المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (12)، العدد (2)، حزيران 2016 م / رمضان 1437هـ

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 - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 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. شاديه التل.
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سكرتير التحرير: السيدة فاطمة يوسف عطروز.

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح
كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، الكرك، الأردن.

أ.د. محمد طوالبة
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أ.د. يعقوب أبوحلو
جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أ.د. أمل خصاونة
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

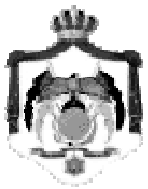
أ.د. رافع الزغول
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أ.د .سليمان القادري

كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

أ.د. محمود الوهر
كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

أ.د. نايل الشرعة
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .



المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية متخصّصة محكّمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (12)، العدد (2)، حزيران 2016 م / رمضان 1437هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (12)، العدد (2)، حزيران 2016 م / رمضان 1437هـ

الهيئة الاستشارية:

أ.د محمد البيلي
جامعة الإمارات، الإمارات العربية المتحدة.

أ.د بدر بن عبد الله الصالح
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

أ.د أحمد سليمان عودة
جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أ.د سليمان الريحاني
الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د أحمد الحريري
Duke University, USA.

أ.د أماني صالح
Arkansas State University, USA

أ.د عدنان الجادري
جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

أ.د محمد الشيخ حمود
جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

أ.د سعيد التل
جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

أ.د. حمدان نصر
جامعة العلوم الاسلامية العالمية، عمان، الأردن.

أ.د ياسر سليمان
University of Cambridge, UK

المحرر اللغوي (اللغة العربية): د. محمد علي الخوالدة.

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): 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*
Or *jjes_journal@yahoo.com*
Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*
Website: *http://journals.yu.edu.jo/jjes*

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 **or** jjes_journal@yahoo.com حيث يكون مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، البحوث بالعربية [(نوع الخط Arial) (بنط 14)]، البحوث بالإنجليزية [(نوع الخطTimes New Roman)، (بنط 12)]، شريطة أن يحتوي على ملخص بالعربية بالإضافة إلى ملخص بالإنجليزية وبواقع 150 كلمة على صفحة مستقلة ويوضع عدد الكلمات بين قوسين في آخر الملخص على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords)التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات، وأن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على (30) ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظللة.
5- على الباحث أن يوقع نموذج التعهد الخاص (نموذج التعهد) يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى إضافة الى معلومات مختصرة عن عنوانه وتخصصه.
6- الإلتزام بالعناصر الواجب توافرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:
- المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث وتكون الدراسات السابقة جزءاً منها ومندمجة في جسم المقدمة أي بدون عنوان مستقل).
- مشكلة الدراسة وأسئلتها / أو فرضياتها
- أهمية الدراسة
- محددات الدراسة (إن وجدت)
- التعريفات بالمصطلحات
- الطريقة وإجراءات الدراسة، وتتضمن:(المجتمع والعينة / أفراد الدراسة، أداة الدراسة، اجراءات الدراسة، المنهج)
- النتائج
- المناقشة
- الاستنتاجات والتوصيات.
- المراجع

7- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمينْ اثنينْ في الأقل من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة.
8- تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.
9- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
10- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (APA) (American Psychological Association) للنشر العلمي بشكل عام، ويلتزم الباحث بقواعد الاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وتحتفظ المجلة بحقها في رفض البحث والتعميم عن صاحبة في حالة السرقات العلمية. وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يُرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: **http://apastyle.apa.org** والموقع الفرعي:**http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html**.
11- على الباحث أن يقدم نسخة من كل ملحق من ملاحق البحث (إن وجدت) مثل برمجيات، اختبارات، ... الخ، وأن يتعهد خطياً بالمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية (الملكية الفكرية) وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نسخة البرمجية أو الاختبار.
12- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.
13- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من المجلة بالإضافة إلى عشر مستلات.
14- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
15- تحديد ما إذا كان البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة، وتوضيح ذلك في هامش صفحة العنوان وتوثيقها توثيقاً كاملاً على نسخة واحدة من البحث يذكر فيها اسم الباحث وعنوانه.

ملاحظة: "ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة صندوق دعم البحث العلمي في وزارة التعليم العالي".

محتويات العدد

المجلد (12)، العدد (2)، حزيران 2016 م / رمضان 1437هـ

البحوث باللغة العربية

- **أثر تدريس بِنية النص في تحسين الكتابة التفسيريّة لدى طالبات الصف العاشر** — 137
  ألمازة خطايبة و نصر مقابلة
- **بناء إستراتيجية تدمج بين إستراتيجيتين مستندتين إلى مبادىء النظرية البنائية وقياس أثرها في اكتساب المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو البيئة** — 155
  فريد علاوين و أحمد العياصرة
- **دور النظام التربوي الأردني في الحدّ من التأثير السلبي لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية النشء من وجهة نظر معلميهم** — 169
  محمد الزبون و ناريمان عطية
- **الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في الأردن وفقا لنموذج جولمان في القيادة** — 181
  محمد بني هاني و أميرة مصطفى
- **معايير الأداء على الصورة الأردنية من مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد (الطبعة الثانية) للأعمار من 3 إلى 13 سنة"** — 195
  إيمان الصقور و حيدر ظاظا
- **أثر استراتيجية (*Jigsaw II*) في التعلم التعاوني في تنمية التسامح الاجتماعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة إربد** — 209
  قاسم خزعلي، عبد اللطيف مومني و محمد ملحم
- **أثر برنامج تعليمي قائم على مبادئ *"RISK"* في التحصيل ومهارات التّفكير النّاقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن** — 223
  غادة العكول و خالد السعودي
- **أسباب رسوب الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في محافظة معان من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين** — 239
  عودة مراد و خالد الدعاسين و عمر محاسنة
- **دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية من وجهة نظر المعلمين** — 255
  ناديا أبو طعمة و محمد عاشور
- **مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر ضمن برنامج الدّمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدى الرضا** — 269
  خلود الدبابنة

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 2، 2016، 137- 154

أثر تدريس بِنية النص في تحسين الكتابة التفسيرّية لدى طالبات الصف العاشر

ألـمـازة خـــطايبة* و نـصـر مقابلـة**

تاريخ تسلم البحث 2015/8/25 تاريخ قبوله 2016/1/4

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر تدريس بنية النص في تحسين الكتابة التفسيريّة لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ في الأردن. أعدّ الباحثان قائمة اشتملت على أقسام الكتابة التفسيريّة (المقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة)، ومجموعة من المهارات الفرعيّة (المؤشّرات الدالّة). وأعدّا اختبارا لقياس أداء أفراد الدراسة في أقسام الكتابة التفسيريّة تكوّن من مجموعة من الأسئلة تضمّن كل سؤال عبارة، أو فقرة تشكّل مثيرا لتفكير الطالبات، ومؤشّر أداء دال على الكتابة التفسيريّة، وطوّر الباحثان معياراً لتقويم الأداء في الاختبار. تكون أفراد الدراسة من (91) طالبة، بواقع شعبتين للعام الدراسي (2015/2014)، اختيرتا بطريقة قصديّة؛ درست المجموعة التجريبيّة (46) طالبة نصوص القراءة بطريقة بنِية النص، ودرست المجموعة الضابطة (45) طالبة بالطريقة الاعتياديّة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة في كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة الأربعة، وعليها مجتمعة لصالح المجموعة التجريبيّة.

(**الكلمات المفتاحية:** بنِية النص، الكتابة التفسيريّة).

The Effect of Text Structure Instruction on Improving Tenth Grade Female Students' Expository Writing

Almaza Khataibeh, *Ministry of Education, Jordan.*
Naser M. Magableh, *Department Of Curriculum And Instruction, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract: This study aimed at investigating the effect of text structure instruction on tenth grade female students' expository writing in Jordan. The researchers prepared a list that included sections of expository writing; which are (introduction, body, conclusion, and writing style). and a set of skills (function indicators). The researchers also constructed a test to measure the performance of the students in expository writing sections. The test consisted of a set of questions. Each question contains a statement or paragraph, that considered as stimulation for students' thinking and a function indicator refers to expository writing. The researchers also developed a standard for evaluating the performance of the test. The subjects of the study consisted of (91) female Students, who were divided into two classes, for the academic year (2014/2015) and the two groups purposefully selected. The Experimental group (46) was studies the reading texts in a text structure manner and the control group (45) studies the texts by conventional method. The results showed a statistically significant differences between the means of the performance of study subjects in each section of the four expository writing sections, in the favor of experimental group.

Keywords: Structure of the text, Expository writing.

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة: لا شك أنّ الكتابة أداة الفرد للتعبير عما يدور بداخله من أفكار، ورؤى، ومشاعر، وعواطف، وتوصيلها إلى الآخرين؛ فيؤثر الكاتب بجمهور القراء، بما يقدمه من معارف ومعلومات وحقائق وآراء، ويتأثر بهم بما يتلقاه من ملحوظات، أو تعزيز، أو تقييم، أو نقد بناء؛ وبذلك يتحقق التفاعل الاجتماعيّ، والتواصل بين الكاتب والآخرين، وهذا بدوره يؤسس لقاعدة معرفيّة ثريّة بالخبرات المتبادلة بين القارئ والكاتب، وينمّي قدرات كل منهما على عمليات التحليل، والتركيب، أو إعادة البناء للمعرفة الجديدة، والعمل على استثمارها في حل المشكلات، التي تعترضهم في واقع حياتهم.

ويُضاعف القائمون على المناهج الدراسيّة جهودهم لتعليم الكتابة على أكمل وجه؛ من أجل الارتقاء بمستوى أداء الطلبة فيما يكتبون، وقد تنوعت طرائق تدريس الكتابة واستراتيجيّاتها، واختيار المناسب منها، تبعا لتنوّع مداخل تعليم الكتابة، حيث يشير جاب الله ومكاوي وعبد الباري (2011) إلى أنّ مداخل الكتابة تنوّعت تبعا لاختلاف الباحثين في تفسير الكتابة، فمنهم من نظر إلى عمليّة الكتابة على أنهّا منتج نهائيّ، فظهر مدخل المنتج الكتابيّ، ومنهم من نظر لها على أنّها مجموعة من العمليّات، فظهر مدخل عمليّة الكتابة، ومنهم من رأى أنّها عمليّة تفاعليّة بين الكاتب والقارئ، فظهر المدخل التفاعليّ. وأشاروا أيضا إلى أنّ مدخل المنتج يركّز على المنتج الرئيس لعمليّة الكتابة في شكله النهائيّ، أيّا كان نوع هذا العمل، ومحور اهتمامه هو التركيز على القواعد الإملائيّة وجمال الخط، وصحّة العبارات النحويّة والصرفيّة.

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

أمّا مدخل عملية الكتابة فيتضمّن مجموعة من المراحل، من أبرزها، التخطيط، والتأليف، والمراجعة (خصاونة، 2008؛ الهاشمي والعزاوي، 2011). وهذه المراحل تمثّل عمليات الكتابة، وهي عمليّات معقدة؛ لأنّ كلا منها يضمّ عمليّات فرعيّة أخرى، فالتخطيط مثلا يشمل عمليّات فرعيّة، مثل: تحديد الأهداف، وتبادل الأفكار، ودمج المعلومات في خطة كتابيّة متماسكة من نوع معين. أمّا الإملاء أو الهجاء (الكتابة اليدويّة) فيقوم الطالب في أثنائه بتحويل الأفكار والخطط إلى نص مكتوب. وأمّا عمليّة التنقيح، فتشمل قراءات تقييميّة متكررة، تؤدّي إلى تغييرات ذات مغزى؛ من أجل تنظيم النص، وزيادة الجودة الشاملة فيه (White & Houchins & Viel-Ruma & Dever, 2014). وأمّا المدخل التفاعليّ فيقوم الكاتب فيه بدور القارئ، فهو يحتاج إلى التفاعل مع الكتّاب أو القرّاء الآخرين؛ ليتبادل المشورة معهم، ويتلقى ردود أفعالهم، وتعليقاتهم (جاب الله وآخرون، 2011). ويتضمّن ثلاث مراحل: مرحلة التداعي الحر، ويكون فيها إنتاج اللغة لذاتها دون التركيز على صحة العبارة، وقوانين اللغة التي تعيق وفرة الإنتاج والطلاقة، ومرحلة التعليقات والمذكرات الشخصيّة، وتُبنى فيها الكتابة على المادة اللغوية التي أنتجها الطلبة في المرحلة الأولى، فقد تكون كتابة التعليقات بعد فترة من التداعي، ثمّ يعاود الطالب النظر فيما أنتجه؛ ليتّخذ موقفا منه. ومرحلة الجمهور، وفيها يُعرض الإنتاج المكتوب على جمهور التلاميذ؛ لمناقشته، وتفنيده، وتحديد أوجه القوّة والضعف فيه، وتقييمه، وتنقيته من الأخطاء (عصر، 2000).

وبناءً على ما تيسّر للباحثَين من أدب نظريّ، فقد لاحظا أنّ بعض المتخصّصين قد تناولوا تعليم الكتابة من جانبين، فمنهم من ركّز في تعليم الكتابة على المنتج، ومنهم من وازن بين المنتج والعمليّة. فقد ركّز البكور والنعانعة (2010)، والخطيب وحسنين (2011) في تعليم الكتابة على المهارات التنظيميّة، والمهارات اللغوية الأسلوبيّة، والمهارات الفكريّة، وجميعها من مهارات المنتج، حيث ركّزا على البناء والتنظيم العام للموضوع. وركّز صوفي (2007) أيضا على المنتج ومهاراته التنظيميّة، وتناول كيفيّة بنائه بجمع عدد من الألفاظ؛ لبناء جملة ذات معنى، وجمع عدد من الجمل لبناء فقرة، ثمّ جمع عدد من الفقرات؛ لبناء محاولة، باختيار الألفاظ، وكتابتها بصورة صحيحة، وأن تكون الجمل بمعنى كامل، والفقرات مترابطة لدعم فكرة رئيسة واحدة، ثمّ مناقشتها داخل فروع وأجزاء. أمّا الهاشمي (2010) فقد وازن بين المنتج والعمليّة، وتناول مرحلة التخطيط، بدءا بالتمهيد وتشويق الطلبة، وتهيئة أذهانهم، ثمّ عرض الموضوع، بحيث يكون التعبير الشفويّ تمهيدا للكتابة، والاهتداء إلى المخطط المبدئيّ في المقدّمة والعرض والخاتمة، وتناول مرحلة الكتابة التي تستغرق حصة كاملة مع العناية بمهارات المنتج، من فكرة وأسلوب وخط وتنظيم ونظافة وقواعد إملائيّة ونحويّة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ اهتمام المعلمين بالمنتج الكتابيّ على حساب عمليّات إنشائه، يُعدّ سببا من أسباب ضعف مستوى الأداء الكتابيّ بعامّة، والوظيفيّ منه بخاصّة، وأنّ إهمال المتعلمين لعمليّات الإنشاء، يؤدي إلى منتج كتابيّ ضعيف، ومتفكك الأفكار، ومتعدّد الأخطاء (فضل الله، 2003). وبناءً على ما تقدّم يدعو الباحثان إلى ضرورة الموازنة بين مدخل المنتج، ومدخل العمليّة، وتعليم الكتابة بوصفها عملية تتضمّن مراحل الكتابة (تخطيط، وتأليف، ومراجعة)، وتدريب الطلبة على إجراءات كل خطوة، ممّا يؤدّي إلى منتج كتابيّ أكثر جودة وإتقانا، حيث إنّ جودة المنتج تتحدّد من مدى تطبيق الطالب لخطوات عمليّة الكتابة وإجراءاتها.

إنّ عمليّة تعليم الكتابة والتدريب عليها، تتطلّب استعمال استراتيجيات متنوعة، منها: استراتيجيّة العصف الذهنيّ، وهي وسيلة للحصول على أكبر عدد من الأفكار في فترة زمنيّة وجيزة، مع مراعاة تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة؛ لأنّها يمكن أن تكون مقدمة الموضوع إلى أفكار قيّمة في مرحلة لاحقة. واستراتيجيّة العناقيد، وفيها يُكتب العنوان في وسط الصفحة، ثمّ تُرسم دائرة حوله، بحيث يتفرّع من هذه الدائرة، دوائر أخرى تُكتب فيها الأفكار والعبارات التي لها علاقة بالعنوان، ثمّ يُوصّل بينها وبين دائرة العنوان بخطوط، وبعد ذلك تُكتب عبارات لها علاقة بالدوائر الجديدة. واستراتيجيّة الأسئلة الصحفيّة، وفيها يسأل الطالب نفسه مجموعة من الأسئلة قبل الكتابة، ثمّ يضع إجابة واضحة لكلّ سؤال، تساعده في الكتابة، ويمكن أن تُنفّذ بشكل فرديّ أو على شكل مجموعات. واستراتيجيّة التلاعب بالمفردات، وهي استراتيجيّة تعتمد على مجموعة من البدائل، تساعد الطالب في الكتابة. واستراتيجيّة الكتابة الحرّة، وفيها يكتب الطالب لمدّة محدّدة، دون الاهتمام بالقواعد، أو الأخطاء اللغويّة والإملائيّة؛ ممّا يساعد على الطلاقة في الكتابة، وبعد الانتهاء، يُراجع الموضوع ويُنقّح. واستراتيجيّة النهاية المفتوحة، وفيها يُعطى الطلبة أسئلة وتمارين ذات إجابات مفتوحة، ممّا يساعد على خلق جو من التفكير الحر المنفتح بلا قيود، وتطوير القدرة على الاجتهاد والتأويل، وتقديم الاقتراحات والبدائل. واستراتيجيّة قوائم الكلمات، التي تساعد في مجال التصنيف، بحيث يضع الطالب الكلمات ذات البناء الواحد أو المترادفات في قائمة تقابلها المتضادات في قائمة أخرى؛ ممّا يساعد على تنمية الطلاقة، وتوليد أكبر قدر ممكن من الكلمات ذات الصفات المشتركة، وتمييز الجمل الرئيسة من الفرعيّة في كتابة الملخّصات (خصاونة، 2008).

وجدير بالذكر إنّه يوجد أنواع وأنماط مختلفة للنصوص، فقد أشار مارون (2009) إلى أنّ النمط يختلف عن النوع الأدبيّ في بنِيته، وحركته، وترسيمته، وأنّ نمط النص هو الطريقة النقليّة المستعملة في إعداد النص، وإخراجه؛ لبلوغ غاية الكاتب، تبعا لظروف طريقة التواصل التي تختلف باختلاف موضوع المرسل، وذكر من هذه الأنماط: الوصفيّ، والسرديّ، والتفسيريّ، والبرهانيّ، والإيعازيّ. أمّا النوع الأدبي فيمكن أن يتضمن أنماطاً فرعيّة، حيث أكّد بعض المتخصّصين التربويين أنّ أنواع النصوص عُرفت تبعا لاختلاف أغراض الكتابة، واختلاف الجماهير، التي من أشهرها،

أولا: النصوص الأدبيّة (Literary Texts)، التي تهدف إلى الترفيه، أو الإثارة العاطفيّة، وتستعمل اللغة في إيجاد الصور الذهنيّة؛ لاستثارة ردود الأفعال العاطفيّة. ثانيا: نصوص المعلومات الوقائعيّة (Factual Inform Texts) التي تهدف إلى التزويد بالحقائق، وإعطاء المعلومات لأغراض إعلاميّة، أو إرشاديّة، أو إقناعيّة، أو تفسيريّة، أو توضيحيّة (شارحة) (The Department of Education, 2011) ، وجميع أنماط النصوص الإعلاميّة المختلفة، التي صنّفها المؤلفون إلى نصوص تشرح، وتجادل، وتروي، أو تجمع بين تلك الوظائف جميعها، تقع تحت ما يسمّى النصوص الأدبيّة غير الخياليّة (Non Fiction Literary Texts) (Maloch & Bomer, 2013).

والمعلمون في الغالب لا يفصلون في أثناء التدريس بين أنماط الكتابة، فمثلا يعلّمون السرد عبر نصوص تفسيريّة، دون أن يفصلوا بين نمط السرد، ونمط التفسير، ويعلّمون النصوص السرديّة على حساب النصوص التفسيريّة، وبدلا منها؛ ونتيجة ذلك أصبح الطلبة أكثر دراية وقدرة على فهم النص السرديّ، في مقابل قلة معرفتهم وقدرتهم على فهم النص التفسيريّ (Wake, 2009)، وهذا ما وصفه بعض الباحثين بالخطأ في تدريس الكتابة (Duke & Caughlan & Juzwik & Martin, 2012).

ولا يختلف الواقع التعليميّ العربيّ عن الغربيّ في هذا المجال، حيث أكّدت العديد من البحوث والدراسات السابقة على وجود ضعف لدى الطلبة في مهارات الكتابة وعملياتها، فقد أثبتت كثير من الدراسات ضعف الطلبة في عمليات الكتابة من تخطيط وتأليف ومراجعة (خصاونة، 2008؛ فضل الله، 2003؛ النصار والروضان، 2007؛ الهاشمي والعزاوي، 2011). ويعزو بعض المتخصّصين ضعف الطلبة في الكتابة إلى أسباب متنوّعة؛ فمنهم من يعزوه إلى الطرائق الاعتياديّة غير الفعّالة في تدريس التعبير (مدكور، 1988؛ الهاشمي، 2010)، ومنهم من يعزوه إلى تركيز الاهتمام على النص المنتج في مقابل إهمال عمليات الإنشاء وبناء النص (نصر، 1999)، أو إغفال استعمال هذه العمليات في أثناء الكتابة؛ وذلك لإغفال دراستها (فضل الله، 2003). ومنهم من يعزوه إلى إهمال هذه المهارة المهمّة، ووجود ثغرات في تدريس التعبير يبرزها الواقع، منها ما يتعلق بالمعلم، أو المنهج، أو الطالب، أو البيئة الاجتماعية (الهاشمي، 2010).

وجدير بالذكر إنّ الكتابة التفسيريّة مهارة مهمّة، ينبغي أن تواكب القضايا العصريّة، والظواهر المتجدّدة، والتواصل الجماهيريّ، ففي عصر العولمة، وتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، وانتشار تقنيات التعليم، ازدادت الحاجة إلى الاهتمام بجميع أنماط الكتابة، وعلى رأسها الكتابة التفسيريّة، حيث يرى بعض الباحثين، أنّ انفجار المعلومات، والتطور التكنولوجيّ أدّى إلى ظهور أدوات إعلاميّة جديدة، وأصبح الأفراد يواجهون تقنيات مختلفة من الإقناع والدعاية (Kurudayiglu & Yilmaz, 2014). والغاية الأساسيّة من الكتابة التفسيريّة، هي عرض تفسيرات منطقيّة لإقناع القراء بها، فقد أكّد بعضهم أنّ الكتابة التفسيريّة مهارة تواصل جماهيريّ، تقدّم الحقائق والمعلومات، وتتطلب مراعاة الجماهير (The Department of Education, 2011)، وتهدف إلى الإعلام المكتوب، والشرح، والوصف، وتحديد الأشياء (Patterson, 2010).

وفي ضوء تقصّي الباحثَيْن ومراجعتهما لما تيسّر لهما من الأدب التربويّ، وجدا أنّ المتخصّصين لم يتناولوا الكتابة التفسيريّة ومهاراتها، في مناهج اللغة العربيّة، على شكل مقالة متكاملة، بل تناولوها على أنّها مهارة من مهارات التفكير الأساسيّة، وقد ورد التفسير عند شواهين وبدندي (2009)، وعند مصطفى (2011) مع مهارات الملاحظة، والتصنيف، والترتيب، والمقارنة، والربط، والتطبيق، وغيرها. وأشار علوان (2012) إلى أنّ التفسير صُنّف ضمن مهارة معالجة الموضوعات التفكيريّة، التي تدعم مجالات المنهج كلّها، حيث تساعد الطلبة في تحديد المعلومات، وجمعها، وتفسيرها؛ لإظهار فهمهم للأفكار والمفاهيم الملائمة، وتحليل المعلومات، مثل: الفرز والتصنيف والترتيب والمقارنة والتضاد، وفهم العلاقات الجزئيّة والكليّة. وأشار قرعاوي (1996) أيضا إلى التفسير ضمن البحث النقديّ التفسيريّ، الذي يُشترط فيه، اعتماد المناقشة، أو اتّفاقها مع الحقائق والمبادئ ذات الصلة، ووضوح ومعقوليّة الحجج والمناقشات، واعتماد الرأي على الحقائق، والمبادئ، والحجج والمناقشات المعقولة. وقد بيّن كل من حامد (1984) وعبد الغفّار (2003) أنّ التفسير ارتبط بالقرآن الكريم، وهو أول العلوم القرآنيّة نشأة. وذكر حامد (1984) أنّ التفسير هو التبيين مطلقا، من هنا فهو في الأصل ليس خاصّا بالقرآن الكريم، لكنّ لفظ التفسير شاع بين الناس على أنّ المراد منه بيان المعنى الذي يقصده القرآن الكريم. ويشير عبّاس (2005) إلى أنّ التفسير أصل من الفسر، وهو الكشف في الحسيّات والمعنويّات.

وتُعرّف الكتابة التفسيريّة على أنّها مقال يدور حول موضوعات حواريّة، تهدف إلى مناقشة ادّعاء معين، ويأتي هذا الادّعاء في مقدمة المقال بجملة إخباريّة تقريريّة عامّة، أو جملتين، أو على شكل سؤال، بحيث يثير هذا الادّعاء تفكير الكاتب، وما يودّ قوله من أفكار، والكشف عن معتقده (Patterson, 2010)، وأن تكون منطقيّة، ومثيرة للاهتمام، ومحدّدة، ومثيرة للجدل بحيث تثير فكرتها وجهات نظر مختلفة من الادّعاء والادّعاء المخالف، ويمكن الدفاع عنها، فمثلا، لا يمكن القول: إنّ الهواتف النقّالة أصبحت آلية فعالة؛ لنقل المعلومات عن طريق الفم في جميع أنحاء العالم. لكن يمكن القول: إنّ الاستعمال المكثّف للهاتف المحمول، أصبح يُعكّر صفو وحدة الأسرة، ممّا زاد حالات الطلاق في مجتمعنا. وعند إلقاء نظرة فاحصة في الادّعائين، نلحظ أنّ الأول ليس قابلا للجدل؛ لأنّه بيان للحقيقة، أمّا الثاني، فهو قابل للجدل لأنّه يستدعي النقاش، والآراء المخالفة، فقد لا يقتنع بعض الناس بأنّ الاستعمال المكثّف للهاتف المحمول، قد يُهدّد وحدة الأسرة، ويزيد من حالات الطلاق في مجتمعنا؛ لذا فهو ادّعاء يصلح أن يكون فرضية جيدة، حيث

ينبغي أن تكون الفرضية محدّدة وواضحة، وتتضمّن تفصيلا صريحا؛ ممّا يساعد في التخلص من الغموض والعموميّة والشمول (Owusu & Adade-Yeboah, 2014).

وثمّة تعريفات مختلفة للكتابة التفسيريّة، نظرت للكتابة من حيث البناء، أو الهيكل التنظيميّ العام، وبعض هذه التعريفات يمثّل الشكل الاعتياديّ للكتابة التفسيريّة، وبعضها يمثّل شكلها الحديث، حيث أشار أوسو وأدادي- إيبوا (Owusu & Adade-Yeboah, 2014) إلى أنّ الشكل الاعتياديّ المعروف للمقال التفسيريّ، يتكوّن من: مقدّمة (an introduction)، وهي افتتاحية لمتابعة الكتابة، وجسم (a body) يتعامل مع المحتوى، ويسهب الكاتب فيه في الحديث عن الموضوع، وخاتمة أو استنتاج (a conclusion) تغلق الموضوع كلّه أو تلخصه. ويكون المقال التفسيريّ التعليميّ قصيرا لا يزيد على صفحة أو صفحتين، بحيث يتكوّن من خمس فقرات: فقرة واحدة للمقدمة، وثلاث فقرات للجسم، وفقرة واحدة للخاتمة، وهو الرسم التخطيطيّ المعروف باسم: واحد- ثلاثة – واحد (One-Three-One). ويشير صبيح وحمّاد وعبد الحليم وعبد الجابر ومقداد وولويل (2009) إلى أنّ المقدمة في الموضوعات ذات الصفحة والصفحتين ينبغي ألا تزيد على فقرة واحدة في ثلاثة أو أربعة أسطر، وأن الخاتمة غالبا ما يكون إطارها فقرة واحدة، وقد يضم الجسم فقرات متعددة، وتكون كل فقرة في الأغلب إطارا لفكرة واحدة محدّدة، حيث يتكوّن الجسم من عدة أفكار. ويؤكّد النعانعة والبكور (2010) أنّ المقدمة ينبغي أن تكون متناسبة من حيث الطول مع الموضوع، فلا يُعقل أن تكون المقدمة فقرتين أو أكثر لموضوع قصير، أو فقرة واحدة لموضوع يتكون من عدة صفحات. ويسمّي صوفي (2007) الموضوع المكوّن من خمس فقرات بالمحاولة التي تخص الكاتب المبتدئ، لأغراض التعليم، ورغم ذلك فالمحاولة يمكن أن تحوي أي عدد من الفقرات دون تحديد، وذلك تبعا لحاجات الكاتب وإمكاناته الفكريّة، وقدرته على التعبير، غير أنّ بداية التدريب ينبغي أن تكون في عدد محدّد من الفقرات، أفضلها من ثلاث إلى خمس.

وتُعرّف الفرضيّة في المقال التفسيريّ بأنّها جملة إخباريّة تقريريّة واحدة، تنص على ما يريد القراء معرفته حول معتقد الكاتب الخاص بقضيّة النقاش، وبالتالي ينبغي أن تتكوّن الفرضيّة من فكرة واحدة فقط، في جملة إخباريّة تقريريّة، وألاّ تُصاغ على شكل ادّعاء سلبيّ باستخدام (لا) النافية عند بناء الفرضيّة (Tagg, 2004). والفرضيّة تبيّن الفكرة الرئيسة في المقال، وجميع المعلومات اللاحقة تعمل على دعم أو توسيع هذه الفكرة وتطويرها، وبالتالي فالفرضيّة هي المحور الذي تدور حوله جميع أفكار المقال وتهدف إلى إثباتها (Owusu & Adade-Yeboah, 2014).

ومن المهارات التي ذكرها الأدب التربويّ في كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة، التقديم بافتتاحيّة جاذبة لانتباه القارئ، وتضمينها فرضيّة أو ادّعاء في جملة إخباريّة، والقدرة على عرض المعلومات التي تدعم الفرضيّة وتوسّعها وتوضّحها (Owusu & Adade-Yeboah, 2014). إلى جانب القدرة على التفكير الناقد لإنتاج هذه الفرضيّة (Samuels, 2004). والقدرة على التعبير عن المعتقد الشخصيّ حول قضيّة النقاش (Tagg, 2004). وتقديم الرأي الدقيق حول الموضوع، وعرض مخطط تنظيميّ منطقيّ للأفكار (Jerz, 2011). والقدرة على الحوار، واختيار الموضوعات التي تتطلب نقاشا (Patterson, 2010). واستعمال مؤشّرات النص (Text Signaling) من ألفاظ وعبارات دالّة، التي تجعل البنية أكثر وضوحا (Ray & Meyer, 2011). إلى جانب القدرة على إبراز لغة النص الأكاديميّة بتحديد المصطلحات أو المفردات الأساسيّة، فمن الضروري أن تتضمّن الكتابة التفسيريّة ملامح لغويّة رئيسة، تتمثّل في القدرة على التصنيف، وعرض الموضوعات، ووصف السمات والأحداث، أو العمليّات المميّزة، وتنتهي بموقف عقليّ، إما قبول أو نقد المحتوى (Pilonieta, 2011).

وقد أورد مارون (2009) مجموعة من المؤشّرات الدالّة على النمط التفسيريّ، منها: ترتيب المعلومات وتبويبها وتفريغها، واستعمال الأمثلة والتشابيه والوقائع بهدف التوضيح، وإغناء النص بحقل معجميّ وكلمات ومصطلحات خاصّة بالموضوع المعرفي، والتعليل والتفسير، وبيان الغاية تبريرا للموقف المتخذ، وكثرة التعريفات والشروح والوصف، وهيمنة ضمير الغائب والأسلوب الخبريّ، واستعمال أدوات الربط المتصلة بالأسباب، وتفصيل الأفكار والنتائج.

وفي ضوء ما سبق يستنتج الباحثان أنّ الادّعاء الفرضيّ، أو الفرضيّة هي جوهر الكتابة التفسيريّة، وفكرتها الأساسيّة، وبها يتضح مفهوم الكتابة التفسيريّة، حيث تُصاغ في جملة تقريريّة واحدة مثبتة غير منفيّة، وتكشف عن معتقدات الكاتب وأفكاره حول الموضوع، وتدخل في جميع الأقسام الفرعيّة للمقال التفسيريّ، بدءا من المقدمة في تحديدها بكلمات واضحة لا لبس فيها، وجعلها جاذبة لاهتمام القارئ، ومرورا بجسم المقال، بتفسيرها والدفاع عنها، وانتهاءً بالخاتمة باستنتاج الكاتب، وتعميم المغزى حولها.

وقد صنّف كثير من الباحثين بنية النص التفسيريّ في خمس بنى فرعيّة، هي بنية التسلسل (Sequence Structure)، وبنية المقارنة والنقيض (Compare/ Contrast Structure)، وبنية السبب والنتيجة (Cause and Effect Structure)، وبنية المشكلة والحل (Problem-and-Solution Structure)، وبنية الوصف (Description Structure) (Akhondi, Malayeri & Abd Samad, 2011; Meyer & Ray, 2011; Pilonieta, 2011). وزيادة على ما سبق هناك بنية المستوى الأعلى (Top-Level Structure)، وبنية الجمع (Collection Structure) (Ray & Meyer, 2011)، حيث يستعمل المؤلّف في بنية التسلسل الترتيب العدديّ، أو التسلسل الزمنيّ؛ لسرد العناصر أو الأحداث، أمّا في بنية المقارنة، فيقارن بين حدثين أو أكثر من الأحداث، أو الموضوعات، أو الأهداف، بينما يحدّد في بنية السبب والنتيجة سببا واحدا أو أكثر، ثمّ يصف الآثار المترتبة على ذلك السبب،

ويعرض في بنِية المشكلة والحل مشكلة، أو سؤالا، ثمّ يقدّم حلا للمشكلة، أو جوابا عن السؤال، وأخيرا يصف في بنِية الوصف الموضوع (Akhondi et al., 2011).

وينصح أكوندي وآخرون (Akhondi et al., 2011) باتّباع خطوات وإجراءات محدّدة لتدريس بنِية النص بالترتيب، ويقترحون تدريسها ضمن أربعة نصوص على الأقل، وينصحون بالعمل على بنِية نص واحدة دون الجمع بين أكثر من بنِية لمدة ثلاث أو أربع جلسات، ثمّ الانتقال لبنِية أخرى وهكذا، وتشمل هذه الخطوات تدريس الألفاظ والعبارات الدالّة التي تساعد على تحديد نوع البنِية في كل نص، وتنبيه الطلبة إلى أنّها مختلفة في كل بنِية. وبعد أن يعتاد الطلبة عليها يُطلب منهم تحديد نوع البنِية في كل نص، ومن ثمّ كتابة بعض الفقرات القصيرة، وتوظيف بعض الكلمات والعبارات المناسبة الدالة البنِية التي يكتبون بها، وبعد ذلك يعد المعلم - قبل بدء العمل على النص- رسوما بيانيّة تنظيميّة، وهي تمثيل بيانيّ لأفكار النص يساعد على تكوين صورة أفضل عن التسلسل الهرميّ للأفكار، وترابطها في الفقرة، ويساعد أيضا على إعداد قائمة بالأفكار الرئيسة، والتفاصيل الداعمة تحت مضلة الفكرة العامّة، وبعد أن يتقن الطلبة الأنواع المختلفة من الرسوم البيانيّة التنظيميّة، تُقدّم لهم رسوم غير مكتملة، ثمّ يُطلب منهم استكمالها من تلقاء أنفسهم بعد انتهائهم من قراءة الفقرة، وبعد انتهاء هذه المرحلة، يصبح الطلبة أكثر قدرة على العمل بشكل مستقل على الرسم التنظيميّ المفرّغ تماما.

وقد بدأ الاهتمام ببنِية النص بظهور المنهج البنيويّ، حيث ظهرت البنيويّة اللسانيّة في منتصف العقد الثاني من القرن العشرين مع رائدها العالم السويسريّ فرديناند دي سوسير (Ferdinand De Saussure) عندما نشر كتابه محاضرات في اللسانيّات العامّة، في باريس عام 1916م، وكان الهدف من الدرس اللسانيّ التعامل مع النص الأدبيّ من الداخل، وتجاوز الخارج المرجعيّ الذي أعدّه نسقا لغويّا في سكونه وثباته (المصاروة، 2011)، حيث يرجع لهذا العالم مصطلح البنِية، عندما نظر إلى اللغة على أنّها شكل؛ أي مجموعة من الهياكل التي تتشكّل وفقها الوحدات اللغوية، وأشار أيضا إلى نظام العلاقات الذي تقوم عليه اللغة (قريرة، 2003).

إنّ المناهج النقديّة البنيويّة التي تسعى إلى فهم النص، هي مناهج استقرائيّة تحليليّة، تنطلق من النص ذاته، دون الاهتمام بخصائص هذا النص، وتحلل بناءه، وتكشف عن أقسامه، بتحليل العلاقات القائمة بين عناصر هذا البناء المختلفة، وطبيعة تشكّله، وأبعاده الأخرى، ومعرفة أسرارها (جابر، 2004). أما بنِية النص فهي النمط التنظيميّ الذي يتّبعه الكاتب في تأليف نصّه، ولتعليم الأنماط التنظيميّة من النص يمكن استعمال استراتيجيّات معيّنة، ومن هذه الاستراتيجيّات التي يمكن استعمالهما بشكل فعّال: الكلمات المفتاحيّة (Clue words)، والمنظّمات الرسوميّة (Graphic organizers) (Pilonieta, 2011). وتُعرّف بنِية النص أيضا على أنّها نسيج متماسك لوحدات متعالقة، فالنص دون بنِية لا يشكل نصًا، ويبدو مساحاتٍ وكتلا، وربما مشاهد نصيّة مشتّتة، ومفتوحة من كل الزوايا، بحيث يمكن لكل قارئ أن يضيف أو يتجاوز مساحة لغويّة دون أن يؤثّر في النص؛ لأنّ النص دون بنِية هو نص رخو، ومتكسّر، ومفكك، ووظيفة البنِية الحد من هذه الرخاوة، وشد مفاصل النص ووحداته (الطعان، 1994). وهي تنظيم خاص بالنص؛ لنقل أفكاره بشكل أكثر وضوحا؛ لأنّ النص المترابط الأفكار يسهل فهمه على القراء، ويسهل أيضا استذكار المعلومات المهمة فيه عند الحاجة إليها (Taylor & Beach, 1984).

وعرّف بعضهم بنِية النص، بأنّها الوصف المعقّد للنص النوعيّ، التي تركّز على التنظيم الفوقيّ للنص (Upon Text Organization)، وعلى خصائص النص الخارجيّة، لتشمل بنِية النص الاعتياديّة، وغير الاعتياديّة، وتتضمّن خصائص النص البسيطة المرتبطة مع بعضها عضويًا، مثل الألفاظ والعبارات الدالّة (Signal or Clue Words or Phrases)، والعناوين الرئيسة، أو رؤوس الأقلام، والعناوين الفرعيّة، وأسلوب الطباعة، وبنِية الفقرة (Paragraph Structure)، وعرض الترسيمة (Graphic Displays) (Clark & Jones & Reutzel, 2013). والبنِية هي الأسلوب أو الطريقة التي يسلكها الكاتب في تنظيم أفكار النص، وقد يسلك عِدة أساليب في هذا التنظيم، يمثّل كل أسلوب بنِية أساسيّة يستعملها الكُتّاب في تنظيمهم لأنماط كتاباتهم المتنوعة، ومن أشهرها: الوصف، والتسلسل، والسبب والنتيجة، والمشكلة والحل، والمقارنة، وتحتوي كل بنِية أيضا على مجموعة من الجمل والكلمات الدالّة، ذات الصلة (Clark et al., 2013; Meyer & Ray, 2011; Yeh et al., 2011).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحثان أنّ بنِية النص هي النهج التنظيميّ الذي يسلكه الكاتب في عرض أفكاره، وتوزيعها على مقدمة النص، وجسمه، وخاتمته، مراعيا في ذلك الوحدة العضويّة للنص، آخذا بالاعتبار العلاقات القائمة بين الأفكار، وتنظيمها تنظيما هرميًا مترابطا، ومراعيا خصائص النص الخارجيّة المرتبطة مع بعضها ارتباطا عضويًا، التي تحدّد بنِية النص العامّة، مثل: الألفاظ والعبارات الدالّة، والعناوين الرئيسة والفرعيّة، والفكرة المحوريّة العامّة، وما يتبعها من أفكار رئيسة، وأخرى تفصيليّة داعمة، واستشهادات وأدلّة وبراهين، ومراعيا خصائص النص الداخليّة التي تحدّد بنِية النص الفرعيّة، والتي تشمل بنِى النص الاعتياديّة التي لا بدّ للكاتب أن يسلكها جميعها، أو بعضها في النص الواحد، مثل: بنِية الوصف، والتسلسل، والسبب والنتيجة، والمشكلة والحل، والمقارنة.

وثمة علاقة منطقيّة بين بنِية النص والكتابة التفسيريّة، فالتفسير والتوضيح، والإفصاح عن الآراء وتفصيلها وتطويرها، تحتاج إلى ترتيب وتنظيم للأفكار ترتيبا منطقيًا يتفق مع العقل، ويراعي العلاقات القائمة بين الأفكار، وأنّ فهم الموضوع أو الادّعاء في الكتابة التفسيريّة، يحتاج إلى التدليل بالحجج والبراهين

المنطقيّة، والاسشهادات ذات الصلة لتقوية الأفكار، وهذا ما أكّده تايلور وبيج (Taylor & Beach, 1984) عندما بيّنا أنّ الكتابة التفسيريّة تحتاج إلى فهم، وإنشاء تراكيب واضحة ومنظّمة مقارنةً مع الكتابة الروائيّة أو السرديّة، وأنّ هناك حاجة الى تغيير الفكر المشوّش غير المنظم إلى معرفة متكاملة من الناحية المفاهيميّة، وحاجة الى تطوير نقاشات مع أمثلة توضيحيّة أو تفاصيل كافية، علماً بأنّ تنظيم النص في بنِية معيّنة يساعد في إنتاج النصوص التفسيريّة وفهمها.

إنّ تعليم الطلبة بنِية النص وهيكل تنظيمه، له أهمية كبيرة من عِدة جوانب، فقد أظهرت العديد من الدراسات أنّ التدخّل بتقديم إرشادات وتوجيهات واضحة حول كيفية استعمال بنِية النص، يُحسّن المعرفة والفهم الهيكليّ التنظيميّ للنص (Ray & Meyer, 2011). ويؤكّد بعض الباحثين أنّ استعمال القراء للبنِية يزيد من قدرتهم على معرفة طريقة تنظيم النص؛ واستعمال هذه الطريقة في تنظيم المفاهيم القائمة على أساس العلاقات الصريحة أو الضمنيّة داخل النص، إلى جانب تعزيز فهمهم بمساعدتهم على إنشاء البنِية المنطقيّة للنص القصصيّ؛ لأنّ بنِى النص العامّة والفرعيّة لا تصف للقارئ النص نفسه فحسب، وإنما تصف له أيضا التصوّرات المعرفيّة المتماسكة، وتساعده على بناء تصورات متماسكة من النص وتخزينها في الذاكرة (Meyer & Ray, 2011)، وتعزيز استدعاء وتذكر أفكار النص (Ray & Meyer, 2011; Yeh et al., 2011)، وتحديد موقع المعلومات، وتنظيمها داخل النص، فالعناوين مثلا، تساعد على تعريف الطلبة بجزئيات محدّدة من المعلومات، والاحتفاظ بكل جزئيّة منها في الذاكرة قصيرة المدى، ثمّ معالجتها؛ لتصبح جزءاً من خلفيّة الطلبة المعرفيّة، وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى، وبدون عناوين يصبح من الصعب معالجة المعلومات بشكل فعّال (Akhondi et al., 2011).

وقد أكّد بعض الباحثين أنّ القرّاء الذين يدركون بنِية النص، يستطيعون تطوير التصوّر العقليّ نتيجة قدرتهم على تنظيم أفكار النص وفقاً لبنِية هيكليّة هرميّة محدّدة، وهذا التنظيم يزيد من قدرة القراء على تذكر أفكار النص، وبخاصّة الأفكار في أعلى التسلسل الهرميّ (Ray & Meyer, 2011). ويؤكد أكوندي وآخرون (Akhondi et al., 2011) أنّ تدريس الطلبة بنِية النص على شكل إجراءات وخطوات محدّدة، يجعلهم أكثر قدرة على استعمال الألفاظ، والعبارات الدالّة، وعمل الرسم التنظيميّ المناسب لكل بنِية، وتحديد الفكرة العامّة، والأفكار الرئيسة الأخرى، وتفاصيل النص الداعمة، ووضعها في الرسوم البيانيّة التنظيميّة؛ وتوضيح تبعية التفاصيل للأفكار الرئيسة، والأفكار العامّة. وثمة دراسات أجنبيّة أثبتت نتائجها أنّ تدريس بنِية النص يساعد على توجيه الطلبة أثناء القراءة، ويساعدهم في ترتيب، وتوصيل، وربط الأفكار.

من هنا يرى الباحثان أنّ الحاجة ماسّة إلى ضرورة تدريس بنِية النص القرائيّ، التي تمكّن الطلبة من مهارات التفكير المنظّم، وتزوّدهم بمعرفة كافية حول الطرائق التي يسلكها الكتّاب في تنظيمهم لنصوصهم المختلفة؛ ممّا يتطلب مساعدتهم على القيام بعمليات التحليل لنصوص القراءة؛ والكشف عن الطرائق التنظيميّة المتّبعة في تأليفها؛ بهدف مساعدتهم على إعادة بناء وإنتاج نصوص مماثلة، فقد يكون لدى الطلبة معرفة نظريّة لا بأس بها حول موضوع معيّن، لكنّهم لا يمتلكون القدرة على توظيف هذه المعرفة كتابيّا بشكل منظّم، أو ممارستها في مواقف الحياة المختلفة؛ لذلك فإنّ المعرفة النظريّة والتطبيقيّة لبنِية النص القرائيّ، وما تنطوي عليه هذه العمليات من مهارات وإجراءات أمر في غاية الأهميّة.

وقد أجريت مجموعة من الدراسات الأجنبيّة التي تناولت أثر بنِية النص في الكتابة التفسيريّة، حيث أجرى أوسو وأدادي- إيبوا (Owusu & Adade-Yeboah, 2014) دراسة في غانا غرب إفريقيا، هدفت إلى دراسة البنِى الكاملة لمقالات تفسيريّة، وتركيز الاهتمام على دراسة مدى استعمال الطلبة للادّعاء أو الفرضيّة في المقالات التفسيريّة، وقد جرى مراجعة الأدب على أساس تعريف الفرضيّة، والأخطاء التي يواجهها الطلبة في بناء فرضيّاتهم، وقد حصل الباحثان على البيانات من (30) نصا، من تأليف المشاركين، حيث جرى اختيار المشاركين بشكل عشوائيّ من كلا الجنسين بأعداد متساوية، ممّن كتبوا مقالات في موضوعات مختلفة في خمس بنِى نصيّة، هي: السرد (Narrative)، والسبب والنتيجة (Cause and Effect)، والوصفية (Descriptive)، والمقارنة والنقيض (Comparison and Contrast)، والجدليّة (Argumentative)، وتصميم هذه الدراسة نوعيّ وصفيّ؛ بسبب الميل إلى تقديم أوصاف للظواهر التي تحدث بشكل طبيعيّ، وقد كشفت الدراسة عن أنّ معظم الطلبة كانوا يجدون إشكالية في التأليف، بما في ذلك بيان الفرضيّة في مؤلفاتهم، وعلى الرغم من أنّ جميع المقالات كانت تتطلب إدراج الفرضيّة في المقدمة؛ إلا أنّ أربعة منها فقط من أصل (30) نصّا أورد فيها الطلاب فرضيّاتهم، وتمثّل (13%) من المجموع الكليّ.

وفي دراسة قام بها مونتنيرو ولوسيرو (Montanero & Lucero, 2012) في إسبانيا هدفت إلى معرفة أثر أساليب مختلفة، مثل: البنِية البلاغيّة، والمنظّمات الرسوميّة، في تعلّم النص التفسيريّ، وكيفيّة تنظيم أفكاره؛ لتعزيز تعلم وفهم الطلبة وتذكرهم للأحداث التاريخيّة، ومقارنة تأثير بنِى بلاغيّة مختلفة، ومعرفة أثر بعض المنظّمات الرسوميّة في النشاط الاستدلاليّ من النص، وهي مخطّطات توضّح كيفيّة توزيع أفكار النص: الفكرة العامة، والأفكار الرئيسة، والتفاصيل الداعمة. وقد شارك في الدراسة (338) طالبا من طلاب المرحلة الجامعيّة، الذين تتراوح أعمارهم بين (19-20). وقد جرى إنتاج نوعين من المنظّمات الرسوميّة: منظّم الرسوم البيانيّة المكتمل بجميع الأفكار، ومنظّم الرسوم البيانيّة غير المكتمل بحذف بعض الأفكار التي يُطلب من أفراد الدراسة استكمالها، وجرى أيضا الكتابة في خمس بنِى، هي: بنِية العلاقة السببية بين السبب والمسبب، وبنِية العلاقة السببية، وبنِية الجمع التراكمي، وبنِية المشكلة والحل، وبنِية المقارنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ مهمة

ملء المخطط السببيّ غير المكتمل كان فيها اختلافات كبيرة. أما النشاط الاستدلاليّ الذي يتضمن مشاركة القارئ في التمثيل السببيّ للأحداث، فيمكن أن يكون أكثر فائدة من عمليّة توفير التمثيل البيانيّ الموضوع مسبقا.

وفي دراسة أجراها ريه ومايز (Ray & Meyer, 2011) في أمريكا، هدفت إلى استعراض الأدب، ودراسة البحوث التجريبيّة للفروق الفرديّة في المعرفة التي يمتلكها القراء الشباب، وطريقة استعمالهم لبِنى النص التفسيريّ، حيث استعرضت الدراسة أولا، الأبحاث التي درست تأثير خاصيتين من الخصائص النصية، هي: التنظيم الهرميّ للأفكار على المستوى الكليّ، وعلى المستوى الجزئيّ، ونوع بِنية النص مثل الجمع، والمقارنة، والمشكلة والحل. واستعرضت الدراسة أيضا البحوث التي تشير إلى أنّ القراء من جميع الأعمار، قد يستفيدون من الإرشادات والتعليمات الواضحة حول بِنية النص، وخاصّة الطلبة الأقل مهارة. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج تتلخص في أنّ معرفة بِنية النص تساعد الطلبة الصغار في التغلب على صعوبات القراءة في النصوص التفسيريّة. وينبغي استعمال بِنية النص التفسيريّ من أجل اكتساب الكفاءة في مهارات الإدراك والتمييز، وأشارت النتائج أيضا إلى أنّ العديد من الطلبة قد يحتاجون إلى إرشادات واضحة حول بِنية النص، ومن المهم أن نفهم احتياجات القراء الفرديّة عند عمل تصميم فعّال لبِنية نص إعلاميّ.

وقام مير وريه (Meyer & Ray, 2011) بدراسة في أمريكا هدفت إلى استعراض الأدب؛ لدراسة البحوث التجريبيّة التي تهدف إلى الكشف عن أثر تدريس بِنية النص في تحسين القراءة والفهم في النصوص التفسيريّة، بتقديم نظرة تاريخيّة في بحوث التدخلات الاستراتيجيّة في بِنية النص؛ لتعليم الطلبة كيفية استعمال بنية النص بشكل استراتيجيّ، وفي النهاية بشكل تلقائيّ، حيث قام الباحثان أولا بمراجعة الأبحاث التي كانت بمثابة الأساس للعديد من الدراسات، ثم قاما بدراسة أثر تدريس بِنية النص، وأشارت الدراسة إلى أنّه يمكن تصنيف بِنى النص عموما إلى ست فئات: المقارنة (Comparison)، المشكلة والحل (Problem-and-Solution)، السببيّة (Causation)، والتسلسل (Sequence)، والجمع (Collection)، والوصف (Description). ثمّ قام الباحثان ثانيا، بتقديم نظرة تاريخيّة في البحوث التدخليّة الاستراتيجيّة في بِنية النص، التي تستعمل النمذجة، والممارسة، والتغذية الراجعة؛ لتعليم الطلبة كيفية استعمال بِنية النص بشكل استراتيجيّ، وفي النهاية استعمالها بشكل تلقائيّ. وكانت نتيجة استعراض هذه الدراسة للبحوث التدخليّة، تشير إلى أنّ التدريس المباشر، والنمذجة، وبِنى النصوص، وضعت التغذية الراجعة، والتكيّف؛ من أجل تدريس الجانب الأدائيّ للطلبة، وهي بمثابة المفاتيح لكيفيّة تعليمهم استعمال المعرفة الخاصّة ببِنية النص بشكل استراتيجيّ. وتستعرض الدراسة أخيراً تدخّلات بِنية النص الجديدة لطلبة المدارس الابتدائيّة، وتقدّم أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات، وبين تطبيقات التدريس.

وتناولت دراسة سلاتر (Slater, 1988) التي أجراها في أمريكا الآثار المترتبة على تدريس وممارسة بِنية النص القرائيّ والكتابيّ في إنتاج نص تفسيريّ، وتُركّز استراتيجية الدراسة على الأفكار الرئيسة، والأفكار الداعمة، والأفكار المركزيّة التي تلخّص فحوى كل من الأفكار الرئيسة والأفكار الداعمة. وقد شارك في الدراسة (126) مشاركا من الطلبة الجامعيين في ست مهارات قرائيّة، جرى تدريسها في فصول الدراسة، ضمن ثلاثة شروط أو ظروف علاجيّة: (أ) مجموعتان تجريبيّتان تلقتا تعليما وممارسة في إجراء تلخيص بِنية الخطاب بعد قراءة النصوص. (ب) مجموعتان اعتياديّتان تلقتا تعليما وممارسة في الإجابة على الأسئلة، والمناقشة بعد قراءة النصوص. (ج) مجموعتان ضابطتان لم تتلقّيا أيّة تعليمات خاصّة. وأشارت النتائج إلى أنّ المجموعتين التجريبيّتين والاعتياديّتين تمكنتا من تذكّر أكثر من اثنين من النصوص البعديّة مقارنةً مع المجموعتين الضابطتين، وأنّ المجموعتين التجريبيّتين تمكنتا من تذكّر أكثر من اثنين من النصوص البعديّة مقارنةً مع المجموعتين الاعتياديّتين، وأجابت المجموعتان التجريبيّتان والاعتياديّتان عن الأسئلة ذات الإجابات القصيرة التي تتعلق بالنصوص البعديّة بشكل ملحوظ مقارنةً مع المجموعتين التجريبيّتين، وأنّ المجموعتين التجريبيّتين تلقتا أعلى الدرجات في مهمة الكتابة البعديّة لنصوص تفسيريّة مقارنةً مع المجموعتين الضابطتين.

