وتطوير الجوانب الأكاديمية، والاجتماعية للطلبة، والسبب في هذا عدم زيارة أولياء الأمور لأبنائهم في هذه الغرف بسبب انشغالاتهم اليومية (Somaily, Al-Zoubi, & Bani Abdel Rahman, 2012).

وفي السويد، تم استعراض مواقف وتجارب أولياء الأمور المتعلقة بالتعليم المدرسي الشامل والخاص بالطلبة ذوي صعوبات التعلم والإعاقة الذهنية بالمدارس المتخصصة أو في فصول الدمج. وضمت الدراسة (840) وليَ أمرٍ؛ لأجل تقييم خبرات أطفالهم الدراسية. وأظهرت النتائجُ وجودَ درجة عالية من الرضا العام عن التعليم، ولكن كانت هناك اختلافات واضحة بين تقييمات أولياء الأمور تبعًا لدرجة صعوبات تعلم الطالب ونوع المدرسة، ونالت الخبرات الاجتماعية للأطفال، ومناهج التعليم الخاصة أكبر قدرٍ من الرضا (Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt, & Schwab, 2013).

وتناولت دراسة المكانين، والعبداللات، والنجادات (2014) المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت (135) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف صعوبات التعلم بمدارس الجنوب بالأردن. وقد تم اعتماد مقياسين في شكل استبانتين: إحداهما موجهة للمعلمين والثانية موجهة للطلبة العاديين؛ للحكم على المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما استُخْدِمَ مقياس "والكر-مكونيل" لقياس الكفاءة الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد أظهرت النتائج أن المشكلات المرتبطة بالنشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه تأتي على قمة المشكلات السلوكية للطلبة من وجهة نظر المعلمين والأقران؛ في حين رأى المعلمون أن المشكلات المرتبطة ببعد الانسحاب تأتي في المرتبة الثانية تليها المرتبطة ببعد العناد؛ فقد قَدَر الأقران أن المشكلات المرتبطة ببعد العناد في المرتبة الثانية تليها المرتبطة ببعد الاعتمادية. وعن الكفاءة الاجتماعية؛ فقد جاءت نتائج الدراسة مشيرةً إلى ارتفاعها في المجالات المرتبطة بمشاركة الطلبةِ ذوي صعوبات التعلم أقرانَهم الضحك واللعب وتفاعلهم معهم في فترة الاستراحة، وأقلها ما يرتبط بالاستفادة من وقت الفراغ بطريقة ملائمة. كما أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بين المعلمين والأقران؛ ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍ من المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران.

وقد قامت بشقة (2016) بالتركيز على المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، وطبقت دراستها على عينة عشوائية قوامها (130) طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية في الجزائر. وهدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الطلبة، والتعرف على حاجاتهم الإرشادية لتخطي هذه المشكلات. ولتحقيق الهدف؛ فقد استعانت الدراسة بأداتين هما: استبانة لصعوبات

التعلم، وقائمة بالمشكلات السلوكية. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن السلوك الانسحابي، وسلوك النشاط الزائد وضعف الانتباه من المشكلات السلوكية السائدة لدي عينة الدراسة. وبناءً على ذلك تجلت الحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في قيام المختصين بتدريبهم على السلوك الاندماجي، والسلوك المستقر، والشعور بالانتماء، والتخلص من الشعور بالتوتر، وزيادة اللعب التعلمي ووسائله.

وفي سياقٍ مشابهٍ جاءت دراسة الدبابنة (2016) للكشف عن مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لهم في غرفة صعوبات التعلم في المدارس العادية بالأردن؛ حيث قامت الباحثة بتوزيع استبانة على (153) وليَ أمرٍ. وأظهرت النتائج أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور كانت الخدمات الاجتماعية والسلوكية التي يحصل عليها طفلُه في برنامج الدمج، ثم البيئة الصفية، في حين جاء أقل رضا لمعظم أولياء الأمور عن الخدمات التي يقدمها فريق الدمج، على الرغم من إظهار الرضا تجاه كفايات معلم الصعوبات (على عكس معلم الصف العادي). كما توصلت الدراسة إلى أن متغيرات جنس ولي الأمر، ومستواه التعليمي، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة كانت متنبئات دالة إحصائيًا في مستوى الرضا لدى أولياء الأمور، كما أظهرت النتائج أنه كلما زاد المستوى التعليمي للأسرة قل الرضا عن الخدمات المقدمة للطفل. أما متغيرات جنس الطالب، ومستوى الصف، وعدد سنوات التحاق الطفل في غرفة صعوبات التعلم لم تكن متنبئات دالة إحصائيًا.

واستكمالاً لما سبق، تناولت دراسة علي (2016) المشكلات النفسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من وجهة نظر ولي الأمر وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ لهذا الغرض قامت الباحثة بتوزيع مقياس المشكلات النفسية على (94) ولي أمر (والد ووالدة). وبينت نتائج الدراسة أن السمة العامة للمشكلات النفسية من وجهة نظر الوالدين تتسم بالانخفاض، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المشكلات النفسية لدى هذه الفئة من الطلبة تُعزى إلى متغير نوع ولي الأمر.

ولما كان أولياءُ الأمورِ هم حجرُ الأساسِ في تربية أبنائهم وتعليمهم وهم أكثر الأفراد معايشة لهم؛ اتجه البحثُ الحالي نحو التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يعاني منها الطلبة الملتحقون ببرنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم؛ خصوصًا في ظل نُدْرَةِ الأبحاثِ التربويةِ التي تناولت ذلك.

مشكلةُ الدراسة وأسئلتها

تم تطبيق برنامج صعوبات التعلم في معظم دول العالم لما له من تأثير إيجابي على تحسين العملية التعليمية والمستوى الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ ولذلك توجهت الكثير من الدول العربية إلى التطبيق الفعلي لهذا البرنامج في مدارسها. وعلى الرغم من تطبيق هذا البرنامج بما يزيد عن ثلاثين عامًا في مدارس الدول العربية؛ إلا أن هذا البرنامج لم يحققْ نجاحًا كالذي حققه في الدول المتقدمة؛ مما دفع الكثيرَ من الباحثين العرب لإجراء دراساتٍ متنوعةٍ من أجل تقصي مشكلات هذا البرنامج عند تطبيقه في مدارس الدول العربية والعمل على حلِّها. وبالنظر إلى هذه الدراسات، وُجِد أنَّ بعضَها قد توجه نحو البحث عن الأساليب التشخيصية للبرنامج (الكايد، 2012؛ محمد وناصف، 2013)، والبعضَ الآخرَ قد اهتم بالمناهجِ العلاجية المرتبطة به (أبو أسعد، 2015)، بينما اهتمت دراساتٌ أخرى بخصائص معلمِ صعوبات التعلم، وكفايته في غرف صعوبات التعلم (الشوربجي، 2016)، وكذلك خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم أنفسهم، وتشخيص مشكلاتهم الأكاديمية (خزاعلة والخطيب، 2011؛ المكانين والعبداللات والنجادات، 2014). وعلى الرغم من كثرة هذه الدراسات، إلا أنها لم تساعد القائمين على برنامج صعوبات التعلم للوصول للغاية المرجوة منه؛ وهي تَغَلُّب الطالب ذي صعوبات التعلم على المشكلات الأكاديمية التي يواجهها في الفصل العادي.

وبالاستناد إلى نظرية الأنظمة الأيكولوجية والتي تؤكد على ضرورة تكامل العلاقة بين كافة الأطراف المعنية بالبرنامج وعلاقتهم بالطالب ذي صعوبات التعلم. وهذه الأطراف تشمل معلمة صعوبات التعلم، ومعلمة الفصل العادي، وولي الأمر. كما تؤكد هذه النظرية على أن الطفل يتطور ضمن نظام معقد من العلاقات والتي تتأثر بمستويات متعددة للبيئة المحيطة به، وقد طوّر برونفنبرنر منحاه هذا وأطلق عليه اسم النموذج البيوإيكولوجي (Bioecology)، لأن الطفل- من وجهة نظره- مجهز بيولوجيًا للتفاعل مع القوى البيئية (أبو غزال، 2006). وعليه فإنّ الطالبَ المدرجَ ببرنامج صعوبات التعلم قد يمر بخبرات تُعرضه لمشكلات جتماعية ونفسية وسلوكية قد لا يشعر بها الطالب العادي، وأن هذه المشكلات قد تؤثر سلبًا على فعالية البرنامج وكفاءته ومن ثم تؤثر بدورها على تقدم الطالب أكاديميًا.

هذا كلُّه قد أثار الاحتياجَ إلى المطالبة بتطوير برنامج صعوبات التعلم؛ ليصبح هذا التطوير ضرورةً ملحةً وأمرًا مألوفًا، يجب أن تؤديه المدارس من أجل مراعاة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ووفقًا لقوانين مجلس الأطفال الاستثنائيين (Council for Exceptional Children: CEC, 2015) فإن دورَ برنامجِ صعوبات التعلم ليس مقصورًا على الرُقى بمستوى الطالب أكاديميًا فحسب؛ بل يرقى دورُه كذلك إلى معالجة الطفل نمائيًا واجتماعيًا ونفسيًا.

وبالنظر إلى التطبيق الفعلي للبرنامج في الدول العربية بصفةٍ عامةٍ، وفي سلطنة عمان بصفةٍ خاصةٍ، اتضح للباحثات أن الاهتمام مُنْصَبٌّ على الجانب الأكاديمي دون النظرِ إلى الجوانب الأخرى التي تواجه الطالبَ في أثناء تطبيق البرنامج عليه، واعتمادًا على ذلك تبلورت مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما المشكلات الاجتماعيّة والنفسيّة والسلوكيّة التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع المشكلات الاجتماعيّة والنفسيّة والسلوكيّة التي يعاني منها الطلبة المدرجون في برنامج صعوبات التعلم في كلٍ من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو واقع المشكلات الاجتماعيّة والنفسيّة والسلوكيّة التي يعاني منها أبناؤهم تُعزى إلى متغيراتِ ولي الأمر (نوع ولي الأمر، وعمره، ومستواه التعليمي)، ومتغيراتِ الأسرة (عدد الأبناء في الأسرة، ومستوى الدخل الشهري للأسرة، وعدد الأبناء الذين سبق إدراجهم في غرفة صعوبات التعلم)، ومتغيرات الطالب (نوع الطالب، ومستوى صفه، وعدد سنوات التحاقه بغرفة صعوبات التعلم)؟

السؤال الثالث: ما وجهة نظر أولياء الأمور نحو الجوانب المتعلقة ببرنامج صعوبات التعلم من خلال المقابلات الشخصية معهم؟

أهداف البحث

يهدِف البحث بشكلٍ مباشرٍ إلى التَعَرُفِ على واقع وحيثيات المشكلات الاجتماعيّة والنفسيّة والسلوكيّة التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم وذلك من وجهة نظر أولياء أمورهم، وكذلك التَعَرُفِ على الفروق في متوسطات إجابات أولياء الأمور نحو هذه المشكلات وفقًا لمجموعة متغيرات أولياء الأمور (نوع ولي الأمر، وعمره، ومستواه التعليمي)، ومجموعة متغيرات الأسرة (عدد الأبناء في الأسرة، ومستوى الدخل الشهري للأسرة، وعدد الأبناء الذين سبق إدراجهم في غرفة صعوبات التعلم)، ومجموعة متغيرات الطالب (نوع الطالب، ومستوى صفه، وعدد سنوات التحاقه بغرفة صعوبات التعلم).

أهمية البحث

تأتي أهميةُ هذا البحثِ من أهميةِ الفئةِ المستهدفةِ - وهي فئةُ الطلبةِ ذوي صعوبات التعلم- في ظل النسبةِ المرتفعة لهذه الفئة في المدارس. كما تنبثقُ قيمةُ البحثِ من نُدرَةِ الأبحاث العربية والأجنبية التي تناولت وجهات نظر أولياء الأمور لتقصي واقع المشكلات الاجتماعيّة والنفسيّة والسلوكيّة التي يعاني منها أبناؤهم بسبب إدراجهم في برنامج صعوبات التعلم. وبناءً على هذا تكمن أهميةُ البحث النظرية والتطبيقية في النقاط الآتية:

الأهمية النظرية

- إضافة علمية للميدان التربوي تمهد إلى ميلاد مزيد من الدراسات والبرامج التدريبية، التي تهتم بوجهات نظر أولياء الأمور نحو واقعِ المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي تواجه أبناءَهم.
- الإسهام في تنبيه معلمة صعوبات التعلم والأخصائي النفسي والاجتماعي إلى أهميةِ توحيدِ جهودِهم والتنسيقِ فيما بينهم؛ لتخطي ما قد يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مشكلات اجتماعية ونفسية وسلوكية، وأخذ ذلك بعين الاعتبار عند تخطيط وتنفيذ البرامج التربوية الخاصة بهم.
- إطلاع المتخصصين التربويين ومتخذي القرار على وجهة نظر أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية الناتجة عن إدراج أبنائهم في برنامج صعوبات التعلم؛ لإعداد البرامج التربوية المناسبة لهم مع تطوير مستوى الخدمات المقدمة لهم.

الأهمية التطبيقية

- تنبيه المسئولين عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى ضرورة التواصل والتنسيق مع أولياء أمور هؤلاء الطلبة؛ لتقريب وجهات النظر وتكامل الجهود فيما بينهم لحل مشكلات الطلبة الاجتماعية والنفسية والسلوكية .
- تشجيع التواصل بين معلمة صعوبات التعلم وأولياء الأمور؛ من أجل تطوير الخدمات المقدمة في غرفة صعوبات التعلم، وتحقيق الهدف المرجو منها.
- الإسهام في سد الثغرة التي نشأت من بين ما هو مرجو نظريًا من برنامج صعوبات التعلم (تخطي الصعوبة الأكاديمية) وبين ما يظهر فعليًا من مشكلات أخرى قد تعيق النجاح الأكاديمي للطالب.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود الموضوعية والبشرية: اقتصر البحث على الكشف عن واقع المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، وذلك من وجهة نظر أولياء أمورهم.

الحدود المكانية: غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان.

الحدود الزمنية: تم إجراء البحثِ في فصلي الربيع والخريف من العام (2017).

أما محددات الدراسة فتتمثل في الآتية:

- تم اجراء البحث الحالي على محافظة مسقط فقط. وعلى الرغم من إن هذه المحافظة قد تضم كذلك الطلبة ذوي صعوبات التعلم من جميع محافظات السلطنة الأخرى، إلا أنه يظل هناك حاجة لأخذ عينة من الطلبة مباشرة من هذه المحافظات حتى يتسنى تعميم نتائج البحث الحالي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في جميع محافظات السلطنة.

- ضم البحث وجهات نظر أولياء الأمور والتي تعد وجهة نظر مهملة من الكثير من الأبحاث، الا أن اجراء بحث مكمل آخر يدرس وجهات نظر المعلمين قد يعطي صورة أشمل للمشكلات التي تواجه هؤلاء الطلبة.
- عدم إمكانية دراسة هذه المشكلات في المدارس الخاصة والدولية بمحافظة مسقط قد جعل نتائج هذا البحث مقتصرةً فقط على المدارس الحكومية.

التعريفات الإجرائية

الطلبة ذوو صعوبات التعلم (الطلبة المدرجون ببرنامج صعوبات التعلم): بحسب تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية: "هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب، وذلك يشمل حالات الإعاقة الإدراكية، والتلف الدماغي، والخلل الدماغي البسيط، وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية، وهذا لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعلمية ترجع أساسًا إلى الإعاقات البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي، أو الاقتصادي، أو الثقافي" (بطرس، 2009، ص 19).

وتم تعريف الطلبة ذوي صعوبات التعلم إجرائيًا بأنهم الطلبة الذين شُخصوا من معلمة غرفة صعوبات التعلم بأن لديهم صعوبات في القراءة والكتابة والحساب طبقًا للاختبارات التشخيصية المعتمدة من وَزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

المشكلات النفسية: هي الصعوبات التي تواجه الطالب التي تؤدي إلى عدم توافر الانسجام، والتوافق النفسي، وعدم التركيز، والتشتت الذهني، وتقلب المزاج، واضطرابات النوم، والشعور بالانطواء (البلوي، 2015). وتم تعريف المشكلات النفسية إجرائيًا بأنها الدرجة الكلية التي يتم جمعها من إجابات ولي الأمر عن البعد الخاص بالمشكلات النفسية.