وفي دراسة أجراها أرمبروستر وأندرسون وأوستورج (Armbruster & Anderson & Ostertag, 1987) في ولاية إلينوي الأمريكيّة، هدفت إلى معرفة أثر تدريس بِنية النص في تسهيل تعلّم النص التفسيريّ وتلخيصه كتابيّا، لدى طلبة الصف الخامس، ومعرفة أثر تدريس بِنية خاصّة، هي بِنية المشكلة والحل في تحسين قدرة الطلبة على التعلّم من بِنية أخرى مشابهة. تكوّن أفراد الدراسة من (82) طالبا في الصف الخامس، جرى تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى مجموعة التدريب على البِنية المحدّدة في الدراسة، بحيث تتلقّى تدريسا مباشرا في تحديد وتلخيص بِنية النص الاعتياديّ (المشكلة/ الحل)، والثانية مجموعة التدريب الاعتياديّة، التي تقرأ المقال وتناقش إجابات الأسئلة حولها؛ لقياس الردود على سؤال المقال الذي يدور حول الفكرة الرئيسة، وقياس الملخّصات الخطيّة للنصوص التي يكتبها أفراد الدراسة. وقد أظهرت النتائج أثر تدريس البِنية، والتدريب عليها في تحسّن قدرة الطلبة على قراءة النص بشكل مستقل، وكتابة ملخّص للهيكل الخارجيّ لبِنية المشكلة/ الحل.

وأجرى تايلور وبيج (Taylor & Beach, 1984) دراسة في أمريكا، هدفت إلى معرفة أثر تدريس بِنية النص القرائيّ في نوعيّة الكتابة التفسيريّة، ومدى تحسّن مهارات الكتابة. وتكونت عينة الدراسة من (114) طالبا من طلبة الصف السابع، موزعين على

ثلاث شعب، حيث جرى تقسيم الطلبة عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات خضعت جميعها لتجربة استمرت سبعة أسابيع، المجموعة الأولى تمثّل المجموعة التجريبيّة، حيث تلقّت إرشادات وتوجيهات حول بنِية النص، ثمّ كُلّفت بالتطبيق الذي يتضمّن إجراء ملخص التنظيم الهرميّ لأفكار النص، بتنظيمها إلى رئيسة وثانويّة. أمّا المجموعة الثانية، فتمثّل المجموعة الضابطة التي خضعت للتدريس بالطريقة الاعتياديّة بمناقشة الأسئلة والإجابة عنها بعد قراءة الدرس، وقد قام المعلم نفسه بتدريس هاتين المجموعتين. أمّا المجموعة الثالثة فقد دخلت في التجربة، لكنّها لم تخضع لشروطها، بحيث تخضع للاختبارات القبليّة والبعديّة التي تخضع لها المجموعتان التجريبيّة والضابطة، دون أن تتلقى أيّ توجيه أو تعليم خاص بالقراءة، وقد قام معلم مختلف بتدريسها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ التوجيه والتدريب على استخدام بنِية النص القرائي بإجراء ملخص التنظيم الهرميّ، يحسّن من أداء الطلبة، ومن فهمهم وتذكرهم لمحتوى النص وأفكاره، وبيّنت أيضا الأثر الإيجابيّ لتدريس بنِية النص القرائيّ في نوعيّة الكتابة التفسيريّة التي أنتجها الطلبة المشاركون، وأنّ تدريس القراءة يطوّر قدرة الطلبة على استعمال بنِية النص عند كتابة نص تفسيريّ بصورة غير مباشرة، وبالتالي يؤثر في نوعيّة كتابتهم.

وفي دراسة أجراها سلاتر (Slater, 1984) في أمريكا هدفت إلى معرفة أثر بنِية النص التنظيميّة في تحسين فهم واستدعاء نماذج من النص التفسيريّ، وكتابة الملاحظات حولها، حيث تُتاح معلومات لأفراد الدراسة قبل قراءة النص التفسيريّ حول تنظيم النص في مختلف مستويات الشبكة الهرميّة للبنِية ضمن نصوص نُظّمت بشكل مختلف. تكوّن أفراد الدراسة من (224) طالبا وطالبة في الصف التاسع، اختيروا بشكل عشوائيّ، وتضمّنت الدراسة أربع معالجات ما قبل القراءة: البنِية التنظيميّة للخطوط العريضة التي تهتم بتنظيم المقطع التقسيريّ، والبنِية التنظيميّة للخطوط العريضة التي تهتم بتنظيم هيكل المقطع الخارجيّ، والبنِية التنظيميّة دون شبكة الخطوط العريضة، وحالة السيطرة التي تتضمّن مرحلتين: مرحلة أولى بتدوين الملاحظات، ومرحلة ثانية بدون تدوين الملاحظات، نُظّمت النصوص المستهدفة بأنماط تنظيميّة مختلفة. أشارت النتائج إلى أنّ أفراد الدراسة أنتجوا في البنِية التنظيميّة لشبكة الخطوط العريضة كتابات موثوقة وسهلة الفهم بشكل ملحوظ، وأنّ تدوين الملاحظات وحده سهّل على الطلبة الفهم والاستدعاء، أمّا منظّم البنِية دون شبكة الخطوط العريضة، فقد سهّل عليهم الفهم، لكنّه لم يساعدهم على استدعاء وكتابة مقطع تفسيريّ، وثمّة نتائج إضافيّة كان لها تأثير مشابه في الأنماط التنظيميّة الأخرى عبر مختلف المستويات الهرميّة.

وقد أجرى هيبرت وإنجلرت وبرينان (Hiebert & Englert & Brennan, 1983) دراسة في جامعة كنتاكي في أمريكا، هدفت إلى تقصّي أثر الوعي ببنِية النص في إدراك وإنتاج، أو تأليف النص التفسيريّ ضمن أربعة أنواع من البنِى في مهارتي القراءة والكتابة، ومعرفة العلاقة بين هذا الوعي في البنِى الأربعة، وتحديد مستوى الأداء في بنِية النص التي تتعلق بمستوى الفهم العام. تكوّن أفراد الدراسة من (52) طالبا وطالبة من طلبة الجامعات، قُسّموا بالتساوي إلى مجموعتين متكافئتين، وأُعطيت كل مجموعة مهمّة مختلفة، وقد قُيّم وعي أفراد المجموعة الأولى ببنِى النص الأربع في القراءة، وقُيّم وعي أفراد المجموعة الثانية ببنِى النص الأربع في الكتابة. وأشارت النتائج إلى أنّ الوعي ببنِى النص الأربع اختلف في كل من الإدراك، وإنتاج المعلومات ذات الصلة. وبيّنت الدراسة أيضا ارتباط الأداء في كل مستوى من مستويات الإدراك والإنتاج بمستوى الأداء في الفهم العام لدى الطلبة ذوي القدرات العالية، الذين كانوا أكثر حساسية للمعلومات التي تتدخّل في مهمة الإدراك، وأكثر قدرة أيضا على تأليف وإنتاج المعلومات الناقصة في بنِية النص، مقارنةً مع الطلبة ذوي القدرات المتدنيّة. وأشارت النتائج أيضا إلى أنّ العلاقة بين مستويات الإدراك والتأليف أو الإنتاج كانت معتدلة.

وقد اتّفقت الدراسة الحاليّة في بعض جوانبها مع الدراسات السابقة، وتميزت عنها بجوانب أخرى، فأما وجه الاتفاق فينحصر في أنّها بحثت في مجال بنِية النص، وأثرها على الكتابة التفسيريّة، وأما ما يميّزها عمّا سبقها، أنّها تناولت الأقسام العامّة لكل بنِية من بنِى النصوص، من مقدمة، وجسم، وخاتمة، وأسلوب الكتابة، وما يشتمل عليه كل منها من مهارات (مؤشّرات دالّة) في التأليف، وتناولت أيضا اللغة، وأسلوب الكتابة، واختصّت بدراسة البنيتين الفرعيّتين: (المشكلة والحل، والسبب والنتيجة)، وما ينضوي تحت كل منهما من مهارات (مؤشّرات دالّة) في التأليف. وتميّزت الدراسة الحاليّة أيضاً في تعليم الطالبات كيفيّة التقدّم في عمليّة التأليف في نمط مهمّ من أنماط الكتابة الإعلاميّة، بتقديم إرشادات نظريّة تعليميّة حول بنِية النص، وتدريس ألفاظه وعباراته ومؤشّراته الدالّة، وإعداد الباحثَيْن لمجموعة من الأنشطة التدريبيّة، والرسوم التنظيميّة التخطيطيّة التي توضّح بنِية النص. والدراسة الحاليّة تعدّ – في حدود اطلاع الباحثَيْن- أولى الدراسات العربيّة، التي بحثت في أثر تدريس بنِية النص بشكل عام، والأولى في دراسة أثر بنِية النص في الكتابة التفسيريّة بشكل خاص.

مشكلة الدراسة وسؤالها

تتمثّل مشكلة الدراسة في ضعف الطلبة في الكتابة، وقد سبقت الإشارة إلى هذا الضعف الذي أكّده بعض المتخصّصين، إلى جانب توجه القائمين على بناء المناهج الدراسيّة – الموصوف في دليل المعلم- إلى تدريس مهارة الكتابة بشكل عام، دون الاهتمام بأنماط الكتابة الفرعيّة المختلفة، وإغفال الاختلافات الدقيقة بين مهارات كل نمط، وعمليات الكتابة فيه (الإجراءات)، وما يتبعه من اختلاف في استراتيجيّات التعليم.

وزيادة على ذلك، الحاجة الملحّة إلى الاهتمام بجميع أنماط الكتابة، وإتقان مهاراتها، وعلى رأسها الكتابة التفسيريّة، أكثر من أي

وقت مضى؛ بسبب التطور التكنولوجي، وسرعة انتشار المعلومات وسهولة تداولها، علماً بأنّ مهارات التفسير المنطقيّ المقنع تُعدّ من المهارات الوظيفيّة العصريّة، التي يمكن أن تخدم حركة التواصل الجماهيريّ عبر وسائل الاتصال الحديثة، بالحصول على المعرفة الإعلاميّة والإرشاديّة، وتبادل الحقائق والمعلومات الواضحة، وتفسيرها، ونقلها، ونشرها، وتعديلها، بعيدا عن الانفعالات والعواطف. وفي ضوء ما سبق تبرز أهمية إجراء العديد من الدراسات، المتنوعة، والشاملة؛ التي تسهم في تشخيص أسباب ضعف الطلبة في الكتابة التفسيريّة، والمشكلات التي يواجهونها في التأليف، وتقديم الحلول المناسبة؛ لعلاج هذا الضعف بشكل موضوعيّ.

وهدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي: هل هناك أثر لتدريس بِنية النص على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة (المقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة)، وعليها مُجتمعةً لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ؟ وسعت الدراسة لاختبار الفرضيّة الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة (المقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة) وعليها مُجتمعةً تعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبِنية النص).

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحاليّة في محاولتها لتطوير منهجيّة جديدة، تتضمّن استراتيجيّة جديدة في التعلم والتعليم، مصممة خصيصا لتدريس بِنية النص القرائيّ، فيفيد المعلمون من الإطار النظري، والأنشطة التدريبيّة، ويطبقونها عمليّا في حصص القراءة؛ لما لتدريس بِنية النص من فوائد كثيرة سبقت الإشارة إليها، وتأتي أهميتها أيضا من محاولتها تحسين مهارات وظيفيّة عصريّة في التفسير؛ لإعداد الطالبات للعصر التقنيّ المعلوماتيّ، بالنهوض بقدراتهنّ على التفسير، والكشف عن أفكارهن، وآرائهن، ومعتقداتهن، وعرضها بوضوح، ومن ثمّ الدفاع عنها بالحجّة، والدليل القاطع، والبرهان البيّن.

ويتوقّع الباحثان أن تكون نتائج هذه الدراسة، نقطة انطلاق ضمن حلقة من الدراسات اللاحقة، التي تستكمل نقطة الدراسة، وتسهم في تطوير استراتيجيات مصمّمة خصّيصا لهذا النمط، ولأنماط أخرى من الكتابة، وتقديم طرائق العلاج اللازمة لضعف الطلبة في التأليف في أنماط الكتابة، ولصفوف أخرى. وأن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة القائمين على عمليات التعليم اللغويّ من معلمين ومشرفين على التفكير في برامج، ومعالجات، واستراتيجيّات، واستحداث طرائق؛ لتحسين مهارات الطلبة في الكتابة التفسيريّة.

محدّدات الدراسة وحدودها

اقتصر إجراء الدراسة الحاليّة على المحددات والحدود الآتية: أفراد الدراسة من طالبات الصف العاشر الأساسيّ، اللواتي يدرسنَ في مدرسة حكما الثانويّة الشاملة للبنات، في لواء قصبة إربد، بواقع شعبتين اختيرتا قصديًا؛ لسهولة وصول الباحِثَيْن إليهما. ونمط واحد من أنماط النصوص الإعلاميّة، وهو نمط الكتابة التفسيريّة. وبِنيتان فرعيّتان، وما يتصل بهما من منظّمات رسوميّة، ومؤشّرات، وألفاظ وعبارات دالّة، وهما بِنية المشكلة والحل، وبِنية السبب والنتيجة. وأخيرا تدريس بِنية النص ضمن مهارة القراءة، والنصوص القرائيّة.

التعريفات الإجرائية

بِنية النص (The Text Structure): قسمان: عامّة، وفرعيّة. أمّا العامّة، فهي: قدرة أفراد الدراسة على تحديد طريقة الكاتب ونهجه في عرض أفكاره في أقسام النص (المقدمة، والجسم، والخاتمة)، من حيث الغرض والبناء والأسلوب، بحيث يحدّد أفراد الدراسة في المقدمة غرضها في تقرير أهمية القضيّة وأثرها، ومن حيث بناؤها يُحدّدون القضيّة المحوريّة والأفكار التفصيليّة الداعمة، ويُحدّدون أسلوب المقدمة من حيث اعتماد الأسلوب الخبريّ، أو الإنشائيّ، أو كليهما معاً. أمّا الجسم فيُحدّد أفراد الدراسة غرضه، من حيث نقل المعلومات الجديدة، أو الشرح والإفهام، أو التأثير والإقناع، أو التفسير والتحليل، أو الوصف. وفي بنائه يتتبّعون التنظيم الهرميّ للأفكار الرئيسة، ويُحدّدون العلاقات القائمة بين الأفكار، بتحديد الفكرة المركزيّة المحوريّة العامّة، والأفكار الرئيسة الأخرى، والتفاصيل الداعمة، وتحديد مواطن التدليل والاستشهاد، والروابط المستعملة لربط الفقرات والجمل. ويُحدّدون أسلوب الجسم من حيث اعتماد الأسلوب الخبريّ أو الإنشائيّ أو كليهما معاً. وأمّا الخاتمة فيحدد أفراد الدراسة غرضها في إثبات القضيّة الرئيسة، أو فتح آفاق جديدة. وفي بنائها يحدّدون صور إنهاء النص، مثل: صياغة جمل محدّدة موجزة مرتبطة بالقضيّة ومنسجمة معها، أو تضمينها سؤالا أو تعليقا أو اقتراحات أو عبرة أو موعظة أو حكمة أو نصيحة للقراء، أو تلخيص ما جاء في الجسم، أو إيجاز خلاصة رأي الكاتب. وتحديد أسلوب الخاتمة من حيث اعتماد الأسلوب الخبري، أو الإنشائي، أو كليهما معا.

أمّا الفرعيّة، فهي قدرة أفراد الدراسة على تتبّع طريقة الكاتب ونهجه في تنظيم الأفكار الرئيسة داخل جسم النص، فإذا كان هدف الكاتب مناقشة المشكلات، وتقديم الحلول لها، يُحدّد أفراد الدراسة المشكلة وأسبابها، ويُحدّدون الحلول التي عرضها الكاتب للمشكلة، والجمل والكلمات الدالة على المشكلة والحل، ويتتبّعون طريقة تنظيم الأفكار الرئيسة في جزأين، الجزء الخاص بالمشكلة، والجزء الخاص بالحل، وهو ما يُعرف ببِنية المشكلة والحل. أمّا إذا كان هدفه مناقشة الأسباب ونتائجها، فيُحدّد أفراد الدراسة السبب، والتفاصيل التي توضحه، ويُحدّدون النتيجة، أو مجموعة النتائج،

والجمل والكلمات الدالّة على السبب والنتيجة، ويتتبّعون طريقة تنظيم الأفكار الرئيسة في جزأين، الجزء الخاص بالسبب، والجزء الخاص بالنتيجة، وهو ما يُعرف ببنية السبب والنتيجة. وتركّز اهتمام الدراسة الحاليّة على هاتين البِنيين، وهما: المشكلة والحل، والسبب والنتيجة.

الكتابة التفسيريّة (Expository Writing): قدرة الكاتب على صياغة القضيّة التفسيريّة على شكل ادّعاء أو فرضيّة في فكرة محوريّة تقريرية إخبارية، وتطويرها بصياغة أفكار تفصيليّة داعمة، والكشف عمّا يعتقد حول هذه القضيّة؛ ليتعرف القرّاء على معتقده الخاص، ورأيه الشخصيّ، ويزوّدهم بالمعلومات، بالتقديم للموضوع، والعرض له مستخدما أساليب التحليل إلى أسباب ونتائج، وتوظيف أساليب التفسير المختلفة، وبناء الفهم العميق للقضيّة، ودعم التفسيرات بالأدلّة والبراهين، أو الإثباتات العلميّة، وصولا إلى خلاصة تتضمّن استنتاج الكاتب، أو خلاصة رأيه لفتح آفاق جديدة، أو تكرار تفسيراته بإيجاز (في حالة شرح الأوجه المختلفة للقضيّة)، أو إثبات القضيّة الرئيسة، أو تعميم المغزى حولها.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من (91) طالبة يتوزّعنَ على شعبتين في الصف العاشر الأساسيّ، في مدرسة حكما الثانويّة للبنات، في لواء قصبة إربد، جرى اختيارهما بطريقة قصديّة، تمثّل إحداهما المجموعة التجريبيّة، التي دُرّست نصوص القراءة وفق بنية النص، وتمثّل الثانية المجموعة الضابطة التي دُرّست نصوص القراءة بالطريقة الاعتياديّة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد اختبار يهدف إلى قياس أداء أفراد الدراسة في الكتابة التفسيريّة، وبُني الاختبار بعد الاطّلاع على أهداف تدريس الكتابة للصف العاشر الأساسيّ، بالرجوع إلى منهج اللغة العربيّة، وكتبها المدرسيّة المعمول بها في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسيّ 2015/2014، وعلى الأدب النظريّ، والدراسات السابقة ذات الصلة. واختير عدد من الجمل، والعبارات، والفقرات، من محتويات المناهج الدراسيّة المقرّرة لطلبة الصف العاشر الأساسيّ، التي تتناسب مع المؤشّرات الدالّة المرتبطة بنمط الكتابة التفسيريّة، ورُوعي في اختيارها أن تكون متنوعة من حيث المعرفة، والموضوع، والسهولة، والصعوبة. ومن أجل قياس أداء الطالبات في الكتابة التفسيريّة، ومعرفة مدى امتلاكهن للمؤشّرات الفرعيّة الدالّة ذات الصلة، قام الباحثان بوضع مجموعة من الأسئلة، بحيث تمثّل في مجموعها أقسام الكتابة التفسيريّة، وما تتضمّنه من مهارات فرعيّة (مؤشّرات دالّة).

صدق الاختبار

للتأكد من أنّ الاختبار يتوفر فيه الصدق، ويقيس قدرات الطالبات في الكتابة التفسيريّة، وما يرتبط بها من أقسام، ومؤشّرات وألفاظ وعبارات دالّة، عُرض الاختبار على مجموعة من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدرسيها، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنيّة، والمشرفين التربويين، والمعلمين في وزارة التربيّة والتعليم؛ لإبداء آرائهم حول مدى صلاحيّة الموضوعات الكتابيّة المختارة، ومدى ارتباطها بمهارات الكتابة التفسيريّة (المؤشّرات الدالّة)، ومدى شموليتها، وتكامل مكوناتها، ومدى ملاءمة الصياغة اللغويّة والإخراج، وقد أخذ الباحثان بملاحظاتهم واقتراحاتهم.

تصحيح الاختبار

قام بتصحيح الاختبار معلمتان متخصّصتان في اللغة العربيّة، بخبرات تدريسيّة لا تقل عن خمس سنوات، وبمؤهلات علميّة لا تقل عن درجة الماجستير في التربية. وقد اجتمع الباحثان مع المصححتَيْن؛ لتوضيح طريقة التعامل مع معيار التصحيح، وكيفيّة توزيع الدرجات، بحيث تُقسم الدرجات المُخصصّة لكل سؤال إلى قسمين: درجتان تُعطى للّغة، وما يتبقّى منها تُعطى للمؤشّر، للوصول إلى الدرجة الكليّة الممثّلة بالدرجة (100).

وقد أُعدت قائمة أقسام الكتابة التفسيريّة ومهاراتها/ المؤشّرات الدالّة (قائمة معايير تصحيح اخبار الكتابة التفسيريّة)، الملحق (أ)، بعد الرجوع إلى الأدب التربوي السابق، وقد أُعدّت على النحو الآتي: تكونت القائمة من أربعة أقسام، يتضمن كل منها مجموعة من المهارات الرئيسة التي تتضمّن مهارات فرعيّة (مؤشّرات دالّة) على النحو الآتي: أولا: المقدمة، وتتضمّن مهارة رئيسة: تحديد القضيّة، تتفرّع إلى مهارتين فرعيّتن. ثانيا: الجسم، ويتضمّن خمس مهارات رئيسة، هي: بناء الرأي، تتضمن مهارة فرعيّة واحدة، والتحليل إلى أسباب ونتائج، وتتضمّن خمس مهارات فرعيّة، وبناء الفهم العميق للقضيّة، وتتضمّن مهارتين فرعيّتين، وتوظيف أساليب التفسير المختلفة، وتتضمّن أربع مهارات فرعيّة، والإثبات، وتتضمّن مهارة فرعيّة واحدة. ثالثا: الخاتمة، وتتضمّن مهارتين رئيستين هما: إنشاء خاتمة موجزة مرتبطة بالقضيّة الرئيسة ومنسجمة معها، وتوظيف أساليب إنهاء النص المختلفة. رابعا: أسلوب الكتابة، ويتضمّن مهارتين رئيستين.

وقد وُزعت الدرجات على أسئلة الاختبار، على النحو الآتي: درجات التقدير القصوى، هي: (6)، أو (5)، أو (4)، أو (3) تُعطى درجتان منها للغة، وما يتبقّى منها تُعطى للمؤشّر، فدرجات المؤشّر هي: (4)، أو (3)، أو (2)، أو (1) تُعطى إذا أتقنت الطالبة المهارة بشكل تام، أمّا درجة التقدير الدنيا (1) تُعطى إذا لم تتقن الطالبة المهارة، أمّا إذا كانت القصوى (1) فدرجة التقدير الدنيا (0) تُعطى إذا لم تتقن الطالبة المهارة، أمّا مستوى الأداء بين الدرجتين القصوى والدنيا في التدريج الرباعيّ –الّذي تمثله الدرجتان (3)،

أو (2)- فإنّ الطالبة تُعطى إحداهما حسب عدد الأخطاء في كتابتها، حيث تُخصم درجة على كل خطأ. أمّا في التدريج الثلاثي- الّذي تمثله الدرجة (2)- فإنّ الطالبة تُعطى هذه الدرجة إذا أتقنت المهارة إلى حد مقبول. أمّا اللغة: فدرجة التقدير القصوى لها (2) مقسّمة بالتساوي على مهارات اللغة الأربع، لكل مهارة نصف درجة، تُعطى الدرجة (2) إذا أتقنت الطالبة مهارات اللغة بشكل تام، وتُخصم نصف درجة على كل خطأ واحد سواء أكان لغويّاً، أم نحويّاً، أم إملائيّاً، أم ترقيميّاً.

ثبات الاتّفاق بين المُصححتين

جرى التأكد من ثبات الاتّفاق بين المُصححتَيْن للاختبار، بعد اختيار عينة استطلاعية مكونة من (43) طالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج أفرادها، حيث قامت معلمتان ذواتا خبرة واختصاص في مناهج اللغة العربيّة وأساليبها بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعيّة، وتصحيح أداء الطالبات وتقدير العلامات؛ ليُحسب معامل ثبات التوافق بين تقدير المعلمتين المُصححتين باستخدام معادلة هولستي، وبلغت قيمته للاختبار كاملاً (0.89)، وهي قيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

خطوات تدريس بنِية النص

حدّد الباحثان مجموعة من الخطوات لتدريس بنِية النص في ضوء الأدب التربويّ على النحو الآتي: تزويد أفراد الدراسة بمعرفة نظريّة ذهنيّة مرتبطة ببنِية النص من حيث مفهومها، وأقسامها، وأهمية تدريسها، ومهاراتها (مؤشّراتها)، والعبارات والألفاظ الدالّة عليها. ومن ثَم تدريس نصوص القراءة المقررة للصف العاشر- وهي أربعة نصوص- باستعمال استراتيجيّات التدريس، والوسائل والأساليب والأنشطة، واستراتيجيّات التقويم وأدواته المناسبة، وفق بنِية النص العامّة، وبنِيتي النص الفرعيّتين: المشكلة والحل، السبب والنتيجة، على النحو الآتي:

أ. تحليل النصوص، وتقديم معرفة نظريّة ذهنيّة وأدائيّة على شكل رسومات ومخططات تنظيميّة حول بنِى هذه النصوص. ب. توفير فرص تدريبيّة فردية وزمرية، ومهمات (بطاقات عمل)؛ لممارسة عمليات التحليل. وبعد ذلك تأتي خطوة تحليل النصوص على مراحل؛ للكشف عن بنِية كل منها، على النحو الآتي:

- تجزئة النص إلى مقاطع قصيرة تمثّل أقسام هذا النص (المقدمة، والجسم، والخاتمة)، والعمل على قسم واحد منها دون الجمع بين أكثر من قسم في الموقف التعليميّ الواحد، ولفت انتباه الطالبات إلى المهارات (المؤشّرات) من حيث الغرض والبناء والأسلوب، والألفاظ والعبارات الدالّة التي استعملها الكاتب في هذا القسم، وبعد الانتهاء منه يُدرّس القسم الآخر بنفس الطريقة، وهكذا.
- تدريس العبارات والألفاظ الدالّة على البنِيتين الفرعيّتين، بعرض نماذج منها في قوائم، ومن ثَمّ تدريبهنّ على تحديدها، وتحديد البنِية العامّة والبنِيتين الفرعيّتين في ضوئها في كل نص، ولفت انتباههنّ إلى أنّ العبارات والألفاظ الدالّة مختلفة من بنِية فرعيّة لأخرى، وأنّها تمثّل قرائن سياقيّة دالّة على نوع البنِية.
- تدريب الطالبات على المخططات الرسوميّة التنظيميّة، بتتبّع التسلسل الهرميّ للأفكار، وترابطها، وتحديد الفكرة العامّة، والأفكار الرئيسة، وتفاصيل النص الداعمة، ووضعها في الرسوم التنظيميّة؛ لتتضح أمام الطالبات تبعية التفاصيل للأفكار الرئيسة والعامّة، وطريقة توزيعها على مقدمة النص وجسده وخاتمته.

جـ. ممارسة التقييم الختاميّ لأعمال الطالبات على أوراق العمل بما تتضمّنه من أنشطة، ورسوم تنظيميّة، ويمكن للمعلمة أن تُشرك الطالبات في عمليّة التقييم بأسلوب التقويم الذاتي الموجه، أو بأسلوب تقييم أعمال الزملاء الآخرين.

متغيرات الدراسة: المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها فئتان: تدريس بنِية النص، والطريقة الاعتياديّة. والمتغير التابع: أقسام الكتابة التفسيريّة (المقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة) كل على حدة، وأقسامها مجتمعة.

المعالجة الإحصائيّة

للإجابة عن سؤال الدراسة، حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة، وعليها مُجتمعةً، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على أقسام الكتابة التفسيريّة مُجتمعةً وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وبنِية النص)، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA). ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدّد المصاحب (MANCOVA). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالّة إحصائيًا – يُبيّن مقدار التحسّن في الأداء الناتج عن تدريس بنِية النص- استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البَعديّة، ومؤشر مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر/ الفاعلية (Effect Size) لطريقة بنِية النص.

عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة لا بدّ من فحص الفرضيّة التي انبثقت عنه، والتحقق منها، ونصت على "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة (المُقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة)، وعليها مُجتمعةً تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)**". ولا بدّ **أولاً: من تحديد** دلالة

الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على **كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة:** (المُقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة)، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص). **وثانياً تحديد** دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة **البعديّ على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة،** وفيما يلي عرض لذلك:

أ) أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة وتضم (المُقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة).

حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على مهارات كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وبنِية النص)، وذلك مبيّن في الجدول (1).

جدول (1): المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على أقسام الكتابة التفسيريّة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وبنِية النص)

القسم	طريقة التدريس	الأداء القبليّ			الأداء البعديّ	
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المُقدمة (11 درجة)	الاعتيادية	45	4.61	3.40	5.39	3.01
	بنِية النص	46	5.54	2.72	7.65	2.85
	الكلي	**91**	**5.08**	**3.10**	**6.53**	**3.13**
الجسم (68 درجة)	الاعتيادية	45	25.00	11.93	24.79	11.34
	بنِية النص	46	27.93	8.20	43.48	12.46
	الكلي	**91**	**26.48**	**10.26**	**34.24**	**15.13**
الخاتمة (10 درجات)	الاعتيادية	45	3.66	1.86	3.18	2.05
	بنِية النص	46	4.26	1.51	5.37	2.29
	الكلي	**91**	**3.96**	**1.71**	**4.29**	**2.43**
أسلوب الكتابة (11 درجة)	الاعتيادية	45	5.64	2.72	6.26	2.92
	بنِية النص	46	7.28	1.92	8.70	2.32
	الكلي	**91**	**6.47**	**2.47**	**7.49**	**2.89**

يُلاحظ من الجدول (1) **وجود فروق ظاهريّة** بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص). **وبهدف عزل (حذف)** الفروق **القبليّة** في أداء أفراد الدراسة، **ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة** لتلك الفروق الظاهريّة؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب (One Way MANCOVA)، وذلك مبيّن في الجدول (2).

جدول (2): نتائج تحليل التباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب للمتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة، وفقا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)

مصدر التباين	القسم الأداء البعديّ	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (المُقدمة القبليّ)	المُقدمة	57.955	1	57.955	10.701	.002	.112
	الجسم	106.418	1	106.418	2.326	.131	.027
	الخاتمة	.711	1	.711	.175	.677	.002
	أسلوب الكتابة	11.064	1	11.064	1.967	.164	.023
المصاحب (الجسم القبليّ)	المُقدمة	3.648	1	3.648	.674	.414	.008
	الجسم	2145.650	1	2145.650	46.893	.000	.356
	الخاتمة	3.946	1	3.946	.970	.327	.011
	أسلوب الكتابة	2.448	1	2.448	.435	.511	.005

مصدر التباين	القسم الأداء البعديّ	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (الخاتمة القبليّ)	المُقدمة	9.415	1	9.415	1.738	.191	.020
	الجسم	117.294	1	117.294	2.563	.113	.029
	الخاتمة	12.598	1	12.598	3.098	.082	.035
	أسلوب الكتابة	7.183	1	7.183	1.277	.262	.015
المصاحب (أسلوب الكتابة القبليّ)	المُقدمة	6.448	1	6.448	1.191	.278	.014
	الجسم	6.180	1	6.180	.135	.714	.002
	الخاتمة	10.230	1	10.230	2.516	.116	.029
	أسلوب الكتابة	65.771	1	65.771	11.692	.001	.121
طريقة التدريس Hotelling's Trace=0.866 *0.000 الدلالة الإحصائيّة =	المُقدمة	40.848	1	40.848	***7.542**	***.007**	***.082**
	الجسم	4619.126	1	4619.126	***100.951**	***.000**	***.543**
	الخاتمة	54.654	1	54.654	***13.439**	***.000**	***.137**
	أسلوب الكتابة	50.227	1	50.227	***8.929**	***.004**	***.095**
الخطأ	المُقدمة	460.346	85	5.416			
	الجسم	3889.254	85	45.756			
	الخاتمة	345.677	85	4.067			
	أسلوب الكتابة	478.144	85	5.625			
المجموع المُعدّل	المُقدمة	**880.901**	**90**				
	الجسم	**20591.170**	**90**				
	الخاتمة	**530.571**	**90**				
	أسلوب الكتابة	**751.489**	**90**				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الجدول (2) يتبين **وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة** عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة البعديّة لأداء أفراد الدراسة على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة (المُقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة) تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائيّة لكل قسم من الأقسام أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، **وبذلك** رُفضت الفرضيّة الصفريّة، وقُبلت البديلة التي تنص على: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)"**.

ولتحديد قيمة الفروق - الدالة إحصائيّاً - بين المتوسطات الحسابيّة لعلامات أفراد الدراسة البعديّة في كل قسم، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)، **ولمعرفة لصالح من تلك الفروق**؛ استُخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة، حيث حُسبت المتوسطات الحسابيّة **المعدّلة**؛ لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبيّة) في الاختبار القبليّ، على أدائهما في الاختبار البعديّ، والجدول (3) يبيّن النتائج.

جدول (3): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة بين المتوسطات الحسابيّة المعدّلة لعلامات أفراد الدراسة البعديّة في مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبيّة) على كل قسم من أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص) بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبليّ

القسم	طريقة التدريس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين
المُقدمة	الاعتياديّة	5.81	0.36	***1.43***
	بنِية النص	7.24	0.36	
الجسم	الاعتياديّة	26.53	1.04	***15.25***
	بنِية النص	41.78	1.03	
الخاتمة	الاعتياديّة	3.45	0.31	***1.66***
	بنِية النص	5.11	0.31	
أسلوب الكتابة	الاعتياديّة	6.69	0.37	***1.59***
	بنِية النص	8.28	0.36	

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

تشير النتائج المبيّنة في الجدول (3) إلى **وجود فرق دال إحصائيًا** في أقسام الاختبار (المُقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة) بين أداء الطالبات اللواتي درسنَ بالطريقة الاعتياديّة، وبين أداء الطالبات اللواتي درسنَ بنِية النص، ولصالح أداء الطالبات اللواتي درسنَ بنِية النص.

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص) في كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة (المُقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة)، حُسب حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، فقد وجد – من الجدول (2) - أنّه يساوي على الترتيب (0.082، 0.543، 0.137، 0.095): وهذا يعني أنّ متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وبنِية النص) فَسّرَ على الترتيب حوالي (8.2%، 54.3%، 1.37%، 9.5%) من التباين في المتوسط الحسابيّ لأداء أفراد الدراسة على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة المعتمدة في الدراسة.

ب) أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة

حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)، والجدول (4) يبيّن ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)

طريقة التدريس	الأداء القبليّ			الأداء البعديّ	
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتياديّة	45	38.91	17.49	39.62	15.85
بنِية النص	46	45.01	12.41	65.20	16.68
الكلي	**91**	41.99	15.37	52.55	21.07

يتبيّن من الجدول (4) **وجود فروق ظاهريّة** بين المتوسطات الحسابيّة البعديّة لأداء أفراد الدراسة على اختبار أقسام الكتابة التفسيريّة مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)، **وبهدف عزل (حذف)** الفروق القبليّة في أداء أفراد الدراسة، **ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة لتلك الفروق الظاهريّة**؛ استُخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) ، وذلك مبيّن في الجدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب(الاختبار القبليّ)	16623.537	1	16623.537	210.340	.000	.705
طريقة التدريس	9888.636	1	9888.636	***125.123**	***.000***	***.587***
الخطأ	6954.780	88	79.032			
المجموع المُعدل	**39938.104**	**90**				

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

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الجدول (5) يتبيّن **وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة** عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائيّة لأقسام الاختبار مجتمعة أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)، **وبذلك** رفُضت الفرضيّة الصفريّة، وقُبلت البديلة التي تنص على: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)".**

ولتحديد قيمة الفروق - الدالة إحصائيّاً - بين المتوسطات الحسابيّة لعلامات أفراد الدراسة البعديّة على أقسام الاختبار مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)، **ولمعرفة لصالح من تلك الفروق**؛ استُخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة، حيث حُسبت المتوسطات الحسابيّة المعدّلة؛ لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبيّة) في الاختبار القبليّ، على أدائهما في الاختبار البعديّ، والجدول (6) يبيّن النتائج.

جدول (6): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة بين المتوسطات الحسابيّة المعدّلة لعلامات أفراد الدراسة البعديّة في مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبيّة) على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص) بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبليّ

طريقة التدريس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين
الاعتياديّة	41.18	1.34	***21.28**
بنِية النص	62.46	1.32	

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

تشير النتائج المبيّنة في الجدول (6) إلى **وجود فرق دال إحصائيّاً** على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة بين أداء الطالبات اللواتي درسنَ بالطريقة الاعتياديّة، وأداء الطالبات اللواتي درسنَ بنِية النص، ولصالح أداء الطالبات اللواتي درسنَ بنِية النص.

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص) على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة، حُسب حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، فقد وُجد من الجدول (5) أنّه يساوي (0.587)، وهذا يعني أنّ متغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص) فَسَّرَ حوالي (58.7%) من التباين في المتوسط الحسابيّ لأداء أفراد الدراسة على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة.

وقد تبيّن من نتائج الجدول (3) وجود فرق دال إحصائيًا في أقسام الاختبار (المُقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة) بين أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتياديّة، وأداء المجموعة التجريبيّة التي درست بنِية النص، ولصالح أداء المجموعة التجريبيّة التي درست بنِية النص. وممّا يُلاحظ أيضا من الجدول (3) أنّ المتوسطات الحسابيّة المعدّلة لأداء الطالبات في المجموعة الضابطة - بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبليّ- على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة الأربعة البعديّة، كانت متدنية بشكل واضح، مقارنة مع أداء طالبات المجموعة التجريبيّة.

ويعزو الباحثان السبب في تفوق طالبات المجموعة التجريبيّة في أدائهنّ في أقسام الكتابة التفسيريّة الأربعة على طالبات المجموعة الضابطة إلى تدريس بنية النص ضمن نصوص القراءة، وإلى منح الطالبات فرصا متنوعة لتحليل هذه النصوص وفق بنِية النص، وتجزئتها إلى أقسامها، وتحديد مهارات الكتابة (المؤشرات الدالّة) في كل قسم، وتتبُّع طريقة الكاتب وأسلوبه في بناء النص، وكيفيّة تنظيمه الهرميّ لأفكاره بدءاً من الفكرة العامة في رأس الهرم،

مروراً بالأفكار الرئيسة، وانتهاءً بالتفاصيل الداعمة، وكيفيّة توزيعها على أقسام النص، وعلاقة هذه الأفكار مع بعضها، ومتابعة الطالبات في تنفيذ كل ذلك في حصص القراءة، والاستعانة بأوراق عمل خاصّة؛ لتطبيق عمليات التحليل، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، ممّا قد يكون له الأثر في تطوير مهارات كتابيّة، أسهمت في تحسين قدرات الطالبات على إعادة البناء والتأليف لنصوص تفسيريّة. وهذا حال المنهج البنائيّ التحليليّ التركيبيّ الذي يمكّن من الكشف عن بنية النص بالتحليل الدقيق لموقع العناصر التي تتشكّل منها البنية، وبتحليل طبيعة العلاقات التي تقيمها هذه العناصر، ثم إعادة بنائها من جديد (جابر، 2004). واتفقت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة ريه وماير (Ray & Meyer, 2011)، في أنّ معرفة بنية النص تساعد في التغلب على صعوبات القراءة في النصوص التفسيريّة، وأشارت النتائج إلى أنّ الطلاب قد يحتاجون لإرشادات واضحة حول بنية النص، وأنّ عمليّة تدريس بنية النص تمكّن من معرفة النهج الاسترتيجيّ بكيفيّة تنظيم النص، ومعرفة العلاقات القائمة بين الأفكار داخل هذا النص، والقيام بعمليات تنظيميّة مماثلة، وبالتالي القدرة على استعمال هذه البنى؛ في تنظيم أنواع من الكتابة، مثل كتابة المقالات، والملخصات، والمذكرات.

وبمقارنة نتائج طالبات المجموعة التجريبيّة على اختبار الكتابة التفسيريّة البعديّ في كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة الأربعة، يُلاحظ أنّ الطالبات سجّلنَ أعلى متوسط حسابيّ في الجسم، يليه أسلوب الكتابة، يليه المقدمة، يليه الخاتمة، وهذا ما بيّنه الجدول (3)، حيث عزا الباحثان ذلك لأكثر من سبب فيما يخصّ كل قسم على النحو الآتي:

أولا: الجسم، حيث بلغ أعلى متوسط حسابيّ (41.78)، وربما يعود السبب في ذلك إلى ما لاحظه الباحثان من خبرتهم في الميدان التربويّ من أنّ الطلبة بشكل عام يركّزون -في الغالب- على جسم النص، وأسلوب الكتابة فيه، ولا يولون العناية نفسها للمقدمة والخاتمة. وقد يكون بسبب تركيز الطالبات على الهدف من نمط الكتابة الذي يؤلّفنَ فيه، والهدف من الكتابة التفسيريّة هو أن يعبّر الكاتب عن معتقده الشخصيّ حول القضيّة التي يناقشها (Patterson, 2010; Tagg, 2004)؛ بهدف الإفهام والإقناع، وإظهار الأسباب والنتائج مستندا إلى الأمثلة والشواهد، وعرض القضيّة، بتوضيحها وتفصيل الحديث حولها (مارون، 2009). وهذا يتطلب أفكارا تطويريّة تفصّل فكرة الموضوع العامة وتنميّها، وهي من مهارات الجسم؛ لأنّ الجسم يمثّل الفقرات التطويريّة التي تتناول عرض الموضوع، وتطوير فكرته العامّة عبر الأفكار الرئيسة التي ينميّها الكاتب (فضل الله، 2003؛ النجّار، 2007).

ثانيا: أسلوب الكتابة، حيث بلغ متوسطه (8.28)، وجاء في المرتبة الثانية بعد الجسم، وربما يعود ذلك إلى أنّ أسلوب الكتابة يُراعى في جميع الأقسام: (المقدمة، والجسم، والخاتمة)، إلّا أنّ الجسم يحتل أكبر مساحة من الموضوع مقارنةً بالمقدمة والخاتمة، وبتركيز اهتمام الطالبات على الجسم ومهاراته يُركزنَ تلقائيّاً على أسلوب الكتابة فيه أيضاً؛ ممّا زاد متوسطه الحسابيّ.

ثالثا: المقدمة، حيث بلغ متوسطها (7.24)، وهو أقل من متوسط كل من الجسم وأسلوب الكتابة، وربّما يكون سبب ذلك أنّ الطالبات لم يُدرّسنَ أنماط الكتابة كلاً على حِدة، ومنها الكتابة التفسيريّة، حيث إنّ دليل المعلم يعلّم مهارات الكتابة بشكل عام، ويطبقها على جميع أنماط الكتابة دون أن يخصّص مهارات فرعيّة، واستراتيجيّات تختص ببنية النص، علماً بأنّ طبيعة المقدمة في الكتابة التفسيريّة تختلف عنها في أنواع الكتابة الأخرى، حيث تتطلب تحديد القضيّة وصياغتها على شكل فرضيّة (زعم/ ادّعاء)، بدلاً من عرضها في فكرة محوريّة عامّة، وقد تواجه الطالبات صعوبة في صياغة الفرضيّة، وبالتالي يتدنى تحصيلهنّ في المقدمة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة أوسو وأدادي - إيبوا (Owusu & Adade-Yeboah, 2014).

رابعا: الخاتمة، حيث بلغت أقل متوسط حسابيّ (5.11)، ويمكن أن يُعزى السبب في ذلك أيضا إلى اختلاف الخاتمة في الكتابة التفسيريّة عنها في أنواع الكتابة الأخرى، حيث تتطلب توفير مهارات محدّدة، مثل: استنتاج الكاتب حول القضيّة الرئيسة، أو إثباتها، أو تعميم المغزى حولها، وقد تواجه الطالبات صعوبة في ذلك لنفس السبب المذكور فيما يخص المقدمة، من أنّ خطة تدريس الكتابة الموضّحة في دليل المعلم تدرّس مهارة الكتابة بشكل عام، ولا تهتم بتدريس أنماط الكتابة الفرعيّة المختلفة، ومنها الكتابة التفسيريّة.

ويعزو الباحثان التحسّن - تحديدا- في نمط الكتابة التفسيريّة بشكل عام إلى تدريب الطالبات وفق بنية النص على تحديد غرض الكاتب في كل نص من النصوص المحدّدة في الدراسة الحاليّة، وفي كل قسم من أقسامها، وتعميق وعي الطالبات بأنّ غرض الكاتب يتنوع بين نقل المعلومات الجديدة، أو الشرح والإفهام، أو التفسير والتحليل، أو الوصف، أو التأثير والإقناع، إلى جانب تعميق فهمهنّ لدور الكاتب في توظيف أساليب التفسير المختلفة؛ من تعريفات وتوضيحات وشروحات ومقارنات وأمثلة وتشابيه وإثباتات؛ لدعم التفسيرات بالأدلة والبراهين العلميّة؛ ممّا قد يكون له الأثر في تحسين مهارات الكتابة التفسيريّة لديهنّ، فقد أثبتت نتائج بعض الدراسات التي بحثت تأثير تدريس بنية النص القرائيّ في مهارات الكتابة، تحسّن مهارات الطلبة في التأليف في الكتابة التفسيريّة (Taylor & Beach, 1984).

ويظهر من الجدول (6) وجود أثر دال إحصائيّا على اختبار أقسام الكتابة التفسيريّة مجتمعة بين أداء الطالبات اللواتي درسنَ بطريقة التدريس الاعتياديّة، وأداء الطالبات اللواتي درسنَ بنية النص، ولصالح أداء الطالبات اللواتي درسنَ بنية النص. ويمكن أن يعزو الباحثان هذا الأثر على أقسام الكتابة التفسيريّة مجتمعة إلى أنّ عمليّة تدريس بنية النص لها أثر إيجابيّ في تحسين الكتابة

التفسيريّة لدى الطالبات المشاركات. واتّفقت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة تايلور وبيج (Taylor & Beach,1984) التي بيّنت الأثر الإيجابيّ لتدريس بنِية النص القرائيّ في نوعيّة الكتابة التفسيريّة، وأنّ تدريس القراءة يطوّر قدرة الطلبة على استعمال بنِية النص عند كتابة نص تفسيريّ بصورة غير مباشرة، وبالتالي يؤثر في نوعيّة كتابتهم بشكل عام.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحاليّة من نتائج، يوصي الباحثان بالآتي:

- تدريس بنِية النص لطالبات الصف العاشر الأساسيّ؛ من أجل تحسين قدراتهن في الكتابة التفسيريّة.
- إجراء المزيد من الدراسات بهدف تعرّف أثر تدريس بنِية النص في تحسين أنماط كتابيّة أخرى، وفي مراحل دراسيّة مختلفة.
- زيادة الاهتمام بتدريس أنماط الكتابة الفرعيّة وتنمية مهارتها لدى القائمين على تعليم اللغة العربيّة، بدلا من الاكتفاء بتدريس مهارات الكتابة بشكل عام.

هذه الدراسة مستخلصة من أطروحة الطالبة: ألمازة راجح خطايبة؛ استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصّص مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

البكور، حسن والنعانعة، إبراهيم. (2010). *فن الكتابة وأشكال التعبير*. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

جاب الله، علي ومكاوي، سيد وعبد الباري ماهر. (2011). *تعليم القراءة والكتابة، أسسه وإجراءاته التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جابر، يوسف. (2004). *البنيوية في النقد العربيّ المعاصر*. الرياض: مؤسسة اليمامة الصحفيّة.

حامد، عبد الستّار. (1984). *مباحث في علم التفسير*. بغداد: مطبعة دار الرسالة.

خصاونة، رعد. (2008). *أسس تعليم الكتابة الإبداعية*. إربد: عالم الكتب الحديث.

الخطيب، أحمد وحسنين، نبيل. (2011). *مهارات الكتابة والتعبير*. عمّان: دار كنوز المعرفة العلميّة للنشر والتوزيع.

شواهين، خير وبدندي، شهرزاد. (2009). *تنمية مهارات التفكير للأطفال، تطبيقات عملية*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

صبيح، إبراهيم وحمّاد، أحمد وعبد الحليم، حسين، وعبد الجابر، سعود ومقداد، عبد الله وولويل، كامل. (2009). *فن الكتابة والتعبير*. عمان: دار المأمون للنشر والتوزيع.

صوفي، عبد اللطيف. (2007). *فن الكتابة، أنواعها، ومهاراتها، وأصول تعليمها للناشئة*. دمشق: دار الفكر.

الطعان، صبحي. (1994). بنية النص الكبرى. *مجلة عالم الفكر. 23* (2)، 454 – 431.

عباس، فضل. (2005). *التفسير أساسياته واتّجاهاته*. عمّان: مكتبة دنديس.

عبد الغفار، السيد. (2003). *النص القرآني وضرورة التفسير*. الاسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة.

عصر، حسني. (2000). *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

علوان، عامر. (2012). *تربية الدماغ البشريّ وتعليم التفكير*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

فضل الله، محمد. (2003). *عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها*. القاهرة: عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة.

قرعاوي، حسن. (1996). *الكتابة الفنية والموضوعية*. عمّان: دار النسر للنشر والتوزيع.

قريرة، توفيق. (2003). التعامل بين بنية الخطاب وبنية النص في النص الأدبي. *مجلة عالم الفكر، 32* (2)، 179-199.

مارون، جورج. (2009). *تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة*. لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

مدكور، علي. (1988). تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية. *المجلة العربية للبحوث التربوية، 8* (2) 34-65.

المصاروة، ثامر. (2011). *البنيوية في النقد العربيّ الحديث (دراسة نظرية)*. عمّان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

مصطفى، نمر. (2011). *تنمية مهارات التفكير*. عمّان: دار البداية ناشرون وموزعون.

النجار، فخري. (2007). *الأسس الفنية للكتابة والتعبير*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

النصار، صالح والروضان، عبد الكريم. (2007). أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. *مجلة رسالة الخليج العربي، (204)*، 13-57.

نصر، حمدان. (1999). آراء طلبة الصف الثاني ثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية. *مجلة جامعة دمشق، 15* (3). 223-277.

الهاشمي، عبد الرحمن. (2010). *التعبير: فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه*. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2011). *الكتابة الفنية، مفهومها، أهميتها، مهاراتها، تطبيقاتها*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Akhondi, M. & Malayeri, F. & Abd Samad, A. (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *The Reading Teacher, 64* (5), 368–372.

Armbruster B. B. & Anderson T. H. & Ostertag J. (1987). Does Text Structure/Summarization Instruction Facilitate Learning from Expository Text?. *Reading Research Quarterly, 22* (3), 331-346.

Clark, S. & Jones, C. & Reutzel, D. (2013). Using the Text Structures of Information Books to Teach Writing in the Primary Grades. *Early Childhood Educ J, 41*, 265–271.

Duke, N. & Caughlan, S. & Juzwik, M. & Martin, N. (2012). Teaching Genre With Purpose. *Educational Leadership, 69* (6), pp.34-39.

Jerz, D. (2011). Thesis Statements: *How to Write them in Academic Essays*. Retrieved October 23, 2014 , from. www.jerz.setonhill.edu/.../thesis-statement writing- academic-essays.

Hiebert, E. H. & Englert, C. S. & Brennan, S. (1983). Awareness of Text Structure in. Recognition and Production of Expository Discourse. *Journal of Reading Behavior, XV* (4). 63-79.

Kurudayiglu, M. & Yilmaz, E. (2014). How Are We Persuaded? Persuasive Text And Structure. *Journal of Theory and Practice in Education. Articles /Makaleler. 10* (1): 75-102.

Maloch, B. & Bomer, R. (2013). Informational Texts and the Common Core Standards: What Are We Talking about, Anyway? *Journal of Reading Education. 38* (3), 5-13.

Meyer, B. & Ray, M. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(1), 127-152.

Montanero, M. & Lucero, M. (2012). Rhetorical Structure And Graphic Organizers: Effects On Learning From A History Text. *International Journal of Instruction. 5*(2) 21-40.

Owusu, E. & Adade-Yeboah, A. (2014). Thesis Statement: A Vital Element in Expository Essays. *Journal of Language Teaching and Research, 5*(1), 56-62.

Patterson, R. (2010). How to Write an Expository Essay. Retrieved October 17, 2014 , from Pilonieta, P. (2011). The expository text primer: A teacher's resource guide for using expository text. *The NERA Journal*, 46(2), 45-51

Pilonieta, P. (2011). The expository text primer: A teacher's resource guide for using expository text. *The NERA Journal, 46*(2), 45-51

Ray, M. & Meyer, B. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4* (1), 67-82.

Samuels, H. (2004). Writing a Thesis Statement. Retrieved October 24, 2014, from: www. crlsresearchguide. org/13_thesis_statement.

Slater, W. H. (1984). Effects of Structural Organizers on Ninth.Grade Students' Comprehension and Recall of Four Patterns of Expository Text. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (68th), New Orleans, LA, April 23-27, 1984.

Slater, W. H. (1988). Discourse Structure and College Freshmen's Recall and Production of Expository Text. *Research in the Teaching of English, 22* (1), 45-61.

Tagg, J. (2004). Discovering Ideas Handbook: *The Thesis Statement.* Retrieved October 23, 2014 , from. www.daphne.palomar.edu/handbook/thesis.htm.

Taylor, Barbara M. & Beach, Richard W. (1984). The Effects of Structure on Middle-Grade Students' Comprehension and Production of Expository Text. *Reading Research Quarterly,19* (2), 134-146.

The Department of Education and Communities. (2011). *Text types (different types of writing)*. Retrieved October 17, 2014, from: www.schoolatoz.com.au.

Wake, D. (2009).Teaching Expository Text Structures: Using digital Storytelling Techniques To Make Learning Explicit. *Uterag Issues During Changing Times: A Call to Action, 30* (25), 164-188.

White, M. W. & Houchins, D. E. & Viel-Ruma, K. A., & Dever, B. V. (2014). Effects of Direct Instruction Plus Procedural Facilitation on the Expository Writing of Adolescents with Emotional and Behavioral Disabilities in Residential Schools. *Education and Treatment of Children, 37*(4), 563-584.

Yeh, LI-Hao & Schwartz, Ana I.& Baule, A. (2011). The Impact of Text-Structure Strategy Instruction on the Text Recall And Eye- Movement Patterns of Second Language English Readers. *Reading Psychology, 32*, 495–519.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 2، 2016، 155- 167

بناء إستراتيجية تدمج بين إستراتيجيتين مستندتين إلى مبادىء النظرية البنائية وقياس أثرها في اكتساب المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو البيئة

فريد علاوين* و أحمد العياصرة**

تاريخ تسلم البحث 2015/9/19 تاريخ قبوله 2016/1/4

ملخص: هدفت الدراسة إلى بناء إستراتيجية تدمج بين إستراتيجتي (تنبأ - لاحظ – فسر) (**POE**)، و(ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت) (**KWL**) المستندتين إلى مبادىء النظرية البنائية، أمكن تسميتها بالإستراتيجية المدمجة (**PK, OW, EL**)، وتقصي أثرها في اكتساب المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وتنمية اتجاهاتهم نحو البيئة. بلغ عدد أفراد الدراسة (99) طالباً وطالبة في مدرستي حسني فريز الأساسية للبنين، وعائشة بنت أبي بكر الأساسية المختلطة التابعتين لمديرية التربية والتعليم لمحافظة البلقاء للعام الدراسي 2014/2013، توزعوا في مجموعتين تجريبية وضابطة. استخدم في الدراسة اختبار المفاهيم البيئية الذي تكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ومقياس الاتجاهات نحو البيئة الذي تكون من (34) فقرة بتدريج ليكرت الخماسي. أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (**α=0.05**) للإستراتيجية المدمجة في اكتساب المفاهيم البيئية وتنمية الاتجاهات نحو البيئة، كما أظهرت وجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين الإستراتيجية المدمجة والجنس في تنمية الاتجاهات نحو البيئة، وعدم وجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين الإستراتيجية المدمجة والجنس في اكتساب المفاهيم البيئية.

(**الكلمات المفتاحية:** إستراتيجية تدريس تدمج بين إستراتيجتي (**POE**) و(**KWL**)، المفاهيم البيئية، الاتجاهات نحو البيئة).

Construct a Strategy Combines Two Strategies Based on the Constructivist Principles and Measure its Effect on Acquisition of Environmental Concepts Among Ninth Basic Grade Students and Development of their Attitudes Towards Environment

Fareed Al-Alaween, *Ministry of Education, Jordan.*
Ahmad Al- Ayasrah, *The world Islamic Sciences and Education. University, Amman, Jordan.*

Abstract: *This study aimed to construct a strategy that combines (POE) and (KWL) strategies which are based on the principles of constructivist theory—called the built-in strategy (PK, OW, EL); this study also investigated the effect of this strategy on acquisition of environmental concepts among ninth grade students and improving their attitudes towards environment. The members of the study were (99) students from Husni Fariz Basic School for Boys and Aisha bint Abu Bakr Mixed School in Al-Balqa Directorate of Education, in the academic year 2013/2014. The study was divided into experimental and control groups. Environmental concepts test consisting of (30) multiple-choice items, and a scale of attitudes towards environment consisting of (34) items were used. The results showed that the presence of statistically significant effect of the built-in strategy at (α=0.05) on the acquisition of environmental concepts and improving attitudes towards environment. Also, it showed that there was a statistically significant effect of the interaction between the built-in strategy and sex in improving attitudes towards environment, yet there was no statistically significant effect of the interaction between the built-in strategy and sex in acquisition of environmental concepts.*
(***Keywords**: A Strategy Combines (POE) and (KWL) Strategies, Environmental Concepts, Attitudes towards Environment).*

مقدمة: إزاء الاهتمام المتزايد بالبيئة ومشكلاتها، ظهرت الحاجة إلى إيجاد أفراد لديهم الوعي المناسب بالمشكلات البيئية، والدراية الكافية بكيفية مواجهتها، والحافز القوي لحلها، ومنع تفاقمها، وهذا يعتمد بشكل أساسي على ما يتشكل لديهم من اتجاهات نحو البيئة (Kandir, Yurt & Kalburan, 2012).

فقد رأى بعض علماء البيئة أن الحل الجذري للمشكلات البيئية الراهنة يتطلب تنمية الاتجاهات البيئية الإيجابية لدى الأفراد، وتغيير الاتجاهات السلبية منها، وأكدوا على أن التغييرات البيئية الحقيقية لا تكون إلا بتغيير اتجاهات الأفراد البيئية (الأحمدي، 2006).

والاتجاه البيئي كأي اتجاه آخر له ثلاثة مكونات أساسية، هي: المكون المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون السلوكي (جابر ومحفوظ والخليفي، 1991). فالاتجاه نحو البيئة محصلة المفاهيم والمعلومات البيئية التي اكتسبها الفرد بالوسائل المختلفة، وترسخت في وجدانه، وانعكست على مشاعره وانفعالاته، لتظهر في استجاباته للموضوعات والقضايا البيئية (إبراهيم، 2007)؛ فهناك علاقة وثيقة بين المعرفة البيئية والاتجاهات نحو البيئة، فاكتساب المعرفة البيئية، والمفاهيم البيئية جزء منها، يعد مطلبًا أساسيًا لتكوين الاتجاه البيئي لدى الفرد (Bradley, 1999).

واكتساب المفاهيم البيئية يتطلب استخدام أساليب وإستراتيجيات تدريس تراعي المهارات الأساسية في التفكير، وتضمن الدقة في تكوينها، للاحتفاظ بها لمدة أطول، ونقل أثرها

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

وظيفياً إلى الحياة اليومية (النجدي، 2003). ومن هذه الإستراتيجيات تلك المستندة إلى مبادئ النظرية البنائية ومرتكزاتها، والقائمة على الفهم، والتعلم ذي المعنى، وتفعيل الدور النشط للطالب في المشاركة الفاعلة في الأنشطة العلمية الهادفة (خطايبة، 2005)، التي منها إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) (Predict, Observe and Explain – POE)، وإستراتيجية (ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت) (what I Know, what I Want to know and what I Learned - KWL).

وتعود أصول إستراتيجية (تنبأ - لاحظ – فسر) (POE) الاستقصائية إلى النمط الكلاسيكي في البحث العلمي الذي يبدأ بصياغة الفرضيات، وجمع المعلومات، ثم اختبار الفرضيات للوصول إلى التعميمات، إذ يبدأ المتعلم في هذه الإستراتيجية بالتنبؤ على شكل فرضيات علمية، ثم يجمع المعلومات بالملاحظة، ويفسرها للوصول إلى الاستنتاجات (White, 1988).

وإستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) تزود المعلمين بمعلومات عن أنماط تفكير الطلبة، وتعزز دافعيتهم للتعلم، وتساعدهم في الكشف عن المفاهيم البديلة لدى الطلبة (Kibirige, Osodo & Tlala, 2014)، حيث تمكن الطلبة من تعرف أسباب تكون المفاهيم البديلة لديهم، وتدفعهم للتغلب على الخلاف المفاهيمي المتولد لديهم نتيجة قصور تلك المفاهيم عن تفسير الظاهرة أو الحدث، والوصول إلى تفسيرات جديدة مدعمة بالأدلة، كما أنها تشجع الطلبة على طرح الأسئلة (Dial, Riddley, Williams & Simpson, 2009)، وتنمي لديهم مهارات ما وراء المعرفة بتمييز المفاهيم والمعتقدات التي يحملونها، وتقييم أهميتها، واتخاذ القرار بإعادة بنائها، أو استبدالها (Tao & Gunstone, 1999)، كما أنها تنمي لديهم عمليات العلم، والذكاءات المتعددة (Kearney & Treagust, 2004).

ويجري تنفيذ إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) بثلاث مراحل متتابعة، تبدأ بتكليف الطلبة برسم مخطط على شكل جدول بثلاثة أعمدة، بواقع عمود لكل مرحلة، ثم تقديم الموضوع أو الحدث بشكل سؤال (ماذا تعتقد أنه سوف يحدث...؟ أو ماذا تتوقع أن يحدث إذا...؟)، ثم يطلب من الطلبة كتابة تنبؤاتهم حول الظاهرة في العمود الأول من الجدول "تنبأ".

وفي المرحلة الثانية يجري تنفيذ الأنشطة العلمية، وتسجيل الملاحظات في العمود الثاني "لاحظ"، وفي الخطوة الثالثة يقدم الطلبة تفسيرات لما جرى ملاحظته، وكتابتها في العمود الثالث "فسر"، ليجري بعد ذلك مناقشة حول ملاحظات الطلبة وتفسيراتهم ليصار إلى تعديل المفاهيم البديلة، وبناء فهم علمي سليم لديهم (أمبو سعيدي والبلوشي، 2011).

وقد حظيت إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) باهتمام العديد من الباحثين في مجال العلوم، وقد أشارت نتائج دراسات عديدة إلى أن هناك أثرًا واضحًا لهذه الإستراتيجية في تعلم العلوم، وبخاصة في مجال اكتساب المفاهيم العلمية. ومن هذه الدراسات: دراسة قباجة وعدس (2014) التي هدفت إلى تعرّف فعالية إستراتيجية (تنبأ- لاحظ- فسر) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية، تكونت عينتها من (114) طالبًا وطالبة في الصف التاسع الأساسي في مدينة بيت لحم الفلسطينية، أشارت نتائجها إلى وجود أثر دال إحصائيًا لإستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر)، وللتفاعل بين الإستراتيجية والجنس في اكتساب المفاهيم الفيزيائية.

كما أجرى كيبرج وأسدو وتلالا (Kibirige, Osodo & Tlala, 2014) دراسة هدفت إلى تقصي أثر إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) في تغيير المفاهيم البديلة، حيث تكونت عينتها من (93) طالبًا في جنوب أفريقيا، وأشارت نتائجها إلى وجود أثر دال إحصائيًا لإستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) في تغيير المفاهيم البديلة المتصلة بذوبان الماء لدى الطلبة.

وهدفت دراسة كوستو وإياس ونياز (Cos,tu, Ayas & Niaz, 2012) إلى تعرف أثر إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) المطورة (POEODE) في فهم موضوع التكاثف، وتسهيل التغير المفاهيمي لدى طلبة السنة الخامسة في قسم التربية العلمية الابتدائية في الجامعة التقنية في تركيا، حيث تكونت عينتها من (52) طالبا وطالبة، وأشارت نتائجها إلى جود أثر دال إحصائيًا للنشاط التدريسي القائم على إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) المطورة في فهم مفهوم التكاثف، وإلى فاعلية الإستراتيجية المطورة في اكتساب الفهم العلمي السليم للتكاثف، والاحتفاظ به.

وأجرت أبو حجلة (2013) دراسة هدفت إلى تقصي أثر نموذج (تنبأ - لاحظ - فسر) في التحصيل في العلوم، وعلاج المفاهيم البديلة لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وتكونت عينتها من (202) من طلبة مدرسة الرازي الإعدادية في قرية جلجولية الفلسطينية، وكان من نتائجها وجود أثر دال إحصائيًا لنموذج (تنبأ - لاحظ – فسر) في تحصيل العلوم، وتقليل المفاهيم البديلة.

وأجرى عقيلي (2010) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء معرفية (النمذجة، والتساؤل الذاتي، وإستراتيجية KWL) في تدريس العلوم في التحصيل، ومهارات ما وراء المعرفة، والاتجاه نحو العلوم، تكونت عينتها من (10) طلاب من مدرسة النور للمكفوفين بسوهاج، وكان من أهم نتائجها وجود أثر دال إحصائيًا لإستراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه نحو العلوم.

وعلى المستوى المحلي، أجرت المحتسب (2008) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام نموذج (تنبأ - لاحظ - فسر) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والمهارات الأدائية لدى الطلبة، إذ تكون أفراد الدراسة من (36) طالباً وطالبة مسجلين في مادة الصيدلة العامة في جامعة الإسراء، وأشارت نتائجها إلى وجود أثر دال إحصائياً لنموذج (تنبأ - لاحظ - فسر) في كل من اكتساب المفاهيم الفيزيائية والمهارات الأدائية.

كما أجرت أحمد (2006) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية، ومعتقداتهم الإبستمولوجية، واتجاهاتهم نحو العلوم، تكونت عينتها من (351) طالبا وطالبة في مدارس وكالة الغوث الدولية في عمان، وكان من نتائجها وجود أثر دال إحصائيًا لإستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر)، وللتفاعل بين الإستراتيجية والجنس في فهم المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم.

أمّا إستراتيجية (ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت) (KWL) ما وراء المعرفية، فإنها استندت إلى أفكار بياجيه في النمو المعرفي، التي تؤكد ضرورة أن يمتلك المتعلم معرفة سابقة تساعده في اكتساب المعرفة الجديدة بعد تكييفها واندماجها في بنيته المعرفية بشكل مخططات عقلية (عبد الباري، 2011).

وتشتمل هذه الإستراتيجية على مهارات ما وراء المعرفة التي حددها ستيرنبرج (Sternberg, 1986) بمهارة التخطيط، ومهارة التقييم، ومهارة مراقبة أنشطة حل المشكلة والتحكم بها، وهي تسعى إلى مساعدة المتعلم في استرجاع المعرفة السابقة لديه، وإثارتها، وربطها بالمعرفة الجديدة، ومراقبة الفهم وتقويمه، والعمل على بناء المعنى، وتشكيله (سالم، 2007).

وتتألف إستراتيجية (ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت) من ثلاث مراحل، هي: ماذا أعرف عن الموضوع؟ وتشير إلى معرفة المتعلم السابقة، وماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟ وتشير إلى المعرفة المقصودة، وماذا تعلمت عن الموضوع؟ وتشير إلى المعرفة المكتسبة (الربيعي، 2011).

وقد حظيت إستراتيجية (ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلم) باهتمام العديد من الباحثين، إذ أشارت نتائج معظم الدراسات في مجالها إلى أن هناك أثرًا واضحًا لهذه الإستراتيجية في تعلم العلوم، ومن هذه الدراسات: دراسة عرام (2012) التي هدفت إلى تقصي أثر إستراتيجية (ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلم) في اكتساب المفاهيم العلمية، ومهارات التفكير الناقد، تكونت عينتها من (97) طالبة في الصف السابع الأساسي في إحدى مدارس قطاع غزة، وأظهرت نتائجها وجود أثر دال إحصائيًا لهذه الإستراتيجية في اكتساب المفاهيم العلمية، وتنمية مهارات التفكير الناقد.

ودراسة ستاهل (Stahel, 2008) التي هدفت إلى تقصي أثر ثلاث إستراتيجيات تدريسية، منها إستراتيجية (ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلم) في فهم النصوص، واكتساب محتوى العلوم لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في إحدى مدارس الغرب الأوسط الأمريكي، وقد كان من نتائجها عدم وجود أثر دال إحصائيًا لهذه الإستراتيجية في اكتساب محتوى العلوم.

ودراسة عبد الرب (Abdulrab, 2005) التي هدفت إلى تقصي أثر إستراتيجية (KWL) في اكتساب المفاهيم العلمية، وتنمية الاتجاهات نحو العلوم، وتكونت عينتها من (81) طالبة في الصف الثامن الأساسي في مدينة إب اليمنية، وأشارت نتائجها إلى وجود أثر دال إحصائيًا لاستخدام هذه الإستراتيجية في اكتساب المفاهيم العلمية، وتنمية الاتجاهات نحو العلوم.

وعلى الرغم من الأثر الدال إحصائيًا لكل من إستراتيجيتي (تنبأ - لاحظ - فسر)، و(ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت) في تعلم العلوم، إلا أن هناك فجوات في تنفيذهما، ففي إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) هناك صعوبة قد يواجهها الطلبة في المراحل الأساسية في الربط بين الملاحظة والتنبؤ، وفي إمكانية حدوث تناقض بين ما يجري ملاحظته والتنبؤات القبلية (Kearney & Treagust, 2004)، وإزالة هذا التناقض تحتاج إلى وقت طويل في إجراء مزيد من التجارب والأنشطة العلمية (Pabellon, 2005). وإستراتيجية (ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت) تستدعي وجود غرف صفية محوسبة، لتقديم تغذية راجعة مباشرة للمتعلم بالحاسوب لمساعدته في تبصر معرفته السابقة، وتعرّف مفاهيمه البديلة، وتحقيق تعلم ذي معنى لديه (Barnhard, 2003). لذلك، وبهدف الإفادة من ميزات الإستراتيجيتين، جاءت فكرة دمجهما بإستراتيجية واحدة أمكن تسميتها بإستراتيجية (تنبأ وفق ما تعرف - لاحظ ما تريد معرفته - فسر ما تعلمته بالفعل) المدمجة، ورمز لها بالرمز (PK, OW, EL)، وذلك بدمج المراحل الثلاث في كل من إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر)، وإستراتيجية (ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت) بثلاث مراحل جديدة مثلت مراحل الإستراتيجية المدمجة، وهي:

1. تنبأ وفق ما تعرف (Predict, what you Know - PK)، وفيها يستحضر الطالب معرفته السابقة، ويوظفها في عملية التنبؤ حول الظاهرة أو الحدث المعروض أمامه.
2. لاحظ ما تريد معرفته (Observe, what you want to know - OW) ، وتشير إلى قيام الطالب بملاحظة ما يريد معرفته عن الموضوع بعد تحديده، وبناءً على ما تنبأ به استناداً إلى معرفته السابقة في المرحلة (1)، وهنا يطرح الطالب مجموعة من التساؤلات حول الظاهرة أو الحدث، ويركز ملاحظاته على ما يمكن أن يساعده في الإجابة عنها.
3. فسر ما تعلمته بالفعل (Explain, what you Learned - EL)، وتشير إلى قيام المتعلم بتفسير ملاحظاته، وما توصل إليه من إجابات عن تساؤلاته، ليحصل على مزيد من التعلم والاكتشاف والبحث في مصادر التعلم، وتطبيق ما تم تعلمه في مواقف مشابهة.

وعليه، يجري التدريس وفق الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL) كالآتي:

1- توزيع المخطط المبين في شكل (1) على الطلبة.

تنبأ وفق ما تعرف (PK)	لاحظ ما تريد معرفته (OW)	فسر ما تعلمته بالفعل (EL)
.....	.....	.....

شكل (1): مخطط مراحل إستراتيجية (PK, OW, EL) المدمجة

2- تجري تعبئة المخطط (الجدول) وفقًا للآتي:

أ- يملأ الطالب العمود الأول بتنبؤاته حول الموضوع أو الظاهرة معتمدًا على معرفته السابقة التي يستحضرها بإجابته على السؤال: ما أعرف؟ ويمكن للمعلم تعرّف ما لدى الطالب من مفاهيم بديلة بمتابعة ما يكتب.

ب- يملأ الطالب العمود الثاني بالملاحظات والتساؤلات حول النشاط الذي يجري تنفيذه، مستخدمًا ذلك في الإجابة عن السؤال: ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع أو الظاهرة المعروضة أمامي؟ وفي حالة تعارض الملاحظات مع التنبؤات السابقة يقوم الطالب بطرح المزيد من التساؤلات، وإجراء بعض الأنشطة.

ج- يملأ الطالب العمود الثالث بتفسيرات ملاحظاته بعد مناقشتها، واستنادًا إلى تنبؤاته عن الموضوع أو الظاهرة، وإجابات التساؤلات التي جرى طرحها في الخطوتين السابقتين، ثم يطلب إليه كتابة ما تعلمه كإجابة عن السؤال: ماذا تعلمت؟ وتقييمه له.

وبالرغم مما حظيت به إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر)، واستراتجية (ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت) كل على حدة من اهتمام من قبل الباحثِين، إلا أنه لا يوجد - في حدود علم الباحثين واطلاعهما - أية دراسة عربية أو أجنبية سابقة حاولت دمج هاتين الإستراتيجيتين في إستراتيجية واحدة، وقياس أثرها في متغيرات تابعة معينة، بالرغم من إمكانية ذلك، كون هاتين الإستراتيجيتين مستندتين إلى مبادئ نظرية واحدة، هي النظرية البنائية، ولكل منهما ثلاث مراحل، وبذلك فإن الدراسة الحالية في محاولتها دمج هاتين الإستراتيجيتين معًا في إستراتيجية واحدة مستفيدة من مزايا كل منهما، وقياس أثرها في متغيرين تابعين محددين تقدم للمجال في موضوعها إستراتيجية مبتكرة في تدريس العلوم قد يستخدمها باحثون آخرون في دراسات أخرى بتطبيقها على الطلبة في صفوف أخرى، وربما في تدريس مواد دراسية أخرى، وقياس أثرها في متغيرات تابعة آخرى، إضافة إلى أنها قد تشجع باحثين آخرين على أن يحذوا حذوها في دمج إستراتيجيات تدريس متقاربة، وإيجاد إستراتيجيات تدريس جديدة تضاف إلى ما هو قائم من إستراتيجيات تدريسة، وبخاصة في مجال تدريس العلوم.

مشكلة الدراسة

إن الناظر إلى الوضع البيئي في الأردن يلاحظ الحالة البيئية غير السليمة، وكم المشاكل التي تعاني منها ونوعيتها، فقد ورد في تقرير للبنك الدولي أن كلفة التدهور البيئي في الأردن عام (2006) بلغت (3.98%) من إجمالي الناتج المحلي، وأشارت نتائج قياس الأداء البيئي العالمي الذي صدر عن جامعة كولومبيا إلى أنّ الأردن احتل في العام (2006) المركز (64) من أصل (133) دولة شملتها عملية القياس (أبو يوسف، 2010). ولعل من أسباب ذلك ضعف مستوى المعرفة البيئية والاتجاهات نحو البيئة لدى الأفراد، ما يحتم ضرورة البحث عن إستراتيجيات تدريس أكثر فاعلية في تحقيق ذلك، إذ أكدت بعض الدراسات كدراسة علي (2004) على ضرورة استخدام طرائق تدريس غير تقليدية في تنمية الوعي البيئي بما يشتمل عليه من معرفة واتجاهات بيئية لدى الطلبة.

من هنا جاءت الدراسة الحالية بهدف بناء إستراتيجية تدمج بين إستراتيجيتي (تنبأ - لاحظ - فسر)، و(ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت)، وقياس أثرها في اكتساب المفاهيم البيئية، وتنمية الاتجاهات نحو البيئة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

أسئلة الدراسة

1- ما أثر استخدام الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL) في اكتساب المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي؟

2- ما أثر تفاعل الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL) مع الجنس في اكتساب المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي؟

3- ما أثر استخدام الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL) في تنمية الاتجاهات نحو البيئة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي؟

4- ما أثر تفاعل الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL) مع الجنس في تنمية الاتجاهات نحو البيئة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها سعت باستخدامها إستراتيجية تدريس جديدة مبتكرة إلى ترسيخ المفاهيم والاتجاهات نحو البيئة لدى الطلبة بما يضمن إحداث تغييرات في سلوكهم البيئي، للوصول إلى الوعي البيئي المطلوب، ومن كونها تؤكد على أهمية توظيف مبادئ النظرية البنائية، التي تؤكدها التوجهات الحديثة في تعليم العلوم، التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في الأردن في خططها التربوية المتعاقبة. أما من الناحية العلمية فقد يستفيد من نتائجها معلمو العلوم في استخدام إستراتيجية حديثة مبتكرة في تدريس العلوم، وكذلك مشرفو العلوم في توجيه المعلمين

لاستخدامها وتدريبهم عليها، كما أنها قد تفيد القائمين على مناهج العلوم في الالتفات إلى تعزيز المفاهيم البيئية والوعي البيئي بأنشطة هادفة، واستغلال الإستراتيجية الجديدة في ذلك، وقد تلفت هذه الدراسة الانتباه لإجراء دراسات تدمج إستراتيجيات تدريس متقاربة أخرى، وقياس أثرها في مجالات تعلم العلوم.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج الدراسة الحالية في الآتي:

- اقتصارها على عينة تألفت من (99) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرستين تابعتين لمديرية التربية والتعليم لقصبة السلط في محافظة البلقاء، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2014/2013.
- ما تحقق لأداتي الدراسة اللتين جرى إعدادهما من دلالات الصدق والثبات.
- مدى التمكن من دمج إستراتيجيتي (تنبأ - لاحظ - فسر) و(ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت) في الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL) المستخدمة في الدراسة، وتضمين مبادئهما فيها إعدادًا وتطبيقًا.

التعريفات بالمصطلحات إجرائيًا

- **الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL):** هي إستراتيجية تدريس تدمج إستراتيجيين بنائيتين، هما: (تنبأ - لاحظ - فسر)، و(ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت)، حيث جرى دمج كل مرحلتين متناظرتين في هاتين الإستراتيجيتين في مرحلة واحدة ليصبح لدينا إستراتيجية مدمجة تشتمل على ثلاث مراحل جديدة، هي: مرحلة تنبأ وفق ما تعرف (PK)، ومرحلة لاحظ ما تريد معرفته (OW)، ومرحلة فسر ما تعلمته بالفعل (EL). وبذلك سميت إستراتيجية (تنبأ وفق ما تعرف - لاحظ ما تريد معرفته - فسر ما تعلمته بالفعل)، أو اختصار الإستراتيجية المدمجة، وأعطيت الرمز (PK, OW, EL).

- **اكتساب المفاهيم البيئية:** ما يتكون لدى الطالب من معنى وفهم يرتبط بالمصطلحات البيئية الواردة في وحدة البيئة في كتاب علوم الأرض والبيئة للصف التاسع الأساسي، نتيجة دراسته لهذه الوحدة، وقيس بالدرجة التي حصل عليها الطالب في اختبار المفاهيم البيئية الذي أعد لذلك.

- **تنمية الاتجاهات نحو البيئة:** ما نما لدى الطالب أو تشكل لديه من مواقف تجاه البيئة ومشكلاتها وقضاياه، ويظهر في صورة الموافقة أو الرفض، والإيجابية أو السلبية في سلوكاته تجاه البيئة ومشكلاتها، نتيجة دراسة وحدة البيئة، وقيس بالدرجة التي حصل عليها الطالب في مقياس الاتجاهات نحو البيئة الذي أعد لذلك.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (99) طالباً وطالبة في مدرستي حسني فريز الأساسية للبنين، وعائشة بنت أبي بكر الأساسية المختلطة التابعتين لمديرية التربية والتعليم لقصبة السلط في محافظة البلقاء، في الفصل الثاني من العام الدراسي (2014/2013)، إذ جرى تعيين شعبة من شعب الصف التاسع الأساسي من كلا المدرستين عشوائياً لتكون ضمن المجموعة التجريبية، وأخرى لتكون ضمن المجموعة الضابطة، وجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة في المدرستين على المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة على مجموعتي الدراسة بحسب الشعبة والمدرسة

المجموعة	مدرسة حسني فريز الأساسية للبنين (ذكور)		مدرسة عائشة بنت أبي بكر الأساسية المختلطة (إناث)		المجموع
	تاسع (أ)	تاسع (ج)	تاسع (ب)	تاسع (ج)	
المجموعة التجريبية	26	--	--	25	51
المجموعة الضابطة	--	24	24	--	48
المجموع	50		49		99

أداتا الدراسة

أولاً: اختبار المفاهيم العلمية

هدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب الطلبة المفاهيم البيئية الواردة في وحدة البيئة في كتاب علوم الأرض والبيئة للصف التاسع الأساسي، وقد جرى بناؤه وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد المفاهيم البيئية في وحدة البيئة في كتاب علوم الأرض والبيئة للصف التاسع الأساسي.

2- صياغة فقرات الاختبار وفقًا لنتيجة الخطوة (1)، بصورته الأولية من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل.

3- عرض الاختبار بصورته الأولية على تسعة من أساتذة الجامعات والمشرفين التربويين والمعلمين، وبعد الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم استقر بصورته النهائية على (30) فقرة.

4- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (16) طالباً وطالبة من الصف التاسع الأساسي في مدرستي عيرا الثانوية للبنين، وبطنا الأساسية المختلطة للبنات في مديرية التربية والتعليم ذاتها، لغايات حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقراته، حيث تراوحت قيم معاملات التمييز للفقرات بين (0.31- 0.80)، وقيم معاملات الصعوبة لها بين (0.15- 0.6)، وعدّت معاملات مقبولة في هذه الدراسة (جلال، 2007).

5- تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية ذاتها بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وحساب معامل ثبات الاستقرار، وكان (0.84).

ثالثاً: مقياس الاتجاهات نحو البيئة

هدف هذا المقياس إلى تعرّف الاتجاهات نحو البيئة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وجرى بناؤه وفق الخطوات الآتية:

1- الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بالاتجاهات نحو البيئة، والاستعانة بعدد من مقاييس الاتجاه العلمي والاتجاه البيئي، الواردة في دراسات: علي (2013)، وصقر (2012)، والعمارين (2003)، من أجل تحديد مفهوم الاتجاه نحو البيئة، واشتقاق فقرات المقياس.

2- كتابة فقرات المقياس بصورته الأولية من (24) فقرة وفق تدريج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة).

3- عرض المقياس بصورته الأولية على تسعة من أساتذة الجامعات والمشرفين التربويين والمعلمين، وبعد الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم، استقر بصورته النهائية على (30) فقرة، منها ثلاث فقرات سلبية.

4- جرى حساب معامل ثبات الاستقرار للمقياس بتطبيقه بصورته النهائية على العينة الاستطلاعية، ثم إعادة تطبيقه عليها بعد أسبوعين، وكان (0.84).

إجراءات الدراسة

1- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بإستراتيجيات التدريس المستندة إلى مبادئ النظرية البنائية ومرتكزاتها.

2- اختيار الوحدة التعليمية، وتحديد المفاهيم البيئية الواردة فيها.

3- بناء أداتي الدراسة.

4- كتابة دليل المعلم وفق الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL)، والتحقق من صدقه بعرضه على تسعة من أساتذة الجامعات والمشرفين التربويين والمعلمين، والأخذ بمقترحاتهم وملاحظاتهم، الذي تضمن البنود الآتية:

- نبذة عن كل من إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر)، وإستراتيجية (ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت).
- التعريف بالإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL).
- توجيهات عامة للمعلم في أثناء تدريس الوحدة باستخدام الإستراتيجية المدمجة.
- أهداف تدريس الوحدة.
- التوزيع الزمني لتدريس الوحدة.
- خطة تدريس كل درس من دروس الوحدة متضمنةً: النتاجات التعليمية للدرس، والمواد والأدوات اللازمة لإجراء التجارب، وتنفيذ الأنشطة العلمية، وخطوات سير الدرس، وإجراءات التقويم وأدواته.

5- اختيار أفراد الدراسة.

6- تدريب المعلم والمعلمة المكلفين بتدريس الوحدة على التدريس وفق الإستراتيجية المدمجة من قبل الباحث الأول، ولمدة أسبوعين بواقع ساعة يومياً.

7- تطبيق أداتي الدراسة على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية تطبيقاً قبلياً.

8- تدريس الوحدة الدراسية للمجموعة التجريبية بالإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL)، وللمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

9- تطبيق أداتي الدراسة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً بعدياً، ثم تحليل البيانات، واستخلاص النتائج.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة منهج البحث شبه التجريبي.

نتائج الدراسة

أولاً: إجابة السؤال الأول "ما أثر استخدام الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL) في اكتساب المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم البيئية في التطبيقين القبلي والبعدي له، والنتائج كما في جدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم البيئية في التطبيقين القبلي والبعدي

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
12.61	3.105	22.15	4.100	13.77	3.586	19.79	3.401

يتبين من جدول (2) أن هناك فرقًا ظاهريًا بين المتوسطين الحسابيين لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البيئية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (22.15)، وللمجموعة الضابطة (19.79). وللكشف عن دلالة هذا الفرق، وبهدف ضبط الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات الطلبة في المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار، استخدم تحليل التباين الثنائي المشترك (Two way ANCOVA)، والنتائج كما في جدول (3).

جدول (3): نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم البيئية البعدي، وتبعاً للجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
الاختبار القبلي	3.50	1	3.50	0.26	0.61	
طريقة التدريس	345.29	1	345.29	25.64	0.00	0.21
الجنس	98.89	1	98.89	7.34	0.01	
الطريقة *الجنس	25.25	1	25.25	1.88	0.17	
الخطأ	1265.73	94	13.47			
الكلي	1730.32	98				

يتبين من جدول (3) أن هناك فرقًا دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البيئية يعزى إلى طريقة التدريس، إذ إن قيمة (ف) لمتغير طريقة التدريس بلغت (25.64)، بمستوى دلالة (0.00). ولمعرفة عائدية هذا الفرق حسب المتوسطان الحسابيان المعدلان لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار، فكان للمجموعة التجريبية (22.18)، وللمجموعة الضابطة (18.38)، ما يعني أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالإستراتيجية المدمجة.

وللتعرف إلى حجم أثر الإستراتيجية المدمجة في اكتساب المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، جرى حساب مربع إيتا (η^2)، إذ بلغت قيمته (0.21)؛ ما يعني أن (21%) من التباين في علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم البيئية يرجع لاستخدام الإستراتيجية المدمجة، وأنّ (79.6%) منه تباين غير مفسر.

ثانيًا: إجابة السؤال الثاني "ما أثر تفاعل مع إستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL) مع الجنس في اكتساب المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة من الجنسين في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم البيئية في التطبيقين القبلي والبعدي له، والنتائج كما في جدول (4).

يتبين من جدول (4) أن هناك فروقًا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب والطالبات في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البيئية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للطلاب قي المجموعة التجريبية (22.65)، وفي المجموعة الضابطة (19.88)، وبلغ المتوسط الحسابي للطالبات قي المجموعة التجريبية (21.64) وفي المجموعة الضابطة (19.69). وللكشف عن دلالة هذه الفروق، استخدم تحليل التباين الثنائي المشترك، الذي ظهرت نتائجه في جدول (2).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة من الجنسين في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم البيئية في التطبيقين القبلي والبعدي

الجنس	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	12.81	3.322	22.65	2.544	12.54	3.810	19.88	3.054
إناث	12.40	2.923	21.64	5.267	15.00	2.934	19.69	3.141

تشير النتائج في جدول (3) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للطلاب والطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البيئية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، إذ بلغت قيمة (ف) للتفاعل بين طريقة التدريس الجنس (1.88)، وبمستوى دلالة بلغ (0.17)، وهذا يعني أن أثر الإستراتيجية المدمجة في اكتساب المفاهيم البيئية لدى الطلاب لا يختلف جوهرياً عنه لدى الطالبات.

ثالثًا: إجابة السؤال الثالث: ما أثر استخدام الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL) في تنمية الاتجاهات نحو البيئة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو البيئة، والنتائج كما في جدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات نحو البيئة في التطبيقين القبلي والبعدي.

	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كلي	3.00	0.313	4.10	0.321	3.05	0.274	3.71	0.435

يتبين من جدول (5) أن هناك فرقًا ظاهريًا بين المتوسطين الحسابيين لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو البيئة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4.10)، وللمجموعة الضابطة (3.71). وللكشف عن دلالة هذا الفرق، وبهدف ضبط الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات الطلبة في المجموعتين في التطبيق القبلي للمقياس، استخدم تحليل التباين الثنائي المشترك، والنتائج كما في جدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات نحو البيئة، وتبعاً لمتغير الجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
الاختبار القبلي	1.287	1	1.29	13.30	0.000	
طريقة التدريس	4.248	1	4.25	43.90	0.000	0.32
الجنس	3.258	1	3.26	33.67	0.000	
الطريقة *الجنس	0.809	1	0.81	8.36	0.005	
الخطأ	9.069	94	0.10			
الكلي	17.903	98				

يتبين من جدول (6) أن هناك فرقًا دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو البيئة يعزى إلى طريقة التدريس، إذ إن قيمة (ف) لمتغير طريقة التدريس بلغت (43.90)، بمستوى دلالة (0.00). ولمعرفة عائدية هذا الفرق حسب المتوسطان الحسابيان المعدّلان لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمقياس، فكان للمجموعة التجريبية (4.11)، وللمجموعة الضابطة (3.698)، ما يعني أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالإستراتيجية المدمجة.

وللتعرف إلى حجم أثر الإستراتيجية المدمجة في تنمية الاتجاه نحو البيئة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، تم حساب مربع إيتا (η^2)، إذ بلغت قيمته (0.32)؛ ما يعني إن (32%) من التباين في علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات نحو البيئة يرجع لاستخدام الإستراتيجية المدمجة، وأنّ (68%) تباين غير مفسر.

رابعًا: إجابة السؤال الرابع: "ما أثر تفاعل الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL) مع الجنس في تنمية الاتجاهات نحو البيئة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة من الجنسين في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات نحو البيئة في التطبيقين القبلي والبعدي له، والنتائج كما في جدول (7).

يتبين من جدول (7) أن هناك فروقًا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب والطالبات في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو البيئة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للطلاب في المجموعة التجريبية (0.373)، وفي المجموعة الضابطة (0.380)، وبلغ المتوسط الحسابي للطالبات قي المجموعة التجريبية (0.235)، وفي المجموعة الضابطة (0.313). وللكشف عن دلالة هذه الفروق، استخدم تحليل التباين الثنائي المشترك الذي ظهرت نتائجه في جدول (6).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات نحو البيئة في التطبيقين القبلي والبعدي، وتبعاً لمتغير الجنس

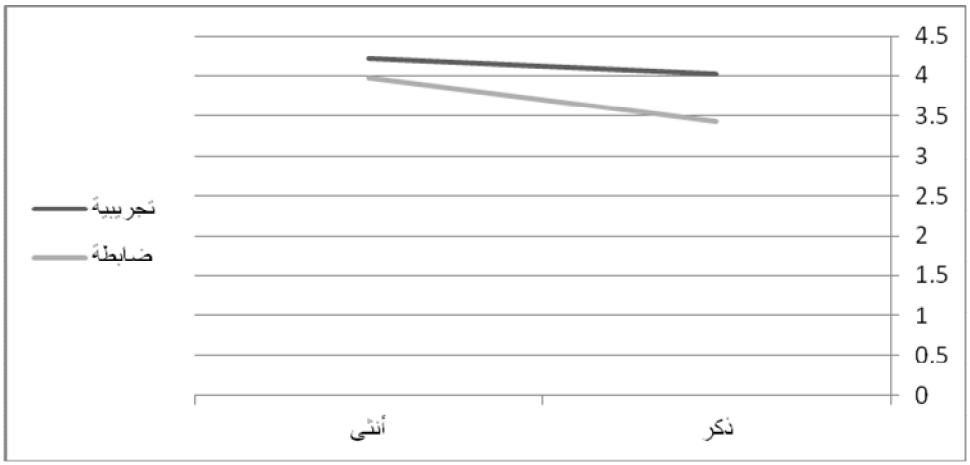
الجنس	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	3.02	0.304	4.02	0.373	3.08	0.296	3.45	0.380
أنثى	2.98	0.313	4.19	0.235	3.03	2.934	3.97	0.313

تشير النتائج في جدول (6) إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للطلاب والطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو البيئة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، إذ بلغت قيمة (ف) للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس (8.36)، وبمستوى دلالة بلغ (0.005). وللكشف عن عائدية هذه الفروق، حسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات أفراد المجموعتين من الطلاب والطالبات في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو البيئة، والنتائج كما في جدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلاب والطالبات في مقياس الاتجاه نحو البيئة البعدي

الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدّل
ذكر	تجريبية	4.02
	ضابطة	3.43
أنثى	تجريبية	4.21
	ضابطة	3.97

يتبين من جدول (8) أنّ الفرق الناتج عن التفاعل بين طريقة التدريس والجنس كان لصالح الطلبة الذكور الذين درسوا بالإستراتيجية المدمجة، ما يعني أن أثر الإستراتيجية المدمجة في الاتجاهات نحو البيئة لدى الطلاب كان أكبر من أثرها في الاتجاهات نحو البيئة لدى الطالبات، والرسم البياني في شكل (2) يوضح ذلك.



شكل (2): التفاعل بين الإستراتيجية المدمجة والجنس لمقياس الاتجاهات نحو البيئة.

يظهر من شكل (2) أن التفاعل بين الإستراتيجية المدمجة والجنس كان تفاعلًا رتبيًا.

مناقشة النتائج

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم البيئية يعزى لطريقة التدريس، ولصالح الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الإستراتيجية المدمجة تركز على تحديد المعرفة السابقة لدى الطلبة وتبصيرهم بها، وتمكنهم من الاستفادة منها في التنبؤ بالظواهر العلمية، وأخذ الملاحظة المنظمة، ومن ثم ربطها بالتعلم الجديد، واستغلال كل ذلك في تقديم التفسيرات والتبريرات العلمية لتلك الملاحظات والتنبؤات للوصول إلى تعلم ذي معنى قائم على الفهم والتفكير ما وراء المعرفي، كما أن تركيز هذه الإستراتيجية على تسلسل الأفكار وانتظامها في خطوات متسلسلة في تعلم المفهوم ربما أدى إلى ترسيخ المفهوم البيئي لديهم وتعميق فهمهم له.

فالطالب في الإستراتيجية المدمجة يكوّن المفهوم البيئي ضمن بنائه المعرفيّ عندما يتمكن من أن يسأل نفسه الأسئلة الثلاثة في مراحل إستراتيجية (ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت) ما وراء المعرفية، ويجيب عنها بالتوافق مع ما ينفذه من أنشطة في مراحل إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) الاستقصائية، فمن خلال سؤاله ماذا أعرف؟ في المرحلة الأولى "تنبأ وفق ما تعرف" (PK) من الإستراتيجية المدمجة يستطيع المتعلم استدعاء ما لديه من معلومات وخبرات بيئية سابقة حول الموضوع، وتوظيف ذلك في التنبؤ بإجابة سؤال ما سيحدث إذا...؟ في المرحلة ذاتها، فيتم بذلك تنشيط المعرفة السابقة لديه، خاصة بعد أن يكون قد استخدمها في التنبؤ حول الظاهرة، فتصبح نقطة انطلاقه للتعلم الجديد الذي سيؤدي إلى تعلم ذي معنى للمفاهيم البيئية المدروسة، مما أسهم في اكتساب المفاهيم البيئية بصورة أفضل لدى طلبة المجموعة التجريبية.

كما أن محاولة الطالب الإجابة عن السؤال: ماذا أريد أن أتعلم؟ في المرحلة الثانية "لاحظ ما تريد معرفته" (OW) من الإستراتيجية المدمجة تجعله يحدد ما يريد تعلُّمه أو البحث عنه، واكتشافه مستفيدًا من ملاحظاته حول النشاط الاستقصائي الذي يجري تنفيذه في هذه المرحلة من الإستراتيجية المدمجة، ما يجعل الطالب يخطط لتعلمه، ويحدد هدفه، ويعطي معنى وقيمة لملاحظاته، فيحتفظ بها لاستخدامها في اكتساب المفاهيم والأفكار البيئية الجديدة في المرحلة الثالثة "فسر ما تعلمته بالفعل" (LE) من الإستراتيجية المدمجة التي يناقش الطالب فيها ملاحظاته، ويقدم تفسيراته لها، ليحصل على مزيد من التعلم والاكتشاف، ويطبق ما تعلمه في مواقف مشابهة، لتأتي بعد ذلك محاولة الإجابة عن السؤال: ماذا تعلمت؟ حيث تتاح له فرصة تقويم ما تعلمه وتحديد مدى استفادته منه، وعمل موازنة بين ما تعلَّمه وما كان يريد تعلمه، مما يتيح له تنظيم تفكيره، وتكوين فهم شمولي ذي معنى لما تعلمه، وتغيير المفاهيم البديلة لديه واكتساب المفاهيم البيئية الصحيحة، وربما انعكس ذلك على إجابات طلبة المجموعة التجريبية عن فقرات اختبار المفاهيم البيئية.

كما أن قيام الطالب في مراحل الإستراتيجية المدمجة بتسجيل الإجابات عن الأسئلة التي يطرحها وتنبؤاته وملاحظاته وتفسيراته في جدول أو مخطط مصمم لذلك يتيح لعقله تصور المفاهيم والمعلومات التي تعلمها حول الموضوع البيئي تصورًا بصريًا، وتنظيمها بشكل يسهل الاحتفاظ بها، ودمجها مع المعرفة السابقة لديه، ما قد أسهم في اكتسابه للمفاهيم البيئية بشكل أفضل.

يضاف إلى ذلك أن الإستراتيجية المدمجة، تتوافق مع مبادئ التعلم الفعّال القائم على تنمية مهارات التفكير العلمي كالملاحظة، والتنبؤ، والتفسير، وتسجيل الملاحظات، والتساؤل التي قد يكون لها دور فاعل في اكتساب المفاهيم البيئية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من قباجة وعدس (2014)، وكيبريج وسدو وتلالا (Kibirige, Osodo & Tlala, 2014)، أبو حجلة (2013)، وكوستو وأياس ونايز (Cos,tu, Ayas & Niaz, 2012)، وعقيلي (2010)، والمحتسب (2008)، وأحمد (2006) التي أظهرت فاعلية إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) في تحصيل العلوم، وبخاصة المفاهيم العلمية، ومع نتائج دراستي كل من عرام (2012) وعبد الرب (Abdulrab, 2005) اللتين أظهرتا فاعلية إستراتيجية (ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت) في اكتساب المفاهيم العلمية. واختلفت مع نتائج دراسة ستاهل (Stahel, 2008) التي أشارت إلى عدم فاعلية إستراتيجية (ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت) في اكتساب محتوى العلوم.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عدم وجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين والإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL) والجنس، وهذا يعزى إلى أن الطلبة من كلا الجنسين تعرضا في الإستراتيجية المدمجة للمحتوى التعليمي نفسه، وتهيأت لهم بيئة تعلمية تعليمية متشابهة، كما أنهم ربما يحملون معرفة بيئية سابقة متشابهة كونهم يتعرضون لنفس وسائل التوعية البيئية من تربية رسمية ووسائل إعلام وغيرها، ما كان له أثر متشابه في اكتساب المفاهيم البيئية التي قدمت لهم بالإستراتيجية المدمجة التي تعتمد بشكل واضح على المعرفة السابقة لدى الطلبة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستي قباجة وعدس (2014) وأحمد (2006) اللتين أشارت نتائجهما إلى وجود أثر للتفاعل بين إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) والجنس في اكتساب المفاهيم العلمية.

ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات نحو البيئة يعزى لطريقة التدريس، ولصالح الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المحتوى التعليمي المؤلف من مجموعة من المعارف والمهام والأنشطة العلمية قدم في الإستراتيجية المدمجة بتسلسل منظم وبترابط وتنسيق محكمين، ما كان له أثر واضح في تعزيز جوانب الاتجاه نحو البيئة المتمثلة في المكونات المعرفية والسلوكية والوجدانية. كما أن تركيز الإستراتيجية المدمجة على الجانب العملي التطبيقي، وقيام الطلبة بتنفيذ الأنشطة العلمية، وممارسة عملية الاستقصاء للإجابة عن التساؤلات التي طرحوها بأنفسهم ربما عزز اتجاهاتهم نحو البيئة بمكوناتها الثلاثة.

كما أن اهتمام الإستراتيجية المدمجة وتركيزها على التعلم من البيئة ولأجل البيئة كالقيام بالزيارات الميدانية، وكتابة التقارير وإصدار النشرات التوعوية البيئية، وما إلى ذلك مما تضمنته الإستراتيجية المدمجة من أنشطة في هذا الجانب ربما ساعد في تنمية الاتجاهات نحو البيئة، وتعزيزها لدى طلبة المجموعة التجريبية.

أضف إلى ذلك ما تمت الإشارة إليه في مناقشة نتائج السؤال الأول من ميزات تتمتع بها الإستراتيجية المدمجة بمراحلها الثلاث، إذ يكوّن الطالب فيها المفهوم البيئي ضمن بنائه المعرفيّ عندما يتمكن من أن يسأل نفسه الأسئلة الثلاثة في مراحل إستراتيجية (ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت) ما وراء المعرفية، ويجيب عنها بالتوافق مع ما ينفذه من أنشطة في مراحل إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) الاستقصائية، فدمج هاتين الإستراتيجيتين: ما وراء المعرفية والاستقصائية في إستراتيجية واحدة ربما مكّن الطلبة في المجموعة التجريبية من الإفادة من ميزات كل منهما في تنمية الاتجاهات نحو البيئة بصورة أفضل من طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية التي تتمحور في العادة حول المعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي عقيلي (2010)، وأحمد (2006) اللتين أظهرت نتائجهما فاعلية إستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) في تنمية الاتجاهات نحو العلوم، ونتائج دراسة عبد الرب (Abdulrab, 2005) التي أظهرت فاعلية إستراتيجية (ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت) في تنمية الاتجاهات نحو العلوم.

رابعًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع إلى وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL)، والجنس في تنمية الاتجاهات نحو البيئة، حيث كان أثر هذه الإستراتيجية على الطلاب أكثر منه على الطالبات. وقد يعزى ذلك إلى أن الطلاب ربما كانوا أكثر نشاطاً وحيوية من الطالبات في تفاعلهم مع الخبرات العملية التطبيقية المتضمنة في الإستراتيجية المدمجة، وأحسن استغلالًا للفضاء المكاني، بحكم أنهم ذكور، وما يترتب على ذلك من تمتعهم بحرية أكبر في الحركة والتفاعل مع الأنشطة الميدانية، ومن معرفة وخبرة أفضل بالمناطق البيئية المحيطة بهم، إضافة إلى تفضيلهم الأعمال الأدائية التطبيقية المرتبطة بالأنشطة البيئية سواء أكانت منهجية أو إثرائية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة، فإنها توصي بالآتي:

- اعتماد الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL) في تدريس العلوم للمراحل الدراسية المختلفة، وتشجيع المعلمين على استخدامها.

- تضمين كتب العلوم وأدلة المعلم لها مبادئ الإستراتيجية المدمجة (PK, OW, EL)، وخطواتها، وإجراءات تنفيذها.
- إجراء دراسات أخرى تستقصي أثر استخدام إستراتيجية (PK, OW, EL) المدمجة في تدريس فروع العلوم المختلفة في تعلم العلوم بمجالاته المختلفة.
- إجراء دراسات مماثلة تستقصي أثر استخدام إستراتيجيات مدمجة اخرى يجري بناؤها بدمج إستراتيجيات تدريس متقاربة معًا في تعلم العلوم بمجالاته المختلفة.

المراجع

إبراهيم، مجدي. (2007). *موسوعة المعارف التربوية الحرفان (أ، ب)، ج1*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

أبو حجلة، أريج (2012). *فعالية إستراتيجية تنبأ - لاحظ – فسر في تصحيح المفاهيم البديلة في العلوم لدى طلبة الصف السابع الأساسي وأثره في التحصيل*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

أبو يوسف، غادة. (2010). *التدهور البيئي في الأردن*. عمان: منشورات الجمعية الملكية لحماية.

أحمد، أماني. (2006). *أثر تعلم العلوم بالأنشطة العلمية الاستقصائية في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية ومعتقداتهم الابستومولوجية واتجاهاتهم نحو العلوم*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الأحمدي، محمد. (2006). *دور علم النفس في تعديل الاتجاهات نحو البيئة*. المؤتمر العلمي الثالث، لكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت،المنعقد في الفترة من 3–2006/12/5.

أمبوسعيدي، عبدالله والبلوشي، سليمان. (2011). *طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية*. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جابر، جابر ومحفوظ، سهير والخليفي، سبيكة. (1991). *علم النفس البيئي*. القاهرة: دار النهضة العربية.

جلال، أحمد. (2007). *مبادئ الإحصاء النسبي تطبيقات وتدريبات عملية على برنامج* **spss**، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

خطايبة، عبد الله. (2005). *تعليم العلوم للجميع*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الربيعي، محمود. (2011).*إستراتيجيات التعلم التعاوني*. الأردن، عمان: عالم الكتب الحديث.

سالم، أماني. (2007). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من إستراتيجية (K.W.L.H) المعدّلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، 15(2)، 2-112.

صقر، محمد. (2012). *فعالية صحيفة إلكترونية مقترحة في تنمية بعض المفاهيم البيئية والوعي البيئي لدى طلاب المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

عبد الباري، جمال. (2011). *إستراتيجيات فهم المقروء وأسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عرام، ميرفت. (2012). *أثر استخدام إستراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

عقيلي، سمير. (2010). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم علي التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدي التلاميذ المكفوفين. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 154، 26-66.

علي، أحمد. (2013). *فاعلية برنامج في التربية البيئية لتنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلبة المرحلة الثانوية التجارية في جمهورية مصر العربية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات البحوث البيئية، جامعة المنوفية، مصر.

علي، هبة. (2004). *أثر التربية المتخفية في تنمية الوعي البيئي لأطفال الروضة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة: معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

العمارين، يحيى. (2003). *فاعلية برنامج مقترح لتضمين المفاهيم البيئية في مناهج علم الأحياء بالمرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية السورية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

قباجة، زياد وعدس، محسن. (2014). فاعلية إستراتيجية (تنبأ، لاحظ، فسر) في اكتساب طلبة الصف التاسع الأساسية المفاهيم الفيزيائية في فلسطين. *مجلة "جامعة"*، 18(1)، 85-114.

المحتسب، سمية. (2008). فاعلية إستراتيجية تنبأ – لاحظ – فسر في تنمية المفاهيم الفيزيائية والمهارات الأدائية لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 4(2)، 79-87.

النجدي، أحمد وعبد الهادي، منى وراشد، علي. (2003). *تدريس العلوم في العالم المعاصر: طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

Abdulrab, A. (2005). Effectiveness of KWL-Plus strategy on acquisition the concepts in science and attitude towards science for eighth grade students. *International Journal of Innovative Research and Stadies,* 4(3), 190-202.

Costu. B., Ayas, A. & Niaz, M. (2012).Investigating the effectiveness of a POE-based teaching activity on students' understanding of condensation. *Instructional Science,* 40, 47-67.

Dial, K., Riddley, D., Williams, K. & Simpson, V. (2009). A demonstration to help students understand the law of conservation of mass. *The Science Teacher,* 3 (5), 54–57.

Kandir, A., Yurt, O. & Kalburan, N. (2012). Comparison of teachers and teacher candidates in terms of their environmental attitudes. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 12(1), 323-327.

Kearney, M. & Treagust, D. (2004). Constructivism as referent in the design and development of a computer program using interactive digital video to enhance learning in Physics. *Journal of Research in Science Teaching,* 34 (6), 617-631.

Kibirige, I., Osodo, J. & Talala, K. (2014). The effect of predict-observe-explain strategy on learners' misconceptions about dissolved salts. *Mediterranean Journal of Social Sciences,* 5(4), 300-310.

Pabellon, L. (2005). *Concept learning assessment and teaching.* Retrieved on 12/12/2013, from: http://www.upd.edu.ph/ismed/elink/ismed3.htm.

Stahel, K. (2008). The effective of three instructional methods on the reading comprehension and content acquisition of novice readers. *Journal of Literacy Research,* 40(3), 359-393.

Sternberg, R. (1986). Inside intelligence. *American Scientist,* 74, 137-143.

Tao, P. & Gunstone, R. (1999). The process of conceptual change in force and motion during computer-supported physics instruction. *Journal of Research in Science Teaching,* 36(7), 859–882.

White, R. (1988). *Learning Science.* Oxford: Basil Blackwell.

دور النظام التربوي الأردني في الحدّ من التأثير السلبي لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية النشء من وجهة نظر معلميهم

محمد الزبون* و ناريمان عطية*

تاريخ تسلم البحث 2015/7/14 تاريخ قبوله 2016/1/28

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف دور النظام التربوي الأردنيّ للحدّ من التأثير السلبي لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية النشء. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي وزارة التربية والتعليم الذين يدرسون المرحلة الأساسية، للعام الدراسي 2014/2013. تكونت عينة الدراسة من (128) معلما ومعلمة من تربية عمان الأولى، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، للفصل الدراسي 2014/2013، واستخدم المنهج المسحي. تم تطوير استبانة شملت بعدين: استبانة لدور النظام التربوي الأردنيّ تكونت من (20) فقرة، واستبانة للمشكلات الناتجة عن استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة تكونت من (32) فقرة. وقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية: التقدير الكلي لدور النظام التربوي في الحدّ من التأثير السلبي في تربية النشء جاء بدرجة متوسطة. والتقدير الكلي لوجود المشكلات الناجمة عن استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة على تربية الناشئين جاء بدرجة مرتفعة، وجاء ترتيب الأبعاد لدرجة وجود المشكلة بالترتيب الآتي البعد الأخلاقي والديني، ثم البعد الاجتماعي والاقتصادي، ثم البعد الصحي والجنسي، ثم البعد النفسي والانفعالي.

(الكلمات المفتاحية: النظام التربوي الأردني، وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة.)

The Role of the Jordanian Educational System in Reducing the Negative Impact of the Means of Modern Communication Technology on the Education of Youth People from the Perspective of their Teachers

Mohammad Al-Zboun and Nariman Atiah, *Educational Administration and Assets Department, The University of Jordan, Amman, Jordan.*

Abstract: This study aimed to identify the role of the Jordanian educational system to reduce the negative impact of the modern communication technology on the education of youth people. The study sample consisted of 128 teachers were chosen randomly, for the semester 2013/2014, and it used the survey method. The study was develop a questionnaire included two directions: the identification of the role and consisted of (20) items. Identifying problems and consisted of (32) paragraphs and the number of dimensions is (4) dimensions. The study found the following results: The overall appreciation of the role of the educational system to reduce the negative impact on the education of young people came moderately. The overall appreciation of the existence of problems arising from the use of modern communication technology to raising youth came high. In addition, ranked dimensions of the degree of the problem: the following order of ethical and religious dimension, then the social and economic dimension, then the health and sexual dimension, then the psychological and emotional dimension.