المشكلات الاجتماعية: تتمثل هذه المشكلات في عدم قدرة الطالب على التعامل مع بعض المواقف الاجتماعية وعلى الإتصال بالآخرين والخوف من مقابلة الناس، مما يؤدي إلى رفض الجماعة له نتيجة عدم فهم دواعي تصرفاته؛ لذا فهو يواجه ضغوطات نفسية وتحديات قد لا يتمكن من تجاوزها بنجاح (أبو بكر، 2010). وتم تعريف المشكلات الاجتماعية اجرائيًا بأنها الدرجة الكلية التي يتم جمعها من إجابات ولي الأمر في البعد الخاص بالمشكلات الاجتماعية.

المشكلات السلوكية: تم تعريفها بأنها صعوبات تصيب الفرد قد تكون جسمية أو تعبيرية أو اجتماعية ولا يمكن التغلب عليها إلا بإرشادات محددة. كما أن استمرار هذه المشكلات يؤدي إلى صعوبة توافق الفرد مع غيره، ويُعَيق نموُه النفسي والاجتماعي؛ فيؤدي إلى سلوكٍ غيرِ مقبولٍ اجتماعيًا (المحادين والنوايسة، 2009). وتم تعريف المشكلات السلوكية إجرائيًا بأنها الدرجة الكلية التي يتم جمعها من إجابات ولي الأمر عن البعد الخاص بالمشكلات السلوكية.

معلمة صعوبات التعلم: هي المعلمة التي تقوم بتدريس الطلبة ذوي صعوبات القراءة والحساب في غرفة صعوبات التعلم. ولقد قام مجلسُ الأطفال الاستثنائيين بتحديد معايير أساسية لإعداد معلمة صعوبات التعلم، لكن هذه المعايير لم تقتصر على المعايير الأكاديمية فحسب، بل اشتملت أيضًا على عدة أمور أخرى منها: الاهتمام بثقافة الطالب، وتَكيُّفِه، وتفاعلِه الاجتماعي، وحمايةِ أمنِه النفسي، والتعاونِ، والتواصلِ مع ولي الأمر، وإشراكِه في العملية التعليمية.

معلمة الفصل العادي: هي المعلمة التي تقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للصفوف الأولى من المرحلة الإبتدائية، ويركز دورها في تهيئة الظروف التعليمية والتعلمية لتلاميذها، بهدف متابعة نموهم العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والإجتماعي والخلقي.

الطريقة

منهج البحث

استخدم البحث الحالي التصميم المختلط (Mixed Methods Design) لجمع البيانات على منهجين هما: الكمي، والنوعي؛ فعند تطبيق المنهج الكمي قامت الباحثات بتوزيع مقياس على أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم بهدف جمع معلومات عن المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي تواجه أبناءهم في غرفة صعوبات التعلم من جهة، وتقصي المشكلات نفسها التي تواجه أبناءهم في الفصل العادي من جهة أخرى. أما عند تطبيق المنهج النوعي؛ فأجرت الباحثات مقابلات شخصية مع عدد من أولياء الأمور بهدف التوصل إلى معلومات أكثر دقة عن هذه المشكلات التي تواجه أبناءهم في غرفة صعوبات التعلم وفي الفصل العادي، وعن الدور الذي يمكن أن تلعبَه معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي في حل هذه المشكلات. وفيما يأتي وصف أداة كل من هذين المنهجين.

1- أداة المنهج الكمي

قامت الباحثات ببناء مقياس البحث، وذلك لغرض جمع البيانات من أفراد عينة البحث، وعلى ضوء الربط بين الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، وآراء المحكمين تم إعداد أداة البحث في صورتها النهائية مكونة من جزأين؛ احتوى الجزء الأول على المعلومات الشخصية التي تخص أفراد العينة، وأما الجزء الثاني فتَكَوَّن من (34) فقرة موزعة على ستة أبعاد، مقسمة إلى (5) فقرات خاصة بالبعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم، و(5)

فقرات خاصة بالبعد الاجتماعي في الفصل العادي، و(6) فقرات خاصة بالبعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم، و(7) فقرات خاصة بالبعد النفسي في الفصل العادي، و(5) فقرات خاصة بالبعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم، و(6) فقرات خاصة بالبعد السلوكي في الفصل العادي. وقد استخدمت الباحثات سلم ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات المقياس الذي اشتمل على خمس درجات: فعند توافر الإجابة بدرجة كبيرة جدًا (5 درجات)، وعند توافر الإجابة بدرجة كبيرة (4 درجات)، وعند توافر الإجابة بدرجة محايدة (3 درجات)، وعند توافر الإجابة بدرجة قليلة (درجتان)، وعند توافر الإجابة بدرجةٍ قليلةٍ جدًا (درجة واحدة). وكانت بعض فقرات المقياس مصوغة بطريقة موجبة والبعض الآخر بطريقة سالبة، وكان يتم عكس سلم ليكرت في حال الفقرات السالبة، بحيث تمثل الدرجة على المقياس إتجاهًا إيجابيًا في إجابات أولياء الأمور. ولإجراءات تصحيح أداة البحث، قامت الباحثات بتقسيم درجات الإجابات إلى ثلاثة مستويات وفقًا لطبيعة البحث وأهدافه على النحو التالي: درجة إجابة مرتفعة (من 3.68 فأكثر)، ودرجة إجابة متوسطة (من 2.34 إلى 3.67)، ودرجة إجابة ضعيفة (أقل من 2.33). وقد تم حساب هذه المستويات من خلال استخراج مدى كل فقرة، وذلك بطرح أدنى قيمة من أعلى قيمة، ثم القسمة على ثلاثة مستويات بالطريقة الحسابية الآتية:

عدد الفئات الكلية = 5 -1 =4

طول الفئة الواحدة = عدد الفئات الكلية ÷ عدد المستويات

طول الفئة الواحدة = 4 ÷ 3 = 1.33، حيث تُضاف القيمة (1.33) إلى أدني درجة. ولذلك فإن:

المدى من 1 إلى 2.33 يشير إلى درجة إجابة ضعيفة.

المدى من 2.34 إلى 3.67 يشير إلى درجة إجابة متوسطة.

المدى من 3.68 إلى 5 يشير إلى درجة إجابة عالية.

وبذلك إذا زادت الدرجة عن 3.67 ؛ فإن ذلك يدل على عدم شعور ولي الأمر بوجود مشكلات تواجه طفله، أما إذا قلت الدرجة عن 2.34 ؛ فهذا يعني العكس؛ أي وجود مشكلات.

صِدْقُ أداة البحث

أولا: الصدق الظاهري

تم عرض المقياس في صياغته الأولية على ستة مُحَكِّمين متخصصين في مجالي صعوبات التعلم والقياس النفسي والتربوي بجامعة السلطان قابوس؛ حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى انتماء ووضوح كل فقرة من فقرات المقياس للبعد الذي يفترض أن تقيسه، وكذلك سلامة الصياغة اللغوية للفقرات ودقتها، وطُلب من المحكمين تقديم بعض التعديلات علي فقرات المقياس إذا ما تطلب الأمر ذلك. واعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس مؤشرًا على صدقه؛ حيث إنه في ضوء اتفاق آراء المحكمين تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق 80% فأكثر، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس 100% مع وجود تعديل طفيف في الصياغة اللغوية لعبارتين. وفي ضوء تلك الملاحظات عُدل المقياس في شكله النهائي الحالي، ليصبح متكونًا من (34) فقرة موزعة في ستة أبعاد.

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من الطلبة بلغ عددها (30) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، واتضح أن جميع فقرات المقياس دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد على أن المقياس يتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

ثبات أداة البحث

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية ثم تم بعد أسبوعين إعادة تطبيق المقياس نفسه على أفراد العينة ذاتها، وفي الظروف نفسها، وتم إيجاد ثبات المقياس بين درجات التطبيقين الأول والثاني، ولوحظ أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (0.79-0.92)، وهي قيم مرتفعة تشير الى ثبات أداة البحث مما يجعلها صالحة لأغراض هذا البحث. كما استخدمت الباحثات طريقة أخرى لاستخراج ثبات المقياس، وذلك بواسطة طريقة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا (0.86) للبعد الاجتماعي، و(0.80) للبعد النفسي، و(0.75) للبعد السلوكي، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، تُطَمْئِن الباحثات إلى تطبيقه على أفراد عينة البحث.

عينة البحث الكمي

أُجْرِيَ هذا البحثُ على عينة من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم تكونت من (161) وليًا للأمر تم انتقاؤهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة تبعًا لمتغيرات البحث.

جدول (1): توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات الدراسة

متغيرات ولي الأمر		العدد	%	القيم المفقودة
نوع ولي الأمر	أب	82	50.9	3 %1.9
	أم	76	47.2	
عمر ولي الأمر	أقل من 40	99	61.5	1 %0.6
	40 فأكثر	61	37.9	
المستوى التعليمي لولي الأمر	أقل من دبلوم عام	59	36.6	1 %0.6
	دبلوم عام	68	42.2	
	تعليم جامعي	33	20.5	
متغيرات الأسرة		العدد	%	
عدد الأبناء في الأسرة	أقل من 3 أفراد	20	12.4	0 %0
	3-5 أفراد	94	58.4	
	6 فأكثر	47	29.2	
مستوى الدخل الشهري للأسرة	أقل من 300 ريال عماني	33	20.5	2 %1.2
	301-600 ريال عماني	52	32.3	
	601-1000 ريال عماني	50	31.1	
	1000 ريال عماني فأكثر	24	14.9	
عدد الأبناء الذين سبق إدراجهم في غرفة صعوبات التعلم	لا يوجد	42	26.1	1 %0.6
	طفل واحد	105	65.2	
	أكثر من واحد	13	8.1	
متغيرات الطالب		العدد	%	
نوع الطالب	ذكر	77	47.8	0
	أنثى	84	52.2	
مستوى الصف	الصف الثاني	26	16.1	1 %0.6
	الصف الثالث	59	36.6	
	الصف الرابع	75	46.6	
عدد سنوات الالتحاق بغرفة صعوبات التعلم	أقل من سنة	32	19.9	6 %3.7
	1-2 سنة	80	49.7	
	أكثر من سنتين	43	26.7	

المعالجات الإحصائية

تم تحليل البيانات إحصائيًا بواسطة برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS, version 22). وللإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لإجابات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم على جميع فقرات المقياس.

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام الاختبار الإحصائي "ت" (T-test) للعينات المستقلة للدلالة على الفروق بين المتوسطات في حالة المتغيرات التي تحتوي على مستويين (نوع ولي الأمر، وعمر ولي الأمر، ونوع الطالب). ومن جهة أخرى تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) متبوعًا باختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البَعْدية في حال وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا للمتغيرات التي تحتوي على أكثر من مستويين (المستوى التعليمي لولي الأمر، وعدد الأبناء في الأسرة، ومستوى الدخل الشهري للأسرة، وعدد الأبناء الذين سبق إدراجهم في غرفة صعوبات التعلم، ومستوى صف الطالب، وعدد سنوات التحاق الطالب بغرفة صعوبات التعلم).

الإجراءات

سارت إجراءاتُ البحثِ وِفقًا للخطوات الآتية:

- زيارة بعض مدارس محافظة مسقط للتعريف بموضوع البحث، واستطلاع رأي المعلمات مبدئيًا في إمكانية تطبيق البحث بمدارسهم، وموافقة أولياء الأمور على الاشتراك في المقابلات الشخصية.

- توزيع الاستبانات على جميع المدارس التي وافقت أن تشترك في البحث.
- إجراء المقابلات الشخصية، إما في إحدى حجرات إدارة المدرسة أو في غرفة صعوبات التعلم بالمدرسة.
- تفريغ بيانات المقابلات الشخصية المسجلة ورقيًا.

2- أداة المنهج النوعي

استندت المقابلات الشخصية على مجموعة من الأسئلة التي تم وضعها مسبقًا؛ لتقنين هذه المقابلات. وقد انبثقت هذه الأسئلة من خمسة محاور، تناول كلُ محورٍ منها جزأين: الجزء الأول يخص معلمة صعوبات التعلم وغرفتها. والجزء الثاني يخص معلمة الفصل العادي وفصلها، وتم تحويل هذه المحاور إلى 20 سؤالاً تم توجيهها إلى ولي الأمر. وفيما يلي عرض لهذه المحاور:

أولاً: البيانات الشخصية (اختيارية)

ثانيًا: محاور المقابلة

- مدى المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي تواجه الطالب ذي صعوبات التعلم في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي.
- علاقة الطالب بمعلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي والأقران.
- مدى تأثير البيئة الصفية على الطالب في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي.
- مدى التعاون والتواصل بين معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي وأولياء الأمور.
- مدى كفاية معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي فيما يخص التعامل مع الطالب.

صِدْقُ الأداة

تم التحقق من صدق الأسئلة المستخدمة في المقابلات الشخصية من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال صعوبات التعلم والقياس والتقويم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس؛ حيث أبدى المحكمون أراءَهم بارتباط كل سؤال بالهدف من البحث، وكذلك وضوح كل سؤال وسلامته اللغوية. وعليه تم إعادة صياغة كل الأسئلة التي كانت مسار تعليقٍ من المحكمين، كما تم حذف سؤالين اتفق معظمُ المحكمين على عدم جدواهما بالنسبة للبحث. وقد تمت إضافة سؤالين اقترحهما أحد المحكمين، واتفقت الباحثات على أهميتهما في خدمة هدف البحث. وبالإضافة إلى ما ذكر؛ فإن الباحثات كنَّ يستخدمنَ مسجلًا صوتيًا في المقابلات؛ حرصًا على الدقة في نقل البيانات التي يتم تجميعها، واستخلاص المعلومات التي ترغب الباحثات في قياسها في البحث الحالي.

ثبات الأداة

يتوقف الثبات في البحوث النوعية على مدى التدقيق في كل مرحلة من مراحل البحث، وعليه لابد من التأكيد على مناسبة نوعية العينة للبحث، وعلى أن الأداة المستخدمة في جمع البيانات هي الأفضل؛ لتحقيق الهدف، وعلى أن يتسم المحققون أو الباحثون بالموضوعية، وأن تحليل البيانات يتم على أسسٍ ثابتةٍ ودقيقةٍ تُبْعِد الباحثَ عن التحيز. وعليه قامت الباحثات باتخاذ العديد من الإجراءات التي ساعدتهن على ضمان الثقة والموضوعية، ومن أمثلة ذلك:

- اختيار أكثر من باحثة لإجراء المقابلات وذلك للابتعاد قدر الإمكان عن الذاتية أو تأثير المحققة على مسار المقابلة.
- تسجيل المقابلات وإعادة كتابتها لضمان الحفاظ على البيانات.
- اتباع طريقة التحليل اليدوي عن طريق تجزئة الإجابات إلى فئات منتقاة من العبارات أو الاستجابات المعبرة عن موضوع البحث والتي يتلفظ بها كل ولي أمر.

عينة البحث النوعي

إن البحث النوعي يهدف إلى الاستكشاف والتعمق في المفاهيم والظواهر التى يتم دراستها من وجهة نظر العينة؛ لذلك تم اختيار مجموعة من أولياء الأمور بطريقة قَصْدِية؛ بحيث يكون الاختيار في هذا النوع من العينات على أساس رغبة ولي الأمر للمشاركة في البحث، وبحيث يحقق هذا الاختيار هدف البحث (المعايطة، 2011؛ قنديلجي والسامرائي، 2009). وقد بلغ عدد أولياء الأمور الذين شاركوا في المقابلات الشخصية (12) وليًا للأمر، وتمت مقابلة أولياء الأمور في الفترة من (2017/9/15إلى (2017/9/30)، واستغرقت كلُ مقابلةٍ نصفَ ساعةٍ تقريبًا، وكانت تتم المقابلات الشخصية في إحدى حجرات إدارة المدرسة أو في غرفة صعوبات التعلم.