Keywords: Jordanian Educational System, Modern Communication Technology Means.

مقدمة: يعّد النظام التربوي نظامًا مفتوحًا كغيره من الأنظمة قابلاً للتغيير والتعديل، ويجري دائمًا التحسين المستمر، والمراجعة الفورية، ليبقى مع ركب التغير والتبدل السريع، فهو الذي حوّل العالم قرية كونية صانعة للتغيير وصانعة للتحولات، من خلال قدرته على تحقيق ذاتية الإنسان، وتنمية مقدراته العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، وتزويده بالمعارف والخبرة التي تمكنه من فهم الظواهر وتفسيرها، وإعداده لمواجهة التغيرات والتطورات السريعة التي تحدث نتيجة ما أفرزته العولمة في شتى المجالات، فهو يتأثر بعوامل متعددة كالعوامل السياسية والفكرية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية. وبمجمل هذه التغيرات المختلفة التي تحدث في العالم، فإنّ هذا التأثير سوف ينعكس على جميع عناصر النظام التربوي من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، ولا بد من العمل على تكييف النظام مع متطلبات العصر، من أجل نجاحه وتحقيق أهدافه أسوةً بغيره من الأنظمة الأخرى التي يؤثر ويتأثر بها، وما يجمعهما من ترابط وتفاعل يؤدي إلى نجاحهما.

والنظام التربوي الأردنيّ شأنه شأن الأنظمة التربوية الأخرى في العالم، يواجه تحديات ومشكلات تفرضها طبيعة العصر الذي نعيش فيه، وحتى يسير التغيير الجديد مع عصر المعلوماتية والتكنولوجيا، يتم إعادة صياغته وربطه مع التكنولوجيا، ليتمكن من مواكبة التطورات العلمية واستيعاب المستجدات التي تطرأ على مختلف القطاعات في المجتمع (الخزاعلة، 2007).

وقد شهد النظام التربوي الأردني تطورات وتغيرات وتحسينات جعلته من أكثر الأنظمة تطورًا وتنافسية في الوطن العربي رغم قلة الإمكانيات المادية، والظروف السياسية والاجتماعية الصعبة، وتنبع قوته من توفر الكوادر البشرية المؤهلة علميًا وفنيًا وتقنيًا، واتخاذه فلسفة تربوية واضحة حددت مساراته وسوغت مضامينه، وعملت على تحقيق التكامل بين جميع عناصره، ومتابعته الدائمة للتطورات والمستجدات وبخاصة التكنولوجية وعكسها على المناهج والأنشطة (همشري، 2007).

* قسم الإدارة التربوية والأصول، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

والأهم في هذه المستجدات التكنولوجية الحديثة ثورة الاتصال والتفجر المعرفي التي أدت إلى حدوث تغييرات جذرية في أساليب الحياة وطرق التواصل والاتصال، واكتساب المعرفة، وتوسيع العلاقات، وتطوير المعلومات بشكل غير مسبوق في تاريخ الإنسانية، ومدى تأثيرها في أفراد المجتمع، وبالأخص على تنشئتهم الاجتماعية والأخلاقية وأفكارهم، وبالذات في الفئة العمرية من 12 إلى 16 عامًا، فهناك اتفاق من قبل العلماء كما أشار شعبان (2001): بأنها فترة حاسمة وحرجة، فهي بمثابة ولادة جديدة في الحياة الاجتماعية، بما تتصف به من خصائص في جميع مظاهر النمو الجسمي، والفسيولوجي، والانفعالي، والعقلي، حيث تبدأ في سن البلوغ وتنتهي ببداية مرحلة الرشد، واكتمال النضج العقلي والانفعالي، والاجتماعي، لذلك من الضروري إعداد الشباب للتغيرات والتطورات التي تحدث في جميع الجوانب الشخصية والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية، والنفسية، التي تؤثر في سلوكهم وتحصيلهم، وتجعلهم يقعون في مشكلات عديدة تؤثر في حياتهم، وتحد من استمرارهم كأفراد منتجين، وأعضاء فاعلين في المجتمع، بل يصبحون عالة على مجتمعهم.

ولأن هذه المرحلة العمرية تشهد تغيرات في جميع الجوانب التي يكون فيها للناشئين متطلبات وحاجات قد يقف المجتمع والعادات والتقاليد ضد تحقيقها، فلا بدّ أن يقع الشباب في حيرة بين الرغبة في تحقيقها وبين قيود المجتمع وحدوده، فعندما يجد الشاب أن جزءًا كبيرًا من هذه الرغبات ممكن أن يتحقق من خلال وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة، هنا تقع مسؤولية الرعاية والإرشاد، والإعداد في صورتها الشاملة على كاهل المجتمع، بمؤسساته التربوية والثقافية المختلفة (الشيخ، 2011).

وتأخذ وسائل الإعلام والاتصال مكانًا يتميز بالأهمية والخطورة، حيث بدأت هذه الوسائل تؤدي أدوارًا ووظائف تتنوع بتنوع مجالات الحياة الفكرية والأيدلوجية، والاقتصادية، والاجتماعية والترفيهية، وأصبح لها دورٌ رئيسيٌ في تشكيل العقول والشخصيات، وتكوين الرأي العام، وإحياء الأيدلوجيات أو إسقاطها، ودعم الأنظمة السياسية والاقتصادية أو هدمها (وطفة، 1998).

والاتصال بوصفه نشاطا إنسانيا له معنى وهدف، وركيزة مهمة في العلاقات الاجتماعية، رافق الحياة الإنسانية ومسيرتها منذ البداية، واتخذ أشكالاً ووسائل بسيطة ومتعددة، حيث كان وما يزال، عاملاً مهمًا في التطوير والتغير الاجتماعي والثقافي، وأداةً هامةً لإحداث تغيير في السلوك البشري، وله وسائل مختلفة ومتعددة أهمها الوسائل الإلكترونية الحديثة كالإنترنت (عليان والدبس، 2003).

والإنترنت بأفرعه من شبكات وتصفح عشوائي وألعاب الكترونية، وخاصة وسائل التواصل الاجتماعي (فيسبوك facebook، تانغو tango، فايبر viber، واتس آب whatsapp، جوجل بلس Google plus، تويتر Twitter، ماي سبيس myspace، لينكد إن linked in)، لم يعد مجرد شبكة عالمية، أو مخزنًا هائلاً، أو أداة استثنائية للتبادل السريع للمعلومات، بل أصبح اليوم يؤدي مهام استثنائية ذات منعكسات سياسية وإعلامية، واقتصادية، وثقافية، وعلمية، واجتماعية، وأخلاقية. وتُعَدُّ شبكات التواصل الاجتماعي من أكثر تطبيقات الإنترنت إثارة للاهتمام في السنوات الأخيرة، إذ فتحت آفاقاً لم يسبق لها مثيل في تاريخ التفاعل الاجتماعي، من خلال تشكيل مجتمعات افتراضية تنطوي على أنماط من التفاعل والسلوك تختلف عن تلك في العالم الواقعي، مجتذبة ملايين المستخدمين في مختلف القارات ومن مختلف الأعمار، وجيل الشباب هو الأكثر بروزاً في تلك الشبكات (Grabner, 2010).

وقد تباينت النظرة لمثل هذه الوسائل، فبعضهم ينظر إليها بسلبية باعتبارها ميادين لإفساد الشباب، معتبرين أن نسبة كبيرة من المنخرطين فيها يستخدمونها لمجرد التسلية لا من أجل تعزيز العلاقات الاجتماعية الواقعية، مما يقودهم إلى العزلة الاجتماعية. كما أن هناك تخوّفات وهواجس كثيرة من تجاوز الحدود عن طريق المبالغة في الكشف عن أسرار الحياة الشخصية والعلاقات الحميمة مما يتعارض مع القيم المتوارثة في شتى المجتمعات على الرغم من كل ما يقال عن تغير المعايير الاجتماعية والأخلاقية بتغير الزمن (أبو زيد، 2011).

ومن مظاهر قوة التأثيرات التي تتركها هذه الوسائل عبر الإنترنت على النشء، قدرتهم على أن يتحدثوا مع أنفسهم وغيرهم بصراحة ليقولوا ما لا يستطيعون قوله في الاتصال المباشر، مما جعل من الصعب على الناشئين التفاعل المباشر مواجهةً مع بعضهم بعضًا، وبالتالي تدهورت مهاراتهم الاجتماعية، وتفككت العلاقات بينهم، فأصبحوا يقضون وقتًا طويلاً في التعامل مع الحاسوب والإنترنت بطريقة لافتة تسترعي الاهتمام، ولها نتائج سلبية كالإدمان والعدوان، وعدم الرضا والقبول بالحياة الطبيعية، الأمر الذي جعل بعضا منهم يقومون بسلوكيات سيئة وغير اجتماعية، لا تتناسب والمجتمع الاسلامي، بالإضافة لمخاطر الاستعمال المتكرر والإشعاعات التي تصدر عن الشاشات ومالها من نتائج (أبو صعيليك، 2012).

وفي هذا السياق أجرت أبو زيد (2003) دراسة هدفت إلى معرفة الدوافع النفسية والاجتماعية لاستخدام أجهزة الاتصال الحديثة. تكونت عينة الدراسة من (400) مراهق ممن تتراوح أعمارهم ما بين (14-17) عاماً من طلبة المدارس الإعدادية والثانوية في المدارس المصرية. توصلت الدراسة إلى أن أهم الدوافع لدى المراهقين هي الدوافع التعليمية، والحصول على المعرفة، وتقليد الآخرين، والدعاية والتسلية والترفيه، وتأكيد الذات والإنجاز، والهروب من الواقع. وتوصلت أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في دوافعهم النفسية والاجتماعية في استخدام وسائل الاتصال لصالح الذكور في الدافع للتعلم والتقليد، وتأكيد الذات والإنجاز، والهروب من الواقع.

أما دراسة هاردي وتي (Hardie and Tee, 2007) فهدفت إلى إيجاد العلاقة بين كل من الشخصية والوحدة وشبكات التواصل في الإدمان على الإنترنت. تكوّنت عينة الدراسة من (96) فرداً من المتطوعين من مجتمع الإنترنت العالمي، وكان غالبية المستجيبين من أستراليا، وجهت لهم أسئلة بغرف المحادثة حول الشخصية والانفعالات وشبكات التواصل وأنشطة الإنترنت. توصلت الدراسة إلى أن (40%) من عينة الدراسة تم تصنيفهم كمستخدمين عاديين وفق معايير الإدمان، في حين أن (52%) تم تصنيفهم كمستخدمين مفرطين للإنترنت، بينما تم تصنيف (8%) كمدمنين بشكل مرضي على الإنترنت، وبينت الدراسة وجود علاقة وطيدة بين الشخصية والوحدة وشبكات التواصل الاجتماعي من جهة، والإدمان على الإنترنت من جهة أخرى.

وأجرت إليسون وتينفيلد ولامب (Ellison, Steinfield, and Lampe, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام شبكة فيس بوك (Facebook)، وتشكيل رأس المال الاجتماعي والحفاظ عليه، والرّضا النفسي. تكوّنت عينة الدراسة من (286) فرداً من طلبة جامعة ميتشيغان في الولايات المتحدة الأمريكية، عن طريق استطلاع مباشر عبر الإنترنت تضمّن أربعة مقاييس: مقياس حول البيانات الأساسية للأفراد كالجنس والعمر والعرق والسنة الدراسية، ومقياس لطبيعة استخدام شبكة (Facebook)، كطول وقت الاستخدام وعدد الأصدقاء وطبيعة الأنشطة، ومقياس لدرجة التوافق والرضا النفسي، ومقياس لرأس المال الاجتماعي. توصلت الدراسة إلى أن استخدام شبكة (Facebook) يزيد من رأس المال الاجتماعي للأفراد، كما أنه يرتبط إيجابيًا مع التوافق والرّضا النفسي، كما أشارت إلى أن له فوائد كبيرة لهؤلاء الذين يشعرون بتدني مفهوم الذات، أو انخفاض الرّضا عن الحياة.

كما أجرت عساف (2008) دراسة هدفت إلى معرفة هل هناك علاقة مرتبطة باستخدام المراهقين لتكنولوجيا الاتصال الحديثة في مستوى المعرفة بالقضايا العامة في مصر. استخدمت الباحثة استبانة لجمع المعلومات من المراهقين، وتم تصميم مقياسين لقياس مستوى المعرفة الخاص بالقضايا، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الخاص بالمبحوثين، تكونت عينة الدراسة من (400) مراهق (200) منهم ذكور، و(200) منهم إناث، يقعون في المرحلة العمرية من (17-18) عاماً، وهي مرحلة المراهقة المتأخرة من مجتمع المراهقين المصريين. توصلت الدراسة إلى تفوق استخدام المراهقين لتكنولوجيا الاتصال الحديثة مقارنة مع الوسائل التقليدية التي قلت معدلات تفضيل المراهقين لاستخدامها، وأجابت نسبة 86% من المبحوثين بكونها تهتم بالقضايا العامة التي تعرضها الوسائل الإعلامية، في حين لا تهتم 14% بمتابعة القضايا، وتوصلت أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المراهقين الذين يستخدمون تكنولوجيا الاتصال الحديثة، والذين يستخدمون وسائل الاتصال التقليدية في مستوى المعرفة بالقضايا العامة، والمستوى الاقتصادي لهم.

وفي دراسة لبويد (Boyd, 2008) التي هدفت إلى دراسة ممارسات المراهقين الأمريكيين المنخرطين في شبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية من خلال تقديم الذات ومجتمع الأقران والنظرة لمجتمع الكبار، تكوّنت عينتها من (94) فردًا تراوحت أعمارهم بين (14-24) عامًا في الولايات المتحدة الأمريكية. قامت الباحثة باستخدام أسلوب المقابلة، وتفحص ملفات التعريف الشخصية للمراهقين على موقعي فيس بوك وماي سبيس (Facebook & My space). توصلت الدراسة إلى أن شبكات التواصل الاجتماعي الجماهيرية أصبحت منافذ مفضلة للمراهقين الأمريكيين يمارسون فيها أنشطتهم اليومية كالمزاح والنميمة وتبادل المعلومات، وأن الطبيعة العشوائية لتلك المواقع ولدت الخوف لدى الكبار من سلوك المراهقين، وخلصت الباحثة إلى وجوب إعادة تشكيل الحياة العامة وتنظيم تلك المواقع بمشاركة المراهقين أنفسهم.

أما دراسة أور وسيسك وسميرنج وآرسينيلوت وروبرت (Orr, Sisic,Simmering, Arseneault, & Robert, 2009) فقد هدفت إلى تقصي علاقة الخجل باستخدام شبكة (Facebook) من حيث عدد الأصدقاء وطول فترة الاستخدام. استخدم الباحثون استبانة إلكترونية عبر شبكة الإنترنت تضمنت مقياسًا ذاتيًا للخجل، وعدد الأصدقاء، وطول فترة الاستخدام والتوجهات نحو شبكة فيس بوك (Facebook). تكوّنت عينة الدراسة من (103) أفراد من طلبة الجامعات في مقاطعة أونتاريو في كندا. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي بين عدد الأصدقاء على الشبكة والخجل لدى عينة الدراسة، كما خلصت إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من الخجل وطول الوقت الذي يقضيه الأفراد على شبكة فيس بوك (Facebook)، كما أشارت إلى أن الأشخاص الذين يعانون من الخجل لديهم توجهات أكثر إيجابية من غيرهم نحو الشبكة، فهم ينظرون إليها باعتبارها وسيلة جذابة للتواصل وقضاء الوقت، وعزا الباحثون ذلك إلى طبيعة التواصل عبر شبكة فيس بوك (Facebook) التي من ضمنها إمكانية عدم الكشف عن الهوية، مما يزيل المظاهر اللفظية واللالفظية المرتبطة بالمواجهة المباشرة لدى هؤلاء.

وهدفت دراسة بولت وروبرتس ودنبر (Pollet, Roberts, & Dunbar, 2011) إلى البحث في العلاقة بين وسائل الإعلام الاجتماعي "الرسائل القصيرة وشبكات التواصل الاجتماعي"، وحجم العلاقات الاجتماعية الواقعية، والتقارب العاطفي فيها. تكونت عينة الدراسة من (117) فردا تراوحت أعمارهم بين (18 – 63) عاماً من مستخدمي تلك الوسائط في هولندا. توصلت الدراسة إلى أن الوقت الذي يمضيه الأفراد في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي يرتبط بعدد الأصدقاء على الشبكة، ولا يرتبط بعدد الأصدقاء على أرض الواقع، أو بالشعور بالتقارب العاطفي معهم. كما أن نتائج مقارنة المنخرطين بشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية بغيرهم لا تشير بأن لديهم علاقات اجتماعية واقعية

أكثر، أو أنهم متقاربون عاطفيًا مع أصدقائهم الحقيقيين أكثر من غيرهم.

وقام بركات وصبحة (2012) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن الدوافع النفسية والاجتماعية والإدارية الأكثر أهمية وراء استخدام الشباب لوسائل الاتصال الحديثة (الهواتف المحمولة، الإنترنت، الدش) في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، والدخل الشهري للأسرة في فلسطين. استخدم الباحثان استبانتين أعدتا لقياس الدوافع الثلاثة، وطبقتا على عينة الدراسة (348) طالبًا وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية من الطلبة الملتحقين للدراسة في جامعة القدس المفتوحة. توصلت الدراسة إلى أن مستوى تأثير الدوافع قد تراوح بين قوي جداً على المجال الإداري، وقوي على المجالات النفسية والاجتماعية والمجموع الكلي، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تأثير الدوافع النفسية والاجتماعية والإدارية، والمجموع الكلي في استخدام الشباب وسائل الاتصال الحديثة تبعًا لمتغير الدخل الشهري للأسرة، وذلك لصالح الشباب ذوي الدخل الشهري المرتفع، وعدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى تأثير الدوافع في المجالات المختلفة في استخدام الشباب لهذه الوسائل تبعًا لمتغير الجنس، والتخصص، والمجموع الكلي.

وفي دراسة ميدانية أجراها أبو صعيليك (2012)، هدفت إلى اقتراح دور لشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية في تنمية الشخصية المتوازنة لدى طلبة الجامعات في الأردن. تكوّنت عينة الدراسة من (40) طالبًا وطالبة من الناشطين في استخدام تلك الشبكات، اختيروا بطريقة قصدية. توصلت الدراسة إلى أنّ أهمّ الآثار الإيجابية لشبكات التواصل الاجتماعي تكمن في تعميق العلاقات الاجتماعية القائمة مع الأصدقاء والمعارف ممن لديهم حسابات على تلك الشبكات، وتعزيز معلومات ومعارف الطلبة العامة، وإزالة الحواجز النفسية والاجتماعية بين الجنسين، وأنّ أهمّ آثارها السلبيّة الإدمان على تلك الشبكات، والتأخر الدراسي والأكاديمي، وتعزيز التعصب العشائري أو الإقليمي أو العرقي.

وأجرى الزبون وأبو صعيليك (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن الآثار الاجتماعية والثقافية لشبكات التواصل الاجتماعي على الأطفال في سن المراهقة في الأردن من الفئة العمرية من الخامسة عشرة حتى الثامنة عشرة. تكوّنت عينة الدراسة من (276) فردًا من الأطفال في سن المراهقة المنخرطين بشبكة فيس بوك (Facebook)، تم اختيارهم قصديًا بأسلوب (كرة الثلج)، منهم (141) من الذكور و(135) من الإناث. توصلت الدراسة إلى أن أبرز الآثار الاجتماعية والثقافية الإيجابية لشبكات التواصل الاجتماعي على الأطفال في سن المراهقة من وجهة نظرهم، توسيع العلاقات الاجتماعية من خلال متابعة أخبار الآخرين على الشبكة ومجاملتهم، وتعزيز وتوثيق الصداقات القائمة، وزيادة عدد الأصدقاء الذين يشتركون في نفس الاهتمامات. أما أبرز الآثار الاجتماعية والثقافية السلبية فكانت إهدار الوقت من خلال متابعة موضوعات وألعاب غير مفيدة لساعات طويلة على شبكات التواصل، والتعرف إلى أفراد من الجنس الآخر يرفض الكبار إقامة علاقة معهم، والإدمان على شبكات التواصل الاجتماعي، والشعور بالرغبة الملحة لمتابعتها لأوقات طويلة. وبينت النتائج أيضًا أن الآثار الاجتماعية والثقافية الإيجابية لشبكات التواصل الاجتماعي تكون لدى الإناث أكبر منها لدى الذكور، بينما تكون الآثار الاجتماعية والثقافية السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي لدى الذكور أكبر من الإناث، وفقاً لتقديراتهم أنفسهم.

وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة كونها من الدراسات الأوائل الدراسات باللغة العربية – في حدود اطلاع الباحثين- التي تبحث في موضوع وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة وأثرها السلبي في تربية النشء، إذ إنّ الدراسات السابقة ركزت على شبكات التواصل الاجتماعي، والدوافع النفسية والاجتماعية والإدارية وراء استخدام الشباب لوسائل الاتصال الحديثة، وأيضًا ارتباط استخدام المراهقين لتكنولوجيا الاتصال الحديثة في مستوى المعرفة بالقضايا العامة، ولم تبحث في أثرها السلبي في تربية النشء. وقد استفاد الباحثان بعد الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية في تحديد مشكلة الدراسة، وسؤاليها، وتطوير الأداة. وتميزت هذه الدراسة بمحاولتها تحليل وجهة نظر المعلمين حول موضوع المشكلات وآثارها السلبية الناجمة عن استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية الناشئين.

ولأن وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة قد تكون من العوامل المهمة التي تسهم في بناء الشخصية، فإن محاولة تخفيف سلبياتها، وتعميق دورها في بناء الشخصية المتوازنة لدى الناشئين إنما هي غاية ينبغي أن يسعى إليها النظام التربوي الأردنيّ، وهذا ما دفع الباحثين لإجراء هذه الدراسة، بالإضافة لشعورهما بوجود ملحوظات متكررة وشكاوى من الأهالي والمعلمين والمحيطين، عن الناشئين وتصرفاتهم بما لا يتناسب مع أعمارهم ودينهم ومجتمعاتهم وعاداتهم وتقاليدهم، وفقدانهم للتواصل والانتماء؛ بسبب إدمانهم على هذه الوسائل؛ مما أثر في تنشئتهم الاجتماعية، وتربيتهم الأخلاقية وصحتهم النفسية والجسدية.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

نظراً لأن الباحثين من أولياء الأمور، فقد لاحظا أن سلوك أبنائهم قد تغير في بعض النواحي، وخاصة عدم المشاركة الاجتماعية في الجلسات العائلية، وعدم الانتظام في تناول الطعام مع العائلة لانشغال هؤلاء الأطفال بوسائل التواصل الحديثة، فقد قاما بدراسة استطلاعية، وإجراء مقابلات مع معلمي وأولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية، تركزت أسئلتها في معرفة التغيرات التي حصلت على أبنائهم في تعاملهم مع شبكات التواصل الاجتماعي، وما المشكلات الناجمة عن استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة، وأظهرت النتائج أن هناك مشكلة في كيفية التعامل مع وسائل

تكنولوجيا الاتصال الحديثة من قبل الناشئين، حيث بدأت تظهر آثار سلبية واضحة على سلوكهم، وتربيتهم، وأخلاقهم، وصحتهم. وبالنظر إلى أهمية تربية الناشئين، وتكوين شخصياتهم، رأى الباحثان القيام بإجراء هذه الدراسة للبحث في دور النظام التربوي الأردنيّ للحدّ من التأثير السلبي لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية النشء، وبالتحديد فإن الدراسة حاولت الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما دور النظام التربوي الأردنيّ في الحدّ من التأثير السلبي لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية الناشئين من وجهة نظر معلميهم؟
2. ما المشكلات الناجمة عن استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة وأثرها في تربية الناشئين من وجهة نظر معلميهم؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف دور النظام التربوي الأردنيّ في الحدّ من التأثير السلبي لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية النشء، حتى يتم من خلالها إلقاء الضوء الكافي عليها، والعمل على تلافيها، والحدّ من آثارها، وذلك من أجل تنشئة جيل جديد خال من أية مشكلات أو انحرافات بقدر الإمكان، ومن خلال:

1- التعرف إلى المشكلات والآثار الناجمة عن استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية الناشئين في مرحلة المراهقة.
2- التعرف إلى دور وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تنشئة المراهقين.

أهميه الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من أنها تعالج موضوعًا حيويًا في العصر الحالي والمميز بثورة الاتصال والتفجر المعرفي الذي له صلة بتأثير وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة على تربية الناشئين. وإنه من الطبيعي الاهتمام بهذه المرحلة، باعتبارها مرحلة مهمة حاسمة في حياة الأفراد، التي تكون فيها القابلية الأكثر لاكتساب قيم، ومفاهيم، وأفكار، وعادات، باعتبارها الحلقة الأهم في تكوين شخصية الفرد، ورسم الخطوط الأساسية لمستقبله، وما يتعرض فيها من متغيرات تؤثر على تنشئته الاجتماعية وتربيته الأخلاقية. من هنا يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة بعد التوصل إلى نتائج محددة قد تساعد الجهات الرسمية والمسؤولين عن النشء، وعلى النحو الآتي:

- **النظام التربوي الأردنيّ:** في الحدّ من التأثير السلبي لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية الناشئين، وتكوين شخصيتهم من جميع الجوانب الشخصية، والانفعالية، والاجتماعية، والأخلاقية.
- **وزارة التربية والتعليم:** من خلال التعرف إلى المشكلات الناجمة عن استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة وأثرها السلبي في تربية الناشئين، والعمل على توجيه كل من الإداريين والمشرفين والمعلمين في كيفية التعامل معهم في الفترة العمرية الحاسمة في حياتهم، وتكوين شخصيتهم.
- **أولياء الأمور:** من خلال التعرف إلى المشكلات الناتجة من استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة وآثارها السلبية على تربية الناشئين، وكيفية التعامل معهم، وتوجيههم، وتكوين شخصيتهم.
- **الباحثون:** في دراسة العوامل التي يمكن أن تساعد في إيجاد الحلول الخاصة بالمشكلات والآثار السلبية من استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية الناشئين.
- تعود أهمية الدراسة إلى اعتبارها من أوائل الدراسات– في حدود اطلاع الباحثين- التي تبحث الموضوع الذي يتناول دور النظام التربوي الأردنيّ في الحدّ من التأثير السلبي لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية النشء.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى ممن يدرسون الطلبة الناشئين من سن 12-16 عاماً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013.
- تتحدد نتائج الدراسة بصدق أداتها وثباتها.

مصطلحات الدراسة

لأغراض الدراسة تعرف المصطلحات الواردة فيها كالآتي:

- **"النَّشْءُ** لغة: أَوّل ما ينشأُ من السَّحاب. والنَّشْءُ الصِّغار من الحيوان والإنسان ما داموا في طَور التعليم. يقال: هو نَشْءُ سَوءٍ، أَو من نَشْء سَوْءٍ: من نَسْل سَوْءٍ).(النَّاشِئُ): الغلام جاوز حدَّ الصِّغر وشَبَّ. نَشْء، ونَشَأ. (النَّاشِئَةُ): الجارية جاوزت حد الصغر وشبت" (الزيات والنجار، 1972: 724).

وتعرف إجرائيًا: بالطلبة على مقاعد الدراسة من عمر 12-16 عامًا.

- **وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة:** "العملية التي تنقل بها المعلومات والمعاني والأفكار من شخص إلى آخر أو آخرين بصورة تحقيق الأهداف المنشودة في المؤسسة، أو في أي جماعة من الناس ذات نشاط اجتماعي" (Stankeviciene, 2007: 31). وتشمل هذه الوسائل أشكالا عدة، أهمها: الهواتف الخلوية، والإنترنت، والفضائيات. **وتعرف إجرائيًا:** بأنها عبارة عن أدوات، وطرق، وأجهزة، والآلات، تعتمد في الأساس واستخدامها على الإنترنت، وتنتقل بواسطتها المعلومات والأخبار والإعلانات والألعاب وموضوعات مختلفة

ومتنوعة منها السلبية والإيجابية، وتحدث من خلالها عمليات التواصل بين أعداد كبيرة من الأفراد المنتشرين في أماكن متفرقة من العالم، وتكون هذه الأدوات إما سمعية أو بصرية أو سمعية وبصرية معًا، وتختلف كل أداة حسب نوعها، والخدمات المتوفرة فيها، والهدف من استخدامها. ومن هذه الأدوات، الحاسوب بأشكاله، والأجهزة اللوحية "Tablets"، والهواتف الذكية "Smartphone" وألعاب الفيديو الإلكترونية، والألعاب الرقمية، وأشكال أخرى مختلفة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

الدراسة مسحية تسعى إلى معرفة دور النظام التربوي الأردنيّ في الحدّ من التأثير السلبي لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية النشء.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي وزارة التربية والتعليم والذين يدرسون المرحلة الأساسية، للعام الدراسي 2014/2013، وعددهم (3128) معلما ومعلمة، وذلك بالرجوع إلى إحصائيات وزارة التربية والتعليم.

عينة الدراسة

تم اختيار مديرية تربية عمان الأولى بطريقة قصدية إذ بلغ عدد معلميها (435) معلما، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (128) معلم ومعلمة، وبنسبة 30% تقريبا، وروعي في الاختيار أن يكونوا أولياء أمور كذلك.

أداة الدراسة

تم تطوير أداة لتحقيق هدف الدراسة، وهو معرفة دور النظام التربوي الأردنيّ في الحدّ من التأثير السلبي لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية النشء من وجهة نظر معلميهم، بالرجوع إلى الأدب النظري، ودراسة بركات وصبحة (2012)، ودراسة الزبون وأبو صعيليك (2013)، وبنيت على شكل استبانة لمعرفة المشكلات من وراء استخدام الوسائل، ودور النظام التربوي في الحدّ من التأثير السلبي لها. وبناءً على ذلك تم تحديد مجالات أداة الدراسة وتم صياغة فقرات الاستبانة، التي اشتملت عدة أبعاد اجتماعية واقتصادية، وصحية وجنسية، ونفسية وانفعالية، وأخلاقية ودينية، كما اشتملت دور النظام التربوي في الحدّ من التأثير السلبي في تربية النشء من وجهة نظر معلميهم، وتكونت في صورتها الأولية من (55) فقرة.

صدق الأداة

تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في الجامعات الأردنية الرسمية، عددهم (12) محكمًا، وطُلب منهم الحكم على المجالات والفقرات المتضمنة في الاستبانة من حيث ملاءمة فقرات الأداة للمجالات التي تقيسها، والتحقق من صياغتها اللغوية. واعتمد الباحثان ما نسبته (80%) فأكثر من إجماع المحكمين لقبول الفقرة، أو رفضها، أو تعديلها. وبناءً على ذلك تم إجراء التعديلات المقترحة التي أوردها المحكمون في توصياتهم. وفي ضوء التعديلات أصبحت الأداة بشكلها النهائي مكونة من (52) فقرة.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ – ألفا) لكل بعد من أبعاد الاستبانة، وكانت النتائج كما يأتي:

جدول (1): قيم معامل الثبات لكل بعد

الأبعاد	قيمة معامل كرونباخ ألفا
الاستبانة الأولى للدور	0.92
الاستبانة الثانية للمشكلات الناتجة عن شبكات التواصل الاجتماعي	0.96

يبين الجدول (1) قيم معاملات كرونباخ ألفا لأبعاد الاستبانة، وهي قيم تراوحت بين (0.92 - 0.98). وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول: إن أداة الدراسة تتمتع بثبات عالٍ يناسب هذا النوع من الدراسات. ولأغراض الدراسة الحالية تم احتساب مستوى تقديرات المعلمين والمعلمات للمشكلات الناجمة عن استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة، ومدى فاعلية دور النظام التربوي الأردنيّ في الحدّ من التأثير السلبي لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية النشء على النحو الآتي:

- الحد الأعلى للبدائل (5)، والحد الأدنى (1)، وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي (4)، ومن ثم قسمة الفرق بين الحدين على ثلاثة مستويات، كما هو موضح في المعادلة الآتية:

4÷3 مستويات "مرتفع، متوسط، منخفض" يساوي 1.33، وعليه يكون:

الحد الأدنى = 1 + 1.33 = 2.33

الحد المتوسط = 1.33 + 2.34 = 3.67

الحد الأعلى = 3.68 فأكثر.

المعالجة الإحصائية

بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات وإدخالها على جهاز الحاسب الآلي، وتحليلها من خلال برنامج (SPSS) تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ – ألفا) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

عرض نتائـج الدراســة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقًا لتسلسل أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وينص على: **"ما دور النظام التربوي الأردنيّ في الحدّ من التأثير السلبي لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية الناشئين من وجهة نظر معلميهم؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لتقديرات المعلمين لدور النظام التربوي الأردنيّ في الحدّ من التأثير السلبي لاستخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية الناشئين، والجدول (2) يبين نتائج ذلك على النحو التالي:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتقديرات المعلمين لدور النظام التربوي الأردنيّ في الحدّ من التأثير السلبي لاستخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية الناشئين

الترتيب	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الدور
1	التركيز على القيم الأخلاقية السائدة وتعزيزها.	3.76	0.97	مرتفعه
2	تعزيز القدرة على إحداث التغيير والتطوير نحو الأفضل.	3.72	1.06	مرتفعه
3	المعرفة الضرورية لكل من: النظام التربوي، المجتمع، الطلبة لنواحي حياة الناشئ الفكرية، العاطفية، العملية.	3.70	1.04	مرتفعه
4	تزويد الناشئين بالمعلومات المتعلقة بشؤونهم الدراسية، الصحية، النفسية مع توعيتهم بالأضرار السلبية الناتجة.	3.68	0.96	مرتفعه
5	التوعية بالثقافات والأفكار الأجنبية التي تخالف القيم الدينية والعادات.	3.65	1.06	متوسطة
6	تنمية القدرات العقلية والإبداعية.	3.64	1.10	متوسطة
6	تمكين الناشئ من توظيف التكنولوجيا بطريقة إيجابية هادفة.	3.64	1.02	متوسطة
8	توعية الناشئين بأخطار دخول المواقع المحظورة، وتثقيفهم بالثقافة الجنسية الصحيحة، مع ربط ذلك بالوازع الديني.	3.63	1.08	متوسطة
9	تعريف الناشئين بأهمية الوقت واستثماره، والاستفادة من قدراتهم وخبراتهم وإبداعاتهم بتوجيها بطريقة صحيحة فعالة.	3.59	1.07	متوسطة
9	توعية الناشئين بالأضرار وآثارها الصحية والنفسية الناتجة عن استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال المتواصل.	3.59	1.07	متوسطة
11	استيعاب الناشئين لمخاطر التأثير السلبي لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة، ومعرفة مالهم وما عليهم.	3.58	1.14	متوسطة
12	توفير حلقات من التواصل الاجتماعي يتم بها: التعرف على الثقافة الصحيحة السائدة بالمجتمع، التحفيز، القضاء على العزلة والانطواء.	3.57	1.08	متوسطة
12	إعداد الناشئين إعداد من أجل مستقبل واعي.	3.57	1.01	متوسطة
14	تعزيز القدرة على الحوار الايجابي والنقاش الهادف وتقبل آراء الآخرين.	3.55	1.07	متوسطة
14	توضيح النتائج السلبية للانحراف بأشكاله المختلفة.	3.55	1.10	متوسطة
14	معالجة نمو الناشئين وإكسابهم المعرفة في كيفية: تحقيق الذات، الإنجاز، إتقان المهارات، اتخاذ القرار في الممارسة العملية، أساليب التفكير.	3.55	1.03	متوسطة
17	عمل ترابط بين الواقع الحالي والعالم الافتراضي لتخفيض المشاكل النفسية والانفعالية.	3.52	1.08	متوسطة
17	يعمل على تجاوز الخلل في التنشئة الاجتماعية، لاعتياد الناشئ منذ صغره لكبح السؤال والتساؤل، بإعطائه الفرصة ليكتشف ويبدع.	3.52	1.09	متوسطة
19	إعداد الناشئ من جميع الجوانب ليتمكن من تحمل مسؤولياته.	3.48	1.05	متوسطة
20	توعية الناشئين سياسيًا وتعريفهم بالأفكار والآراء الصحيحة السائدة.	3.45	1.09	متوسطة
المتوسط العام		3.60	0.88	متوسطة

تبين في الجدول (2) أن التقدير الكلي لدور النظام التربوي الأردنيّ في الحدّ من التأثير السلبي لاستخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية الناشئين من وجهة نظر المعلمين جاء بتقدير متوسط، بوسط حسابي (3.60)، وانحراف معياري (0.88).

وتشير هذه النتيجة إلى وجود مكانة لدور النظام التربوي الأردنيّ في الحدّ من التأثير السلبي لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية الناشئين من وجهة نظر المعلمين في الأردن. وباعتبار أن النظام التربوي له مكانته المتميزة من حيث تنمية الإنسان، وتقدمه،

وتطوره، وما يبذله من تربية وتعليم للأفراد الناشئين، وتنمية قدراتهم العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية وتزويدهم بالمعارف والخبرة التي تمكنهم من السير في معترك الحياة، والتكييف مع التجديد والتطوير، ومواجهة المشكلات المستقبلية، واللحاق بركب التغير المتسارع، وتجاوز الأزمات، وتحقيق الإنجازات والنهوض بالمجتمع.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة عساف (2008) في التأكيد على أهمية وسائل التواصل الحديثة كونها تهتم بالقضايا العامة.

وأظهرت النتائج أن الفقرة (17) التي تنص على "التركيز على القيم الأخلاقية السائدة وتعزيزها" بمتوسط حسابي (3.76)، وانحراف معياري (0.97)، حصلت على الترتيب الأول وبدرجة تقدير مرتفعة، ويعزى السبب إلى أهمية القيم الأخلاقية باعتبارها أهم مقومات حياة الإنسان؛ فهي الدافع والمحرك للسلوك الإنساني والمحددة له، وهنا يأتي دور القيم الأخلاقية وتكوينها، فمجموعة القيم الأخلاقية تمثل نوعًا من المحددات والضغوط الاجتماعية التي تؤثر في سلوك الأفراد تأثيرًا مباشرًا. كما أخذت الفقرة رقم (5) على الترتيب الثاني وبدرجة تقدير مرتفعة، التي تنص على "تعزيز القدرة على إحداث التغيير والتطوير نحو الأفضل" بمتوسط حسابي، (3.72)، وانحراف معياري (1.06). ويعزى السبب إلى أهمية التطوير والتجديد للنظام التربوي، وإعادة صياغة أهداف وسياساته ومضمونه وآلياته، وربطه مع كل تكنولوجيا جديدة، من أجل مواكبة التطورات، واستيعاب المستجدات، وتجاوز المشكلات والأزمات. وأخذت الفقرة رقم (4) على الترتيب الثالث وبدرجة تقدير مرتفعة التي تنص على "المعرفة الضرورية لكل من: النظام التربوي، والمجتمع، والطلبة لنواحي حياة الناشئ الفكرية، والعاطفية، والعملية" بمتوسط حسابي (3.70)، وانحراف معياري (1.04). ويعزى السبب إلى أهمية المرحلة العمرية من 12 -16 عامًا باعتبارها من أدق المراحل التي يمر بها الأفراد الناشئون، وتحدث فيها تغيرات تشمل جميع جوانب الشخصية وتكون، جسمية وانفعالية واجتماعية، ويكون للناشئ فيها مطالب يتطلع إلى تحقيقها وإشباعها. وإن وجود وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة التي تتيح له الحصول على المعرفة، ويكون استخدامها بطرق سوية أو غير سوية، يمكن أن ينتج عن ذلك مشكلات كثيرة معقدة، ولتفادي وقوع المشكلات وآثارها السلبية لا بد من المعرفة الضرورية لكل من النظام التربوي والمجتمع، والطلبة لنواحي حياة الناشئ الفكرية، والعاطفية، والعملية. وكذلك حصلت الفقرة رقم (3) على الترتيب الرابع وبدرجة تقدير مرتفعة التي تنص على "تزويد الناشئين بالمعلومات المتعلقة بشؤونهم الدراسية، الصحية، والنفسية مع توعيتهم بالأضرار السلبية الناتجة" بمتوسط حسابي (3.68)، وانحراف معياري (0.96). ويعزى السبب إلى أنه لا بد للناشئ أن يتعرف إلى طبيعة مرحلته التي يمر بها، والحقائق الاساسية بنموه، وما يطرأ عليه من تغيرات نتيجة هذا النمو، وخاصة تلك التغيرات التي يهتم بها ويركز عليها كالتغيرات الفسيولوجية التي تحدث على جسمه وبنيته، والتي تؤثر بسلوكه بوجه عام، بالإضافة إلى معرفة الحاجات الأساسية التي تؤثر بسلوكه بشكل خاص، كالحاجة إلى الحب والسيطرة وغيرها، وإلى توعيته بكل ما يخص عصر المعلوماتية والتكنولوجيا، وإيجابياته وسلبياته، وكذلك الآثار الناتجة من الاستخدام المستمر والمتكرر لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة ومضارها من الناحية النفسية والانفعالية والصحية والاجتماعية والاقتصادية والدراسية والأخلاقية والدينية.

كما أظهرت النتائج أن الفقرة (14) أخذت الترتيب الأخير بتقدير متوسط التي تنص على "توعية الناشئين سياسيًا وتعريفهم بالأفكار والآراء الصحيحة السائدة" بمتوسط حسابي (3.45)، وانحراف معياري (1.09). ويعزى ذلك إلى عدم تركيز وسائل تكنولوجيا الاتصال في غالبيتها على نشر التوجهات السياسية الصحيحة التي تعبر عن سياسة البلد، وعدم نشر الأفكار السياسية الصحيحة التي يجب على الناشئة أن يتعلموها عن وطنهم، أضف إلى ذلك عدم تركيز هذه الوسائل على تنمية الثقافة السياسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وينص على: **"ما المشكلات الناجمة عن استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال على تربية الناشئين من وجهة نظر معلميهم؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتقديرات المعلمين والمعلمات عن أبعاد الدراسة: البعد الاجتماعي والاقتصادي، والبعد النفسي والانفعالي، والبعد الصحي والجنسي، والبعد الأخلاقي والديني. والجدول (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وجود مشكلات كل بعد.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر المعلمين لدرجة وجود مشكلات كل مجال

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى وجود المشكلة
1	البعد الأخلاقي والديني	3.91	1.12	مرتفعة
2	البعد الاجتماعي والاقتصادي	3.80	0.76	مرتفعة
3	البعد الصحي والجنسي	3.76	0.87	مرتفعة
4	البعد النفسي والانفعالي	3.75	0.84	مرتفعة
	الكلي	3.81	0.75	مرتفعة

يتبين من جدول (3) أن التقدير الكلي لوجود المشكلات الناجمة عن استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة كما يراها المعلمون مرتفع بمتوسط حسابي (3.81)، وانحراف معياري (0.75). وكان أعلى بعد البعد الأخلاقي والديني بمتوسط حسابي (3.91)، وانحراف معياري (1.12)، وأقل الأبعاد البعد النفسي والانفعالي بمتوسط حسابي (3.75)، وانحراف معياري (0.84). وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود مشكلات تواجه الناشئين بشكل كبير وواضح، وأنه تبين مع مرور الزمن والاستخدام المتكرر والمستمر ظهور آثار سلبية لها، وبدأت بالتأثير التدريجي في تربيتهم وتنشئتهم وصحتهم ونفسيتهم وأخلاقيهم ووازعهم الديني. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة أبو صعيليك (2012)، في الآثار السلبية لوسائل الاتصال الحديثة، كالإدمان على تلك الشبكات، والتأخر الدراسي والأكاديمي، وتعزيز التعصب العشائري أو الإقليمي أو العرقي. ومع نتائج دراسة هاردي وتي (Hardie and Tee, 2007) التي توصلت إلى وجود حالة إدمان على الإنترنت الدراسة، ووجود علاقة وطيدة بين الشخصية والوحدة وشبكات التواصل الاجتماعي من جهة والإدمان على الإنترنت من جهة أخرى.

أولاً: البعد الأخلاقي والديني

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة وجود المشكلات والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة وجود المشكلات الأخلاقية والدينية الناجمة عن استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة من وجهة نظر معلميهم

الترتيب	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة وجود المشكلة
1	التغذية بالثقافات والأفكار الأجنبية التي تخالف القيم الدينية والعادات.	3.98	0.99	مرتفعة
2	ازدواج الشعور الديني.	3.95	4.58	مرتفعة
3	عدم الالتزام بأداء الشعائر الدينية.	3.93	0.99	مرتفعة
3	تقمص صور نمطية لشخصيات مشهورة وتعزيزها.	3.93	1.01	مرتفعة
5	ضعف الالتزام بالقيم الأخلاقية السائدة بالمجتمع.	3.91	1.04	مرتفعة
6	ازدواجية القيم وظهور أزمة الأقنعة.	3.86	1.00	مرتفعة
7	انتشار الإباحية.	3.83	1.11	مرتفعة
	المتوسط العام للبعد	3.91	1.12	مرتفعة

تبين من الجدول (4) أن مشكلات هذا البعد موجودة بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد (3.91)، والانحراف المعياري (1.12). وقد تعزى النتيجة إلى ضعف الوازع الديني، والجهل بأمور الدين، وتعرض العالم المعاصر لموجة من الهزات الأخلاقية المتتابعة، التي تتمثل في مظاهر مختلفة من الممارسات، وأنماط السلوك الفردية والسياسية الجماعية التي تسلب الأفراد والجماعات السعادة والأمن والاستقرار، ولقد أعطت سهولة المواصلات والاتصالات، التي أثمرتها التكنولوجيا الحديثة هذه الهزات الأخلاقية صفة العالمية، ولم يعد بمقدور مجتمع من المجتمعات إغلاق معابره أمامها والنجاة من آثارها. لذلك لا بد من نشر الوعي، وتعميق مفهوم التربية الأخلاقية، والتركيز على القيم الأخلاقية السائدة.

وأظهرت النتائج أن أعلى مشكلة هي "التغذية بالثقافات والأفكار الأجنبية التي تخالف القيم الدينية والعادات"، بمتوسط حسابي (3.98)، وانحراف معياري (0.99). وقد تعزى النتيجة إلى عدم الوعي بأصول الدين والثقافة العربية الإسلامية السائدة، والقيم والعادات المتبعة، والسماح للعادات والقيم الأجنبية بالدخول بدون متابعة وتقيم، لاعتبارات التطور والرقي. وأما المشكلة التي تليها فقد كانت "ازدواج الشعور الديني" بمتوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري (4.58). وقد تعزى النتيجة إلى وجود ديانات متعددة والتعرف إليها من خلال رؤية الإيجابيات ومقارنتها مع الديانة الاصلية؛ مما يؤدي إلى ازدواج لدى الناشئ، والسعي لتطبيق ما يعجب به. وكانت المشكلة التي سبقت المشكلة الأخيرة "ازدواجية القيم وظهور أزمة الأقنعة" بمتوسط حسابي (3.86)، وانحراف معياري (1.00). وقد تعزى النتيجة إلى وجود عدم المصداقية بالشخصية وفي التعامل مع الآخرين، ووجود النفاق والتملق مما أوجد للناشئ تشتتاً، وعدم معرفة بالقيم الحقيقية. أما بالنسبة لأقل المشكلات فقد كانت "انتشار الإباحية" بمتوسط حسابي (3.83)، وانحراف معياري (1.11). وقد تعزى النتيجة إلى وجود نوع من الضبط الاجتماعي كالقيم والعادات والدين والأسرة وغيرها من أدوات الضبط الاجتماعي التي تضبط الناشئ، وتقلل من انتشار الإباحية كون المجتمع عربيًا إسلاميًا.

ثانيًا: البعد الاجتماعي والاقتصادي

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة وجود المشكلات والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة وجود المشكلات الاجتماعية والاقتصادية الناجمة عن استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة

الترتيب	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة وجود المشكلة
1	استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال على حساب الوقت.	4.30	2.91	مرتفعه
2	الصراع بين الأخوة عند استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال.	4.05	0.89	مرتفعه
3	الإسراف المادي.	3.92	0.96	مرتفعه
3	مصاحبة أقران النت وتبني أفكارهم.	3.92	0.87	مرتفعه
5	ضعف العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة والمجتمع.	3.90	1.03	مرتفعه
6	صعوبة التوفيق بين متطلبات الدراسة ومتطلبات التسلية.	3.85	0.87	مرتفعه
7	التحدي والتشاجر والعصيان لأوامر الأهل.	3.82	1.01	مرتفعه
8	الهروب من الأهل والمقاومة السلبية.	3.73	1.01	مرتفعه
9	ربط وتطبيق الألعاب الإلكترونية مع الواقع.	3.69	1.04	مرتفعه
10	إقامة علاقات عاطفية غير متكافئة مع الجنس الآخر.	3.68	1.12	مرتفعه
11	اللجوء إلى العالم الافتراضي هرباً من الواقع الحالي.	3.64	1.08	متوسطة
12	الانحراف "سلوكي، جنسي، نفسي، انفعالي".	3.62	1.14	متوسطة
13	ضعف التفاعل المباشر الناتج عن الانطواء.	3.56	1.01	متوسطة
14	إهمال الاهتمام بالنفس.	3.46	1.07	متوسطة
	المتوسط العام للبعد	3.80	0.76	مرتفعة

يتبين من جدول (5) أن أعلى مشكلة هي "استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال على حساب الوقت،" بمتوسط حسابي (4.30)، وانحراف معياري (2.91). وقد تعزى النتيجة إلى عدم الوعي عند الأفراد الناشئين بقيمة الوقت وكيفية استغلاله بالطريقة الصحيحة، وإضاعته باستخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة. وأما المشكلة التي تليها فقد كانت "الصراع بين الأخوة عند استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال" بمتوسط حسابي (4.05)، وانحراف معياري (0.89). وقد تعزى النتيجة إلى قلة توفر الأجهزة على عدد أفراد الأسرة، لضعف المورد المالي. وكانت المشكلة التي سبقت المشكلة الأخيرة "ضعف التفاعل المباشر الناتج عن الانطواء"، بمتوسط حسابي (3.56)، وانحراف معياري (1.01). وقد تعزى النتيجة إلى الإدمان والتعلق الشديد بوسائل الاتصال الإلكترونية لدرجة العزلة عن الأهل والأصدقاء، وعدم التفاعل والاندماج المباشر مع المجتمع المحيط، والميول إلى التفاعل غير المباشر وإيجاد الذات من خلاله. أما بالنسبة لأقل المشكلات فقد كانت "إهمال الاهتمام بالنفس"، بمتوسط حسابي (3.46)، وانحراف معياري (1.07). وقد تعزى النتيجة إلى أن الناشئين يحبون الاهتمام بأنفسهم بدخولهم هذه المرحلة العمرية المهمة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزبون وأبو صعيليك (2013) التي هدفت إلى الكشف عن الآثار الاجتماعية والثقافية لشبكات التواصل الاجتماعي على الأطفال في سن المراهقة بأن أبرز الآثار الاجتماعية والثقافية السلبية كانت إهدار الوقت من خلال متابعة موضوعات وألعاب غير مفيدة لساعات طويلة على شبكات التواصل، والتعارف مع أفراد من الجنس الآخر يرفض الكبار إقامة علاقة معهم، والإدمان على شبكات التواصل الاجتماعي، والشعور بالرغبة الملحة لمتابعتها لأوقات طويلة.

ثالثاً: البعد الصحي والجنسي

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة وجود المشكلات والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة وجود المشكلات الصحية والجنسية الناجمة عن استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة

الترتيب	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة وجود المشكلة
1	الحصول على ثقافة جنسية غير صحيحة.	4.07	0.99	مرتفعه
2	الإرهاق البدني.	3.78	0.96	مرتفعه
3	النشاط الجنسي المبكر.	3.76	1.05	مرتفعه
4	ضعف في استخدام العمليات العقلية.	3.74	1.05	مرتفعه
5	مشكلات جسدية مثل انحناءات في الظهر والسمنة.	3.62	1.11	متوسطة
6	مشكلات بصرية وسمعية.	3.59	1.10	متوسطة
	المتوسط العام للبعد	3.76	0.87	مرتفعة

تبين في جدول (6) أن مشكلات هذا البعد موجودة بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد (3.76)، والانحراف المعياري (0.87)، وأن أعلى مشكلة هي "الحصول على ثقافة جنسية غير صحيحة." بمتوسط حسابي (4.07)، وانحراف معياري (0.99) وقد تعزى النتيجة إلى الدخول على مواقع محظورة من ثقافات متعددة، والتعرف إليها، وعدم الوعي بالثقافة الصحيحة بمجتمعنا العربي الاسلامي. وأما المشكلة التي تليها فقد كانت "الإرهاق البدني" بمتوسط حسابي (3.78)، وانحراف معياري (0.96). وقد تعزى النتيجة إلى الاستخدام المتواصل للأجهزة الإلكترونية المتعددة ولساعات طويلة؛ مما يؤدي مع مرور الزمن إلى الشعور بالإرهاق والتعب وربما المرض. وكانت المشكلة التي سبقت المشكلة الأخيرة هي "مشكلات جسدية مثل انحناءات في الظهر والسمنة." بمتوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (1.11). وقد تعزى النتيجة إلى الاستخدام المتواصل لوسائل الاتصال الإلكترونية المتعددة ولساعات طويلة؛ مما يؤدي إلى الألم والتغيير في العمود الفقري، بالإضافة إلى أن الأكل والجلوس لساعات طويلة يمنع حرق الدهون، ويؤدي إلى السمنة. أما بالنسبة لأقل المشكلات فقد كانت "مشكلات بصرية وسمعية" بمتوسط حسابي (3.59)، وانحراف معياري (1.10). وقد تعزى النتيجة إلى الاستعمال المستمر لوسائل الاتصال الإلكترونية والنظر لفترات طويلة إلى شاشات الأجهزة؛ مما أدى إلى ضعف ومشاكل في النظر والسمع.

رابعًا: البعد النفسي والانفعالي

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة وجود المشكلات، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة وجود المشكلات النفسية والانفعالية الناجمة عن استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة

الترتيب	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة وجود المشكلة
1	العصبية الزائدة، وسهولة الاستثارة من الآخرين.	3.98	0.86	مرتفعه
2	الإرهاق النفسي.	3.97	0.92	مرتفعه
3	الضغوط النفسية.	3.78	0.95	مرتفعه
4	ضعف التحكم بالانفعالات مثل الغضب، الثورة، التمرد، الخوف.	3.62	1.10	متوسطة
5	التعرض لبعض الأمراض النفسية كالاكتئاب والإدمان.	3.38	1.18	متوسطة
المتوسط العام للبعد		3.75	0.84	مرتفعة

تبين في الجدول (7) أن مشكلات هذا البعد موجودة بدرجة مرتفعة فقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد (3.75)، والانحراف المعياري (0.84)، وكانت أعلى فقرة هي "العصبية الزائدة، وسهولة الاستثارة من الآخرين" بمتوسط حسابي (3.98)، وانحراف معياري (0.86). وقد تعزى النتيجة إلى كثرة استعمال وسائل الاتصال الإلكترونية لوقت طويل، وحدوث فجوة بين الواقع والحياة الافتراضية؛ مما يؤثر في الحالة النفسية، ويزيد من الانفعالات المختلفة. وأما المشكلة التي تليها فقد كانت "الإرهاق النفسي" بمتوسط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (0.92). وقد تعزى هذه النتيجة إلى دخول الناشئ بحالات نفسية مختلفة نتيجة مشاهدة أو محادثة أو لعب أو قصة عاطفية أثناء استعمال وسائل الاتصال الإلكترونية المختلفة؛ مما يؤدي إلى الإرهاق النفسي المستمر. وكانت المشكلة التي سبقت المشكلة الأخيرة "ضعف التحكم بالانفعالات، مثل: الغضب، والثورة، والتمرد، والخوف" بمتوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (1.10). وقد تعزى النتيجة إلى دخول الناشئ بحالة نفسية مترددة ضعيفة محبطة نتيجة رؤية الكثير من الأمور التي لا تتناسب وظروفه النفسية والجسدية والعائلية والمادية والأخلاقية، وتعلقه بها، وعدم القدرة على تنفيذها بالواقع. أما بالنسبة لأقل المشكلات فقد كانت "التعرض لبعض الأمراض النفسية كالاكتئاب والإدمان" بمتوسط حسابي (3.38)، وانحراف معياري (1.18). وقد تعزى النتيجة إلى حدوث ازدواجية ما بين الواقع والحياة الافتراضية، وشعور الناشئ بالسيطرة عليه من قبل الاجهزة وما تحتويه من أمور قد تعلق بها، ولا يستطيع الاستغناء عنها مما يؤدي إلى الاكتئاب والإدمان المستمر.

التوصيـات

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها فإنه من الضروري أن يولي النظام التربوي الأردني اهتمامه في الحّد من التأثير السلبي لوسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تربية الناشئين، لما ينطوي عليها من قوة التأثيرات التي تتركها عليهم، وتؤثر في تربيتهم وتنشئتهم وأخلاقهم وتؤثر في سلوكياتهم التي لا تتناسب والمجتمع العربي الاسلامي، بالإضافة إلى المخاطر الجسدية والنفسية والانفعالية للاستعمال المتكرر لها.

وفي هذا المجال تم اقتراح التوصيات الآتية:

- أن تتشارك المؤسسات التربوية بالحدّ من المشكلات وآثارها من خلال توعية الناشئين في كيفية التعامل مع وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة، وإعطاء محاضرات، وعمل ورشات تدريبية.

- نشر الوعي بين الآباء والأمهات لتمكينهم من مواكبة التكنولوجيا وطرق الاتصال الحديثة، وتزويدهم بالمعلومات الضرورية لمساعدتهم على توعية أبنائهم فيما يتعلق باستخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة.
- لا بد للمدارس أن تتطرّق إلى أخلاقيات التعامل وأسس استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة، والتعريف بقوانين المواقع الإلكترونية، والتحذير من المخاطر المترتبة على سوء الاستخدام.
- عمل حملات توعية شبابية في المدارس والنوادي والمساجد مع كل تكنولوجيا جديدة، وتوضيح مخاطرها وسلبياتها.
- عقد ندوات وتوزيع نشرات؛ لتوعية المجتمعات بمخاطر ومحاذير استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة من قبل الأطفال والناشئين، وفرض رقابة أكبر من قبل الراشدين على سلوك أبنائهم، ومحاورتهم حول الممارسات السليمة في استخدامها.

المراجع:

أبو زيد، أحمد. (2011). الشبكات الاجتماعية: رقابة ناعمة، *مجلة العربي*، *627*، 32-36

أبو زيد، نبيلة. (2003). الدوافع النفسية والاجتماعية المرتبطة باستخدام أجهزة الاتصال الحديثة لدى المراهقين. *مجلة علم النفس*،17(65-66)، 72-91.

أبو صعيليك، ضيف الله. (2012). *أثر شبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على اتجاهات طلبة الجامعات في الأردن ودورها المقترح في تنمية الشخصية المتوازنة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

بركات، زياد وصبحة، صائل. (2012). الدوافع النفسية والاجتماعية والإدارية وراء استخدام الشباب الفلسطيني لوسائل الاتصال الحديثة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*، *26*(1)، 12-25.

الخزاعلة، محمد. (2007). *أنموذج مقترح للتعاون بين وزارة التربية وكليات العلوم التربوية في تجديد وتطوير النظام التربوي في الأردن*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزبون، محمد وأبو صعيليك، ضيف الله. (2013). الآثار الاجتماعية والثقافية لشبكات التواصل الاجتماعي على الأطفال في سن المراهقة في الأردن، *المجلة الأردنية للعلوم الإجتماعية*، بحث مقبول للنشر بتاريخ 2013/7/17.

الزيات، مصطفى والنجار، عبد القادر. (1972). *المعجم الوسيط*. جـ1، القاهرة: المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر.

شعبان، سحر. (2001). *استخدام برنامج إرشادي لتنمية وعي المراهقات ببعض التغيرات النمائية المرتبطة بمرحلة المراهقة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الشيخ، نداء. (2011). *مضامين النزاع وأشكاله والأساليب المقترحة لحله وتطورها بين المراهقين وآثار هذا النزاع على مرحلة المراهقة في الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عساف، دينا. (2008). *العلاقة بين استخدام المراهقين لتكنولوجيا الاتصال الحديثة ومستوى معرفتهم بالقضايا العامة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

عليان، ربحي ومصطفى، الدبس. (2003). *وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم*، (ط2). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

همشري، عمر أحمد. (2007). *مدخل إلى التربية*، (ط2)، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

وطفة، علي أسعد. (1998). *علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة*،(ط2)، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

Boyd.D. (2008). *Taken Out of Context: American Teen Sociality in Networked Publics,* University of California, Berkeley.

Ellison, N., Steinfield, C., and Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook ‘‘Friends:’’ Social Capital and College Students’ Use of Online Social Network Sites, *Journal of Computer-Mediated Communication, 12*,1143–1168.

Grabner, S. (2010).Web 2.0 *Social Networks: The Role of Trust, Journal of Business Ethics,90*, 505-525.

Hardie, E & Tee, M. (2007). Excessive Internet Use: The Role of Personality,Loneliness and Social Support Networks in Internet Addiction, *Australian Journal of Emerging Technologies and Society, 5*(1),34-47.

Orr, E., Sisic, M., Ross, C., Simmering, M., Arseneault, J., and Robert, R. (2009). The Influence of Shyness on the Use of Facebook in an Undergraduate Sample, *Cyberpsychology and Behavior and Social Networks,* 12,(3),337-340.

Pollet, T., Roberts, S, & Dunbar, R. (2011). Use of Social Network Sites and Instant Messaging Does Not Lead to Increased Offline Social Network Size,or to Emotionally Closer Relationships with Offline Network Members, *Cyberpsychologyand Behavior, and Social Networks*,14(4),253-258.

Stankeviciene, J.(2007). *Assessment of teaching quality: Survey of university graduates*. ERIC, ED. 498646.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 2، 2016، 181- 193

الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في الأردن وفقا لنموذج جولمان في القيادة

محمد بني هاني* و أميرة مصطفى*

تاريخ تسلم البحث 2015/3/21 تاريخ قبوله 2016/1/4

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين فيها وفقا لنموذج جولمان للأنماط القيادية. تكونت عينة الدراسة من (216) معلما ومعلمة من مدارس حكومية وخاصة في قصبة إربد اختيرت بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة مكونة من (34) فقرة موزعة على الأنماط القيادية الستة لنموذج جولمان، وهي: صاحب الرؤية، والتواصلي، والمدرب، والديمقراطي، والضابط، والقسري. توصلت نتائج الدراسة إلى أن صاحب الرؤية هو الاكثر شيوعا وبدرجة عالية، تبعه وبدرجة عالية أيضا الأنماط التواصلي والمدرب والديمقراطي والضابط، وجاء النمط القسري في الدرجة الوسطى. كذلك وجدت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين الأقل خبرة، ولمتغير المدرسة لصالح المدارس الخاصة. بينما لم تظهر فروق لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. وقدم الباحثان مجموعة من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

(**الكلمات المفتاحية:** النمط القيادي، دانيال جولمان، الذكاء العاطفي، مديرو المدارس، الأردن).

مقدمة: يعتمد مديرو المدارس أنماطا قيادية مختلفة في إداراتهم لمدارسهم، وهذه الأنماط لها تأثير كبير في نجاح وسير العمل في المدرسة؛ لارتباطها بعلاقة المدير بالمعلمين والطلبة وأولياء الأمور (محافظة وحداد، 2010؛ المناعمة، 2005؛ السعود، 2009). وهناك نماذج كثيرة للأنماط القيادية، القديم منها والحديث، وتتراوح في التصنيفات، على سبيل المثال، النموذج القديم والأكثر شيوعا، ويتضمن ثلاثة أنماط للقائد: النمط الديمقراطي، والنمط الأوتوقراطي، والنمط الترسلي. كما ظهرت أنماط حديثة أخرى في القيادة، منها: القيادة الكاريزمية، والتبادلية، والتحويلية (السكارنة، 2010). ونموذج هيرسي وبلانشرد في الأنماط القيادية المكون من أربعة أنماط: النمط الآمر، والمسوق، والمشارك، والمفوض (Bolman & Deal, 2008).

أما هذه الدراسة فقد اعتمدت التصنيف الذي اقترحه جولمان (Goleman, 2000)، المبني على الذكاء العاطفي، والمكوّن من ستة أنماط قيادية، أربعة منها لها أثر إيجابي في بيئة العمل، وهي: صاحب الرؤية، والمدرب، والتواصلي، والديمقراطي، في حين أن للنمطين الأخيرين آثارا سلبية، وخاصة عند المبالغة في تطبيق أي منهما، وهما: النمط القسري، والنمط الضابط. وقد وضح جولمان وبوياتزس وماكّي (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002) هذه الأنماط الستة كما يلي:

Prevailing Leadership Styles by School Principals in Jordan According to Goleman's Model of Leadership

Mohammad Bani Hani and Amera Mustafa, *Department of Educational Administration, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract: The purpose of this study was to identify the dominant leadership style adopted by school principals in Qasabet Irbid, based on Goleman's model of leadership, and as perceived by teachers. The study employed a random sample of (216) teachers of public and private schools in Irbid. A questionnaire of (34) items, representing the (6) leadership styles of Golman was constructed. These styles were: visionary, coaching, affiliative, democratic, pace-setting, and coercive. The study revealed that the visionary style appeared to be common the most, followed by the affiliative, the coaching and the democratic, the pacesetting, and the coercive were the least common. The study found significant differenceces attributed to the experience's variable in favor of teachers with least experience. Also, there were differences on schools' variable favoring the private ones. There were no significant differences with respect to gender and level of education. In light of results, recommendations were made by researchers.

Keywords: Leadership styles, Danieal Goleman, Emotional intelligence, School principals, Jordan.

صاحب الرؤية (ويسمى أيضا بالموثوق) (Visionary/Authoritative): في هذا النمط يوجه القائد المرؤوسين نحو رؤية مشتركة ومحددة، ويؤكد إلى أين يتجهون دون أن يوجههم للوصول إلى هناك، ويحفزهم على المشاركة والانفتاح في تبادل المعرفة.

النمط المدرب (Coaching): يدرب القائد الأفراد للمستقبل، وهو من يربط رغبات الأفراد بأهداف المنظمة؛ ويقيم معهم حوارات طويلة تمتد لأبعد من شؤون العمل، ويساعد الأفراد على إيجاد مواطن القوة والضعف عندهم، ويربطها بطموحات الوظيفة والمبادرات الفاعلة. هذا القائد يفوض المهام التي تتسم بالتحدي، ويظهر إيماناً بالآخرين؛ الأمر الذي يقودهم للولاء له بدرجة عالية.

النمط التواصلي (Affiliative): يؤمن القائد بأن الأفراد أولا، ويصنع جواً من التناغم، ويبني روابط من المشاعر بينهم؛ مما يؤدي الى الانسجام في المنظمة. وهو نمط تعاوني إلى حدّ كبير، وقد يركز على الحاجات النفسية للعاملين على حساب حاجات العمل نوعا ما.

* قسم الإدارة التربوية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

النمط الديمقراطي (Democratic): يصل القائد إلى الإجماع عن طريق المشاركة؛ ودائما يأخذ رأي الأفراد، ويثمن المساهمات والالتزام من خلال المشاركة والاستماع للأفكار الجيدة والسيئة على حدّ سواء.

النمط الضابط (Pacesetting): يحدد القائد مستوى ومعايير عالية للأداء. والقائد الضابط يضع التحديات والأهداف العالية للأفراد، وينتبه لأصحاب الأداء الضعيف، ويطلب منهم الأفضل، وعند الضرورة يقوم بالعمل بنفسه لينقذ الموقف، ولا يميل لتقديم التوجيهات، فهو يتوقع أن يعرف الأفراد ما عليهم بأنفسهم. ويحصل القائد في هذا النمط على نتائج إيجابية على المدى القصير، ولكن على المدى الطويل يدفع بالعاملين للإرهاق والانحدار.

النمط القسري/ وأحيانا يسمى بالآمر (Coercive/ Commanding): في هذا النمط يطلب القائد إذعان المرؤوسين له، ويتوقع منهم أن يفعلوا ما يقوله، ويعطي توجيهات واضحة باستغلال مكانته وسلطته القوية، ويأمر ويتوقع خضوعا كاملا دون أن يطلب موافقة التابعين. ويحتاج القائد في هذا النمط إلى السيطرة على عواطفه لينجح، ويمكن أن يبدو بارد المشاعر، وبعيداً اجتماعياً.

وتوصل جولمان وآخرون (Goleman et al., 2002) إلى هذه الأنماط الستة في القيادة من خلال دراسة أجروها على أهمية الذكاء العاطفي لدى القائد في مؤسسات الأعمال استغرقت ثلاث سنوات، وطبقت على عينة مكونة من (3000) من المديرين متوسطي المستوى. هدفت الدراسة إلى الكشف عن سلوكيات محددة (أنماط) في القيادة، وتحديد أثر هذه الأنماط في بيئة العمل، ومن ثم معرفة أثر كل نمط في عائد الربح في المؤسسة. وجدت الدراسة أن النمط القيادي المتبع من قبل المدير له أثر بالغ وملفت للنظر على بيئة المؤسسة، وقد يكون مسؤولا عن 30% من عائدات ربح المؤسسة.

وما يميز تصنيف جولمان للأنماط القيادية هو اعتماده على نظرية الذكاء العاطفي (Goleman, 1995) المكونة من أربعة مجالات: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات. وعرّف الذكاء العاطفي بأنه القدرة على التعرّف إلى مشاعرنا الخاصة، ومشاعر الآخرين وتمييزها، والقدرة على التعامل معها بإيجابية، وعلى تحفيز أنفسنا، وعلى إدارة العواطف في أنفسنا، وفي علاقاتنا بشكل فعّال.

ويشير روزيتي وسياروكي (Rosete and Ciarrochi, 2005) إلى الفترة (1994-1997) التي استطاع فيها جولمان توضيح فكرة الذكاء العاطفي في كتابه "الذكاء العاطفي" (Goleman, 1995)، وغير فيها تعريف الذكاء العاطفي لشيء جديد يبدو فيه أنه يساوي بين الذكاء العاطفي والسلوك الاجتماعي الممتاز. ومنذ ذلك الوقت 1997 حتى الآن وهناك نشاط "متفجر" في مجال (الذكاء العاطفي) وبتعريف غير واضح (Fuzzy) لهذا المفهوم الجديد. ويلخص ماير (Mayer, 2001) هذا التغيير الذي طرأ على مفهوم الذكاء العاطفي بأنه أصبح معروفا، ويستخدم ليدل على أشياء مختلفة من بينها الدافعية، والشعور مع الاخرين، والتكيف، والدفء، والطموح.

وعلى الرغم من أنّ كل شخص يمتلك نمطاً قيادياً أو إدارياً معيناً، إلا أن هذا النمط يكون فعالاً في مؤسسة ما، وقد لا يكون فعالاً في مؤسسة أخرى، واستخدام النمط يعتمد على شخصية الفرد، حيث يتطابق مع طبيعته وميوله (Spicer, 2014). والقائد الفعال لا يعتمد على نمط قيادي واحد فقط، بل يجمع ويدمج ما بين عدة أنماط لربط أعضاء الفريق وتحقيق الأهداف، حيث إن لكل نمط الوقت والمكان المناسبين. على سبيل المثال، يتحدث بلانكن (Blanken, 2013) عن نموذج قيادي مكون من ثمانية أنماط، وهي: الكاريزمي، والمبتكر، والمتحكم، والمسيطر، والترسلي، والضابط، والخادم، والموقفي، والتحويلي. ويرى أنه لا يوجد نمط قيادي جيد أو سيء، إنما كيفية استخدام القائد لهذا النمط هو ما يحدد النجاح أو الفشل.

ويناقش فولان (Fullan, 2001) الأنماط الستة لجولمان، ويؤكد أن أربعة منها لها تأثير إيجابي كبير في بيئة العمل (صاحب الرؤية، التواصلي، التشاركي، والديمقراطي)، بينما القسري والضابط لهما تأثير سلبي في بيئة العمل. ويفسر ذلك بأن الناس يرفضون ويمقتون النمط القسري، لأن القائد يطالبهم ويلزمهم بما يريد (اعمل ما أقوله لك)، ويرفضون النمط الضابط أيضا؛ لأنهم يشعرون بهيمنة القائد، وضغطه، ومناداته الكبيرة والمستمرة من أجل التحديث والتميز؛ مما يؤدي بهم الى الاحتراق. بل يجزم بأن النمط الضابط يعمل على تدمير بيئة المؤسسة؛ لأن العاملين فيها لا يقدرون على تحقيق طلبات القائد المستمرة؛ مما يؤدي الى انحدار الروح المعنوية لديهم.

وفي دراسة لروزيتي وسياروكي (Rosete and Ciarrochi, 2005) التي هدفت إلى معرفة ما إذا كان الذكاء الاجتماعي يساعد الفرد على أن يصبح قائدا أفضل؟ تم فيها استخدام استبانة لمعرفة العلاقة بين فعالية القيادة ومقاييس القدرة والذكاء العاطفي والإدراك المعرفي مع تقرير الذات (Self-report) للذكاء العاطفي والشخصية. تكونت عينة الدراسة من 117 مديرا، ووجدت أن هناك علاقة متوسطة إلى كبيرة بين مقياس القدرة في الذكاء العاطفي، وتحقيق أهداف المؤسسة.

وأجرت ستيبلز (Staples, 2005) دراسة لمقارنة الأدوار القيادية لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة الأساسية، وقد صممت الدراسة تركيز الدور القيادي لمديري المدارس الحكومية وسلوكهم بعد التغيرات التي طرأت على ذلك الدور إثر حركة إعادة تشكيل التعليم والمسؤولية في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدم في الدراسة استبانة، وزعت على عينة من (501) من مديري المدارس الحكومية والخاصة في ولاية فلوريدا، أعيد منها (263) استبانة. وبعد المقارنة بين المجموعتين توصلت الباحثة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الحكومية

الأساسية والرؤساء الأدنى في المدارس الخاصة بالنظر إلى محصلة القيادة التعليمية (Instructional Leadership Inventory). غير أنها أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الحكومية الأساسية والرؤساء الأدنى في المدارس الخاصة فيما يتعلق بالمنهجية الإدارية (Managerial Leadership Criteria).

وأجرى المناعمة (2005) دراسة في غزة هدفت التعرف إلى تأثير الأنماط القيادية في المدارس الحكومية والخاصة في تطوير العملية التعليمية، والتعرف إلى تلك الأنماط السائدة في المنطقة. استخدم الباحث الاستبانة كأداة. تكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة من مديرية تربية غزة وخان يونس. توصلت الدراسة إلى أن النمط السائد لدى غالبية مديري المدارس الحكومية والخاصة في غزة، هو النمط الديمقراطي.

أما الحراحشة (2008) فقد أجرى دراسة لمعرفة النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، على عينة عشوائية مكونة من (235) من معلمي ومعلمات المديرية المذكورة، حيث اعتمد الباحث تصنيف هيرسي وبلانشرد (Hersy & Blanchard, 1988) في نظريتهما الموقفية، وهي: النمط الآمر (Telling)، والنمط المسوق (Selling)، والنمط المشارك (Participation)، والنمط المفوض (Delegation). أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الأنماط جاءت بدرجة ممارسة متوسطة إلا أن النمط المسوق كان الأكثر شيوعا. كما وجد الباحث أن الرضا الوظيفي للمعلمين جاء أيضا بدرجة متوسطة، وهناك علاقة إيجابية بين النمط القيادي الممارس، ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

أما دراسة السعود (2009) فقد هدفت إلى دراسة أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى العاملين في هذه المدارس. استخدم فيها المنهج المسحي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (256) معلماً ومعلمة، يعملون في (65) مدرسة. كشفت الدراسة أن المديرين يمارسون الأنماط الإدارية بدرجات مختلفة، فيمارسون النمط الاستشاري الديمقراطي، والتشاركي الديمقراطي بدرجة عالية، في حين يمارسون النمط الاستبدادي الخير بدرجة متوسطة، والاستبدادي التسلطي بدرجة منخفضة.

وفي دراسة لحيدر (2010) هدفت لمعرفة النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس المتوسطة في المديريات العامة للتربية في بغداد من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وما إذا كان لمتغير الجنس أثرا ذا دلالة إحصائية في النمط القيادي السائد. تكونت عينة الدراسة من (449) معلماً ومعلمة من (45) مدرسة، اختيروا عشوائياً. وقد وجد أن النمط السائد كان نمط القيادة الإدارية، في حين نمط التوجيه والمتابعة حلّ تالياً في الترتيب. وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في مجال القيادة الإدارية لصالح الإناث.

وأجرى العدواني (2013) دراسة حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت، وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (600) معلمٍ ومعلمة في المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2012-2013. توصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، هو النمط الديمقراطي، يليه في الرتبة النمط التسلطي، وفي المرتبة الثالثة جاء النمط التسيبي، وكان مستوى الضغوط التنظيمية من وجهة نظر المعلمين متوسطاً.

بالنظر إلى مجمل الدراسات السابقة يتضح أن هناك اهتماماً واسعاً بدراسة الأنماط القيادية السائدة في المؤسسات التربوية (المناعمة، 2005؛ والحراحشة، 2008؛ السعود، 2009؛ حيدر، 2010؛ العدواني، 2013). حيث ركزت هذه الدراسات على النمط القيادي السائد في القطاع التربوي المدرسي. في حين هدفت دراسات أخرى إلى دراسة الخصائص القيادية أو الأدوار القيادية لدى مديري المدارس الاساسية الحكومية والخاصة كدراسة ستيبلز (Staples, 2005). ولكن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة هو اعتمادها تصنيف دانيال جولمان للأنماط القيادية؛ والمبني على نظرية الذكاء العاطفي، وهو التصنيف الذي يعدُّ حديثاً نسبياً وغير متداول في منطقتنا العربية مقارنة بتصنيفات أخرى أكثر شيوعاً اعتمدت في تلك الدراسات.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

تتمثل مشكلة الدراسة الحاليةً في التعرّف إلى النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في قصبة محافظة إربد- تبعاً لتصنيف جولمان المبني على نظرية الذكاء العاطفي في القيادة- وذلك من خلال معرفة واقع هذه الأنماط، ومدى ممارستها، وانعكاساتها على الميدان التربوي من وجهة نظر المعلمين. وإنّ التعرّف إلى النمط القيادي المتبع في القطاع التربوي من قبل مديري المدارس، يساعد على فهم واقع المدارس، وبالتالي العمل على إجراء تطويرات تربوية فاعلة على القطاع التربوي. ونظراً للاهتمام المتنامي بتوظيف الذكاء العاطفي، فقد أصبح ثمة حاجة لمعرفة ما إذا كان هذا النوع من الذكاء مفعّلا من قبل المديرين في البيئة التربوية، وفتح المجال أمام القادة التربويين لتعريف العاملين في القطاع التربوي بهذا المفهوم، والتأكيد على أهمية تطبيقه. وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد- حسب نموذج جولمان- من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات جنس المعلم، ومؤهله العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ونوع المدرسة؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في معرفة الأنماط القيادية السائدة في المدارس التي طبقت فيها الدراسة – حسب أنماط جولمان؛ فمعرفة هذه الأنماط تساعد مديري المدارس على فهم أنماط قيادتهم وتعديلها إذا اقتضى الأمر، مما ينعكس على تحسين العلاقات الإنسانية بين المديرين والمعلمين، وفي النهاية تحسين التعليم في هذه المدارس، ومساعدتها على بلوغ أهدافها.

مصطلحات الدراسة

دانيال جولمان (Daniel Goleman): عالم نفس وصحفي اشتهر بكتابه المعروف "الذكاء العاطفي" الصادر في (1995)، وبناء عليه أجرى مع زملائه (Goleman, McKee, and Boyatzis, 2002) دراسة واسعة طبقت على (3000) من المديرين المتوسطين لمؤسسات أمريكية. كشفت الدراسة عن ستة أنماط قيادية مستخدمة في هذه المؤسسات، هي: صاحب الرؤية، والمدرب، والتواصلي، والديمقراطي، والضابط، والقسري.

الأنماط القيادية: يُعرّف النمط القيادي بأنه "منحى إداري يغلب على الرئيس اتباعه في مختلف ممارساته وسلوكياته مع المرؤوسين، وهو يمثل إستراتيجية شبه دائمة لسلوكه معهم" (عربيات، 2012، ص. 709).

مديرو المدارس: هم الأفراد المعينون بقرار إداري لإدارة المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية إربد الأولى- لواء القصبة، وفي كافة المراحل.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية إربد الاولى- قصبة لواء إربد للعام الدراسي 2015/2014. ويتحدد تعميم نتائج الدراسة بمدى صدق أداة الدراسة وثباتها.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، والبالغ عددهم (6700) معلمٍ ومعلمةٍ حسب إحصاءات قسم التخطيط التربوي في تربية قصبة إربد (2015/2014).

عينة الدراسة: تمّ اختيار عينة طبقية عشوائية تكوّنت من (216) معلماً ومعلمةً وموزعين على (18) مدرسة حكومية وخاصة من مختلف المراحل في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد. بلغ عدد الذكور في العينة (101) بنسبة مئوية (46.8%)، بينما بلغ عدد الإناث (115) بنسبة مئوية (53.2%). كذلك بلغت النسبة المئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير نوع المدرسة، الحكومية (62.0%)، والخاصة (38.0%). والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

جدول 1: توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية (ن=216)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	101	46.8
	أنثى	115	53.2
	المجموع	216	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	147	68.1
	دبلوم عال	29	13.4
	دراسات عليا	40	18.5
	المجموع	216	100.0
الخبرة	أقل من 5 سنوات	79	36.6
	5- أقل من 10 سنوات	39	18.1
	10 سنوات فأكثر	98	45.4
	المجموع	216	100.0
نوع المدرسة	حكومية	134	62.0
	خاصة	82	38.0
	المجموع	216	100.0

أداة الدراسة

تمّ استخدام استبانة لاستطلاع آراء المعلمين وجمع البيانات، قام الباحثان ببنائها عن طريق ترجمة وصف جولمان لكل من الأنماط القيادية الستة إلى فقرات تعبر عن كل نمط على حدة. تكونت الاستبانة من جزأين: الأول، خصص لجمع البيانات الشخصية والوظيفية عن المعلمين والمعلمات في مدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، وقد اشتمل على معلومات عن الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ونوع المدرسة. أما الجزء الثاني، فقد خصص لمعرفة النمط القيادي السائد لدى المديرين، حيث تكونت الاستبانة من (34) فقرة موزعة على الأنماط القيادية الستة المذكورة في دراسة جولمان، وهي: صاحب الرؤية، والمدرب، والتواصلي، والديمقراطي، والضابط، والقسري.

صدق أداة الدراسة: تم التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة بعرضها على عدد من المتخصصين في الإدارة التربوية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك للوقوف على مدى ملاءمة مضمون الفقرات، ومدى انتماء كل فقره للنمط التي تندرج تحته. وتكونت الاستبانة من (41) فقرة، تم حذف (7) فقرات منها؛ لأنها غير منتمية أو مكررة بناء على اقتراحات المحكمين، وأصبحت في النهاية مكونة من (34) فقرة.

ثبات الأداة: تمّ التحقق من ثبات الأداة من خلال توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكوّنة من (15) معلماً ومعلمةً من خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني مدته (أسبوعان)، واستخراج معامل الارتباط بيرسون لثبات الإعادة (Pearson Correlation) بين درجاتهم في المرتين، وبهدف استخراج معامل الاتساق الداخلي للأداة تمّ تطبيق معادلة (كرونباخ ألفا)، حيث تراوحت قيم الاتساق الداخلي ما بين 0.70 للنمط الضابط، و0.77 للنمط المدرب، في حين تراوحت معاملات ارتباط بيرسون لثبات الإعادة ما بين 0.71 لنمطي القيادة التواصلي والقسري، و0.74 لنمطي القيادة صاحب الرؤية والديموقراطي.

تصحيح أداة الدراسة

تمّ اعتماد سلّم ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانة، بحيث احتسبت أوزان تلك الفقرات على النحو التالي: (عالية جدا) وتمثل (5 درجات)، و(عالية) وتمثل (4 درجات)، و(متوسطة) وتمثل (3 درجات)، و(قليلة) وتمثل (درجتين)، و(قليلة جداً) وتمثل (درجة واحدة). وتم اعتماد معيار الحكم على متوسط الدرجات كالتالي: المتوسطات الحسابية من (1-2.33) درجة متدنية، ومن (2.34-3.67) درجة متوسطة، ومن (3.68-5) درجة عالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل: "ما ألأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد- من بين أنماط جولمان الستة- من وجهة نظر المعلمين؟". للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة، والجدول (2) يوضح ذلكِ.

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن جميع الأنماط

الرتبة	الرقم	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	1	صاحب الرؤية	4.02	0.81	مرتفعة
2	3	التواصلي	4.00	0.85	مرتفعة
3	2	المدرب	3.97	0.85	مرتفعة
4	4	الديمقراطي	3.94	0.86	مرتفعة
5	5	الضابط	3.72	0.69	مرتفعة
6	6	القسري	2.99	0.85	متوسطة

يظهر من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة تراوحت بين (2.99-4.02)، أعلاها للنمط صاحب الرؤية بمتوسط حسابي (4.02) بدرجة تقييم مرتفعة، جاء في المرتبة الثانية النمط التواصلي بمتوسط حسابي (4.00) بدرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة جاء النمط المدرب بمتوسط حسابي (3.97) بدرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الرابعة جاء النمط الديمقراطي بمتوسط حسابي (3.94) بدرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الخامسة جاء النمط الضابط بمتوسط حسابي (3.72) بدرجة تقييم مرتفعة، وجاء في المرتبة السادسة النمط القسري بمتوسط حسابي (2.99) بدرجة تقييم متوسطة. كما تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات كل نمط من أنماطها على حدة، والجداول (3-9) توضح ذلك.

ويوضح الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات صاحب الرؤية مرتبة تنازلياً، كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن فقرات صاحب الرؤية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	3	يوجه المدير المعلمين باتجاه رؤية وهدف مشترك لتطوير المدرسة.	4.18	0.83	مرتفعة
2	2	يمتلك المدير رؤية خاصة يؤمن بها.	4.13	0.90	مرتفعة
3	1	يمتاز المدير بأنه شخص ملهم للمعلمين في المدرسة في عملهم.	4.00	1.03	مرتفعة
4	4	يعمل المديرعلى توضيح كيف تساهم جهود المعلمين في تحقيق الرؤية المنشودة.	3.92	1.02	مرتفعة
5	5	يوضح المدير للمعلمين لماذا تساهم جهودهم في تحقيق الرؤية المنشودة.	3.86	1.02	مرتفعة
		صاحب الرؤية ككل	4.02	0.81	مرتفعة

يظهر من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات صاحب الرؤية تراوحت بين (3.86- 4.18) بدرجة تقييم مرتفعة لجميع الفقرات، كان أعلاها للفقرة (3) التي تنص على "يوجه المدير المعلمين باتجاه رؤية وهدف مشترك لتطوير المدرسة" بمتوسط حسابي (4.18)، وأدناها للفقرة (5) التي تنص على "يوضح المدير للمعلمين لماذا تساهم جهودهم في تحقيق الرؤية المنشودة" بمتوسط حسابي (3.86)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.02) بدرجة تقييم مرتفعة.

ويوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط المدرب مرتبة تنازلياً، كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن فقرات النمط المدرب

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	5	يفوض المدير المهام للإداريين والمعلمين في مدرسته.	4.10	1.04	مرتفعة
2	2	يقدم المدير النصح والمشورة للمعلمين في المدرسة.	4.06	1.03	مرتفعة
3	3	يحفز المديرالمعلمين على أداء أعمالهم.	3.99	1.07	مرتفعة
3	4	يشجع المدير المعلمين على التطور في العمل.	3.99	1.03	مرتفعة
5	6	يربط المدير ما يريده المعلم بأهداف المدرسة.	3.86	1.02	مرتفعة
6	1	يساعد المدير المعلمين التعرف إلى مواطن القوة والضعف لديهم.	3.82	1.08	مرتفعة
		النمط المدرب ككل	3.97	0.85	مرتفعة

يظهر من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط المدرب تراوحت بين (3.82-4.10) بدرجة تقييم مرتفعة لجميع الفقرات، كان أعلاها للفقرة (5) التي تنص على "يفوض المدير المهام للإداريين والمعلمين في مدرسته" بمتوسط حسابي (4.10)، وأدناها للفقرة (1) التي تنص على "يساعد المدير المعلمين التعرف إلى مواطن القوة والضعف لديهم" بمتوسط حسابي (3.82)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.97) بدرجة تقييم مرتفعة.

ويوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط التواصلي مرتبة تنازلياً، كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن فقرات النمط التواصلي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	4	يعزز المدير القيم الأخلاقية في العمل.	4.26	0.86	مرتفعة
2	1	يمتاز المدير بأنه شخص لطيف مع المعلمين.	4.22	1.07	مرتفعة
3	5	يقوم المدير بحل الصراعات والخلافات بين المعلمين في المدرسة- إن وجدت.	4.14	0.94	مرتفعة
4	6	يشجع المدير تواصل المعلمين في المدرسة.	4.06	1.04	مرتفعة
5	2	يتعاطف المدير مع المعلمين.	4.04	1.14	مرتفعة
6	3	يركز المدير على الحاجات النفسية للمعلمين أكثر من تركيزه على حاجات العمل.	3.25	1.30	متوسطة
		النمط التواصلي ككل	4.00	0.85	مرتفعة

يظهر من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط التواصلي تراوحت بين (3.25-4.26)، كان أعلاها للفقرة (4) التي تنص على "يعزز المدير القيم الأخلاقية في العمل" بمتوسط حسابي (4.26)، وأدناها للفقرة (3) التي تنص على "يركز المدير على الحاجات النفسية للمعلمين أكثر من تركيزه على حاجات العمل" بمتوسط حسابي (3.25)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.00) بدرجة تقييم مرتفعة.

ويوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط الديمقراطي مرتبة تنازلياً. كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات النمط الديمقراطي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	3	يتعاون المدير مع المعلمين في المدرسة.	4.18	0.95	مرتفعة
2	1	يستمع المدير لآراء المعلمين.	4.08	1.03	مرتفعة
3	4	يقدر المدير مساهمات المعلمين حيث أنهم شركاء في العمل.	3.98	1.08	مرتفعة
4	2	يحسن المدير عمل الفريق ويشجعه.	3.97	1.00	مرتفعة
5	5	يشرك المدير جميع المعلمين في قضايا المدرسة.	3.47	1.21	متوسطة
		النمط الديمقراطي ككل	3.94	0.86	مرتفعة

يظهر من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط الديمقراطي تراوحت بين (3.47-4.18)، كان أعلاها للفقرة (3) التي تنص على "يتعاون المدير مع المعلمين في المدرسة" بمتوسط حسابي (4.18)، ودرجة تقييم مرتفعة، وأدناها للفقرة (5) التي تنص على"يشرك المدير جميع المعلمين في قضايا المدرسة" بمتوسط حسابي (3.47)، ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.94) بدرجة تقييم مرتفعة.

ويوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط الضابط مرتبة تنازلياً، كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط الضابط

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	1	يمتاز المدير بحماسه لإنجاز العمل.	4.13	0.96	مرتفعة
2	5	يتصف المدير بالدقة في العمل.	4.06	0.96	مرتفعة
3	3	يمتلك المدير روح المبادرة.	4.00	1.08	مرتفعة
4	2	يمتلك المدير معايير مهنية عالية في أداء العمل.	3.93	1.10	مرتفعة
5	6	يهتم المدير بالأرقام للحكم على العمل.	3.53	1.02	متوسطة
6	4	يتصف المدير بعدم التعاطف مع المعلمين في المدرسة.	2.70	1.39	متوسطة
		النمط الضابط ككل	3.72	0.69	مرتفعة

يظهر من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط الضابط تراوحت بين (2.70-4.13)، كان أعلاها للفقرة (1) التي تنص على "يمتاز المدير بحماسه لإنجاز العمل" بمتوسط حسابي (4.13)، ودرجة تقييم مرتفعة، وأدناها للفقرة (4) التي تنص على "يتصف المدير بعدم التعاطف مع المعلمين في المدرسة" بمتوسط حسابي (2.70)، ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.72) بدرجة تقييم مرتفعة. ويوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط القسري مرتبة تنازلياً، كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن فقرات النمط القسري

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	4	يراقب المدير بدقة سير العمل في أنحاء المدرسة.	4.06	1.00	مرتفعة
2	2	يتصف المدير بالسيطرة الشديدة على جو المدرسة.	3.35	1.32	متوسطة
3	1	يوجه المدير الأوامر الصارمة بدون توضيح.	2.81	1.30	متوسطة
4	3	يقوم المدير بتوجيه تهديدات للمعلمين في المدرسة.	2.74	1.37	متوسطة
5	5	يخلق المدير جواً من عدم الارتياح والتوتر لدى المعلمين.	2.53	1.41	متوسطة
6	6	يشكل المدير عاملا طارداً للكفاءات لخارج المدرسة.	2.45	1.40	متوسطة
		النمط القسري ككل	2.99	0.85	متوسطة

يظهر من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط القسري تراوحت بين (2.45-4.06)، كان أعلاها للفقرة (4) التي تنص على "يراقب المدير بدقة سير العمل في أنحاء المدرسة" بمتوسط حسابي (4.06) ودرجة تقييم مرتفعة، وأدناها للفقرة (6) التي تنص على "يشكل المدير عاملا طارداً للكفاءات لخارج المدرسة" بمتوسط حسابي (2.45)، ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.99) بدرجة تقييم متوسطة.

وكشفت نتائج الدراسة أن صاحب الرؤية الاكثر شيوعا بين أنماط جولمان الستة، حيث حصل على أعلى المتوسطات الحسابية (4.02)، تلاه في المرتبة الثانية النمط التواصلي (4.00)، ثم النمط المدرب (3.97)، يليه النمط الديمقراطي (3.94). وفي نهاية الترتيب جاء النمط الضابط (3.72)، ثم النمط القسري (2.99) الذي حظي بأقل المتوسطات الحسابية. هذه النتائج تبين أن المعلمين في مديرية تربية قصبة إربد يقيمون مديريهم بشكل يميل للإيجابية، حيث إن الأنماط الأربعة التي حظيت بأعلى المتوسطات الحسابية هي أنماط لها تأثير إيجابي في بيئة العمل. في حين أن النمطين الأخيرين لهما أثر سلبي في بيئة العمل بشكل عام (Goleman, 2000). وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة المناعمة (2005)، والعدواني (2013)، حيث وجدت هاتان الدراستان أن النمط السائد لدى المديرين هو النمط المصنف أكثر إيجابية من بين الأنماط التي تمّ دراستها– مع اختلاف التصنيف المتبع في هذه الدراسة عن ما اعتمدته تلك الدراسات. وهذه نتيجة منطقية تبعاً للتأهيل الذي يحصل عليه المديرون في قصبة إربد، حيث إن المديرين في الغالب من حملة الدراسات العليا في الإدارة، أو الدبلوم العالي، وبالتالي فهم في الغالب يمتلكون رؤية واضحة فيما يتعلق بتطوير العمل في مدارسهم (صاحب الرؤية)، كما أنهم يحرصون على التواصل بين العاملين في بيئة العمل، وينتهجون أساليب أكثر ليناً في التعامل مع المعلمين (النمط التواصلي)، ويهتمون بمساعدة المعلمين على التطوّر في أداء عملهم (النمط المدرب)، كما يقدرون مساهمات المعلمين في قضايا المدرسة (النمط الديمقراطي)، وبالتالي فهم أصبحوا- حسب نتائج الدراسة- أكثر ذكاءً عاطفياً. كما أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لمعظم الأنماط حظيت بدرجة تقييم مرتفعة، بفروق ضئيلة فيما بين النمط الأعلى والذي يليه، وهذا يتوافق مع نظرية جولمان في أن المدير يتمثل أكثر من نمط في عمله تبعاً لطبيعة الموقف، ونوع العمل، وطبيعة المرؤوسين، فالمدير قد يجمع بين عدة أنماط قيادية في إدارته، قد يصل إلى تمثله أربعة أنماط قيادية. ويرى جولمان أنه كلما أظهر القائد أنماطاً قيادية أكثر، كان أفضل. والقادة الذين يمارسون أربعة أنماط قيادية أو أكثر- خاصة الأنماط: صاحب الرؤية، والديمقراطي، والتواصلي، والمدرب- كان لديهم المناخ والأداء الإداري الأفضل (Goleman, 2000)، حيث إن الأنماط الأربعة تلك متقاربة من ناحية الأثر الإيجابي في جوّ العمل. ويشير ذلك إلى أن المعلمين يرون أن هناك اهتماماً من قبل المديرين بالمعلمين كمرؤوسين، وبتوفير جوّ إيجابي في بيئة العمل سعياً للوصول لإنتاجية أفضل. كما أن الجمع بين عدة أنماط قيادية يتناسب مع النظرية الموقفية في الإدارة، التي تتضمن أن يتصرف القائد بناءً على الموقف، مما يتطلب منه القدرة على الاستفادة من الأنماط القيادية المختلفة.

من جهة أخرى فإن حصول النمطين القسري والضابط على أقل المتوسطات الحسابية بين الأنماط الستة يتفق مع ما أشار إليه فولان (Fullan, 2001) بأن الناس بشكل عام لا يفضلون هذه الأنماط، بل يواجهونها باستياء على حد تعبيره. كما أن هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى إن المديرين لا يهتمون كثيرا بالتطوير والتحديث المستمرين؛ مما لا يشكل عند المعلمين هذه الحالة من القلق، وهبوط المعنويات التي غالبا ما ترافق النمط الضابط.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، نوع المدرسة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع أنماط الدراسة تبعاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، نوع

المدرسة) وتطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على الأنماط القيادية تبعاً لمتغيري (الجنس، نوع المدرس)، وتطبيق تحليل التباين (ANOVA) على الأنماط القيادية تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة)، كما يظهر في الجداول التالية:

الجنس: للتعرف إلى الفروق بين آراء أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) ، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول 9: نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على الأنماط القيادية تبعاً لمتغير الجنس

	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
صاحب الرؤية	ذكر	4.02	0.88	0.19	0.66
	أنثى	4.02	0.75		
النمط المدرب	ذكر	3.98	0.90	0.33	0.57
	أنثى	3.96	0.80		
النمط التواصلي	ذكر	4.02	0.88	0.87	0.35
	أنثى	3.97	0.83		
النمط الديمقراطي	ذكر	4.02	0.88	2.80	0.10
	أنثى	3.86	0.84		
النمط الضابط	ذكر	3.79	0.70	2.16	0.14
	أنثى	3.66	0.67		
النمط القسري	ذكر	3.00	0.84	0.15	0.70
	أنثى	2.98	0.86		

يظهر من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى للمتغير الجنس، حيث كانت قيم (T) غير دالة إحصائيا.

المؤهل العلمي: للتعرف إلى الفروق بين آراء أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول 10: نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الأنماط القيادية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
صاحب الرؤية	بكالوريوس	4.07	0.74	0.45	0.64
	دبلوم عال	3.87	1.05		
	دراسات عليا	3.92	0.89		
النمط المدرب	بكالوريوس	4.04	0.80	0.63	0.54
	دبلوم عال	3.77	1.12		
	دراسات عليا	3.84	0.80		
النمط التواصلي	بكالوريوس	4.04	0.81	1.25	0.29
	دبلوم عال	3.95	0.98		
	دراسات عليا	3.85	0.94		
النمط الديمقراطي	بكالوريوس	4.02	0.88	1.44	0.24
	دبلوم عال	3.86	0.84		
	دراسات عليا	3.95	0.83		
النمط الضابط	بكالوريوس	4.04	0.90	3.11	0.06
	دبلوم عال	3.82	0.96		
	دراسات عليا	3.81	0.66		
النمط القسري	بكالوريوس	3.07	0.87	2.68	0.07
	دبلوم عال	3.01	0.89		
	دراسات عليا	2.68	0.72		

يظهر من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى للمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائيا.

الخبرة: للتعرف إلى الفروق بين آراء أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول 11: نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الأنماط القيادية تبعاً لمتغير الخبرة

	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
صاحب الرؤية	أقل من 5 سنوات	4.22	0.69	4.82	0.01
	5- أقل من 10 سنوات	4.03	0.83		
	10 سنوات فأكثر	3.84	0.85		
النمط المدرب	أقل من 5 سنوات	4.26	0.66	8.36	0.00
	5- أقل من 10 سنوات	3.87	0.96		
	10 سنوات فأكثر	3.78	0.88		
النمط التواصلي	أقل من 5 سنوات	4.20	0.71	4.99	0.01
	5- أقل من 10 سنوات	3.95	0.99		
	10 سنوات فأكثر	3.85	0.87		
النمط الديمقراطي	أقل من 5 سنوات	4.13	0.72	4.95	0.01
	5- أقل من 10 سنوات	3.79	0.97		
	10 سنوات فأكثر	3.84	0.90		
النمط الضابط	أقل من 5 سنوات	3.90	0.64	3.11	0.06
	5- أقل من 10 سنوات	3.62	0.61		
	10 سنوات فأكثر	3.62	0.73		
النمط القسري	أقل من 5 سنوات	3.12	0.88	0.81	0.45
	5- أقل من 10 سنوات	2.80	0.67		
	10 سنوات فأكثر	2.97	0.87		

يظهر من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول صاحب الرؤية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الخبرة، حيث كانت قيم (F) دالة إحصائياً. ولمعرفة مصادر هذه الفروق تمّ تطبيق اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول 12: نتائج تطبيق اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية على صاحب الرؤية المتبع من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الخبرة

الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	4.22		0.19	0.38*
5- أقل من 10 سنوات	4.03			0.19
10 سنوات فأكثر	3.84			
الخبرة	**المتوسط الحسابي**	**أقل من 5 سنوات**	**5- أقل من 10 سنوات**	**10 سنوات فأكثر**
أقل من 5 سنوات	4.26		0.39*	0.48*
5- أقل من 10 سنوات	3.87			0.09
10 سنوات فأكثر	3.78			
الخبرة	**المتوسط الحسابي**	**أقل من 5 سنوات**	**5- أقل من 10 سنوات**	**10 سنوات فأكثر**
أقل من 5 سنوات	4.20		0.25*	0.35*
5- أقل من 10 سنوات	3.95			0.10
10 سنوات فأكثر	3.85			

الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	4.13		*0.34	*0.28
5- أقل من 10 سنوات	3.79			-0.05
10 سنوات فأكثر	3.84			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يظهر من الجدول (12) ما يلي:

إنّ مصادر الفروق كانت بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي (4.22)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (10 سنوات فأكثر) (3.84).

إنّ مصادر الفروق كانت بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي (4.26)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (10 سنوات فأكثر) (3.78)، كما ظهرت فروق بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (5- أقل من 10 سنوات) (3.87).

إنّ مصادر الفروق كانت بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي (4.20)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (10 سنوات فأكثر) (3.85)، كما ظهرت فروق بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (5- أقل من 10 سنوات) (3.95).

نوع المدرسة: للتعرف إلى الفروق بين آراء أفراد العينة تبعاً لمتغير نوع المدرسة، تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test)، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول 13: نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على الأنماط القيادية تبعاً لمتغير نوع المدرسة

	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
صاحب الرؤية	حكومية	3.84	0.84	19.51	0.00
	خاصة	4.30	0.67		
النمط المدرب	حكومية	3.76	0.90	27.88	0.00
	خاصة	4.31	0.62		
النمط التواصلي	حكومية	3.76	0.92	36.86	0.00
	خاصة	4.39	0.54		
النمط الديمقراطي	حكومية	3.74	0.91	25.88	0.00
	خاصة	4.26	0.66		
النمط الضابط	حكومية	3.68	0.74	3.11	0.08
	خاصة	3.80	0.59		
النمط القسري	حكومية	3.18	0.85	15.72	0.00
	خاصة	2.69	0.75		

يظهر من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول الأنماط: (صاحب الرؤية، النمط المدرب، النمط التواصلي، النمط الديمقراطي، النمط القسري) السائدة لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير نوع المدرسة، حيث كانت قيم (F) دالة إحصائياً. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق كانت لصالح المدارس الخاصة؛ إذ إن المتوسطات الحسابية للمدارس الخاصة أعلى من المتوسطات الحسابية للمدارس الحكومية.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي مديرية تربية قصبة إربد عن النمط القيادي السائد لدى مديري تلك المدارس، من بين الأنماط الستة التي وضعها جولمان، تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عال، دراسات عليا)، والخبرة (أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، نوع المدرسة (حكومية، خاصة).

وجدت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط

القيادي السائد لدى المديرين في مديرية تربية قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس حول جميع الأنماط الستة موضوع الدراسة. ويرى الباحثان أن ذلك يدل على أنه لا فرق بين آراء المعلمين والمعلمات في النمط القيادي المتبع من قبل مديريهم، وقد يفسر ذلك بأن كلا الجنسين يحكمان على نمط مديريهم بموضوعية ومهنية، بغض النظر عن الجنس، وذلك لطبيعة مهنتهم كمعلمين يتلقون نفس التعليم والتأهيل: ذكوراً وإناثاً، ولطبيعة المنطقة وعملهم في المدينة، إذ لم يعد هناك فرق يذكر بين ذكر وأنثى في المهنة.

كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى المديرين في مديرية تربية قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين يعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع الأنماط القيادية الستة. ويعني ذلك أن آراء المعلمين لا تتأثر باختلاف مستواهم التعليمي بين حملة شهادة البكالوريوس، والدبلوم العالي، والدراسات العليا. ويرى الباحثان أن ذلك قد يعزى إلى أن المعلمين في المستويات الثلاثة هم على درجة علمية معتبرة، وأن التأهيل العلمي الأكاديمي النظري قد يختلف عن بيئة العمل الواقعية، مما يجعل عوامل أخرى تؤثر في آراء المعلمين أكثر من المؤهل العلمي.

كذلك، خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى المديرين تعزى لمتغير الخبرة حول صاحب الرؤية (جدول 12) المتبع من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، وكانت مصادر الفروق بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح الأقل خبرة (أقل من خمس سنوات)؛ أي أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل أكثر ميلا لاعتبار مديريهم يتمثلون صاحب الرؤية. كما أن هناك فروقاً ذات دلالة تعزى للخبرة في مجال النمط التواصلي والمدرب والديمقراطي- التي تأتي تاليا في ترتيب المتوسطات الإجمالية للأنماط على التوالي (جدول 12) بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات) وبين (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح الأقل خبرة. أي أنه كلما قلت خبرة المعلمين، رجحوا تبني مديريهم لتلك الأنماط. أما النمطان الآخران- النمط الضابط والقسري- فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة حولهما. وبما أن الأنماط الأربعة الأولى هي الأكثر إيجابية، يرى الباحثان أن عامل الخبرة يؤثر على رأي المعلمين؛ بحيث إن المعلمين الأقل خبرة هم في العادة أكثر اعتماداً وثقة بمديريهم، فالمعلم حديث الخبرة ينظر بتقدير أكبر لدور المدير، الذي يمثل المرجع والقائد، وربما القدوة. أما بالنسبة إلى المعلمين ذوي الخبرة الطويلة فغالبا ما يكونون قد كونوا بعض الأفكار والصور الذهنية عن المديرين التي يمكن أن تعيق رؤيتهم للتطورات الجديدة في المدرسة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول الأنماط (صاحب الرؤية، المدرب، التواصلي، الديمقراطي، القسري) السائد لدى مديري المدارس تبعا لنوع المدرسة (حكومية، خاصة) لصالح المدارس الخاصة (جدول 13).

مما يعني- حسب رأي المعلمين- أنّ هناك تنوّعاً أكبر في الأنماط السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من تلك السائدة لدى مديري المدارس الحكومية. وتختلف نتائج الدراسة عن دراسة كل من المناعمة (2005)، وستيبلز (Staples, 2005). وقد يعزى ذلك إلى أن المدير في المدارس الخاصة لديه أسلوب إداري واضح لدى المعلمين، قد يكون إيجابيا أو سلبيا، تبعاً لمتطلبات العمل في المدارس الخاصة التي تخضع لعوامل الربح والخسارة، فيكون أكثر وعيا بدوره ومسؤولياته، كما أنه قد يخضع هو نفسه للمساءلة والمراقبة من قبل مالك المدرسة، أو مجلس إدارتها.

التوصيات: يوصي الباحثان في ظل نتائج الدراسة بما يلي:

1. إجراء دراسات نوعية لاستقصاء النمط القيادي الفعلي، وليس تصورات المعلمين فحسب من خلال استخدام الملاحظة، أو المقابلات الشخصية المعمقة.
2. لفت الاهتمام إلى نظرية الذكاء العاطفي، وأهميتها في مجال التعليم. وتعريف العاملين في القطاع التربوي بها، ومدى تأثيرها في بيئة العمل. وذلك لتطوير مهاراتهم في إدارة الذات أولا، ثم إدارة علاقاتهم مع الآخرين في جوّ العمل؛ من زملاء، وطلاب، وأولياء أمور، ورؤساء، ومرؤوسين، وصولاً لبيئة عمل أكثر تناغماً وانسجاماً وإنتاجية.
3. تعزيز الأنماط القيادية الإيجابية الأربعة من أنماط جولمان (صاحب الرؤية، المدرب، التواصلي، الديمقراطي) في بيئة العمل المدرسية لما يمكن أن يكون لها من آثار إيجابية.

المراجع

الحراحشة، محمد. (2008). النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس، وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والعليم في محافظة الطفيلة. *مجلة جامعة دمشق، 24* (1)، 323- 364. استرجع في 2014/12/2 من الموقع:

http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/323.pd

حسين، سلامة وحسين، طه. (2006). *الذكاء الوجداني للقيادة التربوية*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

حيدر، حيدر. (2010). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس المتوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية- جامعة بغداد، (26)*، 42-77. استرجع في 2014/12/5 من الموقع http://www.iasj.net/

السعود، راتب. (2009). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية رنسس ليكرت (نظام1- نظام4) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5*(3).249- 262.

السكارنة، بلال. (2010). *القيادة الإدارية الفعالة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العدواني، حنان. (2013). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم. *جامعة الشرق الأوسط*.استرجع في 2014/12/5 من الموقع http://www.meu.edu.jo/ar/images/

عربيات، بشير. (2012). أنماط القيادة التربوية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية، وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس(كلية الهندسة التكنولوجية دراسة حالة). *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(2)*، 705-736.

محافظة، سامح وحداد، ربى. (2010). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون وعلاقتها بالرضى الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم. *العلوم التربوية، 37(2)*، 402-419. استرجع في 2014/5/15 من الموقع: http://www.journal.ju.edu.jo

المناعمة، عمر. (2005). دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة في تحسين العملية التعليمية- دراسة مقارنة. *الجامعة الإسلامية- غزة*. استرجع في 2014/5/16 من الموقع: http://library.iugaza.edu.ps/thesis/63897.pdf

Blanken, R. (2013). 8 Common leadership styles. *The center for Association Leadership.* Retrieved from the web on 9/5/2014. http://www.asaecenter.org/Resources/ANowDetail.cfm?ItemNumber.