خطوات تحليل البيانات

قامت الباحثات باستخدام التحليل اليدوي للبيانات - التي تم الحصول عليها من خلال المقابلات الشخصية- ولتنظيم البيانات؛ اتبَعْنَ الخطوات الآتية:

- جمع بيانات المقابلات الشخصية، واستمارات البيانات الأولية الخاصة بالمشاركين، والتسجيلات الصوتية للمقابلات.
- تدوين المقابلات من الأشرطة الصوتية بهدف إنتاج نسخة مكتوبة منها. ونظرًا لتحدث بعض المشاركين باللهجة العامية؛ فقد تم إعادة الصياغة باللغة العربية الفصحى، كما تم استخدام الاسم الأول للطالب مع صفه عند تفريغ المناقشات.
- نسخ مدونات المقابلات لأكثر من نسخة، وذلك ليتسنى إعادة تجزئتها وتبويبها.

- ولغرض تنظيم عملية تبويب وتصنيف البيانات؛ تم الاستعانة بنماذج لفئاتٍ اشتُقَتْ من المقياس الموزع خلال الدراسة الكمية. والجدول رقم (2) يوضح مثالاً لطريقة تحليل بيانات المقابلات الشخصية. واستنادًا إلى هذا الجدول تحددت المحاور التي تم تصنيف البيانات على ضوئها، والبحث عن آراء أولياء الأمور في الخمس محاور المذكورة سابقًا.
- تم استخدام التحليل اليدوي للبيانات النوعية بتجزئة البيانات الخاصة بإجابات العينة في المقابلات الشخصية إلى مقاطع وكل مقطع يتضمن رأي ولي الأمر في الموضوع محل البحث.
- بعد تحديد الفئات وموضوعاتها، تم صياغتها على شكل نتائج للبحث، ولدعم نتائج البحث تم الاقتباس من إجابات أولياء الأمور، وربطها بكل موضوع وفئة.
- تم الاستعانة بالدراسات السابقة وأدبيات البحث؛ لشرح وتفسير النتائج.

جدول (2): نموذج تحليل بيانات المقابلات الشخصية مع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم

م	الفئات	الموضوع	الوصف
1	العلاقة بين المعلمات والطالب	علاقة معلمة صعوبات التعلم بالطالب.	يصف أولياء الأمور علاقة معلمة صعوبات التعلم بالطالب بأنها طيبة: "ابنتي تريد أن تبقى مع معلمة الصعوبات فقط"، "ابنتي ترى أن معلمة الصعوبات لطيفة".
		علاقة معلمة الفصل العادي بالطالب.	يصف أولياء الأمور علاقة معلمة الفصل العادي بالطالب بأنها تشوبها بعض المشكلات: "ابنتي تعاني من معلمة الفصل العادي فهي تخاف منها"، "ابنتي تشعر أن معلمة الفصل العادي تفضحها أمام الطلبة".
		علاقة الطالب ذي صعوبات التعلم بأقرانه	يصف أولياء الأمور هذه العلاقة بأنها غير جيدة حيث يشعر طفلهم بالحرج من أقرانه: "يشعر ابني بالاحراج عند خروجه من الفصل العادي أمام زملائه"، "ابني يشعر أنه أقل من الطلبة الآخرين".

نتائج الدراسة ومناقشتها

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ما واقع المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يعاني منها الطلبة المدرجون في برنامج صعوبات التعلم في كلٍ من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي من وجهة نظر أولياء أمورهم؟ ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال فقد حُسب متوسط درجات إجابات أفراد العينة التي حصل عليها أولياء أمور الطلبة على فقرات كل بعد من أبعاد المقياس، وحُسب الانحراف المعياري للدرجات، والجداول (3-5) توضح ذلك. كما حسب مجموع متوسطات درجات إجابات أفراد العينة التي حصل عليها أولياء أمور الطلبة على كل بعد إجمالاً، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول (3): التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أولياء الأمور على كل فقرة من فقرات البعد الاجتماعي في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

م	الفقرات	التكرارات					المتوسطات	الانحرافات المعيارية
		أتفق بشدة (5)	أتفق (4)	محايد (3)	لا أتفق (2)	لا أتفق بشدة (1)		
	فقرات البعد الإجتماعي في غرفة صعوبات التعلم							
1	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم زاد من فرص تفاعله الاجتماعي.	%32.2	%50.9	%13.0	%2.5	%0.6	4.13	0.775
2	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم أمده بمهارات اجتماعية جديدة.	%21.7	%59.6	%13.0	%5.0	%0.0	3.99	0.744
3	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم زاد من فرصة استقلاليته.	%21.7	%46.6	%24.2	%4.3	%0.6	3.87	0.833
4	أرى أن سلبيات إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم أكثر من الإيجابيات.	%15.5	%35.4	%17.4	%20.5	%9.3	2.72	1.231
5	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم جعله أقل قدرة على التعبير عن نفسه.	%26.1	%49.1	%18.6	%3.7	%1.9	2.06	0.878
	فقرات البعد الإجتماعي في الفصل العادي							
6	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم شكل عبئًا عليه في الفصل العادي.	%14.9	%43.5	%19.9	%14.3	%5.0	2.50	1.078

م	الفقرات	التكرارات					المتوسطات	الانحرافات المعيارية
		أتفق بشدة (5)	أتفق (4)	محايد (3)	لا أتفق (2)	لا أتفق بشدة (1)		
7	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم عزله اجتماعيًا عن أقرانه في الفصل العادي.	%24.2	%43.5	%14.9	%12.4	%2.5	2.24	1.045
8	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم جعله أكثر تواصلاً وتعاونًا مع الآخرين في الفصل العادي.	%0.0	%2.5	%14.3	%50.9	%31.7	1.88	0.742
9	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم سَهّل عليه تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانه في الفصل العادي.	%19.3	%47.8	%25.5	%6.2	%1.2	3.78	0.873
10	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم يشعره بالحرج أمام أقرانه العاديين عندما يُسحب من الفصل العادي إلى غرفة صعوبات التعلم.	%13.7	%31.1	%25.5	%22.4	%6.2	2.76	1.139

جدول (4): التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أولياء الأمور على كل فقرة من فقرات البعد النفسي في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

م	الفقرات	التكرارات					المتوسطات	الانحرافات المعيارية
		أتفق بشدة (5)	أتفق (4)	محايد (3)	لا أتفق (2)	لا أتفق بشدة (1)		
	فقرات البعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم							
1	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم زاد من فرص الاستقرار النفسي لديه.	%21.1	%52.2	%20.5	%3.7	%1.2	3.89	0.824
2	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم زاد من فرص الثقة بالنفس لديه.	%25.5	%50.9	%21.1	%1.2	%0.0	4.02	0.725
3	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم ساعد على تنمية مهارات التعلم الذاتي لديه.	%16.1	%57.8	%17.4	%5.6	%1.9	3.82	0.841
4	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم جعله يتحسس من مسمى غرفة صعوبات التعلم.	%9.9	%18.6	%26.1	%33.5	%10.6	3.16	1.158
5	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم ساعده على تقدير ذاته.	%17.4	%49.1	%21.7	%6.2	%1.2	3.79	0.863
6	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم ساعد على تنمية مهاراته الشخصية والنفسية.	%16.1	%63.4	%14.3	%3.7	%0.6	3.92	0.719
	فقرات البعد النفسي في الفصل العادي							
7	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم أَشْعَره بالنقص والضعف مقارنة مع زملائه في الفصل العادي.	%9.3	%45.3	%28.0	%14.9	%1.9	2.54	0.924
8	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم أشعره بالإحباط لعدم قدرته على الانسجام مع زملائه في الفصل العادي.	%10.6	%44.7	%26.1	%13.7	%4.3	2.56	1.001
9	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم أدى إلى ظهور بعض المشكلات النفسية لديه في الفصل العادي.	%15.5	%46.6	%23.0	%10.6	%1.2	2.33	0.918
10	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم جعله أكثر حساسية من نقد زملائه في الفصل العادي.	%5.0	%16.8	%28.6	%39.1	%7.5	3.28	1.008
11	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم زاد من دافعيته نحو التعلم في الفصل العادي.	%29.2	%49.7	%16.8	%2.5	%1.2	4.04	0.823

م	الفقرات	التكرارات: أتفق بشدة (5)	أتفق (4)	محايد (3)	لا أتفق (2)	لا أتفق بشدة (1)	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
12	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم زاد من إحساسه بعدم احترام وتقدير الطلبة له في الفصل العادي.	%11.8	%42.2	%26.1	%14.3	%3.7	2.55	1.007
13	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم ساعده أن يكون أقل تشتتًا في الفصل العادي.	%14.3	%44.7	%26.1	%9.3	%3.1	3.59	0.960

جدول (5): التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أولياء الأمور على كل فقرة من فقرات البعد السلوكي في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

م	الفقرات	التكرارات: أتفق بشدة (5)	أتفق (4)	محايد (3)	لا أتفق (2)	لا أتفق بشدة (1)	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
	فقرات البعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم							
1	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم جعله أكثر نشاطًا وتفاعلًا مع زملائه في غرفة صعوبات التعلم.	%26.1	%57.1	%12.4	%1.9	%0.0	4.1	0.681
2	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم قلل من نشاطه المفرط غير المرغوب فيه.	%9.3	%43.5	%26.1	%15.5	%2.5	3.43	0.958
3	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم جعله أكثر تجاوبًا للتعليمات والأوامر في غرفة صعوبات التعلم.	%19.9	%56.5	%15.5	%4.3	%0.6	3.94	0.776
4	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم جعله أكثر تعاونًا مع زملائه في الغرفة.	%21.7	%59.0	%14.9	%0.6	%0.6	4.04	0.680
5	إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم زاد من فرص التعامل بشكل إيجابي بينه وبين معلمة صعوبات التعلم.	%26.1	%52.8	%16.1	%1.9	%0.6	4.04	0.754
	فقرات البعد السلوكي في الفصل العادي							
6	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم خفف من تذمره وشكواه من الفصل العادي.	%1.2	%4.3	%23.6	%46.6	%21.1	2.15	0.859
7	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم قلل من سلوكه العدواني تجاه الآخرين في الفصل العادي.	%0.6	%7.5	%26.7	%47.2	%13.7	2.31	0.836
8	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم زاد من فرص اندماجه في اللعب مع زملائه في الفصل العادي.	%0.6	%3.7	%14.3	%55.9	%22.4	2.01	0.770
9	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم أدى إلى اكتسابه سلوكيات غير مرغوب فيها في الفصل العادي.	%4.3	%14.3	%16.1	%39.8	%21.7	3.63	1.123
10	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم جعله أكثر ارتباطًا بالفصل العادي والمدرسة.	%1.2	%3.1	%20.5	%48.4	%23.0	2.08	0.834
11	إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم جعله أكثر تقبلًا للأنشطة الصفية واللاصفية.	%0.6	%4.3	%14.3	%52.2	%26.1	1.99	0.809

جدول (6): المتوسطات، والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أولياء الأمور على كل بعد من أبعاد البحث والأبعاد ككل في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

الأبعاد	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
البعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم	3.352	0.428
البعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم	3.773	0.554
البعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم	3.909	0.544

الأبعاد	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
الأبعاد ككل في غرفة صعوبات التعلم	**3.676**	**0.384**
البعد الاجتماعي في الفصل العادي	2.636	0.571
البعد النفسي في الفصل العادي	2.984	0.393
البعد السلوكي في الفصل العادي	2.361	0.510
الأبعاد ككل في الفصل العادي	**2.665**	**0.324**

البعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم

يشير الجدول رقم (6) إلى أن مجموع متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور - وفقًا للبعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم - كان متوسطًا إذ بلغ (3.352). وبالرجوع إلى فقرات البعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم في الجدول رقم (3) جاءت متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور مرتفعةً، ويدل ذلك على انخفاض مستوى المشكلات الاجتماعية التي يُعاني منها أبناؤهم في غرفة صعوبات التعلم؛ حيث نالت الفقرة "إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم زاد من فرص تفاعله الاجتماعي" أعلى متوسط حسابي (4.13)، ثم فقرة "إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم أمده بمهارات اجتماعية جديدة" بمتوسط حسابي (3.99)، في حين جاءت فقرة "إدراج ابني/ابنتي في غرفة صعوبات التعلم زاد من فرصة استقلاليته" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.87). وهذا يعطي مؤشر إيجابي على انخفاض المشكلات الاجتماعية لدي الطالب ذي صعوبات التعلم أثناء تواجده في غرفة صعوبات التعلم، ويرجع ذلك إلى حسن معاملة معلمة صعوبات التعلم للطالب، واهتمامها بتحفيز العمل الجماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والعمل على رفع مستوى مهاراتهم الاجتماعية، وخلْق جوٍ اجتماعيٍ مناسبٍ يشجعهم على التجاوب مع زملائهم في الغرفة؛ فالطالب يتأثر بالتعامل الإيجابي الذي يلقاه من معلميه أو زملائه (السعايدة والفرح، 2008). كما أن قلة عدد الطلبة في غرفة صعوبات التعلم يساعد الطالب على بناء علاقات اجتماعية جيدة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كارمن وشابارو (Carman & Chapparo, 2012) التي أشارت إلى أن مهارات أبنائهم الاجتماعية تكون كافية عند تعاملهم مع عدد قليل من الأقران.

البعد الاجتماعي في الفصل العادي

يتضح من الجدول رقم (6) أن مجموع متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور - وفقًا للبعد الاجتماعي في الفصل العادي- بلغ (2.636)، وهو أقل من مثيله الذي شوهد في غرفة صعوبات التعلم. وبالرجوع إلى فقرات البعد الاجتماعي في الفصل العادي في الجدول رقم (3) جاءت متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور ضعيفة؛ حيث تراوحت ما بين (1.88- 2.76)، مما يعني ضعف التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي. ولعل السبب في ذلك تدني مفهوم الذات لديهم، وشعورهم بالإحراج أمام زملائهم عند خروجهم من الفصل العادي، كما أن زيادة عدد الطلبة في الفصل العادي عنه في غرفة صعوبات التعلم يجعلهم غيرَ قادرين على التعامل مع عددٍ كبيرٍ من الأشخاص، فهم يشعرون بالقصور في مهاراتهم الاجتماعية أثناء تفاعلهم مع مجموعة كبيرة من الأفراد (Carman & Chapparo, 2012). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خزاعلة والخطيب (2011) التي أشارت إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت دون المتوسط، ويرجع ذلك لما يتصف به الطلبة ذوو صعوبات التعلم من الاندفاعية، وعدم السيطرة على الانفعالات، وصعوبة التواصل الاجتماعي، وتدني مفهوم الذات، وغيرها من الخصائص الشخصية التي تُضعف مهاراتهم الاجتماعية.

البعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم

يتضح من الجدول رقم (6) أن مجموع متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور- وفقًا للبعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم- كان مرتفعًا إذ بلغ (3.773)، وهذا يعكس إنخفاض المشكلات النفسية التي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في هذه الغرفة من وجهة نظر أولياء الأمور. وبالرجوع إلى فقرات البعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم في الجدول رقم (4) جاءت متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور مرتفعة؛ فقد تراوحت ما بين (3.16- 4.02)؛ مما يعني تدني الشعور بالمشكلات النفسية لدى الطلبة في غرفة صعوبات التعلم. وتُرْجعُ الباحثات السبب في هذه النتيجة لحسن تعامل معلمة صعوبات التعلم مع الطلبة مما يشعرهم بالأمان النفسي. كما أن معلمة صعوبات التعلم قد تلقت تدريبًا مناسبًا ساعدها على إعداد خطة تربوية فردية تتلاءم مع القدرات الفردية لهؤلاء الطلبة، يُضاف إلى ذلك تجانس الظروف الأكاديمية للطلبة في غرفة صعوبات التعلم. وتتسق هذه النتيجة مع نتيجة البعد الاجتماعي التي توصل لها البحث سابقًا في غرفة صعوبات التعلم؛ حيث إن انخفاض المشكلات الاجتماعية، وارتفاع المهارات الاجتماعية لطالب ذي صعوبات التعلم يجعله يحمل مفهومًا إيجابيًا نحو ذاته؛ فيجعله أكثرَ ثقةً في نفسه مما يتيح له نموًا نفسيًا سليمًا (رجب ودسوقي وعثمان 2012). ويتفق ذلك مع دراسة علي (2016) والتي بينت أن السمةَ العامة للمشكلات النفسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم تتسم بالانخفاض في غرفة صعوبات التعلم، وذلك من وجهة نظر الوالدين.

البعد النفسي في الفصل العادي

يتضح من الجدول رقم (6) أن مجموع متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور- وفقًا للبعد النفسي في الفصل العادي- كان

متوسطًا إذ بلغ (2.984)، إلا أنه يقل عن مثيله الذي شوهد في غرفة صعوبات التعلم، وهذا يعني ارتفاع المشكلات النفسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي عنها في غرفة صعوبات التعلم. وقد أظهر الجدول رقم (4) أن متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور على فقرات البعد النفسي في الفصل العادي كان متوسطًا بصورة إجمالية ما عدا فقرتين؛ فقد نالت فقرة "إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم زاد من دافعيته نحو التعلم في الفصل العادي" على أعلى متوسط حسابي (4.04)، وهذا نتيجة نجاح غرفة صعوبات التعلم في خفض القلق الدراسي الذي قد يصيب الطالب ذا صعوبات التعلم مما جعله أكثر تركيزًا وأقل تشتتًا في الفصل العادي. بينما كانت نتيجة الفقرات التي تعلقت بعلاقة الطالب ذي صعوبات التعلم مع أقرانه في الفصل العادي متوسطةً؛ حيث تراوحت ما بين (2.56- 2.33)، وهذا يشير إلى عدم قدرة الطالب ذي صعوبات التعلم على تعميم المهارات النفسية والاجتماعية التي اكتسبها في غرفة صعوبات التعلم على أرض الواقع عند تفاعله مع أقرانه في الفصل العادي، مما يجعله يحتاج دعمًا من معلمة الفصل العادي؛ لتعطيه الثقة في نفسه. وقد يكون السبب في المشكلة - أساسًا- جهلُ معلمة الفصل العادي بالأساليب الخاصة التي تستخدم في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعدم تعاونها كذلك مع معلمة صعوبات التعلم (الدبابنة، 2016). كما أن المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الطالبُ ذو صعوبات التعلم في الفصل العادي تؤدي إلى تدني مهاراته الاجتماعية، مما يقلل ثقته في ذاته، وعدم تجاوبه مع أقرانه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بعيرات وزريقات (2012) والتي جاء فيها: أن البعد النفسي هو أقل الأبعاد التي حازت على رضا أولياء الأمور عند دمج أطفالهم في الفصل العادي.

البعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم

يشير الجدول رقم (6) إلى أن مجموع متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور- وفقًا للبعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم - كان مرتفعًا إذ بلغ (3.909)، مما يعني تمتع الطالب ذي صعوبات التعلم بسلوك سويٍ في غرفة صعوبات التعلم. وبالرجوع إلى فقرات البعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم في الجدول رقم (5) فقد تبين ارتفاع المتوسطات (3.43- 4.14)، ويدل ذلك على تدني مستوى المشكلات السلوكية للطالب ذي صعوبات التعلم في الغرفة. وترجع هذه النتيجة إلى أن عدد الطلبة يكون محدودًا في غرفة صعوبات التعلم؛ مما يقلل من فرص إحداثهم لسلوكٍ غيرِ مرغوبٍ فيه، كما أن غرفةَ صعوبات التعلم تمثل بيئةً مناسبةً لخصائص الطالب ذي صعوبات التعلم؛ لكونها غرفةً جذابةً تحتوي على أركانٍ مختلفةٍ؛ مثل: ركن للعب، وركن للقراءة، وركن للتكنولوجيا، وركن للمهارات اليدوية. إضافةً إلى ذلك عدم إغفال مؤهل معلمة صعوبات التعلم وتخصصها في تعديل سلوك الطالب غير المرغوب فيه، وعملها الدؤوب على تعزيز ثقة الطالب بنفسه، وحثه على الاختلاط بالطلبة الآخرين؛ وهذا ما يعزز السلوك الإيجابي للطالب على حساب السلوك الفردي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدبابنة (2016)، التي أشارت إلى أن أكثر من نصف عينة الدراسة من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم أعربوا عن رضاهم عن الخدمات الاجتماعية والسلوكية المقدمة لأطفالهم في مثل هذه الغرف.

البعد السلوكي في الفصل العادي

يتضح من الجدول رقم (6) أن مجموع متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور- وفقًا للبعد السلوكي في الفصل العادي- كان متوسطًا حيث بلغ (2.361)، وهو أقل من مثيله الذي شوهد في غرفة صعوبات التعلم، مما يدل على ارتفاع معدل السلوك غير المرغوب فيه لدى الطالب ذي صعوبات التعلم في الفصل العادي مقارنة بسلوكه في غرفة صعوبات التعلم. وقد أظهر الجدول رقم (5) أن متوسطات درجات إجابات أولياء الأمور على فقرات البعد السلوكي في الفصل العادي كانت ما بين متوسطة وضعيفة؛ فقد حازت فقرة واحدة وهي "إدراج ابني/ابنتي في برنامج صعوبات التعلم أدى إلى اكتسابه سلوكيات غير مرغوب فيها في الفصل العادي" على أعلى متوسط (3.63)، بينما حازت بقية الفقرات الأخرى على متوسطات ضعيفة (1.99- 2.31)، وهذا يعني ارتفاع معدل السلوك غير المرغوب فيه للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي. هذا وأكثر المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطالب ذو صعوبات التعلم هي: عدم تقبله للأنشطة الصفية واللاصفية، وقلة ارتباطه بالفصل العادي، وتذمره وشكواه، وكذلك ميولُ سلوكِه نحو العدوانية تُجاه زملائه في الفصل العادي. ويرجع ذلك إلى أن معلمة الفصل العادي قد لا تعطي الطالب التركيز الكافي لتوجيهه؛ نظرًا لزيادة عدد الطلبة في الفصل العادي مما يقلل من انتباه الطالب، وزيادة تشتته، وتدنى المستوى الأكاديمي له. ويظهر ذلك من خلال بث نشاطه وطاقته في سلوكيات غير مرغوب فيها مما يجعل المشكلات السلوكية تظهر بشدة في الفصل العادي عنها في غرفة صعوبات التعلم. وهذا يتفق مع دراسة الشوربجي وإمام وكاظم (El Shourbagi, Emam & Kazem, 2016) حيث أظهرت ارتباط الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلوكيات غير مرغوب فيها في الفصل العادي، ومنها السلوك العدواني.

الفروق بين متوسطات الأبعاد في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

يوضح الجدول رقم (7) نتائج تحليل اختبار العينات الزوجي لدلالة الفروق بين متوسطات الأبعاد في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي. ويتضح من هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد البحث لصالح غرفة صعوبات التعلم. ويرجع ذلك إلى تجهيز غرفة صعوبات التعلم بمحفزات تثير اهتمام الطالب ذي صعوبات التعلم وتبعده عن الجو الروتيني للفصل العادي. بالإضافة إلى تجهيزات الغرفة وجذبها للطالب من: إضاءة، وأثاث مناسب، وتهوية جيدة، وألعاب تعليمية. كما أن عدد الطلبة

في الغرفة يكون محدودًا، وتكون الخدمة المقدمة للطلبة فيها فردية بما يتوافق مع قدراتهم الفردية، وكذلك تأهيل معلمة صعوبات التعلم للتدريس لهؤلاء الطلبة، وتدريبها تدريبًا خاصًا يساعدها على التعامل معهم. كل هذه العوامل معًا أدت إلى انخفاض المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية في غرفة صعوبات التعلم عنها في الفصل العادي.

جدول (7): نتائج تحليل اختبار العينات الزوجي لدلالة الفروق بين متوسطات الأبعاد في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

الأبعاد	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم والبعد الاجتماعي في الفصل العادي	14.477	***0.002**
البعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم والبعد النفسي في الفصل العادي	13.143	***0.001**
البعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم والبعد السلوكي في الفصل العادي	19.776	***0.000**
الأبعاد ككل في غرفة صعوبات التعلم والأبعاد ككل في الفصل العادي	**21.283**	***0.000**

* دالة إحصائيًا عند $\alpha \leq 0.05$

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو واقع المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي يعاني منها أبناؤهم تُعزى إلى متغيراتِ ولي الأمر (نوع ولي الأمر، وعمره، ومستواه التعليمي)، ومتغيراتِ الأسرة (عدد الأبناء في الأسرة، ومستوى الدخل الشهري للأسرة، وعدد الأبناء الذين سبق إدراجهم في غرفة صعوبات التعلم)، ومتغيرات الطالب (نوع الطالب، ومستوى صفه، وعدد سنوات التحاقه بغرفة صعوبات التعلم)؟ ومناقشتها

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا للمستوى التعليمي لمتغير ولي الأمر وذلك بالنسبة لمشكلات البعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم، ومشكلات البعد السلوكي في الفصل العادي، وأيضًا الأبعاد ككل في غرفة صعوبات التعلم كما هو موضح في جدول رقم (8). حيث لوحظ أنه كلما ارتفع المستوي التعليمي لولي الأمر، زاد ذلك من مقدرته على الإحساس والتعرف على مشكلات ابنه وتحديدها، والتدخل بالوقت المناسب في اتخاذ القرارات التعليمية الخاصة بإبنه. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الدبابنة (2016)، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة بعيرات وزريقات (2012) التي أظهرت عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمستوى التعليمي.

أما بالنسبة لبقية المتغيرات الأخرى فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لجميع الأبعاد الستة، وكذلك بالنسبة للأبعاد الكلية في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الدبابنة (2016) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لنوع الطالب، ومستوى صفه، وعدد سنوات التحاقه بغرفة صعوبات التعلم. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة علي (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للبعد النفسي وفقًا لمتغير نوع ولي الأمر، وقد أرجعت ذلك إلى تقارب المستوى التعليمي والثقافي للوالدين وتساوى تقديرهم للأبعاد المختلفة التي يمر بها أبناؤهم. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الشوربجي وآخرين (El Shourbagi et al., 2016)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للبعد السلوكي وفقًا لمتغير الجنس؛ حيث ارتفعت نسبة المشكلات السلوكية لدى الذكور عن الإناث. وكذلك اختلفت مع دراسة بعيرات والزريقات (2012)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات نوع ولي الأمر، وعدد أفراد الأسرة. وقد فسروا ذلك بأن الأمهات أكثر حرصًا على متابعة أبنائهن، كما أن عدد أفراد الأسرة الصغير يساعد أكثر على متابعة الأبناء؛ فعدد الأبناء الكبير في الأسرة الواحدة لا يسمح لولي الأمر بمتابعة الأبناء وتعليمهم المهارات المختلفة مثل: المهارات الاجتماعية، وذلك بسبب تعدد المسؤوليات الملقاة على عاتقه.

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات وفقًا لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي في غرفة صعوبات التعلم	بين المجموعات	1.112	2	0.556	3.253	*0.041
	داخل المجموعات	26.836	157	0.171		
البعد النفسي في غرفة صعوبات التعلم	بين المجموعات	1.213	2	0.607	2.025	0.135
	داخل المجموعات	46.722	156	0.299		
البعد السلوكي في غرفة صعوبات التعلم	بين المجموعات	1.415	2	0.707	2.422	0.092
	داخل المجموعات	44.682	153	0.292		
الأبعاد ككل في غرفة صعوبات التعلم	بين المجموعات	1.079	2	0.539	3.859	*0.023
	داخل المجموعات	21.947	157	0.140		
البعد الاجتماعي في الفصل العادي	بين المجموعات	1.425	2	0.712	2.246	0.109
	داخل المجموعات	49.803	157	0.317		
البعد النفسي في الفصل العادي	بين المجموعات	0.509	2	0.255	1.674	0.191
	داخل المجموعات	23.719	156	0.152		
البعد السلوكي في الفصل العادي	بين المجموعات	2.358	2	1.179	4.735	*0.010
	داخل المجموعات	38.099	153	0.249		
الأبعاد ككل في الفصل العادي	بين المجموعات	0.439	2	0.219	2.128	0.123
	داخل المجموعات	16.181	157	0.103		

* دالة إحصائيًا عند$\alpha \leq 0.05$

3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ما وجهة نظر أولياء الأمور نحو الجوانب المتعلقة ببرنامج صعوبات التعلم من خلال المقابلات الشخصية معهم؟ ومناقشتها

في محاولة للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل إجابات أولياء الأمور التي تم الحصول عليها من خلال المقابلات الشخصية بحيث تم تحويلها إلى بيانات وفقًا للمحاور الآتية:

1- مدى المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي تواجه الطالب ذا صعوبات التعلم في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي، وعلاقة الطالب بمعلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي والأقران.

2- مدى تأثير البيئة الصفية على الطالب في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي، ومدى التعاون والتواصل بين معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي وأولياء الأمور.

3- مدى كفاية معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي فيما يخص التعامل مع الطالب.

وفي ضوء تلك المحاور؛ انقسمت النتيجة إلى جزأين أساسيين: ضم الجزء الأول إجابات أولياء الأمور فيما يتعلق بوجود ابنه في غرفة صعوبات التعلم. أما الجزء الثاني فاشتمل على إجابات أولياء الأمور فيما يتعلق بوجود ابنه في الفصل العادي. وقامت الباحثات بعرض النتائج وفقًا للمحاور مع توضيح ما يتعلق بكل جزء داخل كل محور.

المحور الأول: مدى المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي تواجه الطالب ذا صعوبات التعلم في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

أظهرت نتائج هذا المحور أن مدى المشكلات الاجتماعية والنفسية متقارب بين غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي، إلا أن هذه المشكلات تزداد بشكل عام في الفصل العادي عنها في غرفة صعوبات التعلم؛ فقد أشار أحد أولياء الأمور إلى ذلك بقوله: "الحمد لله أشعر بتحسن نفسيته وازدادت رغبته في الذهاب إلى المدرسة بعد انضمامه لفصل الصعوبات"، وأضاف آخر: " ليس لابني أي مشكلة سوى المشكلات الأكاديمية"، بينما قال ولي أمر آخر "يزداد شعور ابني بالحرج مع كل سؤال يوجه إليه بالفصل العادي".

وقد اتضح للباحثات عند تحليل هذا المحور عدم اتفاق إجابات أولياء الأمور على وجود مشكلات اجتماعية ونفسية في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي؛ فالبعض أشار إلى وجود هذه المشكلات بشدة في كلاهما، والبعض الآخر أشار إلى أن هذه المشكلات اقتصر وجودها في الفصل العادي. وقد أشار المكانين والعبداللات والنجادات(2014)، وعلي(2016) إلى قلة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة في غرفة صعوبات التعلم. وقد

لوحظ أن أولياء الأمور لم يتطرقوا في حديثهم إلى مشكلات أبنائهم السلوكية سواءً في الفصل العادي أو في غرفة صعوبات التعلم، على الرغم من أن هناك الكثير من الدراسات التي اختلفت مع هذه النتيجة، والتي أشارت إلى أن هناك علاقة بين صعوبة التعلم والأطفال ذوي النشاط الزائد (Carman & Chapparo, 2012; El Shourbagi et al., 2016).

المحور الثاني: علاقة الطالب بمعلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي والأقران

أظهرت نتائج تحليل إجابات جميع أولياء الأمور شبه إجماع على أن الطفل يبدي لوالديه ارتياحًا وتقبلًا كبيرًا لمعلمة صعوبات التعلم، حيث عبر أحد أولياء الأمور عن ذلك بالقول: "ابنتي تخاف من معلمة الفصل العادي وتفضل البقاء مع معلمة الصعوبات؛ لأنها لطيفة".