Bolman, L. & Deal, T. (2008). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership.* San Francisco: Jossy-Bass.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* Retrieved from the web on 3/5/2014: http://iowaascd.org/files/5413/4503/4056/MFullanAug15.pdf

Hersey, P & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior utilizing human resources,* (5th. ed). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence.* New York: Bantam Dell, Random House, Inc.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence.* New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review, March- April,* 78- 90.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence.*Boston, MA: Harvard Business School Press.

Mayer, J. D., Ed. (2001). *A field guide to emotional intelligence. Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry.* Philadelphia, Psychology Press.

Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. Leadership & Organization Development Journal, 26(5), 388-399.

Spicer, A. (2014). What kind of leader are you? *MEED: Middle East Economic Digest. 9/26/2014 Supplement,* 13- 13. Retrieved from the web on 5/12/2014: http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.yu.edu.jo/ehost/detail/detail?

Staples, C. (2005). A comparison of the leadership roles of public and private elementary school principals. Retrieved from the web on11/5/2014: http://etd.fcla.edu/CF/CFE0000740/Staples_Caron_M_200512_EdD.pdf

معايير الأداء على الصورة الأردنية من مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد (الطبعة الثانية) للأعمار من 3 إلى 13 سنة"

إيمان الصقور* و حيدر ظاظا**

تاريخ تسلم البحث 2015/8/11 تاريخ قبوله 2016/1/28

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى توفير معايير للأداء على الصورة الأردنية من مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد- الطبعة الثانية (GARS-2)"، التي أعدّها للبيئة العربية الجابري (AL Jabery, 2008)، لتتضمن: العلامة المعيارية، والرتب المئينية، ومؤشر التوحد (محتملة جداً، وممكنة، وغير محتملة). تألف أفراد الدراسة من (260) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين (3)و(13) سنة مُشخّصين باضطراب طيف التوحد على قائمة السلوك التوحدي (ABC). استغرق التطبيق وجمع البيانات ما يقارب (6) أشهر. وتمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ والتأكد من سوية البيانات باستخدام اختبار كولموغوروف-سميرنوف (K-S). أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على المقياس، ما يشير إلى إمكانية استخراج معايير موّحدة للجنسين، ومن ثم تحويل العلامات الخام على المقاييس الفرعية إلى علامات معيارية متوسطها (10) وانحرافها (3) ورتب مئينية مقابلة لها، بعد ذلك حُولت العلامات المعيارية المجمعة إلى مؤشر التوحد متوسطه (100) وانحرافه (15). ومن خلال مقارنة العلامات على المقياسين بالصورتين الأمريكية والأردنية، ظهر تقارب كبير بينهما؛ الأمر الذي يشير إلى أن هذه المعايير صالحة للاستخدام في أي بيئة في حال الاستغناء عن المقياس الفرعي "التواصل". وأوصت الدراسة بتطوير مقاييس أخرى لاضطراب طيف التوحد في ظلّ التوجّهات الحديثة لمفهوم اضطراب طيف التوحد وآلية تشخيصه.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، التقنين، مؤشر التوحد، الرتب المئينية، العلامة المعيارية، مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد".

مقدمة: عُرف اضطراب طيف التوحد حديثاً في الوطن العربي، إذ إن العديد من الأفراد يجهلون ماهيته، إلا أن الاعتراف به - من قبل الجميع- أصبح ضرورةً ملحةً لارتفاع عدد الأطفال المُشخصين به.

ويُعد اضطراب طيف التوحد واحداً من الاضطرابات النمائية والعصبية الأشد خطورة، والأسرع نمواً في الولايات المتحدة الأميركية (Center for Disease Control and prevention [CDC], 2007)، والأكثر شيوعاً مما كان عليه سابقاً، بحسب مركز المكافحة والوقاية من الأمراض (CDC, 2007)؛ فهو يمثّل الإعاقة السادسة التي تمّ تحديدها في السنوات الأخيرة جنباً إلى جنب مع الإعاقة العقلية، وصعوبات التعلّم، والإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والاضطرابات السلوكية والانفعالية (Stone & DiGeronimo, 2006). كما يُعد اضطراب طيف التوحد اضطراباً نمائياً يستمر مدى الحياة، ويظهر خلال السنوات الثلاث الأولى منها (American Psychiatry Association [APA], 2000).

* اختصاصية التوحد، عمّان، الأردن.
** قسم علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Derivation of Performance Norms for the Jordanian Arabic Version of the Gilliam Autism Spectrum Disorder Rating Scale for Ages 3 To 13 Years (Second Edition)

Eman Alsqour, *Autism Specialist, Amman, Jordan.*
Haidar Zaza, *Department of Educational Psychology, The University of Jordan, Amman, Jordan.*

Abstract: This study aimed to derivative the norms for the Jordanian Arabic Version of the Gilliam Autism Rating Scale (GARS-2) which was developed it for Jordanian Environment (AL Jabery, 2008). Three types of scores: Standard score, Percentile ranks, and Autism Index (very likely, possibly, unlikely) were conducted. Study Sample consisted of 260 boys and girls(3-13 years) has been diagnosed with autism spectrum disorder at Autism Behavior Check List (ABC)and thedata collection took approximately six (6) months. Means and standard deviations has been conducted, and the normality of data was investigated by using Kolmogorov-Smirnov test (K-S). The results showed that there were no statistically significant differences on the subscale attribute to gender, which indicates the possibility of extracting uniform norms for male and female. The raw scores on the subscales convert to standard scores (M= 10; SD=3) and percentile ranks, then the sum of standard scores converted to autism average index (M= 100; SD=15). The scores on the American version comparing with the Jordanian version was very close; which indicates that these norms are valid for use in any environment if subscale "communication" has been dispensed. The study recommended further studies on development other scales for the autism spectrum disorder in the modern trends of the concept of autism spectrum disorder and its diagnosis.

Keywords: Autism spectrum disorder, Standardization, Autism index, Percentile ranks, Standard scores, Gilliam Autism Rating Scale (GARS).

وتتمثل الخصائص المميزة والتعريف الحديث لاضطراب طيف التوحد- كما جاء في الطبعة الخامسة من الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-fifth edition (DSM-5) (APA, 2013) -في: (أ) قصور (عجز) دائم في التواصل والتفاعل الاجتماعيين اللذين يظهران في عدد من البيئات التي يتفاعل عبرها الفرد سواء أكان ذلك القصور معبراً عنه حالياً، أم أشير إليه في التاريخ التطوري للفرد. (ب) أنماط سلوكية واهتمامات وأنشطة محدودة وتكرارية ونمطية سواء أكانت هذه السلوكيات معبراً عنها حاليا، أم أشير إليها في التاريخ التطوري للفرد. (ج) وجوب ظهور الأعراض في مرحلة النمو المبكرة (إلا أن الأعراض قد لا تكون مكتملة الظهور حتى تتجاوز المطالب الاجتماعية مستوى القدرات، أو قد تكون محتجبة بفعل استراتيجيات التعلم في مراحل العمر المتأخرة).

وتُعد عملية تقييم وتشخيص حالات اضطراب طيف التوحد من الموضوعات التي شغلت الباحثين في مجال تشخيص الاضطرابات السلوكية النمائية بشكلٍ عام، واضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص؛ وذلك لشيوع هذا الاضطراب في المجتمعات والبيئات المختلفة، وإصابته للأفراد في أعمار مبكرة؛ ما جعل الوالدين والقائمين على الرعاية، والمتخصصين والعاملين في ميدان التشخيص يولونه أهمية كبيرة. وبالرغم من تمتع معاييره التشخيصية بقوة أساساها التجريبي في الاضطرابات النمائية والعصبية (Schreibman, 2005)، إلا أن عملية التقييم والتشخيص لاضطراب طيف التوحد تتضمن تحديات عدة تُصعّب عملية التشخيص، وتؤثر في دقة النتائج، وعادةً ما تتمحور تحديات التقييم والتشخيص حول ثلاثة محاور أساسية، يُلخصها الجابري (2014) في الآتي:

1. محور الفئة غير المتجانسة (تعددية الأعراض، واختلاف شدتها، والفروق الفردية بين المفحوصين، ومقدار القدرة العقلية، وتعاون المفحوص، وعمره الزمني، والتاريخ التربوي والتدريبي له).
2. محور الفاحص (خبرته، ونوع تأهيله، وذاتيته أو موضوعيته، وألفته مع المفحوص)، وبيئة الفحص (سواء أكانت مألوفة كالمنزل أم غير مألوفة كعيادة متخصصة، والخصائص الفيزيائية لمكان الفحص، ووجود أشخاص مألوفين كالوالدين أو عدمه).
3. محور الأدوات ومدى تناسبها مع الأهداف (نوع الأدوات، ومدى وضوح آلية تطبيقها، وتفسير نتائجها، ومدى ألفة الفاحص بها، ومستوى التدريب والتأهيل الذي تتطلبه، والوقت الذي تستغرقه، وكيفية الإجابة عنها).

وانطلاقاً من كون تشخيص اضطراب طيف التوحد يستند إلى معايير عالمية لا تنحصر في بيئة معينة دون أخرى، وتناوله في الدراسات السابقة من زوايا مختلفة من ناحية البناء أو التطوير أو توفير دلالات صدق وثبات، فقد انحصرت الجهود العربية في تطوير صورة أردنية من قائمة تقييم السلوك التوحدي (ATEC) (أبو زيتونة، 2008). وقائمة التوحد للأطفال دون سن الثانية Checklist for Autism in Toddlers (CHAT) (الزريقات، 2004). وقائمة تقدير السلوك التوحدي Autism Behavior Checklist (ABC) (الخطيب وآخرون، 2007). وبناء مقياس تشخيصي لحالات اضطراب طيف التوحد في سورية (جبر، 2007). وبناء وتقنين مقياس لتشخيص حالات اضطراب طيف التوحد في دول الخليج العربي (عويس، 2006). والتحقق من فاعلية مقياس صمم لتشخيص حالات اضطراب طيف التوحد وتمييزها عن حالات الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة والحالات العادية في عينة أردنية (قزاز، 2007). والتعرف إلى دلالات صدق وثبات الصورة السعودية من مقياس الملف النفس-تربوي لتقييم الأطفال (PEP-3R) الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد (حميدان، 2007). وبناء مقياس عربي متعدد الأبعاد للكشف عن التوحد (القريوتي وعبابنة، 2006). والوصول إلى دلالات عن صدق وثبات صورة سعودية من قائمة تقدير السلوك التوحدي (الزارع، 2003)، والتحقق من صدق وثبات الصورة العربية لمقياس تقدير التوحد الطفولي والصورة المختصرة التي طورها الشمري والسرطاوي (2002).

أما الدراسات التي تناولت مقياس جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد في البيئات الأجنبية، فقد تعددت، مثل: دراسة دكين وأردك وجيليام ودكين (Diken, Ardic, Gilliam, & Diken, 2012) التي هدفت التعرف إلى الخصائص السيكومترية للصورة التركية لمقياس "جيليام لتقدير التوحد (الطبعة الثانية)"على عينة الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد، والإعاقة العقلية، والإعاقة السمعية، والأطفال الطبيعيين، الذين شكلوا عينة التقنين البالغ عددها (1191) مفحوصًا. وبعد الانتهاء من ترجمة المقياس إلى اللغة التركية، تمّ فحص دلالات الصدق والثبات للمقياس بإجراء سلسلة من التحليلات، مثل: صدق البناء، والصدق التمييّزي، وتحليل الفقرات، والتحليل العاملي التوكيدي، وصدق الاتساق الداخلي، والثبات بطريقة الإعادة للاختبار. خلُصت نتائج الدراسة إلى أن مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد (الطبعة الثانية)"هو أداة قياس ذات دلالات صدق وثبات يمكن استخدامها مع الأطفال المصابين بالتوحد في البيئة التركية.

والدراسة التجريبية التي قام بها تافياديس ولولي وتسانوسا وتافيدي (Tafiadis, loli, Tsanousa, & Tafiadi, 2008) على الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد على البيئة اليونانية (GARS-2)؛ بهدف التحقق من صدق مقياس جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد في البيئة اليونانية، وما المعايير المحتملة. تكونت العينة من 30 مفحوصاً (15 مفحوصاً من غير المصابين باضطراب طيف التوحد، و15 مفحوصاً من المصابين باضطراب طيف التوحد). كشف التحليل الإحصائي للبيانات أنّ فقرات الاختبار التي قُسمت إلى ثلاثة مقاييس فرعية، هي: السلوكيات النمطية، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي ذات علاقة بتشخيص التوحد لدى عينة الأفراد المصابين بالتوحد، وذلك باستخدام نموذج الانحدار الخطي، ولم تكن ذات علاقة بنسبة اضطراب طيف التوحد التي تم ملاحظتها لدى عينة الأفراد غير التوحديين. ووجدت فروق غير دالة إحصائياً في كل من عينة الأفراد المصابين باضطراب طيف التوحد، وعينة الأفراد غير المصابين باضطراب طيف التوحد، وتلك الفروق (غير دالة إحصائياً) كانت بين نسبة اضطراب طيف التوحد والجنس، وعينة الأفراد غير التوحديين، ونسبة اضطراب طيف التوحد مع العمر، وعينة الأفراد غير التوحديين.

وفي البيئة العربية، انحصرت الدراسات التي تناولت مقياس جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد في دراسة الشيخ ذيب (2012) التي هدفت التعرف إلى الخصائص السيكومترية للصورة السورية من مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد- الطبعة الثانية (GARS-2)" إذ أشارت نتائج الدراسة إلى تمتعه بدلالات صدق المحتوى من خلال إجراءات تطويره، والتأكد من صحة وصدق الترجمة، والصدق التمييزي من خلال قدرته على التمييز بين فئة اضطراب طيف التوحد، وكل من المعوقين عقلياً والعاديين، كما حُسبت دلالات صدق البناء بين المقاييس الفرعية الثلاثة المكونة

للمقياس الكلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون (0.757 - 0.886)، وتراوح معامل الثبات للمقياس باستخدام اتفاق المقيمين (ن= 95) بين 0.829 و0.906، وبطريقة الاتساق الداخلي بين 0.89 و0.93.

كما أجرى الجابري (AL Jabery, 2008) دراسة هدفت إلى اختبار مؤشرات الصدق والثبات للصورة الأردنية من مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد- الطبعة الثانية (GARS-2)". تألفت العينة من 100 طفل تراوحت أعمارهم بين 3 و13سنة. وبلغت النسبة المئوية للاتفاق بين النسخة الأصلية والعربية المترجمة 100%. وبينت نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وجود اختلاف في المتوسط بين المجموعتين: (مجموعة الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، ومجموعة الأطفال المصابين بالإعاقة العقلية)، ويشير ذلك إلى دلالات صدق البناء للمقياس. أما نتائج إعادة الاختبار، ومعامل كرونباخ ألفا، ومعاملات الثبات بالتجزئة النصفية فأشارت جميعها إلى دلالات ثبات مرتفعة للنسخة المعربة، وهي الدراسة ذاتها التي استخدمت دلالاتها في الدراسة الحالية.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن القول إن ثمة عاملا مشتركا بين الدراسات يتمثل في تناولها لمقاييس اضطراب التوحد بشكلٍ عام، ومقياس جيليام لتقدير اضطراب التوحد على وجه الخصوص، مع اختلاف محتوى تلك المقاييس، ومضمونها، وخصائصها السيكومترية، وطريقة حساب العلامات وتفسيرها، إذ هدفت غالبية الدراسات إلى تطوير أو بناء مقاييس لتقييم السلوكيات المرتبطة باضطراب طيف التوحد، إلى جانب تناول بعضها تقييم مقياس جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد، والوصول إلى دلالات الصدق والثبات الخاصة به.

كما يلاحظ أن البحوث المحلية تناولت اضطراب طيف التوحد من خلال تطوير صور أردنية لتقييم السلوك التوحدي، أو التحقق من فاعلية مقياس لتشخيص حالات اضطراب التوحد، في حين أجريت دراسة واحدة فقط حول مقياس جيليام لتقدير اضطراب التوحد (الصورة الثانية) من خلال البحث في مؤشرات الصدق والثبات للصورة الأردنية منه.

أما الدراسات العربية، فقد انحصرت في تناولها لمقاييس اضطراب طيف التوحد من حيث بناء مقاييس لتشخيص حالات اضطراب طيف التوحد، وكذلك إلى جانب اهتمامها بتوفير دلالات صدق وثبات أو تقنين مقاييس لتشخيص حالات اضطراب التوحد. في المقابل لم تتناول أي من الدراسات العربية مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد" من حيث الصدق أو البناء، وتقييم فائدته في تقدير اضطراب طيف التوحد، وتطوير صور منه للبيئات العربية الأخرى.

مشكلة الدراسة

نظراً للقصور الذي عانت منه الدراسات العربية المتمثل في تناولها لدلالات الصدق والثبات لمقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد" دون توفير معايير وطنية أو عربية، وفي ضوء شهرة المقياس في البيئات الأجنبية، وتمتعه بدلالات صدق وثبات في صورته الأصلية من جهة أخرى، وكون الدراسات المحلية تخلو من بحثه في البيئة الأردنية، واقتصار ذلك على دراسة الجابري (2008) التي وفرّت دلالات صدق وثبات له؛ فإن ذلك كله يُرشح هذا المقياس للمضي نحو توفير معايير للأداء عليه.

فمحلياً، قام الجابري (2008) بإعداد الصورة الأردنية المعرّبة من مقياس "جيليام لتقدير اضطراب التوحد- الطبعة الثانية (GARS-2) Gilliam Autism Rating Scale". واستخرج دلالات صدق وثبات له على البيئة الأردنية، إلا أن هذا المقياس لا تتوافر له معايير أداء يمكن من خلالها تحويل الدرجة الخام إلى درجة معيارية أو مئينية لتفسيرها، إضافةً إلى مؤشر التوحد، ومن ثمّ تشخيص الطفل بالإصابة باضطراب طيف التوحد من عدمه.

وانطلاقاً من أهمية هذا المقياس وعالميته، وتمتعه بدلالات صدق وثبات جيدة في صورته الأصلية (الأمريكية) في الدول التي استخدم فيها كافةً، ومنها المملكة الأردنية الهاشمية، فقد بات من الضروري توفير معايير أداء للصورة الأردنية من مقياس "جيليام لتقدير اضطراب التوحد" ليطمئن المتخصص أنّ هذا المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تجعله يثق به وفي دقة الدرجات التي يوفرها، كما يستطيع المتخصص من خلال هذه المعايير الحكم على اضطراب طيف التوحد لدى الفرد. لذا، تأتي هذه الدراسة محاولة لتوفير معايير الأداء على المقياس في خطوة تمكن الاختصاصي في مجال التربية الخاصة على وجه العموم، والعاملين في مجال تشخيص اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص من القدرة على قراءة العلامة الخام وتفسيرها، وفق معايير محلية خاصة بالبيئة الأردنية. وبشكل أكثر تحديداً حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

"ما معايير الأداء للأفراد من عمر 3-13 عاماً على المقاييس الفرعية للصورة الأردنية المعرّبة من مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد- الطبعة الثانية (GARS-2)"معبّراً عنها بالعلامة المعيارية، والرتب المئينية، ومؤشر التوحد؟".

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية لهذا المقياس في رفد الأدب العربي بمزيد من المعلومات حول الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد سواء في عملية التعرّف إليهم، أم تقديم الخدمات المناسبة لهم، واستخدام هذا المقياس في ميدان البحوث والدراسات العربية التي تبحث في تشخيص اضطراب طيف التوحد، ومقارنة معايير ومؤشرات التوحد عبر الثقافات المختلفة. إضافة لما سبق، فإنه لا يوجد أي مقياس مُقنن للبيئة الأردنية لتشخيص اضطراب طيف التوحد للأعمار من 3-13 عاماً يتضمن معايير لتفسير العلامة الخام التي يحصل عليها الفرد من المقياس.

الأهمية العملية

تهدف الدراسة الحالية إلى توفير معايير الأداء للأفراد من عمر 3-13 عاماً على المقاييس الفرعية للصورة الأردنية المعرّبة من مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد- الطبعة الثانية"؛ بحيث تشمل ثلاثة أنواع من العلامات، هي: العلامات المعيارية، والرتب المئينية، ومؤشر التوحد (محتملة جدا، وممكنة، وغير محتملة)؛ أي هل الطفل مُصاب باضطراب طيف التوحد أم لا؟.

وتتمثل أهمية هذه الدراسة في توفير معايير يمكن من خلالها تفسير الأداء على الصورة الأردنية المعرّبة من مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد (GARS-2)"؛ وذلك بهدف تشخيص الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. وبالتحديد، فإن تقنين هذا المقياس سوف يساعد في:

- تقدير اضطراب طيف التوحد للأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (3) و(13) سنة، وهذا يمكن استخدامه لوضع الفرد في المكان الذي يناسبه لتلقي الخدمات، ووضعه في مسمى تشخيصي دقيق له.
- إجراء مقارنة بين نتائج هذا المقياس والمقاييس الأخرى الخاصة بتشخيص اضطراب طيف التوحد من قبل الاختصاصي؛ ما يدعم قراراته في التشخيص، وكتابة التقرير التشخيصي التكاملي.

مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تتضمن الدراسة الحالية مفاهيم لها مدلولاتها الإجرائية في سياق هذه الدراسة على النحو الآتي:

(1) اضطراب طيف التوحد: اضطراب نمائي عصبي يظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، ويتمثل في قصور نوعي يظهر في ثلاثة مجالات نمائية، هي: التفاعل الاجتماعي، والقدرة على التواصل (بنوعيه اللفظي وغير اللفظي)، وجملة من الأنماط السلوكية والاهتمامات والأنشطة المحدودة والتكرارية والنمطية (APA, DSM-IV-TR, 2000).

والجدير بالذكر حسب التوجهات الحديثة بتشخيص اضطراب طيف التوحد في ضوء الطبعة الخامسة من الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات النفسية، بحيث تم استبدال مصطلح اضطراب التوحد باضطراب طيف التوحد، الذي يُعرّف بأنه جملة من الأعراض السلوكية الموزعة على بعدين (بدلاً من ثلاثة أبعاد) أساسيين، هما: (1) بعد التواصل والتفاعل الاجتماعي، و(2) بعد السلوكيات النمطية والاهتمامات الضيقة والمحدودة المستوى، ولا يُشترط مدى عمرياً محدداً لظهور الأعراض التشخيصية كما في الطبعة الرابعة من الدليل، وإنما يشترط ظهور هذه الأعراض أو اكتمال ظهورها خلال مرحلة الطفولة المبكرة (عمر 8 سنوات) (DSM V, 2013).

(2) مؤشر التوحد: عبارة عن درجة محوّلة تقابل العلامة المعيارية لأداء الفرد على المقاييس الفرعية مجتمعة، متوسطها (100)، وانحرافها المعياري (15)، ويقابل تلك العلامات الموّحدة تفسيراً لدرجة التوحد؛ فحصول الطفل على مؤشر توحد يفسر بتشخيصه باضطراب طيف التوحد بأحد التفسيرات التالية: "محتملة جداً، ممكنة، غير محتملة"، وهذا التعريف تبناه الباحثان في ضوء تطبيق المقياس.

(3) مقياس جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد (GARS-2) (الإصدار الثاني): وهو مقياس يُستخدم من قبل الأخصائيين والقائمين على رعاية الطفل وكذلك المعلمين؛ لتشخيص الطفل باضطراب طيف التوحد من عدمه، ويطبق بصورة فردية للأعمار من (3) سنوات إلى 22 سنة. يشتمل المقياس على ثلاثة مقاييس فرعية بواقع (42) فقرة مقسمة على التوالي، (14) فقرة لمقياس السلوكيات النمطية، و(14) فقرة لمقياس التواصل، و(14) فقرة لمقياس التفاعل الاجتماعي (Gilliam, 2005).

حدود الدراسة

تناولت هذه الدراسة اضطراب طيف التوحد كما يوصف ويُصنف حسب الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع "DSM-4"، ولم تتناول أي اضطراب آخر قريب منه، كاضطراب إسبرجر Asperger's Disorder مثلاً. كما اقتصرت عينة الدراسة على الأفراد المشخصين مسبقاً ضمن المراكز المتخصصة باضطراب طيف التوحد فقط. في حين امتدت الفترة الزمانية على مدى (6) أشهر خلال الفترة من1/ 2013/11 إلى 1/ 2014/4. كما اقتصرت الدراسة الحالية على تمثيل متغيري الجنس والعمر فقط، إلى جانب اقتصارها على اشتقاق المعايير المتمثلة بـ: العلامات المعيارية، والرتب المئينية، ومؤشر التوحد (احتمالية التوحد).

محدّدات الدراسة

يمكن القول إنّ هذه الدراسة انطلقت من مجموعة افتراضات من الصعب تحقيقها، فمثلّت بذلك جوانب قصورها. ونظراً لخصوصية مجتمع الدراسة، فلم تتوافر بيانات في الأعمار المتقدمة (14-22 سنة) لعدم وجود أفراد- بعدد كبير ومشخصين باضطراب طيف التوحد- في هذه الفئة العمرية. إضافة إلى ذلك، فإن نتائج هذه الدراسة يمكن تعميمها مع الأخذ بالحسبان الإجراءات المتبعة في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، والإجراءات المستخدمة في تطبيق المقياس، وصدق استجابات الوالدين، أو من يقوم على رعاية الطفل. وفي ضوء دلالات الصدق والثبات التي تمّ توفيرها للمقياس في بيئته المحلية، واشتقاق معايير الأداء عليه. وأخيراً، تتحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء الأساليب والمعالجات الإحصائية، وما تحقق لها من افتراضات نظرية توافرت في البيانات التي جُمعت.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

تم اختيار 260 طفلاً وطفلة مُشخصّين باضطراب طيف التوحد ممن تراوح أعمارهم بين (3) أعوام و(13) عاماً باستخدام المعاينة

العشوائية العنقودية؛ إذ اعتمدت تقديرات وزارة الصحة، والمجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في تحديد نسب – تقريبية- من الجنسين في الأردن. كما رُوعي تمثيلها لمناطق المملكة (إقليم الشمال، والوسط، والجنوب) كافة، بحيث حُصرت أسماء المراكز الصحية ومراكز التربية الخاصة، ثم جرى اختيار مركزين- عشوائياً من كل إقليم- من المراكز الصحية، أو مراكز التربية الخاصة سواء الحكومية أم الخاصة التي تتواجد فيها فئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ثم تمّ اختيار الأطفال عشوائياً من كل وحدة اختيار سابقة (مركز صحي/ تربية خاصة). ونظراً لأن المقياس الأصلي لا يأخذ بالحسبان في المعايير المدى العمري؛ فقد تم استبعاده عند تمثيل عينة التقنين. والجدول (1) يمثل توزيع عينة التقنين حسب الجنس، والإقليم.

الجدول (1): توزيع عينة التقنين حسب الإقليم والجنس

الإقليم	الجنس				المجموع
	ذكر		أنثى		
	العدد	%	العدد	%	العدد
الشمال	60	%30	19	%33	79
الوسط	134	%66	37	%65	171
الجنوب	9	%4	1	%2	10
المجموع	203		57		260

أداة الدراسة

استخدمت في الدراسة الحالية الصورة الأردنية من مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد (الطبعة الثانية) (GARS-2) Gilliam Autism Rating Scale-2"التي عربّها الجابري (2008). وفيما يلي عرض لأداة الدراسة في صورتها الأميركية، ودلالات صدقها وثباتها، ثم عرض للأداة المستخدمة في الدراسة الحالية في صورتها المعرّبة (الأردنية)، ودلالات صدقها وثباتها.

(1) الصورة الأمريكية من مقياس جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد

تستخدم هذه الأداة لتقييم الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و22 عاماً الذين ثبتت لديهم مشاكل سلوكية تدل على اضطراب طيف التوحد. وقد تمّ تصميمه لمساعدة الأطباء والمعلمين لتحديد احتمالية وجود اضطراب طيف التوحد لدى الطفل، واستبعاد الاضطرابات الأخرى. يتكون مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد" من (42) فقرة تصف خصائص وسلوكيات الأفراد المصابين باضطراب طيف التوحد، استناداً إلى تعريفات اضطراب طيف التوحد الذي اعتمدته جمعية التوحد الأمريكية، والدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (الطبعة الرابعة)؛ إذ يستغرق تطبيقه بين 5 و10 دقائق من قبل الوالدين والمتخصصين في المدرسة والمنزل (Anderw, 2010).

ويضم مقياس جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد ثلاثة مقاييس فرعية، هي: السلوكيات النمطية (14 فقرة)، والتواصل (14 فقرة)، والتفاعل الاجتماعي (14 فقرة). وقد تمّ تقنينه من خلال عينة ممثلة، وعددها (1107) أفراد مصابين باضطراب طيف التوحد يمثلون 48 ولاية أميركية حسب آخر إحصائيات تعداد سكاني في العام 2000 (Gilliam, 2005).

(1) **دلالات الصدق والثبات للنسخة الأصلية (الأمريكية)**

(أ) حُسبت دلالات الثبات لمقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد – الطبعة الثانية (GARS-2)" بطريقة الاتساق الداخلي (معامل ثبات كرونباخ ألفا) فكانت نتيجته (0.84 0.94)، وبطريقة إعادة الاختبار تراوحت نتيجته بين (64.0) و(0.84). وقد ذكرت دراسات أخرى المشار إليها في (Gilliam, 2005)، أنّ معامل ثبات كرونباخ ألفا يتراوح بين (89.) و(91.)، وكذلك الثبات بطريقة الإعادة يتراوح بين (0.95) و(0.97)، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية يتراوح بين (0.77) و(0.89).

(ب) قُدّرت دلالات الصدق للمقياس من خلال: صدق المحتوى؛ بحيث إن فقرات المقاييس الفرعية للمقياس تمثل خصائص الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. كما قُدّر الصدق التلازمي (المرتبط بمحك تلازمي)؛ إذ تمّ التحقق من قوة ارتباط المقاييس مع بعضها بعضا، وأداء اختبارات أخرى للكشف عن اضطراب طيف التوحد مثل "قائمة تقدير السلوك التوحدي،" وكان معامل الارتباط (0.64). أما صدق البناء أو المفهوم فقد تمّ بطريقة التمييز بين المجموعات المتباينة؛ إذ تميّز العلامات المعيارية لمقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد (الطبعة الثانية)" الأشخاص المصابين باضطراب طيف التوحد من الأشخاص المصابين بالاضطرابات السلوكية الشديدة الأخرى، مثل: الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، والإعاقات المتعددة (Matson, 2009).

(2) الصورة الأردنية المعرّبة لمقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد (الطبعة الثانية)".

طوّر الجابري (2008) نسخة عربية لمقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد (الطبعة الثانية)"(GARS- 2) الطبعة المعدلة للعام 2005م التي تتناسب مع البيئة الأردنية، وتتمتع بخصائص سيكومترية للفئة العمرية بين 3-13سنة، لاستخدامها في تشخيص اضطراب طيف التوحد. وتكوّنت العينة من 100 طفل تراوح أعمارهم بين 3 إلى 13 عاماً، موزعين على فئتين (بواقع 50 طفلاً ضمن فئة اضطراب طيف التوحد، و50 طفلاً ضمن فئة الإعاقة العقلية).

وللحصول على دلالات صدق وثبات المقياس بصورته العربية، اتّبع الجابري الخطوات الآتية:

(1) ترجمة المقياس: تمّ اتّباع سلسلة من خطوات الترجمة المنظمة التي اشتملت على إعداد صورة أولية للمقياس بترجمتها مباشرة

من اللغة الإنجليزية الى اللغة العربية، ومن ثم عرضها على (6) محكمين من المتخصصين فى الميدان لمراجعتها ومقارنتها بالصورة الأصلية، وإجراء التعديلات المناسبة عليها. وبعد ترجمة الصورة الأولية عكسياً (Back Translation)- من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية- ومقارنتها بالصورة الأصلية للحصول على الصورة النهائية المعرّبة للمقياس، جُرّبت الصورة النهائية على عينة تجريبية من (5) أطفال لديهم اضطراب طيف التوحد؛ إذ تمّ تقدير كل طفل من قبل المعلم/ المعلمة والوالدين، ومن ثم حُسبت نسبة الاتفاق بينهما لكل طفل. وفي نهاية هذه الخطوة جرى التأكد من جاهزية الصورة النهائية المعرّبة للمقياس لاستخدامها فى الدراسة الحالية.

(2) تطبيق أداتيْ الدراسة: لاستخراج دلالات الصدق التلازمي للمقياس، تمّ توزيع الصورة الأردنية النهائية المعرّبة لمقياس "جيليام- الطبعة الثانية" والصورة الأردنية المعرّبة لقائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC) على 15 معلماً (12 من الإناث، 3 من الذكور)، وبواقع أسبوع واحد لتطبيق كل أداة، وبفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين. وقبل البدء بعملية التطبيق؛ عُقدت جلسات تدريبية توضح للمعلمين آلية وكيفية تطبيق كل أداة، ومن ثم تصحيح الأداتين، وحُسبت العلامات لتقدير تشخيص اضطراب طيف التوحد لكل طفل من أفراد عينة الدراسة. وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس في صورته المعرّبة بخصائص سيكومترية تمثلت في ما يلي:

أ. دلالات الصدق: إذ تمّ تقدير دلالات صدق الصورة الأردنية المعرّبة للمقياس بثلاث طرق، هي:

- صدق المحتوى: جرى التحقق من صدق المحتوى من خلال الإجراءات المنتظمة والمتسلسلة التي اتبعت فى ترجمة الصورة النهائية، وإعدادها للمقياس. فقد أشارت نتائج عرض الصورة على المحكمين إلى وجود نسبة اتفاق مقدارها 100% بين الصورة الأردنية للمقياس، والصورة الأصلية من حيث محتواها، وعدد فقراتها، وتسلسلها فى كل مقياس فرعي من المقاييس الثلاثة، ومضمون كل فقرة، ومدى مطابقتها للهدف منها، وإجراءات تطبيقها، وحساب العلامات عليها، وتقدير مؤشر التوحد. كما أشارت نتائج تجريب الصورة الأردنية المعرّبة إلى وجود نسبة اتفاق مقدارها 94.2% بين المقدّرين (المعلمين والوالدين) لكل فرد من أفراد العينة.

- الصدق التلازمي: تمّ تحقيق دلالات الصدق التلازمي للصورة الأردنية للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط للعلامة الكلية والعلامات الفرعية لكل مقياس فرعي في الصورة الأردنية المعرّبة لمقياس "جيليام (الطبعة الثانية)"، والصورة الأردنية المعرّبة لقائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC). ولتحقيق ذلك، تمّ افتراض وجود معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين عدد من المقاييس الفرعية للصورتين في بداية الدراسة، ومن ثمّ التأكد من وجود هذه المعاملات إحصائياً. وأشارت النتائج إلى وجود معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين المقياس الفرعي للسلوك النمطي والمقاييس الفرعية: الحواس (0.23)، والربط (0.48)، ومهارات استخدام الجسم والأشياء (0.59)، وكذلك بين المقياس الفرعي للتواصل والمقياس الفرعي للغة (0.55)، وأيضاً بين المقياس الفرعي للتفاعل الاجتماعي والمقاييس الفرعية: الحواس (0.57)، والربط (0.67)، والمهارات الاجتماعية، والعناية بالذات (0.42)، وأخيراً بين مؤشر التوحد في مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد (الطبعة الثانية)" والمجموع الكلي للعلامات في قائمة تقدير السلوك التوحدي (0.73) (Al Jabery, 2008).

- صدق البناء: تمّ تحقق صدق البناء للصورة الأردنية للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين العلامات الفرعية لكل مقياس فرعي مع بعضها بعضا ومع المجموع الكلي لفقرات المقياس الكلي البالغ عددها (42) فقرة ومؤشر التوحد. فقد أشارت النتائج إلى وجود معاملات ارتباط عالية وذات دلالة إحصائية بين العلامات الفرعية للمقاييس الفرعية (باستثناء الترابط بين المقياسين الفرعيين: السلوك النمطي، والتواصل) (α= 0.01).

ب. دلالات الثبات: تمّ حساب دلالات الثبات بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي؛ إذ أشارت النتائج إلى تمتع الصورة الأردنية المعربة للمقياس بدلالات ثبات عالية وذات دلالة إحصائية محسوبة بطريقة الإعادة لكل من: مقياس السلوك النمطي (0.97)، والتواصل (0.97)، والتفاعل الاجتماعي (0.95). كما أشارت نتائج الثبات المحسوبة بطريقة كرونباخ- ألفا (0.85)، والتجزئة النصفية (0.77) إلى تمتع الصورة الأردنية المعرّبة للمقياس بدلالات اتساق داخلي عالية، وذات دلالة إحصائية (AL Jabery, 2008).

تصحيح المقياس

تُحسب العلامة الخام على المقياس الفرعي من خلال جمع العلامات على فقراته - التي استجاب عليها الوالدان، أو من يقوم على رعاية الطفل أو الاختصاصي- وفق تدرج لفظي رباعي (غير ملاحظ؛ وملاحظ بندرة، وملاحظ أحياناً، وملاحظ دائماً) يقابله تدرج رقمي (3,2,1,0) على الترتيب، وتتراوح العلامة الخام لكل مقياس فرعي بين (صفر) و(42). بعد ذلك تُستخرج العلامة المعيارية Standard score– من جدول المعايير - المقابلة لكل علامة خام في المقاييس الفرعية الثلاثة، وهي علامة محوّلة متوسطها (10)، وانحرافها المعياري (3)، ويتراوح مداها – العملي- بين (1) و(19)، وتقابل (±3) ثلاثة انحرافات معيارية، كما تُستخرج الرتبة المئينية المقابلة لكل علامة خام على المقاييس الفرعية.

بعد ذلك تُجمع العلامات المعيارية للمقاييس الفرعية الثلاثة ليصبح متوسطها (30) وانحرافها المعياري (9)، وذلك لاستخراج مؤشر التوحد Autism Index الذي تقابله من جدول المعايير- علامة محوّلة متوسطها (100)، وانحرافها المعياري (15)، بحيث

يتراوح مدى مؤشر التوحد – العملي - بين 55 و145، وهي تقابل أيضاً (±3) ثلاثة انحرافات معيارية، علماً بأن مؤشر التوحد يُستخرج بطريقتين؛ ففي حال تمّ احتساب مقياس التواصل للطفل تُعتمد المعايير للمقاييس الفرعية الثلاثة مجتمعة، وفي حال كان الطفل غير متكلم يُستبعد مقياس التواصل، وتُعتمد المعايير لمقياسين فرعيين، هما: السلوكيات النمطية؛ والتفاعل الاجتماعي. وأخيراً تُستخرج الرتبة المئينية المقابلة لمؤشر التوحد.

ويفسّر مؤشر التوحد من خلال احتمالية اضطراب طيف التوحد، التي تتضمن ثلاثة احتمالات: (محتملة جداً، وممكنة، وغير محتملة). فمثلاً إذا حصل الطفل (س) مثلاً على مجموع علامات معيارية مقدارها (25)، فهذا يعني بأنّ الطفل (س) يقع ضمن مؤشر التوحد "محتملة جداً". ويوضح الجدول (2) كيفية حساب وتفسير العلامات للطفل (س) على المقياس بعد الاستعانة بالمعايير التي استُخرجت في هذه الدراسة.

الجدول (2): العلامات الخام والعلامات المعيارية المقابلة لها؛ والرتبة المئينية؛ واحتمالية التوحد

المقاييس الفرعية	العلامة الخام	العلامة المعيارية	الرتبة المئينية
السلوكيات النمطية	8	6	%10
التواصل	19	12	%78
التفاعل الاجتماعي	14	7	%18
مجموع العلامات المعيارية		25	
مؤشر التوحد		92	%29
احتمالية التوحد		محتملة جداً	

إجراءات التطبيق

وُزع مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد (الطبعة الثانية)" المعرّبة من قِبل الجابري (2008) على مراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة في الأقاليم: (الوسط، والجنوب، والشمال). وبالتحديد محافظة عمان العاصمة (عمان الغربية والشرقية)، ومحافظة إربد ممثلة لإقليم الشمال، ومحافظة الطفيلة ممثلة لإقليم الجنوب.

ووضّحت تعليمات تعبئة المقياس للاختصاصيين المعنيين برصد الاستجابة على (42) فقرة موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية: (السلوكيات، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي)، تتبعها أربعة خيارات تقديرية لفظية، يقابلها تقدير عددي من (0) صفر إلى (3)، كما وضّح لهم أهمية الدراسة وغرضها، وتمّ توزيع المقابلة الوالدية على والدي الطفل التوحدي، أو من يقوم على رعايته، وتتطلب الإجابة (بنعم/ لا)، وهي تضم (25) فقرة، الهدف منها التأكد من أنّ الفرد تنطبق عليه جملة المعايير التشخيصية الواردة في دليل (DSM-4). وقد استغرق تطبيق المقياس وجمع البيانات عليه ما يقارب ستة أشهر خلال الفترة الممتدة من (2013/11/1 إلى1/ 2014/4).

تحليل البيانات

أُدخلت البيانات التي جُمعت من تطبيق مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد - الطبعة الثانية (GARS-2)" إلى برنامج (SPSS). ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية، تمّ توفير (3) أنواع من العلامات: العلامات المعيارية، والرتب المئينية، ومؤشر التوحد (محتملة جداً، وممكنة، وغير محتملة) يمكن استخدامها لتفسير نتائج الأداء على المقياس وكتابة التقرير. وجاءت هذه العلامات من خلال:

(أ) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على فقرات المقاييس الفرعية الثلاثة: السلوكيات النمطية، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي، وحساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية للمقاييس الفرعية.

(ب) فحص دلالة الفرق في الأداء على المقاييس الفرعية باختلاف الجنس- باستخدام اختبار (ت) – لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في الأداء على المقياس بين الذكور والإناث.

(ج) فحص دلالة سوية (اعتدالية) البيانات باختلاف الجنس، باستخدام كولموغوروف- سميرنوف (K-S).

(د) استخراج معايير الأداء للمقياس على شكل علامات معيارية، ورتب مئينية، إضافة إلى مؤشر التوحد.

نتائج الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأداء على فقرات المقاييس الفرعية الثلاثة: (السلوكيات النمطية، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي)، إضافة إلى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على المقاييس الفرعية. إذ جاء الوسط الحسابي للسلوكيات النمطية (17.26)، والانحراف المعياري (14.71). أما الوسط الحسابي للتواصل (11.13)، والانحراف المعياري (14.77)، وكان الوسط الحسابي للتفاعل الاجتماعي (20.52)، والانحراف المعياري (13.99).

ولاشتقاق معايير الأداء لعينة الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد على مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد (الطبعة- الثانية)"، وكخطوة أولى كان لا بد من التأكد فيما إذا كانت هنالك فروق في الأداء على المقاييس الفرعية الثلاثة: (السلوكيات النمطية، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي) بين الجنسين؛ إذ فُحص تجانس التباين باعتباره افتراضاً لفحص دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين. والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): اختبار (ت) لفحص دلالة الفرق في الأداء على المقاييس الفرعية باختلاف الجنس

المقياس الفرعي	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية P
السلوكيات النمطية	ذكر(203)	18.55	7.55	0.947	258	0.344
	أنثى (57)	17.42	9.17			
التواصل	ذكر(203)	11.36	10.10	0.707	258	0.480
	أنثى (57)	10.28	10.63			
التفاعل الاجتماعي	ذكر(203)	20.66	6.94	0.668	285	0.505
	أنثى (57)	19.95	7.92			

$0.05 \geq P$

وكما هو موضح في الجدول (4)، فقد تحقق تجانس التباين– باستخدام اختبار ليفين Leven's test- للمقاييس الفرعية الثلاثة: السلوكيات النمطية (ف = 2.146؛ P = 0.144)؛ والتواصل (ف = 0.769؛ P = 0.381)؛ والتفاعل الاجتماعي (ف = 0.772؛ P = 0.380). ولفحص دلالة الفروق في الأداء باختلاف الجنس؛ استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين الذي أظهرت نتائجه عدم وجود فروق بالأداء على المقاييس الفرعية الثلاثة للجنسين، ففي مقياس السلوكيات النمطية كانت النتائج (ت=0.947؛ د.ح = 258؛ P =0.344)؛ للتواصل (ت =0,707؛ د.ح = 258؛P=0.480)؛ للتفاعل الاجتماعي (ت=0.668؛ د.ح = 285؛ P= 0.505).

وكخطوة ثانية لاستخراج العلامات المعيارية المقابلة للعلامات الخام، كان لا بد من التأكد من توافر شرط حساب العلامات المعيارية (توّزع البيانات الخام بشكل اعتدالي). وقد كان الافتراض الأولي أن توزيع أفراد الدراسة على المقاييس الفرعية لا يختلف جوهرياً عن التوزيع الاعتدالي. ولفحص هذا الافتراض، وزّعت العلامات الخام في كل مقياس وفحصت دلالة الفروق بين التوزيعات الناتجة وبين المنحنى الاعتدالي باستخدام اختبار كولموغوروف- سميرنوف (K-S). وتبين أن جميع المقاييس الفرعية تتبع التوزيع الاعتدالي عدا أداء الذكور على مقياس السلوكيات النمطية، وأداء الذكور والإناث على مقياس التفاعل الاجتماعي. كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4): اختبار كولمجروف – سميرنوف لفحص دلالة سوية البيانات باختلاف الجنس

المقاييس الفرعية	الجنس	نتائج اختبار كولمجروف – سميرنوف		
		k-s	درجات الحرية	القيمة الاحتماليةP
السلوكيات النمطية	ذكر	0.062	203	*0.054
	أنثى	0.133	57	0.013
التواصل	ذكر	0.195	203	0.00
	أنثى	0.254	57	0.00
التفاعل الاجتماعي	ذكر	0.059	203	*0.088
	أنثى	0.96	57	*0.200

$0.05 \geq P$

حُسبت متوسطات الأداء على المقياسين الفرعيين: (السلوكيات النمطية، والتفاعل الاجتماعي)، والمقاييس الثلاثة الفرعية مجتمعة: (السلوكيات النمطية، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي)، والانحراف المعياري، فكان المتوسط الحسابي للمقياسين الفرعيين (29.4) والانحراف المعياري (13.4). وكان المتوسط الحسابي لمجموع العلامات الخام للمقاييس الثلاثة الفرعية (49.9)، والانحراف المعياري (17.6). كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5): متوسطات الأداء على المقياسين: (السلوكيات النمطية، والتفاعل الاجتماعي) والمقاييس الثلاثة: (السلوكيات النمطية، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي)

	المقاييس الفرعية الثلاثة (السلوكيات النمطية، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي)	المقياسين الفرعيين: (السلوكيات النمطية، والتفاعل الاجتماعي)
المتوسط	49.9	29.4
الانحراف المعياري	17.6	13.4
أقل قيمة	11	3
أعلى قيمة	112	73

ومن أجل الوصول إلى توزيعات اعتدالية، حُولت العلامات الخام باستخدام طريقة بلوم (Blom's Method)؛ إذ تمّ من خلالها إيجاد قيم متغير التوزيع الاعتدالي Z المقابلة لتلك القيم الخام، ثم فُحصت اعتدالية البيانات؛ فكانت التوزيعات اعتدالية.

وبعد التأكد من اعتدالية التوزيعات لكل مقياس فرعي، حُوّلتْ العلامات الخام إلى علامات معيارية متوسطها (10)، وانحرافها المعياري (3). وكانت العلامة المعيارية لمجموع المقاييس الثلاثة: (السلوكيات النمطية، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي) لدى الذكور (K-S=0.050؛ د.ح = 203؛ P =0.200)، ولدى الإناث (K-S =0.151؛ د.ح = 57؛ P=0.002)، ومجموع العلامات المعيارية للمقياسين: (السلوكيات النمطية؛ والتفاعل الاجتماعي) لدى الذكور (K-S=0.048؛ د.ح = 203؛P =0.200)، وعند الإناث كانت (K-S=0.115؛ د.ح = 57؛P =0.057).

العلامات المعيارية والرتب المئينية ومؤشر التوحد

استُخرجت العلامة المعيارية ورتبها المئينية – كخطوة أولى- اللتان تمثلان إطاراً مرجعياً لتفسير العلامات الخام لكل مقياس فرعي للأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد الذين تتراوح أعمارهم بين 3 أعوام و13 عاماً، وهي تتشابه في ذلك مع المعايير المتوافرة للمقياس في صورته الأصلية (الأمريكية). وقد تم توضيحها في الجدول (6).

الجدول (6): معايير الأداء على المقاييس الفرعية (العلامات الخام، والعلامة المعيارية، والرتبة المئينية)

السلوكيات النمطية			التواصل			التفاعل الاجتماعي		
العلامة الخام	الرتبة المئينية %	العلامة المعيارية	العلامة الخام	الرتبة المئينية %	العلامة المعيارية	العلامة الخام	الرتبة المئينية %	العلامة المعيارية
1	1	3	1	16	7	1		2
2	2	4	2	19	7	2		2
3	3	4	3	21	8	3	1	3
4	4	5	4	24	8	4	1	3
5	5	5	5	27	8	5	2	3
6	6	5	6	31	8	6	2	4
7	8	6	7	34	9	7	3	4
8	10	6	8	38	9	8	4	5
9	12	6	9	42	9	9	5	5
10	15	7	10	46	10	10	7	6
11	18	7	11	50	10	11	9	6
12	21	8	12	53	10	12	12	6
13	25	8	13	57	11	13	15	7
14	29	8	14	61	11	14	18	7
15	34	9	15	65	11	15	22	8
16	39	9	16	68	11	16	26	8
17	43	10	17	72	12	17	31	9
18	48	10	18	75	12	18	36	9
19	54	10	19	78	12	19	42	9
20	58	11	20	81	13	20	47	10
21	63	11	21	83	13	21	53	10
22	68	11	22	86	13	22	58	11
23	72	12	23	88	13	23	64	11
24	76	12	24	90	14	24	69	11
25	80	13	25	91	14	25	73	12
26	83	13	26	93	14	26	78	12
27	86	13	27	94	15	27	82	13
28	89	14	28	95	15	28	85	13
29	91	14	29	96	15	29	88	14
30	93	14	30	97	16	30	91	14
31	95	15	31	97	16	31	93	14

السلوكيات النمطية			التواصل			التفاعل الاجتماعي		
العلامة الخام	الرتبة المئينية %	العلامة المعيارية	العلامة الخام	الرتبة المئينية %	العلامة المعيارية	العلامة الخام	الرتبة المئينية %	العلامة المعيارية
32	96	15	32	98	16	32	95	15
33	97	16	33	98	16	33	96	15
34	98	16	34	99	17	34	97	16
35	98	16	35	99	17	35	98	16
36	99	17	36	99	17	36	98	16
37	99	17	37	99	18	37	99	17
≥38			≥38			≥38		

وكخطوة أخيرة، استُخرج مؤشر التوحد، ورتبته المئينية بناءً على مجموع العلامات المعيارية للمقاييس الفرعية. وهناك طريقتان لاستخراج مؤشر التوحد وتفسيره للوصول لتشخيص الطفل باضطراب التوحد: (محتملة جداً، وممكنة، وغير محتملة)، وذلك حسب العلامات التي يُسجلها الفاحص؛ ففي حال كان الطفل متكلماً تحسب له ثلاثة مقاييس فرعية: (السلوكيات النمطية، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي)، ويستخرج مؤشر التوحد ورتبته المئينية من معايير الأداء على المقاييس الثلاثة، وفي حال كان الطفل غير متكلم يُحذف الأداء على المقياس الفرعي الخاصّ بالكلام وهو "التواصل"، ويستخرج مؤشر التوحد ورتبته المئينية من معايير الأداء لمقياسين فقط كما في الجدول (7).

الجدول (7): معايير الأداء على المقياسين والمقاييس الثلاثة

المقياسان: (السلوك، والتفاعل الاجتماعي)			المقاييس الثلاثة: (السلوك، والتفاعل الاجتماعي، والتواصل)		
مجموع العلامات المعيارية	مؤشر التوحد	الرتبة المئينية %	مجموع العلامات المعيارية	مؤشر التوحد	الرتبة المئينية%
6	65	1	9	65	1
7	68	2	10	67	1
8	70	2	11	68	2
9	73	3	12	70	2
10	75	5	13	72	3
11	78	7	14	73	4
12	80	9	15	75	5
13	83	12	16	77	6
14	85	16	17	78	7
15	88	20	18	80	9
16	90	25	19	82	11
17	93	31	20	83	13
18	95	37	21	85	16
19	98	43	22	87	19
20	100	50	23	88	22
21	103	57	24	90	25
22	105	63	25	92	29
23	108	69	26	93	33
24	110	75	27	95	37
25	113	80	28	97	41
26	115	84	29	98	46
27	118	88	30	100	50
28	120	91	31	102	54
29	123	93	32	103	59
30	125	95	33	105	63
31	128	97	34	107	67
32	130	98	35	108	71
≥33	133	98	36	110	75
			37	112	78
			38	113	81
			39	115	84
			40	117	87

المقياسان: (السلوك، والتفاعل الاجتماعي)			المقاييس الثلاثة: (السلوك، والتفاعل الاجتماعي، والتواصل)		
مجموع العلامات المعيارية	مؤشر التوحد	الرتبة المئينية %	مجموع العلامات المعيارية	مؤشر التوحد	الرتبة المئينية%
			41	118	89
			42	120	91
			43	122	93
			44	123	94
			45	125	95
			46	127	96
			47	128	97
			48	130	98
			49	132	98
			50≤	133	99

مناقشة نتائج الدراسة

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود اختلاف جوهري في الأداء بين الذكور والإناث على مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد- الطبعة الثانية (GARS-2)"؛ ما يعني أن المقياس ليس متحيزاً لجنسٍ ما - وتمّ التأكد من ذلك باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين- وهذا يؤسس لوجود معايير موّحدة لتفسير العلامات الخام، واستخراج مؤشر التوحد، ويجعل المقياس سهلاً من ناحية التطبيق واستخراج المعايير. وقد يُعزى عدم وجود فرق في الأداء إلى الأساس المنطقي– الذي طُوّر عليه المقياس- الذي يؤكّد عدم اختلاف أداء الذكور والإناث على المقاييس الفرعية الثلاثة.

وبعد التأكد من دلالة سوية (اعتدالية) البيانات باختلاف الجنس باستخدام اختبار كولمجروف– سميرنوف، أشارت النتائج إلى أن جميع المقاييس الفرعية تتبع التوزيع الاعتدالي ما عدا أداء الذكور على مقياس السلوكيات النمطية، وأداء الذكور والإناث على مقياس التفاعل الاجتماعي. وقد تمّ الوصول إلى توزيعات اعتدالية من خلال تحويل العلامات الخام وفق طريقة بلوم التي جرى من خلالها إيجاد قيم متغير التوزيع الاعتدالي Z المقابلة لتلك العلامات الخام، ثم فُحصت اعتدالية البيانات، فكانت التوزيعات اعتدالية.

وأخيراً، تمّ الوصول الى معايير الأداء على الصورة الأردنية من مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد (الطبعة الثانية)" متمثلة بما يلي:

(1) حُولّت العلامات الخام لكل مقياس فرعي الى علامات معيارية، ورتبة مئينية مقابلة لها؛ إذ تراوحت العلامات المعيارية لمقياس السلوكيات النمطية بين (3 و19)، والرتب المئينية بين (1% و99%). أما مقياس التواصل فقد تراوحت العلامات المعيارية عليه بين (7 و18)، والرتب المئينية بين (16% و99%)، وعلى مقياس التفاعل الاجتماعي تراوحت العلامات المعيارية بين (2 و137)، وللرتب المئينية بين (1% و99%)، وهذه النتائج مشتقة من العينة التي طُبّق المقياس عليها.

(2) جُمعت العلامات المعيارية لجميع المقاييس الفرعية (إذا توافر التواصل)، وللمقياسين الفرعيين (في حال لم يتوافر التواصل)، ومقابلتها برتبة مئينية ومؤشر للتوحد.