أما علاقة الطالب مع أقرانه في غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي؛ فعلى الرغم من أن النتائج لم تُظْهِر أي دلائل عن علاقة الطالب ذي صعوبات التعلم بأقرانه في غرفة صعوبات التعلم، إلا أن إجابات أولياء الأمور تركزت معظمها في الحديث عن وجود علاقة غير طيبة بين الطالب وبين أقرانه في الفصل العادي؛ حيث قالت إحدى الأمهات: " ابني يشعر بالحرج من زملائه في الفصل العادي عند خروجه إلى فصل الصعوبات"، في حين قالت الأخرى: " ابنتي تشعر أن معلمة الفصل العادي تفضحها أمام زملائها". كما أكد الفكرة ذاتها أحد أولياء الأمور بقوله: "ابنتي تشعر أنها أقل من الطلبة الآخرين"، كذلك أضاف آخر: "مشكلة ابنتي الخجل أمام الطالبات زميلاتها". وقد اتضح للباحثات مما سبق، أن معلمة الفصل العادي ليست لها علاقة جيدة مع الطالب ذي صعوبات التعلم، أما معلمة صعوبات التعلم فتحظى بعلاقة جيدة معه، وقد ظهرت هذه النتيجة في إجابات معظم أولياء الأمور. وتتفق هذه النتيجة إلى حدٍّ كبير مع ما توصلت إليه نتائج التحليل الكمي الذي تم مناقشته في الجزء الأول من البحث الحالي؛ حيث جاءت متوسطات إجابات أولياء الأمور مرتفعة نحو معلمة صعوبات التعلم مقارنة بمعلمة الفصل العادي. كما أنها تتفق مع بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى رضا أولياء الأمور عن دور معلمة صعوبات التعلم في تطوير مهارات أبنائهم، وتنمية قدراتهم الأكاديمية، ومساعدتهم على التكيف، أكثر من معلمة الفصل العادي (Somaily et al., 2012; Carman & Chapparo, 2012). ويمكن تفسير هذه النتيجة أن معلمة الفصل العادي تقوم بتدريس عدد كبير من الطلبة مقارنة بمعلمة صعوبات التعلم، كما أن معلمة الفصل العادي لديها منهج محدد وعليها الانتهاء منه في فترة محددة مما يعوق قدرتها على التفاعل مع الفروق الفردية للطلبة، كما أننا لا نغفل أن معلمة الفصل العادي لم تحصل على دورات تؤهلها للتعامل مع الطالب ذي صعوبات التعلم. أما فيما يتعلق بعلاقة الطالب ذي صعوبات التعلم بالأقران؛ فقد أظهرت النتائج أن هناك مشكلة في علاقته بأقرانه في الفصل العادي.

المحور الثالث: مدى تأثير البيئة الصفية على الطالب في كل من غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي

اتفق معظم أولياء الأمور على أن البيئة الصفية في غرفة صعوبات التعلم هي بيئة محفزة وجاذبة للطالب وتساعده على التعلم والتقدم. أما بيئة الفصل العادي؛ فهي مُصَمَّمة للطالب العادي الذي لا يعاني من أي صعوبة؛ فمن وجهة نظر بعض أولياء الأمور أن الفصل العادي يدفع الطالبَ ذا صعوبات التعلم إلى التشتت والانسحاب مما يعوق نجاحه.

وفي هذا السياق جاءت أقوال أولياء الأمور ومنها: " *لا تراعي معلمة الفصل العادي ظروف ابني التعليمية؛ فلا تهتم مثلاً بوضعه في الصفوف الأمامية*"، "*فصل الصعوبات به أركان متنوعة تحفز دافعية ابني*".

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه الدبابنة (2016) وهو رضا أولياء الأمور عن غرفة صعوبات التعلم، وكذلك اتفقت مع ما توصلت إليه دراسات أخرى عن الاتجاهات الإيجابية لأولياء الأمور نحو غرفة صعوبات التعلم (Somaily et al., 2012)، غير أن هذه النتيجة قد اختلفت مع دراسات أخرى أظهرت بدورها رضا أولياء الأمور عن التعليم العام بما في ذلك الفصل العادي (Gasteiger-Klicpera et al., 2013).

والجدير بالذكر في هذا الصدد، أن إحدى الأمهات قد أثارت نقطة مهمة، هي: تغيير مسمى غرفة صعوبات التعلم إلى فصل التسهيلات؛ فمن وجهة نظرها يجب استخدام مسمى يعكس الخدمات التي تُقَدَّم في مثل هذه الغرف، وفي الوقت نفسه تمنع تحسس الطلبة من الخدمات التي تقدم فيها.

المحور الرابع: مدى التعاون والتواصل بين معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي وأولياء الأمور

جاءت إجابات أولياء الأمور على أسئلة هذا المحور متفقة مع المحور السابق، والتي بَيَّنَت رضاهم عن التعاون، والتواصل مع معلمة صعوبات التعلم؛ فقد أشار بعض أولياء الأمور إلى أن التواصل مع معلمة صعوبات التعلم كان له وقعٌ إيجابي على تقدم مستوى ابنه، وعلى معالجة المشاكل التي قد تظهر قبل تفاقمها. في حين أن التواصل مع معلمة الفصل العادي لا يتناسب مع ظروف الطفل. وفي هذا الصدد قالت إحدى الأمهات في عملية التواصل: "معلمة الفصل العادي تعاملنا كالآخرين، رغم أن ظروف ولدي تحتاج تواصلاً أكثر". وقد ذكرت أمهات أخريات أن: "معلمة صعوبات التعلم لا تنتظر أن أتواصل معها؛ فهي دائما تسعى إلى التواصل معي". وتؤكد هذه الاجابات مدى رضا أولياء الأمور عن التعاون والتواصل مع معلمة صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة المحور الأول الذي أوضح رضا ولي الأمر عند التعامل مع معلمة صعوبات التعلم.

المحور الخامس: مدى كفاية معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الفصل العادي فيما يخص التعامل مع الطالب

تشابهت إجابات أولياء الأمور في هذا المحور حينما تطرقت إلى احتياج معلمة الفصل العادي إلى الإعداد، والتأهيل الجيد، وحضور دورات متخصصة في هذا الشأن. وقد اقترح بعض أولياء الأمور أن ولي الأمر نفسه يحتاج إلى حضور مثل هذه الدورات وليس معلمة الفصل العادي وحدها.

ومن هذه الأقوال: *"لا توجد مشكلات نفسية ولا اجتماعية ولكن يرجى إعطاء المعلمة العادية برنامج خاص في كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الصعوبة"، "لا يوجد دورات لمعلمات الفصل العادي في الصعوبات".*

والجدير بالذكر أن معظم أولياء الأمور قد ذكروا أن معلمة صعوبات التعلم مؤهلة تأهيلًا جيدًا وتستطيع التعامل مع الطالب ذي صعوبات التعلم وكذلك مع ولي الأمر؛ حتى أن البعض قد أشار إلى اللجوء إلى معلمة صعوبات التعلم عند الحاجة إلى الاستشارة في أوضاعٍ تخص طفله. ويتلاءم ذلك مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم رضا ولي الأمر عن خدمات الفصل العادي متمثلة في المعلمة نفسها؛ حيث إن عدم تأهيل معلمة الفصل العادي يجعلها- لا إراديًا - تتجاهل الفروقات الفردية بين الطلبة؛ فتعامل الطالب ذا صعوبات التعلم كطالبٍ عادي، ولا تهتم بدعمه؛ مما قد يؤدي إلى ظهور أو تفاقم بعض المشكلات (Somaily, Al-Zoubi, & Bani Abdel Rahman, 2012).

التوصيات

في ضوء النتائج السابق ذكرها، توصي الباحثات بالآتي:

- عقد المدرسة دورات تدريبية لمعلمات الصف العادي ولأولياء الأمور؛ لتعريفهم ببرنامج صعوبات التعلم وما ينجم عنه من مشكلات، وحثهم على ضرورة متابعة الطلبة.
- الاهتمام بمعالجة المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم في البيئة المدرسية والعمل على خلق البيئة الصفية المناسبة لهم سواءً في غرفة صعوبات التعلم أو في الفصل العادي.
- الاتصال المستمر بين معلمة صعوبات التعلم، ومعلمة الفصل العادي، وأسرة الطالب ذي صعوبات التعلم؛ لزيادة تفاعل أولياء الأمور مع المعلمات وإبلاغ الوالدين بانتظام عن تقدم الطالب.
- المتابعة المستمرة لأبنائهم؛ للتعرف على أي مشكلات أكاديمية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو سلوكية قد تظهر، وذلك للسعي لإيجاد حلول لها قبل تفاقمها.

المراجع

أبو أسعد، أحمد (2015). *الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو بكر، زينب (2010). التعليم وتمكين الشباب في المجتمع: رؤية مستقبلية للتخلص من المشكلات التي تواجه قطاع الشباب. *مجلة شؤون اجتماعية*، 27(106)، 153- 167.

أبو غزال، معاوية (2006). *نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بشقة، سماح (2016). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 17، 101-113.

بطرس، حافظ (2009). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. دار المسيرة: عمّان، الأردن.

بعيرات، محمد ؛ والزريقات، إبراهيم (2012). مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية وعلاقته بجنسهم ومؤهلهم العلمي وعدد أفراد الأسرة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 10(3)، 229-248.

البلوي، خولة (2015). المشكلات السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك. دراسات، *العلوم التربوية*، 42(3)، 725- 746.

خزاعلة، أحمد ؛ والخطيب، جمال (2011). المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات، العلوم التربوية*، 38(1)، 372-389.

الخطيب، جمال ؛ والحديدي، منى (2003). *مناهج وأساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة*، الكويت: مكتبة فلاح.

الدبابنة، خلود (2016). مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر ضمن برنامج الدمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدى الرضا. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12(2)، 269-286.

رجب، أميرة ؛ ودسوقي، تشرين ؛ وعثمان، أحمد. (2012). إبراهيم العلاقة بين عزو النجاح والفشل الدراسيين والمهارات الاجتماعية لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية الأزهرية. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، 12، 203-225

الروسان، فاروق ؛ والخطيب، جمال ؛ والناطور، ميادة (2004). *صعوبات التعلم*، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت: الصفاة.

الزيات، فتحي (2007). *صعوبات التعلم- الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.

السعايدة، ناجي ؛ والفرح، يعقوب (2008). اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو أبنائهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، 12، 212-235.

السعيد، هلا (2012). *الدمج الأكاديمي والتجهيزات الفيزيقية للفصول وغرف المصادر*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، عربي-انجليزي، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.

الشوربجي، سحر (2016). معايير جودة معلم التربية الخاصة وفقا لمجلس الأطال الاستثنائيي. بحث منشور في وقائع المؤتمر الدولي الرابع لكلية التربية *"الاعتماد الأكاديمي: الطريق الى استدامة الجودة في التعليم"*. جامعة السلطان قابوس، نوفمبر 2016، 566- 582.

على، سهام (2016). عرض المشكلات النفسية لدى أطفال صعوبات التعلم من وجهة نظر والديهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة التنمية البشرية*، 2، 249-290.

قنديلجي، عامر؛ والسامراني، ايمان (2009). *البحث العلمي (الكمي والنوعي)*. عمّان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الكايد، زين (2012) فاعلية الصورة الاردنية من قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة الطفولة والتربية*، 4(12)، 111-150.

المحادين، حسن؛ والنوايسة أديب (2009). *تعديل السلوك: نظرياً وإرشادياً*. عمان: دار الشروق.

محمد، عادل ؛ وناصف، محمد (2013). المهارات قبل الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى فئات متباينة من أطفال الروضة كمنبئات بأهبتهم أو استعدادهم للالتحاق بالمدرسة. *مجلة الطفولة والتربية*، 5(13)، 17-132.

المعايطة، عبد العزيز (2011). *اتجاهات حديثة في البحث العلمي*. حولي، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المقداد، قيس؛ وبطاينة، أسامة؛ والجراح، عبدالناصر (2011). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(3)، 253-270.

المكانين، هشام؛ والعبداللات، بسام؛ والنجادات، حسين (2014). المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10(4)، 503-516.

Al Khateeb, J., & Hadidi, M. (2009). Teachers' and mothers' satisfaction with resource room programs in Jordan. *The Journal of the International Association of Special Education, 10*(1), 56-59.

Backenson, E.; Holland, S.; Kubas, H.; Fitzer, K.; Wilcox, G.; Carmichael, J.; Fraccaro, R.; Smith, A.; Macoun, S.; Harrison, G. & Hale, J. (2015). Psychosocial and adaptive deficits associated with learning disability subtypes. *Journal of Learning Disabilitie*s, *48*(5), 511-522.

Carman, S., & Chapparo, C. (2012). Children who experience difficulties with learning: Mother and child perceptions of social competence. *Australian Occupational Therapy Journal, 59*, 339-346.

Council for Exceptional Children. (2015). *What Every Special Educator Must Know: Professional Ethics and Standards.* Arlington, VA: CEC.

El Shourbagi, S.; Emam, M. & Kazem, A. (2016). Évaluation par les enseignants des symptômes du trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à Oman. *Journal of Educational Studies*, *7*, 499-515.

Gasteiger-Klicpera, B.; Klicpera, C.; Gebhardt, M. & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 17*(7), 663-681.

Learner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Somaily, H.; Al-Zoubi, S. & Bani Abdel Rahman, M. (2012). Parents of students with learning disabilities attitudes towards resource room. *International Interdisciplinary Journal of Education, 1*(1), 1-5.

Miller, S. & Mercer, C. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities, *Journal of Learning Disabilities, 30*, 47–56.

Mixon, K. (2004). Three Learning Styles...Four Steps to Reach Them. *Teaching Music, 11*(4), 48-52.

National Center on Response to Intervention. (2012). Retrieved from: http://www.rti4success.org/.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2008). *Executive summary of adolescent literacy and older students with learning disabilities: A report from the National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD).* Retrieved from http://www.ldonline.org/pdfs/njcld/Executive_Summary Adolescent_Literacy_Report.pdf.

Patton, J., Cronin, D., Bassett, D. & Koppel, A. (1997) A life skills approach to mathematics instruction: preparing students with learning disabilities for the real-life math demands of adulthood, *Journal of Learning Disabilities, 30*, 178–187.

Riccomini, P., & Witzel, B. (2010). *Response to intervention in math.* Thousands Oaks, CA: Corwin Press.

Rivera, D. (1997) Mathematics education and students with learning disabilities: introduction to special series, *Journal of Learning Disabilities, 30*, 2–19.

Sarasin, L. (1998). *Learning Styles Perspectives: Impact in the Classroom.* Madison, Wis.: Atwood Publishing.

Sayeski, K., & Paulsen, K. (2010). Mathematics reform curricula and special education: Identifying intersections and implications for practice. *Intervention in School and Clinic*, *46*(1), 13-21.

Scott, K. (1993), Multisensory mathematics for children with mild disabilities. *Exceptionality*: *A Research Journal*. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=EJ468855.

Schrank, F., Mather, N., & McGrew, K.(2014). Woodcock-Johnson IV. *Riverside: Rolling Meadows, IL, USA*.

Stecker, P., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools, 42*, 795–819.

Swanson, H., Jerman, O., & Zheng, X. (2009). Math disabilities and reading disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*(3), 175–196.

The Higher Council for the Affairs of Persons with Disabilities. (2017). *Law (20) on the Rights of Persons with Disabilities.* Amman: Jordan.

Ullrich, C. (2013). *The effects of mathematics instruction incorporating the TouchMath Program on addition computational fluency in a third-grade classroom* (Unpublished doctoral dissertation). University of Arkansas, Fayetteville, Arkansas.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2010). *The condition of education 2010.* Retrieved from http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp? pubid=2010028 Yell, M., & Walker, D.(2010). The legal basis of response to intervention: Analysis and implications. *Exceptionality, 18*, 124-137.

Yikmis, A. (2016). Effectiveness of the Touch Math Technique in Teaching Basic Addition to Children with Autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *16*(3), 1005-1025.

Carpenter, T. (1985). Mathematics instruction in resource rooms. *Learning Disability Quarterly, 8,* 95–100.

Carpenter, T. & Moser, J. (1984) The acquisition and subtraction concepts in grades one through three, *Journal for Research in Mathematics Education, 15*, 179–202.

Chinn, S. & Ashcroft, J. (2001). *Mathematics for dyslexics: A teaching handbook.* London, Whurr.

Corno, L., & Snow, R. (1986). Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners. In *Handbook of Research on Teaching.* Ed. M.C. Wittrock. New York: Macmillan.

Deno, S. (2003). Development in Curriculum-Based Measurement. *Journal of Special Education, 37*(3), 184-192.

Deno, S., Fuchs, L., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review, 30,* 507-524.

Dunn, R. & Dunn, K. (1978). *Teaching Students through their Individual Learning Styles.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Fielding, E. (1995). Teaching to the Strengths. *Reading Today, 13*(1), 29.

Fuchs, L., Powell, S., Seethaler, P., Cirino, P., Fletcher, J., Fuchs, D., & Zumeta, R. (2009). Remediating number combination and word problem deficits among students with mathematics difficulties: A randomized control trial. *Journal of educational psychology*, *101* (3), 561.

Garrett, A., Mazzocco, M., & Baker, L. (2006). Development of the metacognitive skills of prediction and evaluation in children with or without math disability. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*, 77–88.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *37*(1), 4-15.

Geary, D. (2011). Consequences, characteristics, and causes of mathematical learning disabilities and persistent low achievement in mathematics. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 33*, 250–263.

Geary, D., Hamson, C., & Hoard, M. (2000). Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of experimental child psychology*, *77*(3), 236-263.

Gersten, R., Chard, D., Jayanthi, M., Baker, S., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research, 79*, 1202–1242.

Hosp, M., Hosp, J., & Howell, K. (2007). *The ABCs of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement.* New York: Guilford.

Hughes, M. (1986). *Children and number.* Oxford: Basil Blackwell.

Jitendra, A., Rodriguez, M., Kanive, R., Huang, J., Church, C., Corroy, K., & Zaslofsky, A. (2013). Impact of small-group tutoring interventions on the mathematical problem solving and achievement of third-grade students with mathematics difficulties. *Learning Disability Quarterly*, *36*(1), 21-35.

Kroesbergen, H., & Van Luit, H. (2003). Mathematics interventions for children with special needs: A meta-analysis. *Remedial & Special Education, 24,* 97-114.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies (8th ed).* Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Lloyd, J., Forness, S., & Kavale, K. (1998). Some methods are more effective than others. *Intervention in School and Clinic*, *33*(4), 195-200.

Mabbott, D., & Bisanz, J. (2008). Computational skills, working memory, and conceptual knowledge in older children with mathematics learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *41*(1), 15-28.

Marsh, L. & Cooke, N. (1996) The effects of using manipulatives in teaching math problem-solving to students with learning disabilities, *Learning Disabilities Research and Practice, 11*, 58–65.

Mayrowetz, D. (2009). Instructional practice in the context of converging policies: Teaching mathematics in inclusive elementary classrooms in the standards reform era. *Educational Policy, 23*(4), 554–588.

Mazzocco, M., & Myers, G. (2003). Complexities in identifying and defining mathematics learning disability in the primary school-age years. *Annals of Dyslexia, 53,* 218-253.

McBride, S. (2007). *Review of special education – Grades 1 to 12*. Summary report submitted to the Ministry of Education, Amman, Jordan.

Miller, S., Butler, F. & Lee, K. (1998) Validated practices for teaching mathematics to students with learning disabilities: a review of literature, *Focus on Exceptional Children, 31*, 1–24.

program. The teachers found the program to be easy to implement while keeping the students engaged in learning. The teachers also observed that as well as increasing test scores, the Touch Math program also increased students' self-esteem as a math student. Students also began to feel better about themselves as the Touch Math strategy was taught. They went from needing frequent help in completing assignments to being able to complete targeted worksheets independently.

Recommendations and Conclusions

1- Further research on Touch Math program and M-CBM should be done with a greater sample size, other types of math problems (e.g., subtraction, multiplication, and division), and over a longer period of time.

2- Researchers and practitioners should investigate other effective intervention math programs to be used in Jordan and Arab world. There is clearly a need for research in Jordan and Arab countries to identify more precisely, what constitute effective, scientifically based practice in teaching mathematics to students with MD. For example, cognitive strategy interventions are designed to improve performance through compensatory procedures or through more efficient functioning of weak or deficient cognitive processes. Strategy training can be incorporated into classroom instruction or conducted with an individual student. Mnemonic training, which is designed to increase retrieval of information, is the most common and most effective application in teaching math (Lloyd, Forness, & Kavale, 1998).

3- Finally, although that researchers and practitioners suggested that Arabic numerals are more scientifically based and can be used to facilitate helping students with MD; Jordan and most other Arab countries are still using the Hindu numeral system (e.g., ١ ،٢ ،٣ ،٤ ،٥) and not the Arabic numeral system (e.g., 1, 2, 3, 4, 5) in education, and particularly in public schools. Thus, policy makers should be informed about the results of this research to guide them in selecting the best educational practice for our children.

References

Abu-Hamour, B., & Mattar, J. (2013). The applicability of curriculum-based-measurement in math computation in Jordan. *International Journal of Special Education. 28*(1). 111-119.

Abu-Hamour, B., Urso, A., & Mather, N. (2013). The Application of standardized assessments and CBM measures in a case study of a student with a severe reading disability. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties. 29* (1), 44-63.

Al-Khateeb, J. (2008). *Final Report 3.4b Program Evaluation: Resource Rooms*. Prepared for the Ministry of Education, The Hashemite Kingdom of Jordan, ERFKE 1 Project.

Al-Natour, M. (2008). *Final Report: Special Needs Education 3.3e Program Development– Learning Disabilities*. Prepared for the Ministry of Education, The Hashemite Kingdom

of Jordan under the ERFKE 1 project.

Anderson, U. (2010). Skill development in different components of arithmetic and basic cognitive functions: Findings from a 3-year longitudinal study of children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology, 102*, 115–134.

Barbe, W., & Milone, M. (1980). Modality. *Instructor, 39*(6), 45-47.

Baroody, A., Bajwa, N., & Eiland, M. (2009). Why can't Johnny remember the basic facts? *Developmental Disabilities Research Reviews, 15*,69-79.

Bender, W. N. (2001). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies (4th ed)*. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.

Bielsker, S., Napoli, L., Sandino, M., & Waishwell, L. (2001). ERIC - *Effects of direct teaching using creative memorization strategies to improve math achievement.* Retrieved from:

http://eric.ed.gov/?id=ED460855.

Boon, R., Cihak, D., & Fletcher, D. (2010). Effects of the TouchMath program compared toa number line strategy to teach addition facts to middle school students with moderate intellectual disabilities. *Division on Autism and Developmental Disabilities, 45*, 449-458.

Calik, N., & Kargin, T. ERIC - Effectiveness of the TouchMath technique in teaching addition skills to students with intellectual disabilities, *International Journal of Special Education*, 2010. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=EJ890578.

difficulties in solving basic addition problems. Thus, the major purpose of this study was to evaluate the effectiveness of the Touch Math program and M-CBM on mastering the basic addition facts for third grade students with MD. The most important results of this study are discussed in the following sections.

On average, both groups of the study achieved higher scores in Calculation Test because of applying Touch Math program. Thus, the descriptive data findings were positive and support the efficacy of Touch Math program as an intervention to improve addition skills for third grade students with MD. These findings support and extend the literature on the effectiveness of Touch Math program in improving student basic mathematics facts (Boon et al., 2010; Boon & Water, 2011; Bielsker, et al, 2001; Calik & Kargin, 2010; Scott, 1993; Ullrich, 2013). As discussed earlier, all the studies shared the same theme that students with all types of disabilities who have difficulty remembering math facts have more success with the Touch Math program than they do with traditional methods of solving addition problems. The effectiveness of Touch Math program may be attributed to the following: a) Touch Math approach appears to teach addition according to the same strategies that children naturally develop to solve addition problems (Miller & Mercer, 1997); b) Touch Math program also has the advantage of being a multisensory method, in that it involves the use of auditory, visual and tactile information (Chinn & Ashcroft, 2001); and c) Touch Math program satisfy the needs of different types of learners, and use several modes of processing information (e.g., visual, auditory, and tactile or kinesthetic) (See Dunn & Dunn, 1978; Fielding, 1995; Mixon, 2004; Sarasin, 1998).

Students who had Touch Math and M-CBM achieved higher scores in Calculation Test than students who experienced just Touch Math program during the intervention and follow-up phases. In other words, the results of the Calculation Test, and the progress monitoring as determined by performance on the M-CBM over the study period showed that third grade students with MD who received Touch Math and M-CBM made greater growth in addition skills than the comparison group students who received just Touch Math program. This finding is consistent with previous research demonstrating that M-CBM increases student achievement and motivation (Abu-Hamour & Mattar, 2013; Stecker, Fuchs, & Fuchs, 2005). However, it is worth documenting that the differences between the two groups of this study were not significant; and this finding may be explained by the short period of applying the intervention and the small number of participants.

Students progressed on their M-CBM addition skills in a growth rate of 0.4 correct digits per week. These results also indicated that M-CBM is an appropriate measure for monitoring students' academic growth in math addition achievement. The third-grade students with MD showed steady growth rate during the 16 weeks of intervention. The estimated growth rate was 0.4 correct digits per week. Some researchers indicated that the expected weekly growth rate for M-CBM in third grade is 0.5 correct digits and above (see Abu-Hamour & Mattar, 2013; Deno, Fuchs, Marston, & Shin, 2001). However, this finding is expected since students with MD in this study performed less well than typically achieving students in other studies. This result suggests as well that M-CBM can be used for identifying students who are at risk of academic failure in addition skills. This research and previous studies lead us to conclude that M-CBM can discriminate between those students with and without math academic skills problems (Deno, 2003; Hosp et al., 2007; National Center on Response to Intervention, 2012).

These findings are particularly important with respect to instruction for students with MD as the trend in schools is toward full inclusion in general education classes (The Higher Council for the Affairs of Persons with Disabilities, 2017; U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2010). For these students to achieve success in inclusive classrooms, Yell and Walker (2010) recommended that schools to use mathematics programming that research has shown to be effective in the general education setting, and also adopt and use research-based progress monitoring systems such as curriculum-based measurements to collect data on student performance.

Finally, as with all intervention programs for classroom settings, providing efficient, teacher-friendly interventions that foster student engagement is necessary for continued implementation. Both the teachers who implemented the Touch Math program and the students with MD expressed satisfaction with the

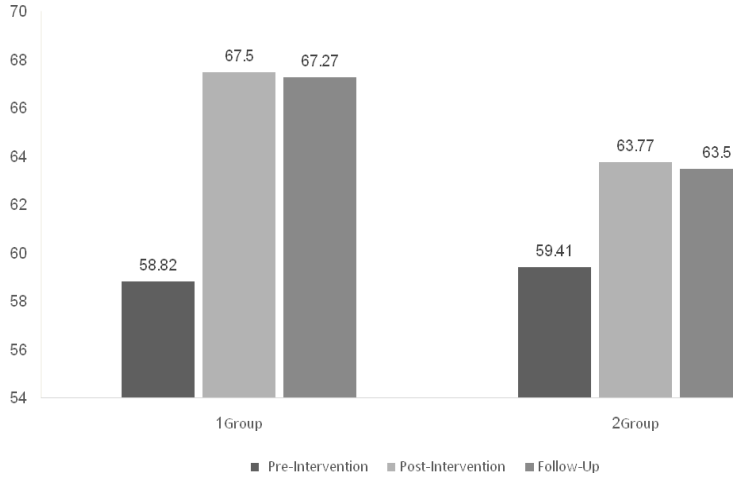


Figure 4. Mean performance on the Calculation Test for the two groups across the three phases.

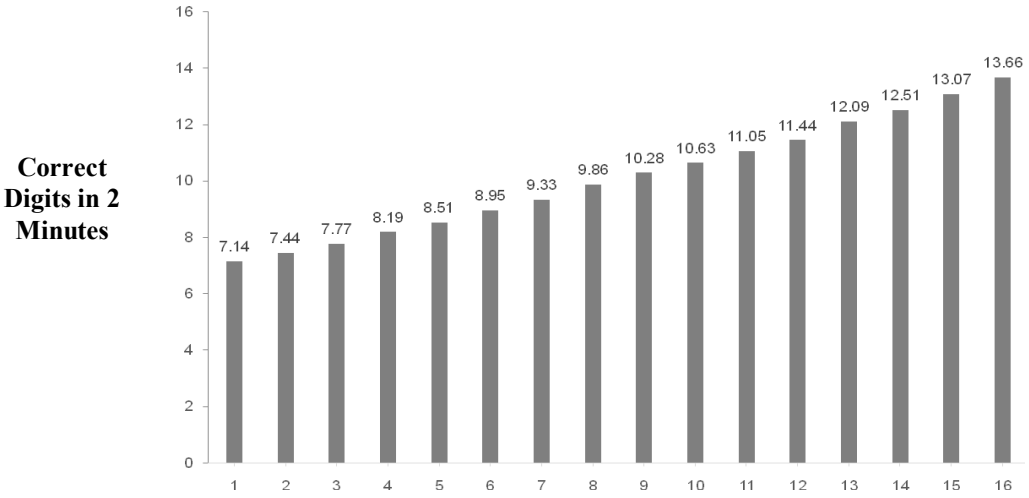


Figure 5. Graphic display of the mean performance on M-CBM measure reported in Correct Digits in Two Minutes

Social Validity

Evaluations of social validity focus on the satisfaction with the intervention's outcomes by those who use the intervention. The participants completed a four-item questionnaire in a yes/no format following the completion of the study. Specifically, the students were asked if they felt their addition skills improved during the intervention program. The researcher read to the participants each item on the student questionnaire and asked them to color in a happy face for ''yes'' or a frowning face for ''no.'' Results indicated that students involved in this study were satisfied with the tutoring procedures and assessment process. Approximately, 98% of the students believed that their addition skills improved because of the intervention program and the use of M-CBM. The teachers indicated that they liked the experience of teaching math by using the Touch Math scientifically based program and the M-CBM; and their students had increased their addition skills by the end of the study.

Discussion

Researchers in the field of learning disabilities have historically focused their attention on the language characteristics of children with learning disabilities and specifically on reading (Lerner, 2000). Less attention has been given to the study of learning disabilities in the area of mathematics (Bender, 2001). This lack of attention may be partially because of the complexity associated with the study of mathematics. As discussed earlier in the study, students with MD in Jordan frequently find addition tasks to be an obstacle in their mathematical progress. Many use inefficient and inaccurate counting methods and encounter

Study Question 1: *What are the differences between first group (Touch Math program and M-CBM) and second group (Touch Math program) on their addition achievement?*

The descriptive results indicated that the achievement of the Touch Math and M-CBM group was greater than that of the second group (just Touch Math) by the end of the intervention and in the follow-up phase. The visual representation of Table 1 is presented in Figure 4 as well.

Table 1. Means and standard deviations of the Calculation Test across the three phases.

	Group 1		**Group 2**	
	M	SD	M	SD
Pre-Intervention	58.82	11.18	59.41	12.40
Post-Intervention	67.50	10.07	63.77	12.47
Follow-Up	67.27	10.06	63.50	12.33

Note. n= 22 for each group, Group 1= Touch Math and M-CBM, Group 2= Touch Math, M= Mean, SD= Standard Deviation.

Post-Intervention Phase. All assumptions of performing independent *t*-tests were examined. No violations of normality and homogeneity of variance were detected. The variances were equal for the Touch Math and M-CBM group, and the Touch Math group, F (1, 42) = .471, p = 0. 497, p > .05. On average, students who had Touch Math and M-CBM achieved higher scores in Calculation Test (M = 67.50, SD = 10.07) than students who experienced just Touch Math program during the intervention (M = 63.77, SD = 12.47). However, this difference was not significant t (42) = 1.09, p = 0.282, p > .05. This result meets the researcher's expectations in terms of that the first group will outperform the second group, but no significant differences were found between the two groups (See Hypothesis 1).