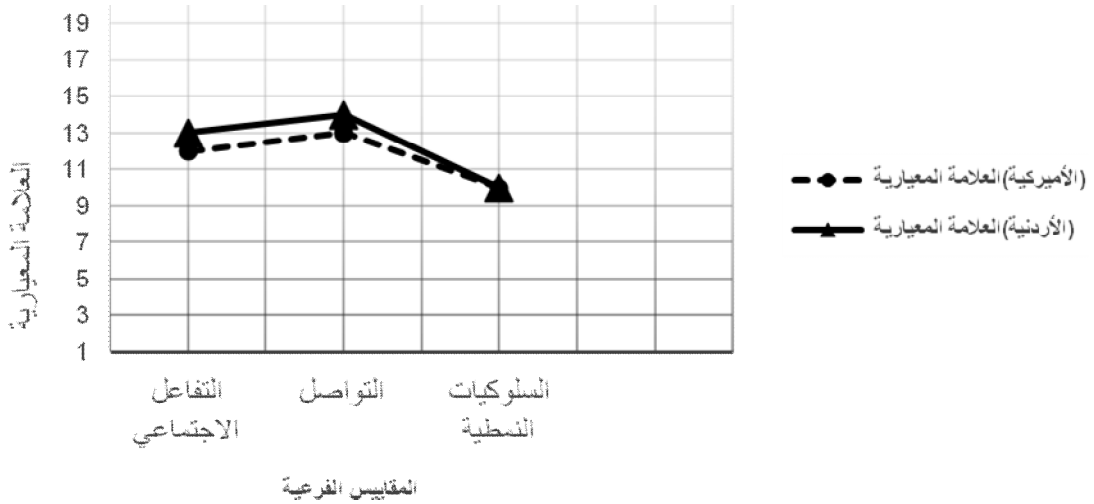
وخلال مقارنة حالة لتشخيص طفل باضطراب طيف التوحد من عدمه على النسخة الأصلية (الأمريكية) من المقياس، مع تشخيصه على النسخة المطوّرة للبيئة الأردنية- للوصول إلى اتساق النتائج في الصورتين- لوحظ بعض الفروق البسيطة التي لا تؤثر في قرار التشخيص باضطراب طيف التوحد وفق معايير البيئة الأردنية. ويوضح الجدول (8) مقارنة بين تحويل العلامات الخام إلى علامات معيارية ورتب مئينية، وكذلك مؤشر التوحد ورتبته المئينة على الصورة المعرّبة على البيئة الأردنية والصورة الأمريكية من مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد- الطبعة الثانية".

الجدول (8): مقارنة بين تحويل العلامات على الصورتين الأردنية المعرّبة والصورة الأصلية (الأميركية)

المقياس الفرعي	العلامة الخام (الأميركية)	العلامة الخام (الأردنية)	العلامة المعيارية (الأميركية)	العلامة المعيارية (الأردنية)	الرتبة المئينية (الأميركية)	الرتبة المئينية (الأردنية)
السلوكيات النمطية	19	19	10	10	% 50	% 54
التواصل	26	26	13	14	% 84	%93
التفاعل الاجتماعي	27	27	12	13	% 75	% 82
مجموع العلامات المعيارية			35	37		
مؤشر التوحد (الصورة الأردنية)				112		

المقياس الفرعي	العلامة الخام (الأميركية)	العلامة الخام (الأردنية)	العلامة المعيارية (الأميركية)	العلامة المعيارية (الأردنية)	الرتبة المئينية (الأميركية)	الرتبة المئينية (الأردنية)
الرتبة المئينية				%79		
مؤشر التوحد (الصورة الأمريكية)				111		
الرتبة المئينية				%77		

يُظهر الشكل (1) عند تفريغ النتائج المستخرجة من مقارنة العلامات - في الجدول (9)- وتمثيلها بيانياً على الصفحة النفسية للطفل (يمثل الرمز ● أداء الطفل على الصورة الأصلية (الأمريكية)، والرمز▲ أداء الطفل على الصورة الأردنية) عدم وجود فرق كبير بين التفسيرين بأن الطفل لديه احتمالية كبيرة للتشخيص باضطراب طيف التوحد.



الشكل (1): مقارنة مؤشر التوحد على الصورة الأردنية والصورالأمريكية

الاستنتاجات والتوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، إضافة إلى تمتع المقياس بدلالات صدق وثبات عالية في بيئات عدّة، فإن المعايير التي توافرت في هذه الدراسة جاءت بعد تمثيل الأفراد الذين يوجد لديهم طيف التوحد في المملكة الأردنية الهاشمية من الجنسين، وضمن الفئة العمرية التي يغطيها المقياس، وهي تقارب - إلى حد كبير جداً- معايير النسخة الأصلية (الأمريكية). وهنا، يمكن للباحثين والمتخصصين في البيئة الأردنية بشكلٍ خاص، والعربية بشكلٍ عام الاستناد للمعايير الحالية الصورة المعّربة منها، وليس الأجنبية لتشخيص الطفل باضطراب طيف التوحد.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من معايير للأداء على الصورة الأردنية لمقياس "جيليام لاضطراب طيف التوحد"، فإنه يمكن التوصية بما يلي:

- تبني مقياس "جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد– الطبعة الثانية- للبيئة الأردنية".
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول الصدق التقاطعي للمقياس باختلاف البيئات سواء الأصلية (الأمريكية)، أم الصورة المعرّبة (الأردنية).
- تطوير مقاييس أخرى للتشخيص والكشف المبكر لاضطراب طيف التوحد في ظل التجديدات والتوجهات الحديثة لمفهوم اضطراب طيف التوحد، وآلية تشخيصه في ظل المحكات التشخيصية الجديدة التي جاء بها الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية في طبعته الخامسة.
- إيجاد معايير الأداء لمجموعات جديدة من الأفراد، ولمدى عمري أكبر من 13 عاماً.

المراجع

أبو زيتونة، لانا. (2008). *تطوير صورة أردنية من قائمة تقييم السلوك التوحدي (ATEC)*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جبر، خولة أحمد. (2007). *فاعلية بناء مقياس تشخيصي لحالات التوحد على عينة سورية*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حميدان، نبيل. (2007). *دلالات صدق وثبات الملف النفسي التربوي لتقييم الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد في البيئة السعودية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الجابري، محمد. (2014). التوجهات الحديثة في تشخيص اضطرابات طيف التوحد في ظل المحكات التشخيصية الجديدة. *ورقة عمل مقدمة للملتقى الأول للتربية الخاصة: الرؤى والتطلعات المستقبلية*. جامعة تبوك، تبوك، المملكة العربية السعودية.

الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى ويحيى، خولة والناطور، ميادة والزريقات، إبراهيم والعمايرة، موسى والسرور، ناديا. (2007). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*، (ط 1)، عمّان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزريقات، إبراهيم. (2004). *التوحد (الخصائص والعلاج)*، عمان، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

الشمري، طارش والسرطاوي، زيدان. (2002).صدق وثبات الصورة العربية لمقياس تقدير التوحد الطفولي. *مجلة أكاديمية التربية الخاصة*،1، 1-39، الرياض، المملكة العربية السعودية: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

الشيخ ذيب، رائد.(2012). الخصائص السيكومترية للصورة السورية من مقياس جيليام لتشخيص اضطراب طيف التوحد (GARS-2). *مجلة دراسات*، المجلد 40، الجامعة الأردنية.

القريوتي، إبراهيم وعبابنة، عماد. (2006). تطوير مقياس عربي متعدد الأبعاد للكشف عن التوحد. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 2 (2)، 73 – 85.

القزاز، إمام، (2007). *بناء مقياس لتشخيص السلوك التوحدي والتحقق من فاعليته في عينة أردنية من حالات التوحد والإعاقة العقلية والعاديين*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عويس، لينا. (2006). *بناء وتقنين مقياس لتشخيص حالات التوحد في دول منطقة الخليج العربي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الزارع، نايف. (2003). *بناء قائمة لتقدير السلوك التوحدي*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

Al Jabery, M. A. (2008). *The examination of validity and reliability indicators of the Jordanian translated Arabicversion of the Gilliam Autism Rating Scale (GARS-2).* (Unpublished doctoral dissertation). Wayne State University, Michigan.

American Psychiatry Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed. Text Revision)*. Washington, DC: American Psychiatry Association.

Anderw, S. D. (2010).*The Handbook of Pediatric Neuropsychology.* New York, NY: Springer Publishing Company.

Center for Disease Control and Prevention (2007). Prevalence of autism spectrum disorders: autism and developmental disabilities monitoring network, 14 Sites, United States, 2002. *MMWR SurveillSumm, 56*(1), 12–28.

Diken, I. H., Ardic, A., Diken, O, & Gilliam, J. E. (2012). Exploring validity and reliability of Turkish Version of Gilliam Autism Rating Scale-2.*Education and Science, 37*(166), 318-328.

Gilliam, J. E. (2005). *Gilliam Autism Rating Scale (GARS).* Austin, TX: Pro-Ed.

Matson, J. L. (2009).*Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders*. New York, NY: Springer Publishers. Retrieved from:http://www.autismspeaks.org/what-autism/diagn osis /dsm-5-diagnostic-criteria.

Stone, W.L., & DiGeronimo, T.F. (2006). *Does my child have autism? A parent's guide to early detection and intervention in autism spectrum disorders*. Jossey-Bass: San Francisco.

Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism*. Cambridge,MA: Harvard University press.

Tafiadis, D., Loli, G., Tsanousa, E, &Tafiadi, M. (2008). *The Gilliam Autism Rating Scale (GARS - 2), a pilot study for the Greek autistic population*. Poster presented at International Society on Brain and Behaviour: 3rd International Congress on Brain and Behaviour, Thessaloniki, Greece. 28 November – 2 December 2007.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 2، 2016، 209- 221

أثر استراتيجية (*Jigsaw II*) في التعلم التعاوني في تنمية التسامح الاجتماعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة إربد

قاسم خزعلي *، عبد اللطيف مومني ** و محمد ملحم **

تاريخ تسلم البحث 2015/11/15 تاريخ قبوله 2016/2/2

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استراتيجية (**Jigsaw II**) في التعلم التعاوني في تنمية التسامح الاجتماعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة إربد. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار أربع شعب دراسية تضم (81) طالباً وطالبة، منها شعبتان للذكور، وشعبتان للإناث تم توزيعها عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تم تدريس المجموعة التجريبية وفق استرتيجية (**Jigsaw II**) في مواد اللغة العربية، والتربية الإسلامية، وعلوم الأرض. قام الباحثون بتطوير مقياس للتسامح الاجتماعي تكون من (29) فقرة، وقد تم التحقق من صدقه وثباته. أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب إلى وجود فرق دال إحصائياً في درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي للتسامح الاجتماعي تعزى لاستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة مع درجات أفراد المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية)، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجات عينة الدراسة تعزى للجنس، أو للتفاعل بين متغير المجموعة والجنس.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم التعاوني، **Jigsaw II**، التسامح الاجتماعي.

مقدمة: يمثل موضوع التسامح خطابا ثقافيا اجتماعيا يحتاج إلى تبنّ حقيقي لعملية تثقيف مستمرة توجه ولاء الفرد عبر مراحل زمنية، تتناسب وحجم العملية التثقيفية حتى ترفع من مستوى وعيه في تخطي عقبة تقاطع الولاءات، فلا يمكن للتسامح أن يكون فاعلاً ومؤثراً في مجتمع ما زال يتعهد القيم الموروثة، ويتمثلها قيماً أخلاقية يستمد منها وجوده واستمراريته في مقابل تعدد منابع اللاتسامح في عصرنا الحاضر مولدة التعصب الاجتماعي بأنواعه، ولما له من تداعيات في ظهور العنف المجتمعي.

ويوصف التسامح الاجتماعي بأنه ثقافة قائمة على التعقل، تبحث في أسباب التروي والوعي بأهمية التفاهم بين الأفراد، وقد يمثل الحالة المثلى للحياة المدنية معبراً عن حاجة الإنسان إلى مثله، وحاجته إلى السلم والحياة الآمنة (الزراعي، 2007). ويتضمن التسامح الاجتماعي الحوار والالتقاء الثقافي والقبول المتزايد للقيم والعقائد والممارسات المشتركة لأبناء المجتمع (هنتنجتون، 1999).

The Effect of Jigsaw II Cooperative Learning Strategy on Developing Social Tolerance Among a Sample of 10th Basic Grade Students at Irbid City

Qasem Khazali, *Department of Foundations of Education, Irbid Girls College, Irbid, Jordan.*
Abdellateef Momani and Mohammad Melhem, *Department of Educational Psychology, Irbid Girls College, Irbid, Jordan..*

Abstract: The current study aimed to reveal the effectiveness of the Jigsaw II cooperative learning strategy on developing the social tolerance among a sample of 10th grade students at Irbid city. To achieve the study objective were chosen four classes consisted of 81 students, including two male and two female sections were distributed randomly to two groups: the experimental and the control groups. The experimental group was taught according to Jigsaw II strategy in the courses of Arabic Language, Islamic Education and Geology. The researchers developed the social tolerance scale, which consists of 29 items and verified its validity and reliability. The results of the 2–Way ANCOVA analyses Showed that there were significant differences in the social tolerance scores due to the group in the experimental group fever. There were no significant differences in the social tolerance scores due to gender or the interaction between group and gender.
Keywords: Cooperative Learning Strategy, Jigsaw II, Social Tolerance.

فالإقرار بأن اختلاف البشر بطبعهم ومظهرهم ولغاتهم وسلوكهم وقيمهم ومعتقداتهم أمر طبيعي (الحلي والزبيدي، 2007). والتسامح الاجتماعي قيمة إسلامية كبرى تنطوي على العديد من القيم الأخرى، فهي إما أن تكون بترك ما نهى الإسلام عنه، وإما بأخذ ما أمر به (هندي والغويري، 2008). لقوله تعالى: ﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ﴾ (الأعراف، 199).

ويمكن أن يُكتسب التسامح الاجتماعي بالاشتراط، والتعزيز، والملاحظة، وتعلم الأنماط المتاحة في المجتمع بالنمذجة (Bandura, 1983). ويرى المعرفيون أن التسامح الاجتماعي يندرج تحت الحكم الصحيح- بالاعتماد على المعرفة حول الموجودات والمواقف- على مشاعر الآخرين النابعة من التعاطف معهم، وأن يضع نفسه مكانهم متقمصاً أدوارهم وشخصياتهم (Allport, 1960). ويجد أصحاب اتجاه التمركز العرقي أن التسامح الاجتماعي يعود إلى أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة من الوالدين، ومدى تأكيدهما على عادات وتقاليد المجتمع الذي ينتميان إليه، وإلى درجة ابتعادهما عن المجتمعات الأخرى (Jeffries & Ransford, 1980).

* قسم أصول التربية، كلية بنات اربد، اربد الأردن.
** قسم علم النفس التربوي، كلية بنات اربد، اربد الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويضع بيري وكالين (Berry & Kalin, 1995) أربعة فروض للتسامح الاجتماعي، هي: أن الانفتاح بين أبناء المجتمع الواحد يكون ذا قيمة ثقافية للمجتمع. وأن هناك مستويات للتعصب والتسامح بين أبناء المجتمع الواحد. وأن هناك وجهات نظر إيجابية متبادلة بين العديد من المجاميع المختلفة المكونة للمجتمع. وأن تكون هناك درجة من الاهتمام بالمجتمع الأصلي دون ازدراء المجتمعات الأخرى. وقد تبنى الباحثون هذا الاتجاه في التسامح كونه الأقرب إلى الواقع المعيش، والأكثر انسجاما مع ثقافة المجتمع الأردني.

أما التربية من أجل التسامح الاجتماعي فتهدف إلى درء التأثيرات المولدة لشعور الخوف من الآخرين، واستبعادهم، والتركيز على مساعدة الشباب في تطوير قدراتهم لإصدار الأحكام المستقلة، وتحفيز التأمّل الناقد والتفكير الأخلاقي لتحقيق الاستقرار النفسي والاجتماعي لديهم (Watson, 2007; UNESCO, 1995). وهذا من شأنه أن ينتج صوراً لأعمال خيّرة كالوفاء والأمانة والعدل والإحسان والتواضع والتعاون والعفو والتحاب والتآلف (الدوري وعليان، 1996). لذا يدعو كنعان (2008) الطلبة إلى أن يكونوا متسامحين اجتماعيا بالتجاوز عن الخلافات، ومقابلة السيئة بالحسنة، والعمل الصالح، وتقديم يد العون والمساعدة، ونبذ التعصب والقسوة والعنف بإقامة المناسبات والمشاركة في تنفيذ البرامج المدرسية. وهذه مبادرات يمكن من خلالها تقوية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، من خلال الأنشطة المدرسية والمناهج والأساليب والاستراتيجيات التربوية، وإقناعهم بضرورة ممارسة سلوكيات تسامحية مع غيرهم لتحقيق الوفاق، ونبذ الخلافات والفرقة من خلال عدة أساليب، منها: الحوار العقلاني الهادف، والتهدئة بكل الوسائل والطرق، واحترام الرأي، وضمان حرية الآخرين، ورحابة وسعة الصدر في تقبل الآخر، وإعطاء الأولوية للمصلحة العامة على الخاصة، والتعليم والتثقيف للقضاء على الجهل والفساد. وقد عزز هذه الدعوة اعتبار اليونسكو للسادس عشر من كانون الأول في كل عام يوماً عالمياً للتسامح بإشراك الطلبة والمعلمين في تنمية التسامح الاجتماعي لديهم من خلال الأنشطة المدرسية، وتنظيم النقاشات في الصفوف، وإجراء مسابقات في الكتابة والرسم، وعمل أسابيع إعلامية ومهرجانات وبرامج تبادل الطلاب (Unesco, 1995).

وتزداد الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة في ضوء تأكيد رسالة عمان (2004) على التسامح الاجتماعي والاعتدال والتعاون، وقبول الآخر، ورفض الانغلاق والتعصب. كما تدعو الأهداف العامة للمنهاج التربوي للصف العاشر إلى تقوية الاتجاهات والقيم الإسلامية لدى جيل قادر على مواجهة تحديات العصر، والتفاعل مع مجتمعه بتفاؤل وثقة وتعاون (وزارة التربية والتعليم، 1991). وقد أكدت نتائج عدد من الدراسات على ضرورة توظيف استراتيجيات تدريس تعاونية داخل الغرفة الصفية خاصة مع المراهقين في سن (16)- الصف العاشر الأساسي- فالطلبة في هذه السن يمرون بمرحلة نمائية مناسبة لتنمية مهاراتهم الاجتماعية (Hair, Jager & Garrett, 2002).

ويسعى التعلم التعاوني إلى تنمية التسامح الاجتماعي بتأكيد الاحترام المتبادل بين الأديان والطوائف والمذاهب؛ سعياً لاستقرار المجتمع من أجل البناء والتقدم والازدهار، وزرع روح التعاون، وترسيخ قيم التعايش والحوار الحر العقلاني للتغلب على المواقف التعصبية والانحيازية، والتزام موقف الحياد، وإيجاد التوافق الاجتماعي في المجتمعات متعددة الثقافات، والانفتاح فيما بينها، واحترام الحريات فيها، وضمان حقوق الإنسان التي كفلها الدين والدستور والقانون (الهاشمي، 2011). إذ تؤكد دراسة إيسكاي وآخرين (Eskay et al., 2012) أن تعرض الطلبة في مرحلة المراهقة للأحداث الحياتية الضاغطة بشكل مستمر يسبب تدنيا في مستوى سلوكهم التعاوني، ويضعف تفاعلهم الاجتماعي، ويدخلهم في نزاعات وصراعات مع الآخرين كونهم غير ناضجين انفعالياً بعد. فالتعلم التعاوني يزيد من مرونة الفرد في الأخذ بوجهات نظر الآخرين، ويحقق لديه احتراما أعلى للذات (بدير، 2008).

ويعرف التعلم التعاوني بأنه تعلم ضمن مجموعات صغيرة من الطلبة (2-6)، بحيث يسمح لهم بالعمل سوياً وبفاعلية (نبهان، 2012). وتحفيزهم لاستخدام مهاراتهم الاجتماعية إذا ما أريد للمجموعات المتعاونة أن تكون منتجة، لذا على الطلبة تنسيق جهودهم لتحقيق أهدافهم المتبادلة والمشتركة بإنجاز مهمة، أو إجابة عن سؤال (Benson, 2001؛ عفانة والخزندار، 2014). ولتحقيق أفضل الإنجازات عبر دعم بعضهم بعضاً، وتبادل المعلومات فيما بينهم (Chiu, Wen & Sheng, 2009).

وتمثل استراتيجية جيغسو (Jigsaw) في التعلم التعاوني طريقة التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة (Aronson & Bridgeman, 1979)، بتقسيم الطلبة إلى مجموعات أولية تدعى بالمجموعات الأصلية (Home Groups) المتكونة في كل منها من (5-6) أفراد، ليتم بعد ذلك بناء مجموعات الخبير (Expert group) باختيار كل فرد من المجموعات الاصلية ليصبح عضوا في مجموعة الخبير، ويعطى لكل مجموعة خبير معلومات عن تكليف أو مادة دراسية تختلف عما لدى مجموعات الخبير الأخرى من أجل تدارس الموضوع، أو التكليف فيما بينهم استعدادا لتدريسه لأعضاء مجموعاتهم الأصيلة، وبعد ذلك يعودون إلى مجموعاتهم الأصلية، ويتناوبون في تعليم بعضهم بعضاً ما تعلموه سابقا في مجموعة الخبير التي كانوا ينتمون إليها. لذا، فإنه من المتوقع أن يقوم جميع الطلبة في المجموعة بتعليم جميع الموضوعات المقررة لجميع أعضاء مجموعاتهم، وبعد ذلك يتم اختبار الطلبة بشكل فردي في الموضوعات التي تعلموها ليحصل كل منهم على علامة، أو مكافأة خاصة به (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, & Snapp, 1978).

ثم قام سلافين (Slavin, 1986) بتطوير استراتيجية (Jigsaw) إلى استراتيجية (Jigsaw II)، إذ يعود كل طالب في مجموعة الخبراء إلى مجموعته الأصلية ليقوم بتعليم زميله جزءا معينا من الموضوع أو التكليف، ومن ثم يقوم المعلم باختبار كل طالب بشكل فردي، ويضع علامة للمجموعة بناء على متوسط أداء أعضاء المجموعة الواحدة مشكلة الأداء الأكاديمي النهائي الكلي لكل مجموعة أصلية (Salvin, 1986).

وتسعى استراتيجية التعلم التعاوني إلى تحقيق أهداف منشودة، وبناء علاقات عمل إيجابية بين أفراد المجموعات من جهة، وتوفير الدرجة القصوى من التعلم من جهة أخرى؛ إذ يجري تدريب أعضاء المجموعات على المهارات الاجتماعية لتعزيز علاقات العمل فيما بين أعضاء المجموعة (الجوعاني، 2001). لذا، فإن التعلم التعاوني يتطلب من المعلم أدواراً تختلف عن أدوار المعلم التقليدي، فيكون ضابطا للمجموعة الجزئية التي ينقسم الصف إليها، ومعينا للطالب وقت الحاجة، ومزودا بالتغذية الراجعة وقت الضرورة، وراصدا للعمل الجماعي في المجموعات الصغيرة، وموفرا وسطاً إيجابياً للمتعلمين حتى يتعاونوا في تنفيذ المهام التعليمية المنوطة بهم (Clark & Starr, 1995).

وتأسيساً على ما سبق، فإن التعلم التعاوني مركب أساسي يتم من خلال مهارات اجتماعية كالتفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة، والتعاطف، وحسن الاستماع لبعضهم بعضاً، وضبط النفس، وتقبل الآخر، وتقديم يد المساعدة والتسامح معه، ومشاركته مناسباته، وأن يرى الفرد أن نجاحه مرتبطا بنجاح المجموعة مكتسباً بذلك أخلاقيات ومهارات اجتماعية ذات طبيعة تسامحية (Johnson & Johson, 1999).

وقد هدفت دراسة دولمان ومورجان وبرجلر وروسيل وواتس (Dollman, Morgan, Pergler, Russell & Watts, 2007) إلى تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني. تكونت عينة الدراسة من (95) طالبا، و(95) والدا، و(200) معلم اختيروا من مدينة "مدوسترن" الواقعة في الريف الأمريكي. وقد تم تطبيق البرنامج في (12) أسبوعا، وتم استخدام قائمة الملاحظة لرصد سلوكيات الطلبة من قبل أولياء أمور الطلبة ومعلميهم. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فاعلية لبرنامج التعلم التعاوني في تحسين المهارات الاجتماعية.

وأجرى المهداوي وعبد (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التسامح الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مدينة بعقوبة العراقية. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة في مدرسة أم سلمة للبنات، وقد تم توزيع الطالبات إلى مجموعتين متساويتين، واستعمل برنامج إرشادي مع طالبات المجموعة التجريبية، وطبق عليهن مقياس للتسامح الاجتماعي. بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية لصالح البرنامج الإرشادي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وقام العفيفي (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران في اكتساب المهارات الاجتماعية للصفين الثاني والرابع الأساسيين لطلبة صعوبات التعلم في مدينة إربد. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة قُسّمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (30) طالباً وطالبة في كل مجموعة. وتم تطبيق برنامج تعليم الأقران على العينة التجريبية، واستخدام مقياس للمهارات الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية للصفين الثاني والرابع الأساسيين تبعا لمتغير العمر.

وقامت مفلح (2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر أسلوبيين إرشاديين- المفهوم الخاطئ والعلاج العقلاني العاطفي- في تنمية التسامح لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة في معهد الرصافة الأول في بغداد، تم توزيعهن إلى مجموعة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين، وقد خضعت المجموعتان التجريبيتان إلى (16) جلسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للأسلوبين الإرشاديين في تنمية التسامح في المجموعتين التجريبيتين.

وقام عزيز (2010) بدراسة هدفت إلى دراسة أثر استخدام التعلم التعاوني استراتيجية (Jigsaw) في تحصيل طلاب الصف الأول في معاهد إعداد المعلمين في مادة الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (49) طالباً يمثلون شعبيتين من شعب الصف الأول، وقد تم تطبيق اختبار تحصيلي بعد ستة أسابيع للكشف عن أثر التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون الرياضيات باستخدام التعلم التعاوني وفق استراتيجية (Jigsaw)، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون الرياضيات بالطريقة التقليدية لصالح التجريبية.

وهدفت دراسة عيدي (2010) التعرف إلى التسامح لدى الطلبة العرب العراقيين في جامعة صلاح الدين في العراق. تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، تم تطبيق مقياس للتسامح الاجتماعي عليهم. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون تسامحا بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في التسامح لصالح الطلبة ذوي الذكاء الثقافي المنخفض.

وقام عبدالله (2011) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين التسامح الاجتماعي، والتخصص، والجنس، وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة جامعة بغداد. تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة. بينت نتائج الدراسة أن طلبة جامعة بغداد لا يتمتعون بالتسامح الاجتماعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة

الجامعة تعزى للجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الجامعة تعزى لأسلوب المعاملة الوالدية لصالح الحماية الزائدة.

وأجرى محيسن والهلول (2012) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين التسامح والصحة النفسية لدى طلبة جامعة الأقصى في غزة. تكونت عينة الدراسة من (420) طالبا وطالبة تم تطبيق مقياس للتسامح وآخر للصحة النفسية عليهم. كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبة التسامح لدى الطلبة، ووجود علاقة دالة بين التسامح والصحة النفسية، ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث لصالح الإناث في التسامح.

أما دراسة إيسكاي وأونيو وأوبيو وأوبيدوا (Eskay, Onu, Obiyo, & Obidoa, 2012) فقد هدفت إلى دراسة أثر التعلم التعاوني والتعليم التشاركي في خفض السلوك غير الاجتماعي بين الطلبة المراهقين في منطقة "نسوكا" التعليمية بولاية إينوغو في نيجيريا، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات على عينة تكونت من (200) معلم. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين كانوا على وعي باستراتيجيات التدريس الثلاث، وبدورها في الحد من سلوكيات المراهقين المعادية للمجتمع بدرجة كبيرة.

وأجرى الزهيري (2013) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتسامح الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في تربية منطقة الرصافة بمدينة بغداد. تكونت عينة الدراسة من (306) طلبة، وتم تطبيق مقياس للذكاء الأخلاقي، وآخر للتسامح الاجتماعي. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الذكاء الأخلاقي والتسامح الاجتماعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التسامح الاجتماعي بين الطلبة تعزى إلى متغير الجنس.

وأجرى نصر وحماد (2013) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة في تدريس نص القراءة لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي للتفاعل بين طالبات الصف السابع الأساسي في مديرية إربد الأولى. تكونت عينة الدراسة من (59) طالبة، وتم استخدام بطاقة ملاحظة لقياس المهارات الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً على جميع المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لأثر لاستراتيجية التعلم التعاوني.

وقام الجبوري (2014) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين التسامح الفكري والتماسك الاجتماعي لدى طلبة جامعة كربلاء في العراق. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية. وقد تم استخدام مقياس للتسامح الفكري، وآخر للتماسك الاجتماعي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التسامح الفكري، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث بالتماسك الاجتماعي، وبين التسامح الفكري والتماسك الاجتماعي.

وأجرت ملاك واليتيم (2015) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية "جيغسو" في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (122) طالبة، وتم تطبيق اختبار تحصيلي من (20) فقرة. أظهرت الدراسة تفوق استراتيجية "جيغسو" على الاستراتيجية التقليدية.

وهدفت دراسة نوري (2015) إلى إيجاد العلاقة الارتباطية بين اجترار الغضب، واحتمالية التسامح لدى طلبة الجامعة المستنصرية في بغداد. تم استخدام مقياس اجترار الغضب لسوكهودولسكي (Sukhodolsky)، ومقياس احتمالية التسامح لراي (Ray)، تكونت عينة الدراسة من (280) طالبا وطالبة. بينت نتائج الدراسة أن الطلبة ليس لديهم أفكار لاحقة للغضب ولا أفكار انتقام. كما لا يوجد لدى الطلبة احتمالية للتسامح مع الآخرين، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في اجترار الغضب واحتمالية التسامح، ولا توجد علاقة ارتباطية بين متغيري البحث.

بعد مراجعة الدراسات السابقة، يرى الباحثون أنها لم تتناول أثر التعلم التعاوني وفق استراتيجية (Jigsaw II) في تنمية التسامح الاجتماعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. وإن الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية (Jigsaw II) كانت على التحصيل، ولم تكن على التسامح الاجتماعي كدراسة (عزيز، 2010؛ ملاك واليتيم، 2015). كما أن الدراسات السابقة تناولت برامج إرشادية لتنمية التسامح أو المهارات الاجتماعية. لذا جاءت الدراسة الحالية محاولة لبحث أثر استراتيجية التعلم التعاوني وفق (Jigsaw II) في تنمية التسامح الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة إربد.

مشكلة الدراسة وسؤالها

تنبع مشكلة الدراسة الحالية مما يمر به المجتمع الأردني من تحولات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية؛ بسبب النزاعات الحاصلة في محيطه السياسي والاجتماعي الذي قد يؤثر في عادات واتجاهات أبنائه بشكل عام، وفي سلوكيات طلاب المدارس، وخاصة المراهقين منهم.

وتمثلت المشكلة الدراسة الرئيسة في قلة البرامج التعليمية والتدريبية، والاستراتيجيات التربوية المستخدمة مع هذه الفئة في تدريبهم على المهارات الاجتماعية، في حين أنها تركز على أنماط التفكير والتحصيل، ولقلة الدراسات التجريبية التي تناولت تنمية التسامح الاجتماعي وفق استراتيجية التعلم التعاوني القائمة على (Jigsaw II). لذا، فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن السؤال الآتي: هل **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في التسامح الاجتماعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى (استراتيجية التعلم التعاوني، والطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما؟**

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية المرحلة الدراسية للصف العاشر التي تقع في مرحلة المراهقة المتوسطة، ومن أهمية سلوك التسامح الاجتماعي في الدين الإسلامي كقيمة دينية تنبذ التعصب إلى دين أو فكر أو قبيلة لقول المصطفى– صلى الله عليه وسلم -: "ليس منّا من دعا إلى عصبية، أو من قاتل من أجل عصبية، أو من مات من أجل عصبية" (رواه أبو داود:5121)، "دعوها فإنها منتنة..." (رواه مسلم: 2584).

وتنبع أهمية الدراسة النظرية من الحاجة للبحث بالتسامح الاجتماعي، وسبل تنميته، كما أنه من المتوقع أن تضيف نتائج الدراسة الحالية المعرفة العلمية في مجال الدراسة، فلم تدرس تنمية التسامح الاجتماعي عبر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II)، فضلا عن أن تنمية التسامح الاجتماعي لدى طلاب الصف العاشر تكسبهم أنماطا سلوكية بناءة، ومشاعر إيجابية نحو الآخر، وتزيد من ثقتهم بالعلاقات مع الزملاء، وتخفض من الوجدان السلبي لديهم. وتنبع الأهمية العملية للدراسة من إظهار الأهمية التربوية للمدرسة في تنمية التسامح لدى طلبة الصف العاشر بما يحقق توافقهم الاجتماعي مع من يتفاعلون معهم بعيداً عن الانغلاق الفكري، فضلاً عن أن الدراسة الحالية توفر معلومات للتربويين، ولمخططي المناهج، ومطوري البرامج التربوية، وللقائمين على عملية التخطيط التربوي في الأردن نتائج يمكن أن تفيدهم باتخاذ القرارات المناسبة لتعزيز مبادئ ومفاهيم وقيم التسامح الاجتماعي بالمناهج التربوية، كما تم تطوير أداة خاصة للتسامح الاجتماعي يمكن الاستفادة منها في دراسات أخرى.

حدود الدراسة

1- حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي.

2- حدود مكانية: طبقت هذه الدراسة على مدرسة المثنى بن حارثة الأساسية للذكور، ومدرسة ضاحية الحسين للإناث التابعتين لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى.

3- حدود زمانية: أجريت هذه الدراسة على الطلبة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2015/2014م.

4- حدود موضوعية

- استخدمت هذه الدراسة أداة التسامح الاجتماعي التي طورها الباحثون.
- تتحدد عناوين ومضامين المواد الدراسية بما لا ينمي التسامح الاجتماعي.
- تتحدد المواد الدراسية بمادة اللغة العربية (القواعد والتطبيقات اللغوية)، وبالمفاعيل، والتمييز، والحال، والاستثناء، وأخطاء شائعة. ومادة التربية الإسلامية: بالقرآن الكريم وعلومه، والحديث الشريف وعلومه، والعقيدة. ومادة علوم الأرض: بالتضاريس الطبيعية في المحيطات، وخصائص مياه المحيط الكيميائية والفيزيائية، والأمواج والتيارات البحرية.
- تتحدد الدراسة بخصائص عينتها وبأداتها وبدلالات صدق الأداة، وثباتها.
- نتائج الدراسة يمكن تعميمها على عينات ذات خصائص مشابهة وفق ظروف تطبيق مماثلة.

التعريفات الاجرائية

استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II): "استراتيجية تعلم تشاركي يعلم فيها الطلبة بعضهم بعضاً، ويشاركون بفاعلية ضمن نوعين من المجموعات، هي: مجموعة أساسية ومجموعة خبير" (ملاك واليتيم، 2015، 92). **وتعرف إجرائيا:** بأنها إجراءات تعلم وتعليم منظمة مرتكزة على جهود الطلبة التشاركية في نوعين من المجموعات الصغيرة (أصيلة وخبير)؛ إذ تتدارس كل مجموعة خبير موضوعا يختلف عن موضوع المجموعة الأخرى، ويعلم كل طالب في المجموعة الأصيلة أعضاء مجموعته الموضوع الذي تتدارسه مع أعضاء مجموعة الخبير.

المادة الدراسية: هي المباحث والموضوعات التي تم تدريسها في مناهج اللغة العربية، والتربية الإسلامية، وعلوم الأرض المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية لطلبة الصف العاشر الأساسي.

الطريقة التقليدية: "الطريقة التي يتبعها أغلب المعلمين في تدريس المادة الدراسية، وهي تعتمد على الإلقاء والمناقشة والقيام ببعض الأنشطة بمشاركة قليل من التلاميذ، بالإضافة الى عرض بعض النماذج أو الوسائل التعلمية المساعدة" (فوزية، 2014، 3). **وتعرف إجرائياً:** بالطريقة التدريسية الشائعة لدى أغلب مدرسي الصف العاشر الأساسي في تدريس المواد الدراسية، وتشمل: مراجعة الموضوع السابق، وشرح الموضوع الجديد، وحل المسائل، وإعطاء الواجبات والتكليفات البيتية.

التسامح الاجتماعي: "هو تقديم الحالة الإنسانية، وإدراك الصفات الإيجابية، واحترام بعضهم بعضاً كأشخاص" (Borba, 2001, 233). **ويعرف اجرائياً:** بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص وتقع بين (1-4) على مقياس التسامح الاجتماعي المعد للدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي لمجموعتين للقياسين القبلي والبعدي باستخدام التجربة في بيان أثر المتغير المستقل استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II) والطريقة

الاعتيادية في المتغير التابع المتمثل بالتسامح الاجتماعي، مع مراعاة كافة الإجراءات اللازمة لضبط المتغيرات الدخيلة. لذا تم اختيار مجموعة تجريبية تتكون من شعبتين، إحداها للذكور وأخرى للإناث، واختيار مجموعة ضابطة تتكون من شعبتين، إحداها للذكور وأخرى للإناث. وقد خضعت المجموعة التجريبية إلى المعالجة بتدريسها وفق استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II)، ودُرّست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة

طبقت الدراسة على (81) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي- في سن (16) سنة، والواقعة في مرحلة المراهقة المتوسطة- من مدرسة المثنى بن حارثة الأساسية للذكور، ومدرسة ضاحية الحسين الثانوية للإناث التابعتين لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الفصل الثاني من العام الدراسي 2014/ 2015 اختيرتا قصدياً. وتم اختيار أربع شعب دراسية بطريقة عشوائية بسيطة من أصل سبع شعب من المدرستين مكونة بذلك المجموعتين التجريبية والضابطة، منها شعبتان للذكور من مدرسة المثنى بن حارثة الأساسية من أصل ثلاث شعب تم تعيينهما عشوائياً بالقرعة، هما: الشعبة (أ) لتكون التجريبية، والشعبة (ب) لتكون الضابطة. واختيرت شعبتان للإناث من مدرسة ضاحية الحسين الثانوية الشاملة للبنات من أصل أربع شعب تم تعيينهما عشوائياً بالقرعة، هما: الشعبة (ب) لتكون التجريبية، والشعبة (د) لتكون الضابطة، والجدول (1) يوضح ذلك. ويعود اختيار الباحثين هاتين المدرستين بالطريقة القصدية إلى تعاون إدارتيهما، وتعاون المعلمين والمعلمات في تطبيق الدراسة، وتناسب أعداد الطلبة الموجودين في الشعب. كما تم ضبط التكافؤ بين المدرستين باختيارهما من نفس المدينة، ومن نفس المنطقة السكنية، ولا تتجاوز المسافة بينهما (1) كم.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري المجموعة والجنس

الجنس	المجموعة				المجموع	
	التجريبية		الضابطة			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
ذكر	20	24.69	22	27.16	42	51.85
انثى	20	24.69	19	23.46	39	48.15
المجموع	40	49.38	41	50.62	81	100

تكافؤ مجموعتي الدراسة

1- لضمان تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التسامح الاجتماعي الكلي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التسامح الاجتماعي الكلي لأفراد المجموعتين قبل تعرضهم لاستراتيجية التعلم التعاوني، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التسامح الاجتماعي الكلي القبلي حسب متغيري الدراسة

الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	التجريبية	2.32	0.16	10
	الضابطة	2.49	0.21	12
	الكلي	2.41	0.21	22
أنثى	التجريبية	2.49	0.23	10
	الضابطة	2.39	0.26	13
	الكلي	2.43	0.25	23
الكلي	التجريبية	2.40	0.21	20
	الضابطة	2.44	0.24	25
	الكلي	2.42	0.23	45

يلاحظ من الجدول (2) أن هناك فرقاً ظاهراً بين المتوسطات الحسابية لدرجات مقياس التسامح الاجتماعي القبلي بين الذكور والإناث والمجموعة التجريبية والضابطة. وبهدف الكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الظاهر، استخدم الباحثون تحليل التباين الثنائي (2-Way Anova) لاختبار الفروق في التسامح الاجتماعي القبلي حسب المجموعة والجنس، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول 3: نتائج تحليل التباين الثنائي لمقياس التسامح الاجتماعي الكلي القبلي حسب متغيري الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الجنس	0.01	1	0.01	0.199	0.658
المجموعة	0.014	1	0.014	0.279	0.6
الجنس * المجموعة	0.197	1	0.197	3.951	0.054
الخطأ	2.042	41	0.05		
الكلي	266.276	45			

يلاحظ من الجدول (3) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التسامح الاجتماعي القبلي تعزى إلى المجموعة، أو الجنس، أو التفاعل بينهما.

2- لضبط متغير المعلمين والمعلمات للمجموعتين التجريبية والضابطة، تم اختيار معلمين ومعلمات من حملة درجة الدبلوم العالي بالتربية، وكان التقرير السنوي لكل منهم للعام المنصرم جيدا جداً، فضلاً عن أن سنوات خبرتهم التدريسية بلغت خمس سنوات، ولديهم دورة تدريبية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني عُقدت بإشراف مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى.

أداتا الدراسة

1- مقياس التسامح الاجتماعي

تم مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة (الحلي والزبيدي، 2007؛ Sarjveladze, Shushania, Melikishvili, & Baliashvili, 2009؛ الجبوري، 2014)، والاطلاع على عدد من مقاييس التسامح الاجتماعي، كمقياس المهداوي وعبد (2008)، ومقياس عبدالله (2011)، ومقياس الزهيري (2013). ثم قام الباحثون بتطوير مقياس خاص بصياغة (37) فقرة تعبر عن التسامح الاجتماعي لدى عينة الدراسة، منها: (24) فقرة إيجابية، و(13) فقرات سلبية.

صدق المقياس

الصدق الظاهري

قام الباحثون بإعداد المقياس بصورته الأولية الذي تكوّن من (37) فقرة، وتم عرضه على (12) محكماً من حملة درجة الدكتوراه في تخصص أصول التربية، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي يعملون في جامعة اليرموك، وجامعة آل البيت، وجامعة البلقاء التطبيقية بُغية تحكيمه، وطلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث السلامة اللغوية، وملاءمة فقراته لقياس التسامح الاجتماعي لدى عينة الدراسة، وإضافة ما يرونه مناسباً من فقرات، وحذف ما هو غير مناسب منها. وقد اعتمد الباحثون معيار إجماع محكمين اثنين على قبول الفقرة، أو تعديلها، أو حذفها. وبناءً على ذلك حذفت ثلاث فقرات، وتم تعديل الصياغة اللغوية لثلاث فقرات، هي: "أكون علاقات صداقة مع من يختلف معي في الرأي"، و"أحترم طريقة تعبير الآخرين عن عاداتهم وتقاليدهم"، و"أتجنب الحديث عن أسراري أمام من أختلف معه بالأفكار". وهي الفقرات ذوات الأرقام (2، 11، 24) ليصبح عدد فقرات المقياس بعد تحكيمه (34) فقرة.

صدق البناء

تم تطبيق مقياس التسامح الاجتماعي المكون من (34) فقرة على عينة استطلاعية مكونة من (47) طالباً وطالبة، حيث تم اختيار شعبة من الصف العاشر الأساسي من مدرسة القصيلة الثانوية للإناث بواقع (22) طالبة، وشعبة من مدرسة حمزة بن عبد المطلب للذكور بواقع (25) طالباً، وهي من خارج عينة الدراسة الأصلية، باعتبارهما أقرب المدارس للمدارس التي تم تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني فيها. وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.08 ـ 0.71)، وتم إسقاط سبع فقرات من المقياس معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس أقل من (0.25)، وغير دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى أن هذه الفقرات لا تقيس السمة ذاتها، مما يبرر حذفها من فقرات مقياس الدراسة (Field, 2005). وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية مكونا من (27) فقرة، منها (20) فقرة إيجابية، وهي ذوات الأرقام (1، 2، 3، 4، 6، 8، 10، 11، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 24، 25، 26)، و(7) فقرات سلبية، وهي ذوات الأرقام (5، 7، 9، 12، 23، 24، 27).

ثبات المقياس

تم تطبيق مقياس التسامح الاجتماعي على عينة استطلاعية مكونة من (47) طالباً وطالبة، وتم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين؛ إذ بلغت قيمته (0.86). وتم تحديد معامل الثبات للمقياس بحساب معامل الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" للتطبيق الأول للعينة الاستطلاعية؛ إذ بلغت قيمته (0.92) للمقياس ككل.

تصحيح المقياس

تكون مقياس التسامح الاجتماعي في صورته النهائية من (27) فقرة منها: (20) فقرة إيجابية، و(7) فقرات سلبية يستجيب المفحوص عن فقرات المقياس وفق تدريج ليكرت (Likart) الثلاثي (دائماً، أحياناً، نادراً). وقد أعطيت الدرجات (3، 2، 1) للفقرات الإيجابية وعكسها للفقرات السلبية لتكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (27) درجة وأعلى درجة (81). وتم تصنيف أفراد الدراسة إلى ثلاثة مستويات للتسامح الاجتماعي بطرح أقل درجة للفقرة (1) من أعلى درجة للفقرة (3)، وقسمة الناتج على (3) ليصبح المدى (0.66) بين المستويات الثلاثة، كالآتي: تسامح اجتماعي متدنّ يقع وسطه بين (1-1.66)، ومتوسط بين (1.67-2.34)، ومرتفع بين (2.35-3).

2- استراتيجية التعلم التعاوني

أ- تبنى الباحثون استراتيجية التعلم التعاوني وفق (Jigsaw II) لتدريس ثلاث مواد دراسية، هي: اللغة العربية، والتربية الإسلامية، وعلوم الأرض حتى يخضع الطلبة لأكبر عدد من الجلسات التدريبية أسبوعياً.

ب- لضبط متغير المادة الدراسية، قام الباحثون باختيار المواد الدراسية الثلاث بطريقة عشوائية بسيطة بالاقتراع من بين أربع عشرة مادة دراسية من البرنامج الدراسي لطلبة الصف العاشر.

ج- لضبط متغير موضوع الدرس الذي سيدرسه الطلبة وفق استراتيجية التعلم التعاوني، تم مراجعة العناوين والمضامين الواردة في مواد اللغة العربية، والتربية الإسلامية، وعلوم الأرض، وبأدلة المعلمين. اتفق الباحثون على عناوين وموضوعات في المواد الثلاثة يمكن تدريسها وفق استراتيجية التعلم التعاوني وغير متضمنة لأفكار، أو مضامين ذات علاقة بالتسامح الاجتماعي، وهي كما يلي: مادة اللغة العربية (القواعد والتطبيقات اللغوية): "المفاعيل، والتمييز، والحال، والاستثناء، وأخطاء شائعة". مادة التربية الإسلامية: "القرآن

الكريم وعلومه، والحديث الشريف وعلومه، والعقيدة". مادة علوم الأرض: "التضاريس الطبيعية في المحيطات، وخصائص مياه المحيط الكيميائية والفيزيائية، والأمواج والتيارات البحرية".

د- تم عرض العناوين والموضوعات والزمن المخصص لتنفيذ كل موضوع على محكمين اثنين من المختصين في المناهج وطرائق التدريس، واثنين في علم النفس التربوي، وثلاثة في تربية الطفل، للحكم على ملاءمة العناوين والمضامين الخاصة بكل جلسة لتدريسها وفق استراتيجية التعلم التعاوني، ومناسبة الزمن المخصص لكل جلسة، ومدى كفاية عدد الجلسات في تنفيذ التجربة. وفيما إذا كانت العناوين والموضوعات والمضامين تنمي التسامح الاجتماعي أم لا تنميه. وتركزت الملاحظات حول أن العناوين والموضوعات يمكن تدريسها وفق استراتيجية التعلم التعاوني، وهي لا تنمي التسامح الاجتماعي، وأن الزمن المخصص لها (الحصص) كاف لتنفيذها.

الهدف العام من استراتيجية التعلم التعاوني

تنمية التسامح الاجتماعي لدى أفراد الدراسة في المجموعة التجريبية من خلال تطبيق إجراءات الاستراتيجية، إلى جانب إكسابهم الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية المتضمنة في المنهاج الدراسي. وقد انبثق عن الهدف العام أهداف خاصة، هي: تعزيز علاقة الطالب بزملائه عن طريق المشاركة في العمل الجماعي بالمجموعات، وتمكين الطلبة من عرض أفكارهم واتجاهاتهم وقدراتهم في المجموعات المتعاونة، ومساعدة الطالب على فهم ذاته، وتفهم الآخرين والتسامح معهم في المواقف المختلفة، وتنمية صفة التعاون والعمل معاً، وتقبل آراء الآخرين، وضبط النفس والانفعالات.

وقد استند تدريس الطلبة وفق استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II) إلى عدد من الأسس، أهمها: أن يشارك كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية في مجموعتين متعاونتين (المجموعة الأصيلة، ومجموعة الخبراء). وأن تكون المجموعات غير متجانسة عند توزيع الطلبة عليها، وقد ترك الباحثون هذه المهمة للمدرسين المتعاونين معهم لكونهم أكثر معرفة بخصائص طلبتهم وبقدراتهم. وأن يقوم المدرس بتوزيع الطلبة على مجموعات العمل قبل البدء بتطبيق الاستراتيجية بيوم على الأقل، وتحديد مجموعة كل طالب سواء في المجموعة الأصيلة أو مجموعة الخبراء حتى يتمكن كل منهم من معرفة مجموعته مسبقاً، وتعزيز المجموعات بعد انتهائها من التكليفات والمهام الخاصة بها.

المدة الزمنية لتطبيق الاستراتيجية

تم تحديد (48) حصة صفية بواقع ساعة واحدة لكل حصة أو جلسة، وقد استمر التطبيق لمدة ستة أسابيع، بواقع (8) حصص أسبوعياً.

خطوات تنفيذ الحصة الصفية وفق استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II):

- تقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات أصيلة، حيث مجموعة تتكون كل من (5) أعضاء غير متجانسين في التحصيل، وتعيين طالب/ طالبة في كل مجموعة قائداً لها.
- تقسيم محتوى الدرس إلى (5) موضوعات حيث تساوي عدد الطلاب في المجموعة الواحدة.
- توزيع الموضوعات الدراسية على طلبة المجموعة الواحدة (الأصيلة)، ويكتب اسم الطالب والموضوع الخاص به في كل مجموعة.
- يعطى كل طالب في المجموعة الأصيلة وقتاً كافياً لقراءة الموضوع الخاص به.
- يطلب من كل طالب لديه الموضوع ذاته التجمع معاً لتشكيل مجموعات الخبراء.
- يشجع الطلاب في مجموعة الخبير على مناقشة وتبادل الأفكار فيما بينهم حول الموضوع المحددة لاستيعابه اعتماداً على ورقة عمل خاصة بهم، وأن يصبحوا قادرين على شرحه وتعليمه لزملائهم في مجموعاتهم الأصيلة.
- الطلب من أعضاء مجموعات الخبراء العودة إلى مجموعاتهم الأصلية.
- يقوم كل طالب بشرح وتعليم زملائه في المجموعة الأصيلة ما تعلمه في مجموعة الخبراء، ويتم تشجيع بقية زملائه في المجموعة نفسها بطرح الأسئلة.
- يقوم المعلم بالتنقل بين المجموعات لملاحظة العمليات التي تجري بين أعضاء كل مجموعة، ويتدخل في حالة وجود مشكلة ما، ويكون هذا التدخل عن طريق قائد المجموعة، ويتم توجيهه إلى كيفية تقديم التوجيه والإرشاد لزملائه في المجموعة.
- أخيراً، وبعد نهاية النقاش في المجموعات الأصيلة، يختار المعلم طالباً من كل مجموعة ليعرض ملخصاً يحتوي على نتائج الموضوع المخصص له، مع الحرص على التنويع بالطلبة والموضوعات المخصصة لهم، حتى يتم عرض نتائج الموضوعات كلها.

إجراءات الدراسة

اتبع الباحثون في تطبيق هذه الدراسة الإجراءات التالية:

1- أخذ موافقة وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة في مدرسة المثنى بن حارثة الأساسية للذكور، ومدرسة ضاحية الحسين الثانوية للإناث التابعتين لمديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الأولى.

2- قيام الباحثين باختيار المدارس المتعاونة، وعقد لقاء أولي مع مدير ومديرة المدرستين، ومع المعلمين والمعلمات

المتعاونين لتوضيح الهدف من الدراسة وإجراءاتها، وتوضيح مفهوم استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II)، ومكوناتها وطريقة تنفيذها، حيث تم تزويدهم بذلك ورقياً.

3- عقد لقاء ثان مع المدرسين والمدرسات المتعاونين؛ بهدف تحديد الموضوعات في المواد الدراسية في كل من اللغة العربية، والتربية الإسلامية، وعلوم الأرض التي من الممكن تدريسها وفق استراتيجية التعلم التعاوني.

4- تطبيق مقياس التسامح الاجتماعي قبليا على كلا المجموعتين التجريبية والضابطة.

5- تدريس ثلاث مواد دراسية، هي: اللغة العربية، والتربية الإسلامية، وعلوم الأرض وفق استراتيجية التعلم التعاوني بواقع (8) حصص اسبوعياً.

6- قيام الباحثين بمتابعة تطبيق الاستراتيجية بحضور جلسة يومياً على الأقل عند المعلمين والمعلمات للاطمئنان على سلامة سير إجراءات تنفيذ الاستراتيجية.

7- إعادة تطبيق مقياس التسامح الاجتماعي بعد مضي (6) أسابيع عند الانتهاء من فترة التطبيق.

8- تفريغ بيانات التطبيقين على جهاز الحاسوب لتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغير المستقل؛ وهو التدريس وفق استراتيجية التعلم التعاوني. والمتغير التصنيفي، وهو الجنس، وله فئتان: ذكور وإناث. والمتغير التابع، هو درجة أو مستوى التسامح الاجتماعي.

التصميم التجريبي للدراسة

تعد هذه الدراسة شبه تجريبية لمجموعتين تجريبية وضابطة بقياسين قبلي وبعدي وفق التصميم الآتي:

* RG1:O1 X O2

RG2:O1 – O2

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي، ونظراً لوجود فروق في درجات الطلبة بين المجموعتين على القياس القبلي، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-Way ANCOVA)، واختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية.

نتائج سؤال الدراسة ومناقشته

ينص سؤال الدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في التسامح الاجتماعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى (استراتيجية التعلم التعاوني، والطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسامح الاجتماعي القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التسامح الاجتماعي الكلي البعدي حسب متغيري الدراسة

			القبلي		البعدي		
المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	ذكر	20	1.99	0.44	2.33	0.32
	انثى	20	2.21	0.16	2.41	0.23
	الكلي	40	2.10	0.35	2.37	0.28
ضابطة	ذكر	22	2.22	0.17	2.23	0.17
	انثى	19	2.18	0.20	2.19	0.14
	الكلي	41	2.20	0.18	2.21	0.15
الكلي	ذكر	42	2.11	0.35	2.28	0.25
	انثى	39	2.19	0.18	2.30	0.22
	الكلي	81	2.15	0.28	2.29	0.24

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين القبلي والبعدي بين درجات أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني؛ إذ كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي أعلى من المتوسط الحسابي القبلي. كما يلاحظ أيضا وجود فروق ظاهرية بين المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني مقارنة مع المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. ويلاحظ وجود فروق في المتوسطات الحسابية القبلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة. ونظراً لوجود هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-Way Ancova)؛ من أجل ضبط الفروقات القبلية بين المجموعتين، والجدول (5) يوضح ذلك.