Study Question 2: *What is the impact of Touch Math program and M-CBM or just Touch Math program in students' addition skills over time?*

Follow-Up Phase. All assumptions of performing independent *t*-tests were examined. No violations of normality and homogeneity of variance were detected. The variances were equal for the Touch Math and M-CBM group, and the Touch Math group, F (1, 42) = .422, p = 0. 520, p>.05. On average, students who had Touch Math and M-CBM achieved higher scores in Calculation Test (M = 67.27, SD = 10.06) than students who experienced just Touch Math program during the intervention (M = 63.50, SD = 12.33). However, this difference was not significant t (42) = 1.11, p = 0.273, p > .05. It is worth documenting as well that students' performance changes in the two study groups from post-intervention phase to follow-up phase were marginal. In other words, students in the two study groups maintained their addition skills even after finishing the Touch Math intervention program. This result meets the researcher expectation in Hypothesis 2. Changes in students' addition skills endured over time for the two study groups.

Study Question 3: *To what extent students with MD will develop a positive increase/trend-line in their M-CBM addition skills because of using Touch math program?*

Students progressed on their M-CBM addition skill from 7.14 correct digits in two minutes on the first probe to 13.66 by the last week of instruction. The estimated growth rate was 0.4 correct digits per week. Figure 5 provides information on the weekly growth for M-CBM addition skills. This result meets the researcher expectation in Hypothesis 3. Students with MD developed a positive increase/trend-line in their M-CBM addition skills as a result of using Touch math program.

4, students start with the 5 and count each Touchpoint. Next, they count "six, seven, eight, nine" while touching the points on the 4. They write the answer and repeat the problem with its answer aloud (See Figure 3 for further examples).

Addition with Continuance Counting. Continuance counting means to start with the largest number and count up from that number. The children touch the largest number, say its name, and continue counting. For example, to solve 9 + 4, according to the Touch Math program, the points are removed from the 9. In this problem, the children say "nine" (touching the 9) and count "ten, eleven, twelve, thirteen" (counting the points on the 4). Children will say and practice, "I cross out the largest number, say its name, go to the top of the column, and continue counting."

Addition without Regrouping. The statement that children repeat while doing this two-digit problem is, "I start on the side with the arrow. The arrow is on the right side." This is necessary because words and multi-digit numbers are read from the *left*. However, multi-digit addition problems are solved from the *right*. The arrow serves as a visual clue. For example, to solve 42 + 35, children start on the right side, and say "five" (pointing to the largest number – 5) and "six, seven" counting the Touchpoints on the 2. Then they moved to the tens place and add 4 and 3 using the same method. They were encouraged to read the problem and answer to reinforce reading and recognizing two-digit numbers.

Addition with Regrouping. Another visual clue that is added to the process of addition with regrouping is the box. Children were encouraged to say the arrow statement, "I start on the side with the arrow. The arrow is on the right side." For example, to solve 23 + 39, the answer to the first column on the first problem is 12. They put the 1 (or one ten) in the box and the 2 below, then add 3 to 2 and 1, and get the final answer 62.

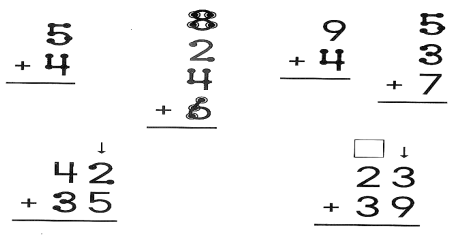


Figure 3. Examples of addition problems using Touch Math Program

Treatment integrity and Reliabilities

Treatment integrity checklists were used to measure the extent to which the teachers implemented the intervention correctly. These checklists were based on the critical components of the selected intervention. Each step on the checklist was scored as *completed* or *not completed*, and the percentage of steps completed accurately was determined. A total of 12 of the 40 teaching sessions were randomly selected to examine the fidelity of the intervention. While the teacher implemented the intervention, an observer independently and simultaneously conducted treatment integrity assessments. The average interobserver reliability was 98% (range 97–100%). In addition, the team of this study had weekly updates and discussions to address the crucial points in the delivery of the intervention and provide feedback. To ensure consistency of testing administration across the different phases of the study, the researcher and the teachers read from scripts and used timers. The researcher scored all tests twice and entered the data into an Excel spreadsheet. In terms of data entry reliability, all of the Excel data (100%) were checked against the paper scores and all discrepancies were resolved by examining the original protocols. The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), version 17.0, was used to analyze the data. Descriptive statistics (e.g., means, standard deviations), and *t-tests* for independent samples were used to investigate the study questions.

Results

Descriptive statistics of the study test scores are reported in Table 1 for the two groups of the study. These scores represent both pre- and post-intervention, and follow-up phases. Before providing the study's intervention, a Levene's test was administered to the Calculation Pre-test for both groups. No violations of normality and homogeneity of variance were detected. The variances were equal for the Touch Math and M-CBM group, and the Touch Math group, F (1, 42) = .166, p = 0.685, p > .05. On average, students in the second group had slightly higher scores (M = 59.41, SD = 12.40) than students in the first group (M = 58.82, SD = 11.18). However, this difference was not significant t (42) = -.166, p = 0.869, p > .05. The following results are presented according to the study questions:

individuals ranging in age from 4 years to 22 years. The WJ Arabic Tests are a comprehensive, norm-referenced, individually administered assessment of cognitive abilities and achievement. In general, the internal consistency reliability estimates for all WJ Arabic measures are uniformly high, most often with magnitudes in the .80s and .90s for individual tests, and in the .90s for clusters. The WJ Arabic battery is a perfect tool to identify students with MD since it relies on assessing multiple criteria of Cognitive and Achievement abilities by using CHC theory of cognitive abilities. To conduct this study, the general intelligence and the following broad cognitive abilities were measured by the WJ Arabic Tests: Long-Term Retrieval (*Glr*), Auditory Processing (*Ga*), Fluid Reasoning (*Gf*), Processing Speed (*Gs*), Short-Term Working Memory (*Gwm*), Visual-Spatial Thinking (*Gv*), Comprehension-Knowledge (*Gc*), Reading-Writing (*Grw*), and Quantitative Knowledge (*Gq*) (Author, 2015).

Calculation Test from WJ Arabic Tests. Calculation is a Test of math achievement measuring the ability to perform mathematical computations (Gq). The initial items in Calculation require the individual to write single numbers. The remaining items require the person to perform addition, subtraction, multiplication, division, and combination of these basic operations, as well as some geometric, trigonometric, logarithmic, and calculus operations. The calculations involve negative numbers, percents, decimals, fractions, and whole numbers. Because the calculations are presented in a traditional problem format in the Subject Response Booklet, the person is not required to make any decisions about what operations to use or what data to include. A correct response by the students received a score of one and a wrong response received a zero score. The students' final scores would correspond to total correct responses then converted to standard score using professional software for this purpose. This test was used as a criterion measure in both pre and post intervention testing, and in the follow-up phase.

Math Curriculum Based Measurement (M-CBM**).** When giving M-CBM computation probes, the examiner can choose to administer them individually or to groups of students. For the purpose of this study, the researcher used the multiple-skill addition worksheets that covered the targeted addition skills for this study and administered them individually. The student was given the worksheet and then asked to complete as many items as possible within 2 minutes. M-CBM assigns credit to each individual correct digit appearing in the solution to a math fact. By separately scoring each digit in the answer of a computation problem, the instructor is better able to recognize and give partial credit to a student. The probes were scored according to the correct digit system in this study (Hosp et al., 2007).

Procedure

Selected schools were approached by the author to coordinate the study work with the principals and teachers. Students in the first group received Touch Math program and M-CBM. Students in the second group received just Touch Math program. Due to the fact that students' individual addition skills were variant, both individualized and group teaching were used to move forward in applying the program, and to help all the students according to their abilities. The results of the WJ Calculation Test, the researchers' observations, and the errors analyses suggested that participants in this study: struggle to recognize patterns, such as largest to smallest; have difficulty learning and recalling basic math facts, such as 2 + 3 = 5; use fingers to count instead of using more advanced strategies, like mental math; have difficulty understanding place value; have trouble writing numerals clearly or putting them in the correct column; are very slow in retrieving facts or pursuing procedures; and have difficulties sequencing addition multiple steps. Students in the two conditions completed one pretest session, a post-tests session, and four days after the training ended, and a maintenance test that was conducted approximately two weeks after the completion of the program. The time between pre-test and post-test was 16 weeks for each of the groups. Both groups were given the same 48 lessons from the Touch Math program and were asked to solve 198 worksheets. In terms of progress monitoring, M-CBM probes were administered weekly. In this study, the researchers employed addition lessons only (see the next section for content details).

Touch Math Program

Beginning Addition. Prerequisites to Touch Math addition methods were abilities to count, recognize numerals, and write two-digit numbers. Children were encouraged to touch each point with their pencils and count. For example, to solve 5 +

basic skills that originated uniquely in special education. M-CBM can be used effectively to gather student performance data to support a wide range of educational decisions, including screening to evaluate pre-referral interventions, determining eligibility for and placement in remedial and special education programs, evaluating instruction, and evaluating the reintegration and inclusion of students in general education programs (Abu-Hamour & Mattar, 2013; Deno, 2003).

Method

This study uses a quasi-experimental, pre-test/post-test design as shown in Figure 2. Groups were randomly assigned to the instructional approaches: Group 1) Touch Math program and Math CBM, and Group 2) Touch Math program.

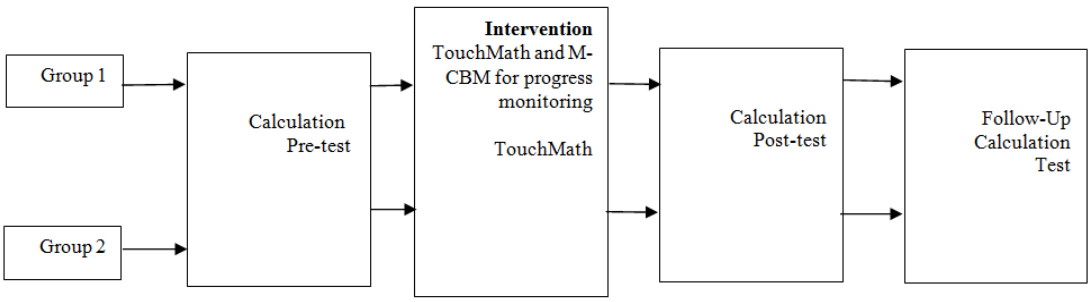


Figure 2. Research design incorporating pre-test, intervention, post-test, progress monitoring, and follow-up test.

Participants

Participants were selected through screening more than 400 students studying in third grade in two private schools in central region of Jordan for MD. Only 44 students who exhibited MD were included in the present study. The mean age was 104 months with a range of 103 to 107 months. Of the total sample, 21 were male and 23 female. These students were enrolled in the 2016/2017 academic year. The Touch Math and M-CBM group consisted of 22 students (10 male and 12 female) and the Touch Math group consisted of 22 students (11 male and 11 female). Across the two schools, curricular goals and objectives, materials and reading instruction methods were similar (e.g., Math is taught in English by using Arabic numerals). Students participated in a 40-minute lessons three times a week for approximately four months. For the purpose of this study, students who struggle with math were identified and nominated by their teachers to be participants in this study. Then, the study author diagnosis all participants using the Arabic Version of Woodcock-Johnson Tests to make eligibility decisions. In addition, for the purpose of this study, only students who scored <85 in the Calculation Test of WJ Arabic battery were included in the sample.

Consent forms were sent to parents, seeking their agreement for participation. Parents who agreed to let their children participate in the study were asked to complete a short questionnaire that addressed the inclusion criteria of this study. The participants were selected from a larger set of students who were assessed to meet the requirements for inclusion in the study: intelligence within the average range, native speakers of Arabic and fluent in English, no noted emotional or behavioral disorder, no noted attention disorders, and no sensory impairments. Two special education teachers (these teachers have a degree in special education and diploma in learning disabilities), both with instructional experience and trained in the intervention methodology; worked closely with the author to implement the intervention programs to the participants. To be included in the final data analysis, participants were required to attend at least 34 of the 40 scheduled practice sessions, complete all the tests, and have a written parental consent.

Measures

Woodcock-Johnson Arabic Tests. The Arabic version of Woodcock-Johnson Cognitive and Achievement Tests (WJ IV COG and ACH) were used to assess the cognitive and math calculation skills of the participants (WJ IV; Schrank, Mather, & McGrew, 2014). The WJ Arabic Tests are based on the Jordanian local norms that have been established in Jordan for

technique for children with MD is one of the purposes for this study.

The major purpose of this study was to evaluate the effectiveness of the Touch Math program and M-CBM on mastering the basic addition facts for third grade students with MD. On the other hand, students in the second group used just Touch Math program without M-CBM to determine the best practice when comparing the two study groups. The study problem is represented by the following questions:

Study Question 1: What are the differences between first group (Touch Math program and M-CBM) and second group (Touch Math program) on their addition achievement?

Study Question 2: What is the impact of Touch Math program and M-CBM or just Touch Math program in students' addition skills over time?

Study Question 3: To what extent students with MD will develop a positive increase/trend-line in their M-CBM addition skills because of using Touch math program?

Significance of the Study

In the absence of intensive instruction and intervention, students with MD and difficulties lag significantly behind their peers (Abu-Hamour & Mattar, 2013; Sayeski & Paulsen, 2010). Conservative international estimates indicate that 25% of students struggle with mathematics knowledge and application skills in general education classrooms, indicating the presence of mathematics difficulty (Mazzocco, 2007). Additionally, 5% to 8% of all school age students have such significant deficits that affect their ability to solve computation and/or application problems that they require special education services (Geary, 2004).

The content standards require both conceptual understanding and procedural fluency and call for students to be proficient with facts in all four operations (i.e., addition, subtraction, multiplication, and division) by the end of grade three in order to succeed in higher-order mathematics. If children fail to obtain mastery of these facts, they will likely have difficulty with more complex math skills, which could result in cumulative failure. Students' failure to meet math benchmarks for their respective grade levels is a continuing cause of great concern of parents, teachers, and school policy makers. Because proficiency with basic facts is assumed after grade three, students who continue to struggle must receive supplemental supports or interventions to meet the high academic standards of the grade-level curriculum. In other words, it is an important fact that children with MD, like other children with disabilities, have specific learning needs. Therefore, trying different teaching techniques is necessary to ensure their success in math classes.

Study Delimitations and Limitations

- Foremost of the limitations was external validity. Participants were third-grade students with MD from Jordan. The generalizability of findings to other geographic areas, grades, and students should be investigated further.
- The sample size of the study was small. Larger sample size is recommended in future research.

Terminology of the Study

Math Disability (MD). It is a specific learning disability affecting the normal acquisition of arithmetic skills (Geary, 2004). In this study, only students who scored <85 in the Calculation Test of WJ Arabic battery were included in the sample.

Touch Math Program. The Touch Math Program is a multisensory method for teaching addition by breaking down the task of adding into small, logical steps without requiring the storage of arithmetic facts in memory.

Touch Math Technique. The Touch Math Technique is based on counting by placing touch points (dots) on numbers (See Figure 1). This approach is of a multisensory nature, combining visual, auditory, and tactile sensations. The number concept is learned by placing points and dots on the numbers. The technique allows for a simultaneous presentation of concrete, semi-concrete, and abstract examples. During teaching, the dots upon the numbers are counted. These dots are placed systematically on the numbers. Depending on the presentation, they can take the form of objects, object pictures, or dots.

Curriculum-Based-Measurements (CBM). (CBM) is an alternative assessment procedure for monitoring progress and guiding the selection of interventions (Deno, 2003; Hosp et al., 2007).

Math CBM (M-CBM). M-CBM is an approach for assessing the growth of students in

wrote to teachers "by addressing all three learning styles you will help students develop their weaker learning modalities as well as their stronger, more natural ones. Students can then become more versatile learners in varied settings" (48). Corno and Snow (1986) wrote, "the success of education depends on adapting teaching to individual differences among learners" (605). The Touch Math program provides for each of these types of learners.

With regards to the literature review, studies showed that using Touch Math can be an effective tool for students with disabilities whether they are elementary students with mild disabilities (Scott, 1993), kindergarten students with memory issues (Bielsker, Napoli, Sandino & Waishwell, 2001), third and fourth graders with intellectual disabilities, learning disabilities or other health impairments (Wisniewski & Smith, 2002), (Calik & Kargin, 2010), high school students with mild intellectual disabilities (Boon & Water, 2011), and middle school students with moderate intellectual disabilities (Boon, Cihak, & Fletcher, 2010). All the studies shared the same theme that students with all types of disabilities who have difficulty remembering math facts have more success with the Touch Math strategy/program than they do with traditional methods of solving addition problems. It was even noted that those students with no learning disabilities had success using TouchMath (Ullrich, 2013). However, it is worth documenting that previous studies had used different evaluation tools to determine the effectiveness of Touch Math program.

Researchers demonstrated the value of using normative-based assessments for accurately diagnosing a learning disability and curriculum-based measures for monitoring the effects of intervention (Abu-Hamour, Urso, & Mather, 2013). In addition, a report from the National Joint Committee on Learning Disabilities (2008) calls for comprehensive assessment of older students with learning disabilities conducted by professionals trained in adolescent learning. This report underscores the importance of comprehensive assessments to provide a complete picture of a student's strengths and weaknesses to inform intervention. With the integration of comprehensive evaluations and the implementation of intensive and systematic intervention and progress monitoring, educators will ensure that all students will success.

Researchers in particular have recommended curriculum-based-measurements (CBM) as an alternative assessment procedure for monitoring progress and guiding the selection of interventions (Deno, 2003; Hosp, Hosp, & Howell, 2007). CBM's validity and reliability are well established (National Center on Response to Intervention, 2012). For example, Math CBM (M-CBM) represents an empirically supported system of progress monitoring that has produced demonstrated effects on student achievement. M-CBM is an approach for assessing the growth of students in basic skills that originated uniquely in special education. M-CBM can be used effectively to gather student performance data to support a wide range of educational decisions, including screening to evaluate pre-referral interventions, determining eligibility for and placement in remedial and special education programs, evaluating instruction, and evaluating the reintegration and inclusion of students in general education programs (Abu-Hamour & Mattar, 2013; Deno, 2003).

Problem and Questions of the Study

Researchers in Jordan have stated in numerous reports, articles that the Jordanian educational system is in need of effective strategies, and programs to provide students with MD with an appropriate intervention (Author, 2014; Abu-Hamour & Mattar, 2013). Unfortunately, researchers' observation indicates that teachers of students with MD in Jordan are still using traditional methods to teach addition facts. Al-Khateeb (2008) and Al-Natour (2008), consultants to the Ministry of Education in Jordan, highlighted some of these challenges, including lack of screening and diagnostic tests, and lack of the knowledge about students with MD in public and private schools in Jordan. Thus, investigating scientifically based intervention such as Touch Math program for Jordanian students with MD is a necessity in Jordan as well as other Arab countries to provide better understanding for the needs of these students as early as possible. Although the touch math technique has been known for approximately 30 years, and studies have been conducted on its effectiveness in teaching math skills to children with certain disabilities, there are few studies on its effectiveness in teaching addition skills to children with MD in Jordan and other Arab countries. Therefore, the need for further studies on the effectiveness of this

expected that addition facts will gradually be stored in a child's long-term memory, thereby enabling the child to employ the most advanced of the three addition strategies used by most children. Repetition of meaningful material has been found to aid retention (Marsh & Cooke, 1996). The Touch Math program also has the advantage of being a multisensory method, in that it involves the use of auditory, visual, and tactile information. Multisensory approaches have been encouraged by several researchers when introducing basic number concepts (Chinn & Ashcroft, 2001). Furthermore, the program assumes little prior knowledge of arithmetic on behalf of the learner. Finally, it is a discreet method that allows children to solve addition problems without indicating that a counting method is being used, thus allowing students to avoid the embarrassment of finger or tally counting. More information about Touch Math program is provided in the following section.

The Touch Math program is a multisensory method for teaching addition by breaking down the task of adding into small, logical steps without requiring the storage of arithmetic facts in memory. Indeed, it incorporates, to a considerable extent, the three most effective strategies identified by Miller, Butler, and Lee, (1998) for teaching mathematics to students with learning disabilities: step-by-step self-regulated instruction, use of manipulative and direct instruction. Touch Math program was developed by Janet Bullock in 1975 for children with math learning disabilities to help them to overcome their difficulties. This technique is based on the concrete-to-abstract instruction principle in mathematics teaching and learning. A student-oriented technique provides easier computation by means of the concrete learning of numbers as well as quicker counting without the use of fingers (Miller et al., 1998).

The touch math technique is based on counting by placing touch points (dots) on numbers (See Figure 1). This approach is of a multisensory nature, combining visual, auditory, and tactile sensations. The number concept is learned by placing points and dots on the numbers. The technique allows for a simultaneous presentation of concrete, semi-concrete, and abstract examples. During teaching, the dots upon the numbers are counted. These dots are placed systematically on the numbers. Depending on the presentation, they can take the form of objects, object pictures, or dots. First, the students learn the positions of the dots on each number. Following this process, the instruction continues with other instruction steps for addition problems. The students identify the largest number, identify the number that they chose verbally, and then count the dots on the other number to find the solution. Once the students have gained the necessary skills during these steps, the dots are removed and the students continue to count on from that number (Yikmis, 2016).

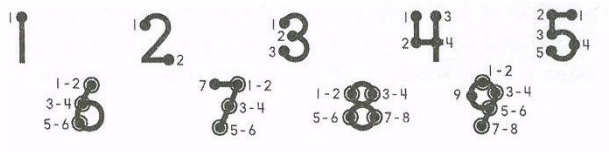


Figure 1. Illustration of the Touchpoints on Numbers 0-9 from Touch Math Program

In terms of theory, according to Dunn and Dunn (1978), there are three basic modes of processing information: visual, auditory, and tactile or kinesthetic. Sarasin (1998) noted that many children prefer to process information visually and can easily be frustrated by a teacher who uses the auditory mode of "telling" in order to teach. These children are visual learners. According to Dunn and Dunn (1978), visual learners process their information primarily through sight. To cater to this type of learner, the Touch Math program provides visual clues, such as arrows and Touchpoints. Some students prefer to listen in order to learn. These children are auditory learners. "These learners are usually verbal in nature, and often tend to think aloud" (Fielding, 1995, 29). Dunn and Dunn (1978) noted that auditory learners process their information primarily through sound, hearing, speaking, and listening. The Touch Math program provides for the learning style of these children by verbalizing the steps to the computation. The kinesthetic learner prefers physically doing something to learn the content. "Tactile or kinesthetic learners learn by doing. Traditionally, this type of learner has been the most neglected in education settings" (Mixon, 2004, 48). Dunn and Dunn (1978) wrote that kinesthetic learners process their information primarily through physically experiencing the information. Barbe and Milone (1980) maintained that 15% of elementary children are kinesthetically oriented, yet schools are predominately visually and auditorially oriented. In the Touch Math program, children count by touching the Touchpoints and saying the number. Mixon (2004)

Although students with mathematical difficulties are a diverse group, they generally include those who perform in the low average range (e.g., at or below the 25th percentile) and may exhibit difficulties in one or many areas of mathematics (Geary, 2004; Geary et al., 2000). Characteristics of MD include memory deficits, inadequate use of strategies addressing mathematics, and difficulty with the transfer of mathematics skills to new learning environments (Kroesbergen & Van Luit, 2003). These students may also exhibit problems with retrieval of basic facts, display errors when following procedures, and use procedures for problem solving more typical of a younger student (i.e., finger counting, verbal counting) (Geary, 2004). In terms of basic mathematics facts, students with MD function below typically achieving peers in basic fact retrieval across elementary grade levels (Anderson, 2010) and are unable to master the four basic operations before leaving elementary school (Kroesbergen & Van Luit, 2003).

Researchers in the field of learning disabilities have historically focused their attention on the language characteristics of children with learning disabilities and specifically on reading (Rivera, 1997; Lerner, 2000). Although several researchers have conducted recently robust research in the area of MD (Baroody, Bajwa & Eiland, 2009; Geary, 2011; Gersten et al. 2009; Jitendra et al., 2013); still less attention has been given to the study of learning disabilities in the area of mathematics comparing to the area of reading (Bender, 2001; Swanson, Jerman, & Zheng, 2009). Although knowledge of mathematics is necessary in many every-day situations, most of the skills required involve the application of very basic mathematical concepts (Patton, Cronin, Bassett, & Koppel, 1997). Such fundamental mathematical information includes the four operations, namely addition, subtraction, multiplication, and division. The most basic of these operations, however, is addition, given that the three other operations are based on it (Lerner, 2000). Consequently, it is crucial that students with learning disabilities in mathematics become competent in this most fundamental operation, addition.

Although information on how children with learning disabilities in mathematics learn addition is quite limited, a good deal of research has examined how children without disabilities learn to add (Hughes, 1986). Perhaps the most complete study to date has been that by Carpenter and Moser (1984), who examined the different strategies that children use when performing addition problems at different stages of learning. They identified three strategies that children without disabilities employ for solving addition problems. Initially, children use a count-all strategy that consists of counting, with the use of fingers or other objects, each addend in an addition problem starting at 1 until all numbers have been counted. For example, when solving the problem 4 + 5, the child begins by holding up four fingers on one hand while counting to 4, and then holding up five fingers on the other hand while counting to 5. Finally, the child counts all the fingers that are held up in order to find the solution, in this case 9. The count-all strategy is limited, in that the child can only easily add to 10 using his or her fingers and will experience considerable difficulty when adding numbers greater than 10. At the early stages of learning, however, most learners use the count-all strategy. Once the count-all strategy has been learned, children generally move to a slightly more advanced strategy for solving addition problems. This method, called the count-on strategy, involves saying the first addend of the addition problem and then counting on from that number (Carpenter & Moser, 1984). For example, a child would solve the problem 4 + 5 by saying the first number, in this case 4, and then counting on from 4. While some children continue to use their fingers when counting on, most do not need to use concrete referents. Children eventually learn to begin the count with the largest addend, thus saving time. The final stage of addition learning identified by Carpenter and Moser (1984) involves storing and later retrieving addition facts from long-term memory. With repeated practice and reinforcement, children memorize basic addition facts and retrieve them from memory when needed. For example, in time, children memorize the addition problem 4 + 5 = 9.

The Touch Math approach appears to teach addition according to the same strategies that children naturally develop to solve addition problems. The system offers a method for teaching addition that involves count-all and count-on strategies but does not require the retrieval of stored facts from memory, an area of difficulty for many students with learning disabilities (Miller & Mercer, 1997). However, because students are encouraged to repeat their answers to problems aloud when using the Touch Math method, it is

Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 14, No. 4, pp 461 - 474

The Effectiveness of the Touch Math Program in Teaching Addition to Students with Math Disability

Hanan Al-Hmouz *

Received Date: 6/6/2018 **Accepted Date: 15/11/2018**

Abstract: The purpose of this study was to investigate the effectiveness of the Touch Math program, and the Math Curriculum Based Measurements (M-CBM) on mastering the basic addition facts for third grade students with Math Disability (MD). A total sample of 44 third grade students participated in the study. This study presents a comparison of two groups: The Touch Math and M-CBM group, and the Touch Math group. The intervention was implemented for 16 weeks. The findings indicated that both groups of the study achieved higher scores in math achievement as a result of applying Touch Math program, but Touch Math program and M-CBM had better results compared to just Touch Math program on students' performances during the intervention and follow-up phases. In addition, participants developed a positive increase/trend-line in their M-CBM addition skills because of using.

(**Keywords**: Special Education in Jordan; Mathematics Learning Disabilities; Touch Math Program; Math Disability).

Introduction: Math Disability (MD) is defined as a "… specific learning disability affecting the normal acquisition of arithmetic skills" (Geary, 2004). MD, which is primarily a cognitive disorder, is considered a clinical diagnosis when a child's mathematics achievement is "substantially" below what would normally be expected, given the child's intelligence and educational opportunities (Mabbott & Bisanz, 2008). While problems in mathematics can be predicted as early as age four or five (Geary, Hamson, & Hoard, 2000), a full MD may be clearly diagnosed by third grade (Fuchs et al. 2009). Between 4% and 15% of school-aged children have difficulty learning mathematics (Garrett, Mazzocco, & Baker, 2006; Geary, 2004). More specifically, the percentage of school-age children with deficits affecting acquisition of skills in the area of mathematics is between 5% and 8% (Geary, 2004). Comparable prevalence was suggested in Jordan and Arab world as well (Author, 2017; McBride, 2007).

فاعلية برنامج "توج ماث" في تدريس عملية الجمع للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات

حنان الحموز، جامعة مؤتة، الأردن.

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى فحص فاعلية برنامج "توج ماث"، والقياس المبني على المنهاج الحسابي في إتقان الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة في الرياضيات حقائق الجمع الأساسية. تكونت عينة الدراسة من 44 طالبًا وطالبة في الصف الثالث الأساسي. حيث يقارن البحث الحالي أداء مجموعة برنامج "توج ماث" والقياس المبني على المنهاج الحسابي، ومجموعة برنامج "توج ماث" فقط. تم تنفيذ برامج التدخل العلاجية السابقة لمدة 16 أسبوعًا. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة في مجموعتي الدراسة قد حصلوا على علامات أعلى في التحصيل الحسابي نتيجة لتطبيق برنامج "توج ماث"، ولكن نتائج برنامج "توج ماث" والقياس المبني على المنهاج الحسابي كانت أفضل من نتائج برنامج "توج ماث" وحده خلال مراحل التدخل والمتابعة. بالإضافة إلى ذلك، طوّر المشاركون خط تقدم إيجابي في مهارات الجمع على القياس المبني على المنهاج الحسابي نتيجة لاستخدام برنامج "توج ماث".

الكلمات المفتاحية: (التربية الخاصة في الأردن، صعوبات التعلم المحددة في الرياضيات، برنامج "توج ماث"، صعوبات الرياضيات).

Mathematics is a subject that students with MD will encounter throughout their academic and daily life experiences. Special education teachers have reported that two out of every three students with disabilities experience mathematics problems (Riccomini & Witzel, 2010). Carpenter (1985) found that special education classrooms devote as much as one third of available instructional time to the remediation of mathematics deficiencies. However, even with a substantial portion of their academic time devoted to mathematics, students with disabilities experience persistent problems related to learning and applying mathematics. They usually perform basic addition facts only as well as third graders without disabilities, show growth patterns in mathematics of only 1 year for every 2 or more years of school, demonstrate proficiency levels equivalent to only fifth or sixth grade, demonstrate difficulties with word problem–solving skills, and show limited proficiency on tests of minimum competency (Mayro-wetz, 2009).

* Mutah University, 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. 4, Rabi Al-Thani, 1440 H, December 2018

Articles in Arabic

- **The Ability Level of First Grade Secondary Students in Explaining the Scientific Phenomena and Situations Related to Everyday Life** **351**

  Waleed Nawafleh, Wesal Al-Omari and Ali Al-Omari

- **The Effect of Using Dramatized Curricula on Achievement and Reducing Attention Distraction among Students with Math Learning Disabilities** **367**

  Mohammad Al-Khateeb and Osamah Bani Milhem

- **The Predictive Ability of the Locus of Control in Mental Fatigue Among the Teachers in Ramtha Area** **379**

  Faisal Al-Rabee

- **Yarmouk University Students' Awareness of Their Digital Practice and its Relationship to Their Citizenship Values** **391**

  Hadi Tawalbeh and Samih Al-Karasneh

- **Cognitive Distortions and their Relationship to Symptoms of Obsessive-Compulsive Personality Disorder among Adolescents** **411**

  Hani Abbara, Mario Rahal, and Ahmad haj Mosa

- **Attachment Styles Predicting Academic Motivation Among University Students** **429**

  Fatima Al-Zahraa Luzany

- **Comparing Social, Psychological, and Behavioral Problems Facing Students with Learning Disabilities in Learning Disabilities Rooms and Regular Classrooms from Parents' Point of View** **441**

  Sabah Abdel Wahab, Sahar Al-Shorbagi and Nahed Salem

Articles in English

- **The Effectiveness of the Touch Math Program in Teaching Addition to Students with Math Disability** **461**

  Hanan Al-Hmouz

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 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. 4, Rabi Al-Thani, 1440 H, December 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. 4, Rabi Al-Thani, 1440 H, December 2018

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 14, No. 4, Rabi Al-Thani, 1440 H, December 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: m_tawalbeh@aou.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*