* (R): التعيين العشوائي للمجموعة، (X): المعالجة (التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني)، (G1): المجموعة التجريبية، (G2): المجموعة الضابطة، (O1): الاختبار القبلي، (O2): الاختبار البعدي.

جدول 5: نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للمتوسطات الحسابية على مقياس التسامح الاجتماعي البعدي تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي ككل (المصاحب)	0.004	1	0.004	0.082	0.776	0.001
المجموعة	0.467	1	0.467	9.04	0.004	0.106
الجنس	0.012	1	0.012	0.241	0.625	0.003
الجنس * المجموعة	0.062	1	0.062	1.192	0.278	0.015
الخطأ	3.922	76	0.052			
الكلي	428.712	81				

يشير الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التسامح الاجتماعي على الاختبار البعدي تعزى لاستراتيجية التدريس التعلم التعاوني وفق (Jigsaw II)؛ إذ بلغت قيمة ف (0.241) بدلالة إحصائية (0.003).

ولمعرفة لصالح من جاء ذلك الفرق الدال إحصائياً، تم استخدام اختبار بونفيروني (Bonferroni) على الأوساط الحسابية المعدلة، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول 6: نتائج اختبار (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المعدلة للتسامح الاجتماعي وفق متغير استراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطين الحسابين المعدلين
استراتيجية التعلم التعاوني	2.37	0.036	*0.16
الطريقة الاعتيادية	2.21	0.036	

يشير الجدول (6) إلى أن الفرق الدال إحصائياً كان لصالح أفراد العينة في المجموعة التجريبية التي خضعت إلى التدريس وفق استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل لهذه المجموعة (2.37)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل لأفراد العينة في المجموعة الضابطة (2.21)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة (عزيز، 2010؛ ملاك واليتيم، 2015).

ولإيجاد أثر التعلم التعاوني في تنمية التسامح الاجتماعي تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Etta square)؛ إذ يشير الجدول (5) إلى أن حجم الأثر كان (0.106)؛ مما يشير إلى أن (10.6%) من التباين في أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التسامح الاجتماعي البعدي عائد لمتغير استراتيجية التدريس. وهذا يشير إلى فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التسامح الاجتماعي لدى الطلبة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراستي (Dollman et al., 2007; Eskay et al., 2012) في فاعلية برنامج التعلم التعاوني في تحسين المهارات الاجتماعية، وخفض سلوك الطلبة غير الاجتماعي.

ويرى الباحثون أن إحساس المتعلم بوجود دور إيجابي له في الحصة الصفية وبين زملائه وأفراد مجموعته أثناء تنفيذ المواقف التعليمية التعاونية، وشعوره بفاعليته وقدرته على العطاء، والتعبير عن رأيه من أهم العوامل التي تنمي التسامح الاجتماعي لديه؛ مما يزيد من مرونة المتعلم في تقبل وجهات نظر غيره من الطلبة، الأمر الذي يحقق لديه احتراما أعلى للذات، ويزيد من توافقه النفسي الاجتماعي الإيجابي، مما يكسبه سلوكيات تركز على العمل، واكتساب مهارات تعاونية أكثر (بدير، 2008).

وأشار روسيث وآخرون (Roseth et al., 2008) في دراستهم إلى قدرة التعلم التعاوني على إنشاء علاقات إيجابية بين المراهقين وأقرانهم أكثر من قدرة أساليب التعلم الأخرى، التي يمكن أن تكسب الطلبة مهارات التفاعل الإيجابي السليم مع الآخرين كالتقبل والتفهم، والتعاون والمشاركة، والمداراة، وضبط الانفعالات، وحسن الاستماع للغير، وضبط النفس، والتسامح؛ مما يكسبهم العمل التعاوني والتشاركي سلوكيات أخلاقية إيجابية (Eskay et al., 2012; Johnson & Johnson, 1999).

وقد أكد المعلمون والمعلمات المتعاونون مع الباحثين أن الطلبة في المجموعة التجريبية شاركوا في أنشطة التعلم التعاوني بحماس وبمنافسة عالية بين المجموعات لتحقيق الإنجاز والتفوق للمجموعة، مما يظهر أن دافع الطلبة نحو تنفيذ الأنشطة وفق المجموعات المتعاونة كان بدافع داخلي وذاتي للطالب، وليس خارجياً؛ وذلك لإدراك الطلبة بأن التعلم التعاوني والتشاركي يشبع لديهم حاجة نفسية واجتماعية، وهي متعة المشاركة الفعلية مع الزملاء، مما يزيد من فرص التسامح الاجتماعي فيما بينهم؛ بهدف تحقيق النجاح للمجموعة الصفية. وهذا ما أكده هيرتز- لازارويتز وميلير (Hertz-Lazarowitz & Miller, 1992) بأن الطلاب الذين يدرسون بهذه الطريقة يأخذون وجهات نظر الآخرين بالاعتبار، ويتمتعون بدافعية داخلية أعلى، وتنشأ بينهم علاقات إيجابية، وتصبح لديهم اتجاهات أفضل نحو زملائهم والمعلمين

والمدرسة، ويتبادلون الدعم الإيجابي فيما بينهم، وقادرون على التكيف الإيجابي نفسيا واجتماعياً؛ إذ تسعى استراتيجية التعلم التعاوني إلى تحقيق أهداف مشتركة بين أفراد المجموعة الواحدة، وبناء علاقات عمل إيجابية فيما بينهم، وتوفير الدرجة القصوى من التعلم، لذا يتم تدريب أعضاء المجموعات على المهارات الاجتماعية من أجل تعزيز علاقات العمل الوثقى بين أعضاء المجموعة (الجوعاني، 2001). فالطلبة بحاجة إلى الدعم والتوجيه لاكتساب سمة التسامح. وهذا ما أكدته دراستا (المهداوي وعبد، 2008؛ مفلح، 2009) بوجود فروق ذات دلالة بين أفراد المجموعة التجريبية لصالح البرنامج الإرشادي في تنمية التسامح لدى الطلبة.

ويمتاز التعلم التعاوني بقدرته على تنمية التسامح الاجتماعي من خلال اكتساب مهارات اجتماعية، كالتفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة، والتعاطف، وحسن الاستماع للبعض، وضبط النفس وتقبل الآخر، وتقديم يد المساعدة، والتسامح معه، والمشاركة في مناسبات الغير، وأن يرى الفرد أن نجاحه مرتبطا بنجاح مجموعته (Johnson & Johson, 1999). ويرى الباحثون أن الطلبة في هذه المرحلة النمائية (المراهقة) يميلون نحو ممارسة السلوك التعاوني، وإلى التفاعل مع أفراد المجتمع من خلال تربية قائمة على التسامح الاجتماعي، التي تعمل بدورها على خفض التأثيرات المولدة لشعور الخوف من الآخرين واستبعادهم، كما تساعد الطلبة على تطوير قدراتهم لإصدار الأحكام المستقلة، وتحفيز التأمّل الناقد والتفكير الأخلاقي لديهم من أجل تحقيق الاستقرار النفسي والاجتماعي لديهم (Watson, 2007; UNESCO, 1995)، الذي من شأنه أن ينتج صوراً لسلوكيات إيجابية كالوفاء والأمانة والعدل والإحسان والتواضع والتعاون والعفو والتحاب والتآلف والتسامح (الدوري وعليان، 1996). ويرى نوري (2015) في دراسته أن الطلبة ليس لديهم أفكار لاحقة للغضب ولا أفكار انتقام. وأكدت دراسة إيسكاي وآخرين (Eskay et al., 2012) أن تعرض الطلبة في مرحلة المراهقة للأحداث الحياتية الضاغطة بشكل مستمر يؤدي إلى انخفاض في مستوى سلوكهم التعاوني، وإلى ضعف تفاعلهم الاجتماعي الإيجابي، ودخولهم في صراعات ونزاعات مستمرة مع الآخرين. وهذا ما أكدته دراسة محيسن والهلول (2012) بوجود علاقة دالة بين التسامح والصحة النفسية. وأشارت دراسة الزهيري (2013) إلى وجود علاقة بين الذكاء الأخلاقي والتسامح الاجتماعي.

وفيما يتعلق بأثر متغير الجنس في التسامح الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة، فيشير الجدول (4) إلى وجود فروق ظاهرية بين درجات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى جنس الطلبة؛ إذ يبين الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha=0.05$) بين درجات أفراد العينة على مقياس التسامح الاجتماعي تعزى إلى جنس الطلبة؛ إذ كانت قيمة (ف=0.241) بدلالة إحصائية (0.625). واتفقت هذه النتيجة مع (عبدالله، 2011؛ الزهيري، 2013؛ نوري، 2015) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلبة على مقياس التسامح تعزى للجنس. واختلفت هذه النتيجة مع دراستي (محيسن والهلول، 2012؛ الجبوري، 2014) بوجود فروق دالة بين الذكور والإناث في التسامح الفكري، والتماسك الاجتماعي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى وجود تقارب في خصائص الطلبة (عينة الذكور مع خصائص عينة الإناث) من حيث المرحلة العمرية كونهم من نفس الفئة العمرية، ويعيشون في بيئة اجتماعية متشابهة، وفي طبقة اجتماعية متماثلة. ووجود تقارب كبير في التحصيل الدراسي، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية بين معلمي شعب الذكور ومعلمات شعب الإناث؛ مما قلص الفجوة بين أداء الطلبة (الذكور، والإناث) على مقياس التسامح الاجتماعي؛ الأمر الذي قلص الفارق بين أوساطهم الحسابية. وبينت نتيجة دراسة عيدي (2010) وجود فروق دالة بين الطلبة في التسامح لصالح الطلبة ذوي الذكاء الثقافي المنخفض. وقد تعود هذه النتيجة إلى طبيعة الأحداث المتسارعة التي زادت من ضرورة الاهتمام بالحوار والتسامح واللاعنف، والسعي لتنميته لدى الأبناء عبر أساليب تنشئة اجتماعية متبعة مع الأبناء ذكورا وإناثا على حد سواء من قبل الوالدين، وتأكيدهما على عادات وتقاليد المجتمع الذي ينتميان إليه. وهذا ما أشارت إليه دراسة عبدالله (2011) بوجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة تعزى لأسلوب المعاملة الوالدية لصالح الحماية الزائدة، وضرورة تمثل قيم الحوار والتسامح كمطلب بشري وإنساني وديني في ضوء تعاليم الشريعة الإسلامية السمحاء. فضلاً عن أن وزارة التربية والتعليم بذلت جهوداً كبيرة في تنمية قيم التسامح الاجتماعي لدى الطلبة بتكريس قيم الحوار وقيم التسامح واللاعنف عبر المناهج التربوية، والأنشطة الطلابية، والمناسبات الوطنية والعالمية من أجل تحقيق السلام والحرية والعدالة والتنمية البشرية؛ الأمر الذي حقق لدى الطلبة ذكورا وإناثا توافقا اجتماعيا مع من يتفاعلون معهم على اختلاف تنوعهم الفكري والديني والعرقي، وعلى اختلاف أصولهم ومنابتهم، متسامحين فيما بينهم، ومتعايشين مع هذه الاختلافات، نابذين أسباب الخلاف بسبب التعصب أو العصبية أو الانغلاق الفكري، مما أكسب الطلبة ذكوراً وإناثاً سمة التسامح بنفس الدرجة.

ويتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة ($\alpha=0.05$) بين درجات أفراد العينة تعزى للتفاعل بين متغير استراتيجية التدريس والجنس، حيث كانت قيمة ف (1.192) بدلالة (0.278). وهذا يشير إلى أن الفروق بين درجات الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة لم تكن أفضل من الفروق بين درجات الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يشير إلى أن التحسن في درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية كان بنفس الدرجة تقريباً. فضلاً عن أن إعداد استراتيجية التدريس التعاونية وفي (Jigsaw II) وخطوات تنفيذها داخل الصف الدراسي لم تكن متحيزة لجنس على حساب غيره من الطلبة، فهم يعيشون في ظروف مدرسية متشابهة، ويتعرضون إلى نفس الخبرات النفسية والمعرفية والاجتماعية، ويتعرضون إلى ظروف أسرية قد تكون على حد كبير

متماثلة، فالطلبة جميعا يقطنون في مدينة إربد. ولعل السبب في هذه النتيجة يعود إلى أن طلبة المجموعة التجريبية (ذكوراً وإناثا) قد اكتسبوا بنفس الدرجة وبشكل متوازن من تعلمهم وفق استراتيجية التعلم التعاوني فضائل السلوك الاجتماعي القائم على التسامح الاجتماعي، وبهذا لم تتحقق الفائدة لجنس على حساب آخر من الطلبة، فالفائدة كانت لكلا الجنسين على حد سواء، فضلاً عن أن صغر حجم عينة الدراسة خفض من مستويات التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجبوري (2014) في عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في التسامح الفكري والتماسك الاجتماعي، وعدم وجود علاقة دالة بين التسامح الفكري والتماسك الاجتماعي.

التوصيات

يوصي الباحثون في ضوء نتائج الدراسة بما يلي:

- ضرورة تبني المعلمين لاستراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II) ما أمكنهم ذلك في تنفيذ المواقف التربوية؛ لما لها من أثر إيجابي في تنمية التسامح الاجتماعي لدى الطلبة.
- عقد ورش عمل للمعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، لتوعيتهم بأهمية استراتيجية التعلم التعاوني وفق (Jigsaw II) في المواقف التربوية والتعليمية، وتدريبهم على تنفيذها.
- إجراء مزيد من الدراسات لبيان أثر استراتيجية التعلم التعاوني أو التشاركي في تنمية سمات نفسية واجتماعية أخرى لدى المتعلمين حتى تتكامل لديهم جوانب نموه بشكل متوازن ومتكامل.
- إعداد برامج تدريبية في تنمية التسامح الاجتماعي وفق استراتيجيات تعلم مختلفة.

المراجع

الجبوري، مناف. (2014). التسامح الفكري وعلاقته بالتماسك الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. *لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 14*(6)، 367-423.

الحلي، وليد والزبيدي، سليمان. (2007). *التربية على حقوق الإنسان*. بغداد: مطبعة الأحمد للطباعة.

الدوري، قحطان وعليان، رشدي. (1996). *أصول الدين الإسلامي*. عمان: دار الفكر.

الزراعي، محمد. (2007). *التنوير والتسامح وتجديد الفكر العربي*. مطبعة وفاء تونس.

الزهيري، محسن. (2013). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *دراسات تربوية، 6*(21)، 9-38.

عبدالله، فيصل. (2011). التسامح الاجتماعي وعلاقته بالتخصص والجنس وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 28، 256-275.

عزيز، أحمد. (2010). أثر استخدام التعلم التعاوني استراتيجية Jigsaw في تحصيل طلاب الصف الأول معاهد إعداد المعلمين في مادة الرياضيات. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 10*(1)،21-47.

عفانة، عزو والخزندار، نائلة. (2014). *التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة*. عمان: دار المسيرة للنشر.

العفيفي، ميساء. (2009). *أثر برنامج معتمد على تعليم الأقران في التحصيل القرائي واكتساب المهارات الاجتماعية لطلبة صعوبات التعلم*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان.

عيدي، جاسم. (2010). *دراسة مقارنة في التسامح وفقا لمستويات الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، العراق.

فوزية، بو موس. (2014). أثر استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة العلوم الطبيعية: دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ السنة أولى متوسط. *دراسات نفسية وتربوية*، 12، 1-16.

كنعان، نواف. (2008). *حقوق الإنسان في الاسلام والمواثيق الدولية والدساتير العربية*. عمان: إثراء للنشر.

محيسن، عون والهلول، إسماعيل. (2012). التسامح وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة الأقصى. *المجلة العربية للعلوم النفسية، 8*(32-33)، 149-163. تم الاسترداد في 2015/6/6، من:
http://arabpsynet.com/apn.journal/apnJ32-33/apnJ32-33.HTM

مفلح، شيماء. (2009). *أثر أسلوبين إرشاديين المفهوم الخاطئ والعلاج العقلاني العاطفي في تنمية التسامح لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

ملاك، حسن واليتيم، شريف. (2015). أثر استراتيجيات التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي لمادة الكيمياء في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 23*(2)، 85-104.

المهداوي، عدنان وعبد، خنساء. (2008). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التسامح الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *مجلة الأستاذ*، 77، 305-366.

نبهان، يحيى. (2012). *الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر.

نصر، حمدان وحماد، رائدة صلاح. (2013). فاعلية تدريس القراءة العربية باستعمال استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتواصل الاجتماعي لدى طالبات الصف السابع الأساسي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 11*(2)، 11-29.

نوري، خديجة. (2015). اجترار الغضب وعلاقته باحتمالية التسامح لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب المستنصرية*، 68، 1-52.

الهاشمي، مجد. (2011). *الاعلام الدبلوماسي والسياسي*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

هنتنجتون، صامويل. (1999). *صدام الحضارات: إعادة صنع النظام العالمي*. مكتب سطور للنشر.

هندي، صالح والغويري، مها. (2008). قيم التسامح المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي في الأردن وتقدير أهميتها من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية. *دراسات: العلوم التربوية، 35*(2)، 414-436.

Allport, G. (1960). *Personality and social encounter: Selected essays*. Oxford: Beacon Press.

Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: in pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 5*(4), 438–466.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage Publications,

Bandura, A. (1983).Psychological mechanisms of aggression. In R. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (pp.1-40). New York: Academic Press.

Berry, J., & Kalin, R. (1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 national survey. *Canadian Journal of Behavioural Science, 27*(3), 301-330.

Borba, M. (2001). Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing. San Francisco: Jossey-Bass.

Chiu, H., Wen, S., & Sheng, C. (2009). Apply Web 2.0 tools to constructive collaboration learning: A case study in MIS course. In 2009 Fifth International Joint Conference on INC, IMS and IDC (pp. 1638-1643). Seoul, South Korea.

Clark, L., & Starr, I. (1995). *Secondary and middle school teaching methods*. New York: Macmillan.

Dollman, L., Morgan, C., Pergler, J., Russell, W., & Watts, J. (2007). *Improving social skills through the use of cooperative learning.* Unpublished Master thesis, Saint Xavier University, Chicago, Illinois. ERIC No. ED496112.

Eskay, M., Onu, V., Obiyo N., & Obidoa, M. (2012). *Use of peer tutoring, cooperative learning, and collaborative learning: Implications for reducing anti-social behavior of schooling adolescents.* US-China Education Review A, 11, 932-945.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publication Ltd.

Hair, E., Jager, J., & Garrett, S. (2002). *Background for community-level work on social competency in adolescence: A review of antecedents, programs, and investment strategies.* Report prepared for the John S. and James L. Knight Foundation. Washington: Child Trends.

Hertz-Lazarowitz, R. & Miller, N. (1992).*Interaction in cooperative groups*. New York: Cambridge University Press.

Jeffries, V., & Ransford, E. (1980). *Social stratification: A multiple hierarchy approach*. Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th Ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Roseth, C., Johnson, D., & Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin, 134*(2), 223–246.

Sarjveladze, N., Shushania, N., Melikishvili, L., & Baliashvili, M. (2009*). Tolerance in multiethnic Georgia: Training methodology manual for educators*. Tbilisi: Mtsignobari.

Slavin, R. (1986). *Using student team learning*. Centre for Research on Elementary and Middle Schools, John Hopkins University, Baltimore.

UNESCO (1995). *Declaration of principles on tolerance*. Adopted by the general conference of UNESCO at its twenty-eighth session in Parise on 16 November, 4-16.

Watson, P. (2007). *Psychology and race*. New Brunswick: Aldine Transaction.

أثر برنامج تعليمي قائم على مبادئ *"RISK"* في التحصيل ومهارات التّفكير النّاقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن

غادة العكول* و خالد السعودي*

تاريخ تسلم البحث 2015/9/16 تاريخ قبوله 2016/2/14

ملخص: هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على مبادئ **"RISK"** في التحصيل والتّفكير النّاقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بإعداد برنامج تعليمي خاص بتوظيف مبادئ **"RISK"** في المواقف الصفية, واختبار تحصيلي. كما طبق الباحثان مقياس التّفكير النّاقد لواطسن جلاسر **(Watson-Glaser)** لقياس مهارات التفكير الناقد. طبق الباحثان البرنامج التعليمي على طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة القادسية الأساسية للبنات في مديرية لواء ماركا، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (50) طالبة تم اختيارهن بالطريقة القصدية، يتوزعن على مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (25) طالبة درست بالبرنامج التعليمي القائم على مبادئ **"RISK"**، والأخرى ضابطة مكونة من (25) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التعليمي القائم على مبادئ **"RISK"** في تحسين التحصيل الدراسي في مبحث التربية الإسلامية، وتحسين مهارات التّفكير النّاقد لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، أوصت الدراسة بتبني البرنامج التعليمي القائم على مبادئ **"RISK"** في تدريس التربية الإسلامية، وتضمينه في برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، وإجراء المزيد من الدراسات حول أجزاء أخرى من برنامج **"RISK"** في مباحث تعليمية أخرى، وعلى متغيرات متعددة.

الكلمات المفتاحية: التربية الإسلامية، "RISK"، التحصيل، مهارات التّفكير النّاقد.

The Effect of an Instructional Program Based on the Principles of "Risk" on Achievement and Critical Thinking Skills in Islamic Education Course of the Eighth Grade Students in Jordan

Gada Alakool and Khaled Alsoaudi, ***Curriculum and Instruction Department,*** *Tafileh University.*

Abstract: This study aims to investigate the effect of an instructional program based on the principles of "RISK" on achievement and critical thinking skills in Islamic education course of the eighth grade students. To achieve the study purpose the researcher built an instructional program specified for applying the priciples of "RISK" in real classroom situations, and an achievement exam. The researcher has also applied a critical thinking scale for Watson Glaser to assess the critical thinking skills. The researchers established validity and reliability of the scales. The researcher applied the program on eighth grade students in Qadisiyah Elementary School for Girls at Marka zone. The number of the students were (50) students who were divided into two groups, one of them as an experimental group which consisted of (25) students, and the other as a control group which consisted of (25) students. The study showed these results: there is a stastically significant effect of the instructional program based on the principles of "RISK" on the eighth grade student achievement and critical thinking skills. The study also recommended for adopting the instructional program based on the principles of "RISK", in Islamic education course andconducting workshops for Islamic education's teachers about applying the principles of "RISK" in their lessons, and making further studies for other parts of "RISK" program in other instructional courses and multiple variables.

Keywords: Islamic education,"RISK", achievement, critical thinking skills.

مقدمة: لا يخفى على أحد أهمية دور مناهج التربية الإسلامية في إعداد المواطن الصالح، وبناء الفرد الفعال الذي يفهم ذاته، ويسهم في تطوير مجتمعه، ويعي مشكلات بيئته البشرية والمادية، ويواجهها، ويعمل على حلها. وتسهم مباحث التربية الإسلامية بشكل كبير في توضيح كثير من القضايات ذات الصلة بحياة الأفراد والمجتمعات.

وتتجلى أهمية التربية الإسلامية في كونها مادة أساسية في جميع مراحل التعليم العام الأساسي والثانوي في الأردن، انطلاقاً من أن الدستور الأردني ينص على أن دين الدولة هو الإسلام، وأن الفلسفة التربوية في الأردن تستمد مبادئها ومفرداتها من الدين الإسلامي؛ ولهذا جاء الاهتمام بهذا المبحث، وتطوير برامجه واستراتيجيات تدريسه وأنشطته وطرق تقويمه، ولكن تبقى فاعلية التربية الإسلامية كمبحث دراسي منوطة بطبيعة الكتب والقائمين على التنفيذ (إدارة المناهج والكتب المدرسية، 2013).

بيد أن المتتبع للمخرجات التعليمية لمبحث التربية الإسلامية يلحظ أنها تعاني من ضعف واضح في اكتساب المتعلمين لمفاهيمها، وممارسة مهاراتها، والالتزام بقيمها، وقد يعود هذا الضعف حسب تقديرات العديد من الباحثين لطرائق التدريس المتبعة التي توصف بأنها روتينية قائمة على التلقين، ولا تتيح التفاعلية، ولا تستثير العمليات العقلية العليا التي تعمل على تذويت المعرفة لدى الطّلبة (إبراهيم، 2010؛ السعودي، 2012). لذا، فإن الحاجة أصبحت ضرورية للتحوّل عن طرائق التدريس الاعتيادية، وتوظيف طرائق تدريسية تحاكي التّفكير بأشكاله وصوره المختلفة.

ولعل- من أبرز أنواع التفكير الذي يساعد الأفراد على التكيف مع مستجدات الحياة ومتغيراتها، ويجعل الفرد مستقلاً في تفكيره، مراقباً له ومتحرراً من التبعية، وقادراً على اتخاذ القرارات الصائبة- التفكير الناقد، ويعد من أهم أنواع التّفكير الذي يجب أن ينال

* قسم المناهج والتدريس، جامعة الطفيلة.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

اهتماماً من القائمين على العملية التعلمية التعليمية سواء بالنسبة للمعلم أم المنهاج (إبراهيم، 2010).

ويرى دوهرتي (Doherty,1999) أن التّفكير النّاقد ومهاراته ضرورية؛ لأن عدداً من المتعلمين ينهون دراستهم وهم لا يمتلكون أساسيات البحث العلمي والاستقصاء، والمهارات الأساسية التي يحتاجونها في حياتهم العملية، وهذا يستدعي إعادة النظر في أساليب التعليم الاعتيادية.

ونظرًا لحيوية التّفكير النّاقد من بين أشكال التّفكير المختلفة، فإن الباحثين يؤكدان على ضرورة دمج مهارات التّفكير في مبحث التربية الإسلامية، حيث إنه يشتمل على كثير من الموضوعات والمهارات والقضايا التي تتطلب أنواعاً متعددة من التّفكير، فتحليل النصوص الدينية، ومهارات التجويد، وتعليم المفاهيم الفقهية..إلخ، تعد موضوعات حيوية يمكن توظيفها لتنمية التّفكير النّاقد لدى الطّلبة (الشراري، 2008).

ولتطوير مهارات التّفكير لدى الطلبة ظهرت برامج تدريبية مميزة، ومن ذلك: برنامج حل مشكلات المستقبل لتورانس، وبرنامج المواهب اللامحدود لتيلر، ونموذج ويليامز لتنمية عمليات التّفكير والشعور، ونموذج تعليم التّفكير من خلال الأسئلة الفعالة لشاور، وغيرها من البرامج. ولعل من أبرز هذه البرامج– أيضاً- برنامج (Right Intelligent System of Knowledge) النظام الذكي في معالجة المعرفة "RISK" الذي يستند إلى برنامج هارنادك (1980م) لتعليم التّفكير النّاقد، إلا أنه يختلف عنه من حيث توزيع الأبواب والمسميات والمهارات ومضامين التمارين. ويغطي برنامج "RISK" مدىً واسعًا من المهارات التي تحفز التّفكير ضمن أربعة محاور أساسية، هي: (المهارات الحياتية، والنظام، وقوة التّفكير، والنجاح)، التي تمكن المتعلمين من تطوير الحس والممارسة لمهارات التّفكير النّاقد في الموقف الصفي، وتعميمها على مواقف الحياة (السرور، 2005 أ).

ويعد هذا البرنامج "RISK" من البرامج التي تعمل على مساعدة المتعلمين على تشكيل نظام تفكير ذكي يحلّل ويقيّم وينتقد ويحاكي المعرفة التعليمية التي يتعرض لها الطلبة، وبالتالي تجعلهم قادرين على إصدار الأحكام على المعرفة، واختيار الصحيح المتميّز والنافع منها (السرور، 2005 ب).

وتأسيسًا على أهمية تعلم التّربية الإسلاميّة لدى المتعلمين كمعرفة ومهارة وقيمة، وأهمية مهارات التّفكير النّاقد، وما تتطلبه هذه الحصيلة وتلك المهارات من وجود بنية مرنة تستفيد من فرص التوظيف الحياتي، فإنه يمكن الاستفادة من الأسس التي ينطلق منها برنامج "RISK"، خصوصاً أنه يركز على تعليم المتعلمين مهارات مرتبطة بالحفز الذهني، وإدراك الافتراضات، وأخطاء التّفكير، والتعليل الخطأ، وتقديم الدليل (السرور، 2005 أ)، وغيرها من المهارات التي تعمل على تنمية التّفكير النّاقد، وفي الوقت ذاته لها انعكاس إيجابي على تعلّم التربية الإسلامية وتعليمها.

وانطلاقاً من أهمية تَعلم التربية الإسلامية وتعليمها، وضرورة تضمينها مهارات التّفكير النّاقد فقد حاولت هذه الدراسة دمج كل مهارة من مهارات الجزء الأول (المهارات الحياتية) من برنامج "RISK" في دروس وحدتي (الفقه الإسلامي)، و(النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية)، وإعادة إنتاج هاتين الوحدتين على شكل برنامج تعليمي مقترح، ثم قياس أثر هذا البرنامج في رفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين، وتحسين مهارات التّفكير النّاقد لديهم.

وسيتم التعريف بأبرز متغيرات الدراسة ومحاورها الأساسية على النحو الآتي:

المحور الأول: التّفكير النّاقد Critical Thinking

التّفكير هو نشاط عقلي يستخدمه الإنسان عندما يتعرض لمثير ما، أما النقد فيستخدم للدلالة على معانٍ كثيرة، من أهمها الكشف عن العيوب والأخطاء، وتعليق الحكم على الشيء عند توافر معلومات وأدلة كافية عنه (إبراهيم، 2005).

أما التّفكير النّاقد فهو مفهوم مركب ومتداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق، وحل المشكلة، والتعلم، ونظرية المعرفة. ومن تعريفات التفكير الناقد المشار إليها في (مجيد، 2008) حيث يعبر جون ديوي عن جوهر التّفكير النّاقد في كتابه (كيف تفكر) بالقول: "إنه التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر (Dewey, 1982). كما عرفه إينس (Ennis, 1989) المشار إليه في (مجيد، 2008) بأنه تفكير تأملي ومعقول يركز على اتخاذ القرار بشأن ما نصدقه أو ما نفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل، وهو يعتمد على التحليل والفرز والاختيار والاختبار لما لدى الفرد من معلومات؛ بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخطأ. ويتضمن المهارات الخمس الآتية (معرفة الافتراضات أو المسلمات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج). ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار واطسن جلاسر في مهارات التفكير الناقد.

التّفكير النّاقد: هو عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التّفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون الالتزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع، وتقويمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء، أو التوصل إلى الاستنتاج أو التعميم أو القرار (قطامي، 2001).

وعلى الرغم من تعدد التعريفات للتفكير النّاقد إلا أنه يمكن تنظيمها في صيغتين كالآتي:

الأولى: توصف بالشخصية والذاتية: وهي تركز على الهدف الشخصي من وراء التّفكير النّاقد كما ورد في تعريف إنيس (Ennis, 1985) بأنه تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه من أجل تطوير تفكيره، والسيطرة عليه.

والثانية: تركز على الجانب الاجتماعي من وراء التَفكير النَاقد، حيث يعد عملية ذهنية يؤديها المتعلم عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم. إنه الحكم على صحة رأي أو اعتقاد وفعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها واختبارها؛ بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية (مجيد، 2008).

كما وضع باير (Beyer, 1997) عشر مهارات للتفكير النَاقد تمثلت في (التمييز بين الحقائق والادعاءات، وتحديد دقة الخبر وصدقه، وتحديد صدق المصادر، والقدرة على التنبؤ, وتمييز المعلومات ذات العلاقة من غيرها، وتعريف الفرضيات غير الواضحة، وفهم الأخبار والمناقشات الغامضة والمتداخلة، ومعرفة التناقضات المنطقية، وتحديد قوة المناقشة وأهميتها، والتمييز بين الادعاءات ذات القيمة وغير ذات القيمة).

أما فاسيوني وجنين (Facione & Gainen, 1998) فقد بينا أن مهارات التَفكير النَاقد، هي:

- التفسير: الاستيعاب والتعبير عن الدلالة، ويشمل مهارات التصنيف، وتوضيح المعنى.
- التحليل: تحديد العلاقات بين العبارات والمفاهيم، ويشمل مهارات فحص الآراء، واكتشاف الحجج، وتحليلها.
- التقويم: تحديد مصداقية العبارات، ويشمل مهارات تقويم الادعاءات، وتقويم الحجج.
- الاستدلال: تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص نتائج معقولة، ويشمل تقصي الأدلة، وتخمين البدائل، والتوصل إلى استنتاجات.
- الشرح: إعلان نتائج التَفكير وتبريره في ضوء الأدلة والمفاهيم والقياس والسياق والحجج المقنعة، ويشمل إعلان النتائج، وتبرير الإجراءات، وعرض الحجج.
- تنظيم الذات: قدرة الفرد على التساؤل، والتأكد من المصداقية وتنظيم الأفكار، ويشمل اختبار الذات، وتنظيم الذات.

كما حدد فيشر (Fisher, 2001) مهارات التَفكير النَاقد كما يلي:

- تحديد عناصر القضايا المنطقية وخاصة الأسباب والنتائج.
- تحديد الافتراضات وتقييمها بدقة.
- توضيح الآراء والأفكار المطروحة.
- الحكم على مدى قبول الادعاءات ومصداقيتها.
- تقديم الحجج المختلفة وتقييمها.
- تقديم التفسيرات المنطقية المناسبة.
- اتخاذ القرارات المناسبة وتحليلها وتقويمها.
- تقديم الاستدلالات المنطقية.

وهناك العديد من التصنيفات لمهارات التَفكير النَاقد تبعاً لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المُفسرة له، ومن أشهر هذه التصنيفات تصنيف واطسن وجلاسر (Watson & Glaser ,1980) المشار إليه في (العتوم والجراح وبشارة، 2015):

التعرف إلى الفرضيات: وتعني القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات معينة من عدم صدقها؛ أي التمييز بين الحقيقة والرأي.

1. **التفسير:** وهو القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف إلى المعاني المنطقية لها، وتقرير فيما إذا كانت النتائج والتعميمات مبنية على معلومات معينة.
2. **الاستنباط:** ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات مسبقة.
3. **الاستنتاج:** ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتائج من حقائق معينة سواء أكانت ملاحظة أم مفترضة.
4. **تقويم الحجج:** ويشير إلى قدرة الفرد على تقويم فكرة ما قبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة.

المحور الثاني: برنامج "RISK"

صُمم برنامج "RISK" من قبل أنيتا هارنادك Aneatta (Harnad) عام (1980م) لتعليم التَفكير النَاقد، ويسمى برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (Right Intelligent System of Knowledge)، ويرمز له اختصاراً "RISK".

ويهتم هذا البرنامج بتعليم التَفكير النَاقد، وتؤكد "هارنادك" أن المتعلم يتعلم التَفكير عن طريق ممارسته، وليس عن طريق إخباره كيف يفعل ذلك، فالتمارين الموجودة في البرنامج صممت لتثير المناقشات الصفية، وقد قامت السرور (2005) بتطوير هذا البرنامج للبيئة العربية، إلا أنَّ البرنامج المطَور يختلف عن البرنامج الأصلي من حيث الأهداف، والمحتوى، وتوزيع الأبواب والمسميات والمهارات، ومضامين التمارين التي شملت التَفكير النَاقد، والتَفكير الإبداعي، ومستويات الحلول الإبداعية دون الإخلال بالأصول الأساسية للبرنامج. ويقع البرنامج المطور في أربعة أدلة للمعلم، وأربعة أدلة للطالب تغطي معظم مهارات التَفكير، مثل: المهارات الحياتية، والنظام، وقوة التَفكير، والنجاح (السرور، 2005 أ).

ويستند هذا البرنامج إلى أن تعليم التَفكير للمتعلمين يتطلب توافر الاستعداد والقابلية لديهم، فالأطفال لا يطورون القدرة على تعلم التَفكير النَاقد بشكل جيد حتى سن (11-12) سنة، وتتطور هذه القدرة في عمر (15) سنة، وبشكل عام يُنصح عند تعليم هذا البرنامج أن يوجه للمتعلمين منذ الصف الخامس الأساسي، إلا أن قوته تظهر بفاعلية أكثر عند تدريسه في المرحلة الثانوية وللمستويات الجامعية الأولى، ولمختلف مستويات الطلبة الموهوبين بحسب قابلية القدرة.

- ويسهم تعليم هذا البرنامج في تشكيل نظام فكري ذكي يحلّل ويقيّم وينتقد ويحاكي المعرفة التي يتعرض لها المتعلمون،

وبالتالي يجعلهم قادرين على إصدار الأحكام على المعرفة، واختيار الصحيح المتميّز والنافع منها. وتأتي أهمية برنامج "RISK" في تعليم مهارات التفكير من عدة جوانب: منها (السرور، 2005 ب):

- إمكانية تطبيقه على مدى عمري واسع ابتداءً من الصف الخامس الأساسي حتى المراحل الجامعية الأولى.
- يتسم البرنامج بالوضوح والدقة، وسهولة التطبيق، وإمكانية قياس أثره للتأكد من فاعليته.

ويتكون البرنامج من أربعة أجزاء يشمل كل جزء منها على مهارات فرعية تحاكي الإطار العام للمجال الذي ينطلق منه، ويسعى إلى تحقيق أهدافه، وفيما يلي استعراض للأجزاء الأساسية للبرنامج، وأمثلة على المهارات الفرعية التي يتضمنها حسب ما أشارت إليه (السرور، 2005 أ)، وهي:

1. **الجزء الأول (مهارات حياتية)** يتكون من ثلاثة أبواب تشمل (9) مهارات، وهي: مهارات الباب الأول (الحفز الذهني، والمشكلات اليومية المتعددة الجوانب). ومهارات الباب الثاني (تمييز المناقشات المؤيدة، وأسئلة المناقشات، وتفنيد المناقشات والمجادلات). ومهارات الباب الثالث (التمييز بين المناقشة القوية والضعيفة، وتأييد صاحب الحجة، وإدراك الافتراضات، والتمييز بين الحقيقة والرأي).

أما المهارات الحياتية فقد اقترحها العديد، وتم تصنيفها في برامج عديدة، ومن هذه البرامج برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK". وفيما يلي وصف مختصر لمهارات الجزء الأول (المهارات الحياتية) من برنامج "RISK":

ويتكون هذا الجزء من تسع مهارات موزعة على الأبواب الثلاثة، وهي كالآتي:

الباب الأول: حل المشكلات اليومية

ويتضمن مهارتين: مهارة الحفز الذهني، ومهارة المشكلات اليومية متعددة الجوانب.

الباب الثاني: مناقشات في شؤون الحياة اليومية

ويتضمن ثلاث مهارات: مهارة تمييز المناقشات المؤيدة، ومهارة أسئلة المناقشات، ومهارة تفنيد المناقشات والمجادلات.

الباب الثالث: خصائص المناقشات والحوارات

ويتضمن أربع مهارات: مهارة التمييز بين المناقشة القوية والضعيفة، ومهارة تأييد صاحب الحجة، ومهارة تمييز إدراك الافتراضات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والواقع.

2. **الجزء الثاني (النظام)**: ويتكون من بابين يشملان (6) مهارات، منها: (قوانين المجتمع، وحماية القانون، والعبارات العاطفية والأحكام، والمعايير المزدوجة، والحد الفاصل، والصفات المميزة للمناقشة الجيدة).
3. **الجزء الثالث (قوة التّفكير)**: ويتكون من بابين يشملان (14) مهارة، منها: (أخطاء التّفكير، والبرهنة على صحة الكلام، والتعليل الخاطئ، والتبرير، والكل إلى الجزء- الجزء إلى الكل، والتّفكير الدائري، (إما – أو)، وعكسها عدم وجود حد فاصل، والأمثلة المنطقية، وعدم التسلسل، والدائرة المتكاملة، والتعميم الخاطئ، وتجنب الإجابة المقصودة، والدفاع عن الذات، والعلاقة الارتباطية).
4. **الجزء الرابع (النجاح)**: ويتكون من ثلاثة أبواب تشمل (22) مهارة، منها: (الإقناع بالانضمام للمجموعة، والإقناع بلغة التكرار، وتغيير الاتجاهات، وتقديم الدليل، والأهمية والضرورة، وفائدة مجانية، وصفقات رابحة، والتضليل، والتلميح، والحكمة في الدمج، وجاذبية الاسم، وتسويق الفكرة، والفحص والموازنة، والإقناع الساذج، والعروض الجيدة، وأسئلة الدفاع، والدعاية، والمناورة، والشخصية، وما هو أسوأ، وقوة التأثير، والتأثير في المشاعر، والحداثة).

ونظراً لأهمية "المهارات الحياتية" فقد اختار الباحثان الجزء الأول المشار إليه أعلاه ليكون محوراً لبناء البرنامج التعليمي، حيث يعتمد نجاح الفرد في الحياة على ما يمتلك من قدرات ومهارات حياتية؛ لذلك لا بُدّ من تأهيله وتدريبه ليكون عنصراً إيجابياً فاعلاً، ومؤهلاً لبناء مجتمعه وتطويره، فالمهارات الحياتية ضرورية لبناء الكفاءات البشرية القادرة على إحداث التنمية المستدامة في المجتمع، بالإضافة إلى تدعيم الأفراد بالسلوكيات المجتمعية الإيجابية التي تمكنهم من التعامل بفاعلية مع التحديات اليومية (السعودي، 2014). والمهارات الحياتية متعددة ومتنوعة وترتبط بالأفراد في جميع مراحل نموهم وفي جميع جوانب حياتهم.

المحور الثالث: التحصيل الدراسي

يعد التحصيل الدراسي أحد الجوانب المهمة في النشاط العقلي الذي يقوم به المتعلم الذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي، فهو عمل مستمر يستخدمه المعلم لتقدير مدى تحقيق الأهداف عند المتعلم، كما يعمل على مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية في استخدام نتائج التحصيل في عملية التخطيط والتقدير (الغرباوي، 2008).

ويعرف التحصيل بأنه النتيجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال دراسته في السنوات السابقة؛ أي مجموع الخبرات والمعلومات التي حصل عليها الطالب. كما يعرّف التحصيل بأنه درجة الاكتساب التي يحققها فرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية، أو في مجال تعليمي أو تدريسي معين (الغرباوي، 2008).

وقد لاحظ الباحثان أنه لي در هناك دراسة في إطار التربية التّربية الإسلاميّة استخدمت برنامج "RISK"، حيث تتميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في أنها الدراسة الأولى- في حدود اطلاع الباحثين- التي تناولت أثر الجزء الأول (المهارات الحياتية)

بجميع مهاراته من برنامج "RISK"، وتطبيقه في مبحث التّربية الإسلاميّة.

فقد أجرى المقدادي (2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تعليم التّفكير "ريسك" في تنمية الخصائص الإبداعية، وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (75) طالباً من الصف الحادي عشر موزعين إلى مجموعتين: (36) طالباً في المجموعة التجريبية، و(39) طالباً في المجموعة الضابطة، وتم تطبيق برنامج "ريسك" على المجموعة التجريبية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تطوير الخصائص الإبداعية، وتقدير الذات.

وهدفت دراسة الفقيهي (2006) إلى معرفة أثر برنامج "RISK" في تعليم التّفكير النّاقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات المستوى الرابع، تم تقسيمهن بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين، (30) طالبة في المجموعة التجريبية، و(30) طالبة في المجموعة الضابطة، وتم تطبيق برنامج "RISK" لتعليم التّفكير النّاقد الجزء الثالث (قوة التّفكير)، الباب الأول (تصحيح التّفكير) على المجموعة التجريبية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية التّفكير النّاقد.

وهدفت دراسة الجدوع (2007) إلى استقصاء أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي والنّاقد لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (53) طالباً، موزعين عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية مكونة من (26) طالباً، وضابطة مكونة من (27) طالباً من مدارس النظم الحديثة، وقد اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بين أداء أفراد المجموعتين على أبعاد الطلاقة والمرونة، وعدم وجود فروق على بُعد الأصالة، ووجود فروق دالة إحصائياً في التّفكير النّاقد لصالح المجموعة التجريبية.

في حين أجرت بدور (2010) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج "RISK" في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة اللاذقية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (114) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية، تتضمن كل منهما (72) طالباً وطالبة نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث، تم تدريس المجموعة التجريبية مهارات مختارة من الأجزاء الأربعة لبرنامج "RISK"، والضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في كل من مهارات التّفكير الإبداعي المتمثلة بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة.

وأجرى عبدالله (2014) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج "RISK" في تنمية مهارات التّفكير التاريخي لدى طالبات الرابع الأدبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية. تكونت عينة الدراسة من (49) طالبة موزعين عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة من مدرسة إعدادية السنبلة للبنات التابعة لمديرية تربية القادسية في العراق. أظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار تنمية مهارات التّفكير التاريخي.

وأجرت أبو العيش (2014) دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج تدريسي في اللغة الإنجليزية قائم على مبادىء النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في مهارات التّفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (92) طالباً وطالبة من الصف العاشر الأساسي، وتم تقسيمها إلى مجموعتين، (45) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية تم تدريسها بالبرنامج المقترح، و(47) طالبا وطالبة في المجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تحسين التّفكير الإبداعي، ورفع مستوى التحصيل لدى أفراد الدراسة.

وأجرى الجبوري (2014) دراسة هدفت إلى معرفة أثر مهارتين من الجزء الأول من برنامج "RISK" في التحصيل، وتنمية التّفكير النّاقد في مبحث الأحياء لدى طلاب الصف الخامس العلمي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (81) طالباً موزعين عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة من مدرسة إعدادية القاسم للبنين التابعة لمديرية تربية بابل في العراق. أظهرت نتائج الدراسة تفوق التدريس وفق برنامج "RISK" على الطريقة التقليدية في اختبار التّفكير النّاقد والتحصيل.

في ضوء استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والمتغيرات التي تناولتها، يمكن الوصول إلى مجموعة من الملاحظات على النحو الآتي:

1- تختلف الدراسات التي بحثت أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في المتغيرات التابعة التي تناولتها، فبعض الدراسات تناول التّفكير الإبداعي متغيرا تابعا، مثل دراسة أبو العيش (2014)، وبدور (2010)، والمقدادي (2000). ودراسات تناولت التّفكير النّاقد متغيرا تابعا، مثل دراسة الجبوري (2014)، والفقيهي (2006). ودراسات تناولت التّفكير الإبداعي والتّفكير النّاقد متغيرين تابعين، مثل دراسة الجدوع (2006).

2- تختلف الدراسات السابقة في الأجزاء التي تناولتها من برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK"، حيث نجد بعض الدراسات تناول أثر البرنامج بأجزائه الأربعة، مثل دراسة الجدوع (2007)، ومنها ما تناول مهارات مختارة من الأجزاء الأربعة، مثل دراسة بدور (2010)، وبعضها اقتصر على

مهارات معينة، مثل دراسة أبو العيش (2014)، والجبوري (2014)، وعبدالله (2014)، والفقيهي (2006)، والمقدادي (2000).

3- تختلف هذه الدراسات في المبحث الدراسي أو الموضوع الذي تناولته، فمثلاً دراسة الجبوري (2014) بحثت أثر برنامج "RISK" في مادة الأحياء، ودراسة عبدالله (2014) بحثت أثر برنامج "RISK" في تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، ودراسة أبو العيش (2014) بحثت أثر برنامج "RISK" في مادة اللغة الإنجليزية. وتختلف هذه الدراسة عن بقية الدراسات بأنها تناولت الجزء الأول من البرنامج التعليمي (المهارات الحياتية) بأبوابه الثلاثة ومهاراته التسع. وقد أفاد الباحثان من الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري للدراسة، وبناء البرنامج التعليمي، وخطوات إجراء الدراسة.

مشكلة الدراسة وسؤالالها وفرضيتاها

على الرغم من أهمية مبحث التربية الاسلامية في بناء الشخصية في جميع الجوانب (العقلية والجسمية والوجدانية..)، إلا أن تأثير هذا المبحث الدراسي يبقى منوطا بطبيعة المقررات التعليمية، وفاعلية القائمين على التنفيذ. وبحكم ارتباط الباحثين بميدان تدريس التربية الاسلامية فقد لاحظا أن ممارسات تدريس التّربية الإسلاميّة تشير إلى سيادة طرائق التدريس المباشر. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كثير من الدراسات التربوية التي أكدت على أن التّربية الإسلاميّة ما زالت تُدرس بطرائق ترتكز على الحفظ والتلقين من المعلمين، وتتمحور حول النواتج المعرفية للخبرة الدينية (الحقائق والمفاهيم)، وليس العمليات كالربط والاستنتاج والتركيب والتقويم (اشتيوة وأبو رزق وعودة، 2011). وبهذا يظهر جليًا أن الحاجة ماسة إلى برامج تدريبية تعالج ضعف مخرجات التّربية الإسلاميّة قبل تفاقمها، وزيادة الوعي الديني لدى المتعلمين، والخروج من دائرة التلقي والحفظ والاسترجاع، إلى دائرة التّفكير وإصدار الأحكام.

ويعد برنامج "RISK" من البرامج العالمية التي أثبتت فاعلية في تطوير مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلمين، والتغلب على الكثير من المشاكل التربوية التي تواجه العملية التعليمية. وعليه، فإن هذه الدراسة سعت إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على مبادئ "RISK" في التحصيل والتّفكير النّاقد في مبحث التّربية الإسلاميّة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. وعليه فقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما أثر استخدام البرنامج التعليمي في مبحث التّربية الإسلاميّة القائم على مبادئ "RISK" في التحصيل لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن؟

وينبثق من هذا السؤال الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل في مبحث التّربية الإسلاميّة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على مبادئ "RISK" (برنامج تعليمي قائم على مبادئ "RISK"، برنامج التدريس الاعتيادي).

السؤال الثاني: ما أثر استخدام البرنامج التعليمي في مبحث التّربية الإسلاميّة القائم على مبادئ "RISK" في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن؟

وينبثق من هذا السؤال الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس مهارات التّفكير النّاقد في مبحث التّربية الإسلاميّة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على مبادئ "RISK" (برنامج تعليمي قائم على مبادئ "RISK"، برنامج التدريس الاعتيادي).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال الآتي:

- المجال البحثي الذي عالجته الدراسة، وهو تعليم "مهارات التّفكير النّاقد" ضمن مبحث التّربية الإسلاميّة، الأمر الذي يتيح المجال أمام مطوري المناهج والمشرفين الاطلاع على جدوى توظيف مبادئ برنامج "RISK" في التدريس بشكل عام، وتدريس التّربية الإسلاميّة بشكل خاص من خلال دمج المهارات الحياتية ضمن موضوعات مبحث التربية الإسلامية.
- تفيد الدراسة مصممي المناهج من حيث توفير نماذج تدريسية يمكن تضمينها في كتب التربية الإسلامية.
- تقدم الدراسة نموذجاً تدريسياً قائماً على برنامج "RISK"، حيث يضع هذا النموذج الطالب في محور العملية التعليمية، ويحرر طاقاته، ويساعده في توظيف مهارات الاستنتاج، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات.
- قد تفيد نتائج الدراسة معلمي التربية الإسلامية في تصميم دروس قائمة على برنامج "RISK"، بحيث يتم تنمية قدرات الطلبة على المفاضلة والاختيار، واتخاذ القرارات المناسبة، والاستنباط، والاستنتاج.
- فتح المجال أمام دراسات مستقبلية تهتم في تنمية التّفكير النّاقد وبرنامج "RISK" لدى الطّلبة في صفوف المرحلة الأساسية.
- تُساعد معلّمي التّربية الإسلاميّة على دمج مهارات التّفكير مع المناهج الدراسية وفق أسلوب محكم وشائق، يعلم المهارة، ويسهم في فهم المحتوى الدراسي.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات الآتية:

- اقتصرت هذه الدراسة على وحدتين دراسيتين، الوحدة الخامسة (الفقه الإسلامي)، والوحدة السّادسة (النّظام الإسلامي

والأخلاق الإسلامية) من كتاب التّربية الإسلاميّة للصف الثامن الأساسي خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2014م.

- اقتصرت الدراسة على مهارات الجزء الأول (المهارات الحياتية) من برنامج "RISK".
- اقتصرت الدراسة على عينة قصدية من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة القادسية الأساسية التابعة للواء ماركا في العاصمة الأردنية عمان، حيث تم اختيار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة منها.
- كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بخصائص البرنامج المطوّر من قبل الباحثين، وخصائص الصدق والثبات التي تتمتع بهما أدوات الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

فيما يأتي عدد من المفاهيم يمكن تعريفها إجرائياً على النحو الآتي:

البرنامج التعليمي القائم على مبادئ "RISK": هو عبارة عن مجموعة من الإجراءات الهادفة إلى إكساب الطّلبة مهارات التّفكير النّاقد من خلال دمج مهارات الجزء الأول (المهارات الحياتية) ضمن موضوعات الوحدة الخامسة (الفقه الإسلامي)، والوحدة السادسة (النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية) من كتاب التّربية الإسلاميّة للصف الثامن الأساسي، من حيث (المحتوى، والأنشطة، والتقويم)، وتوظيف مجموعة الاستراتيجيات المتعلقة بالتقديم والعرض والتفسير والتدريب على وفق برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK".

مبحث التّربية الإسلاميّة: يتمثل في كتاب التّربية الإسلاميّة للصف الثامن الأساسي المقرر تدريسه على طلبة الصف الثامن الأساسي. ويكون عمر الطالب في هذا الصّف 14-15 سنة.

التحصيل الدراسي: التحصيل هو التقدم الذي يحرزه المتعلم في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة (عبده، 1999). ويقاس بالدرجة التي حصلت عليها الطالبات في اختبار التحصيل الذي قام الباحثان بإعداده لأغراض هذه الدراسة.

التفكير الناقد: يشير إينس (Ennis, 1989) إلى أن التفكير الناقد تفكير تأملي ومعقول يركز على اتخاذ القرار بشأن ما نصدقه أو ما نفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل، وهو يعتمد على التحليل والفرز والاختيار والاختبار لما لدى الفرد من معلومات؛ بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخطأ. ويتضمن المهارات الخمس الآتية (معرفة الافتراضات أو المسلمات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج). ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار واطسن جلاسر في مهارات التفكير الناقد.

الطريقة وإجراءات الدراسة

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (50) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة القادسية الأساسية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء ماركا، اللاتي انتظمن بالدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2014م. وقد اختار الباحثان مدرسة القادسية الأساسية للبنات بطريقة قصدية، حيث أبدت مديرة المدرسة ومعلمة التّربية الإسلاميّة استعدادهما لتطبيق الدراسة في المدرسة؛ مما سهل عملية تنفيذ إجراءات الدراسة. وتضم المدرسة المختارة خمس شعب من الصف الثامن الأساسي، تم اختيار (تعيين) شعبتين عشوائياً، لتطبيق الدراسة عليهما، وهما (أ، ج)، وعن طريق الاختيار العشوائي تم تعيين الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية وعددها (25) طالبة، وتم تدريسها وفق البرنامج التعليمي المقترح "RISK"، والشعبة (ج) مثلت المجموعة الضابطة وعددها (25) طالبة، وتم تدريسها بالطريقة الاعتيادية.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداتين، هما: الاختبار التحصيلي، ومقياس التّفكير النّاقد.

أولاً: الاختبار التحصيلي

تم إعداد اختبار بهدف قياس التحصيل في مبحث التّربية الإسلاميّة، وهو من نوع الاختيار من متعدد، يشتمل على (30) فقرة، لكل فقرة أربعة بدائل تقيس المحتوى الدراسي، وقد تم تحليل محتوى الوحدتين الدراسيتين، وبناء على ذلك تم بناء جدول المواصفات لتوزيع فقرات الاختبار حسب الوحدات الدراسية، والمستويات العقلية (الجدول 1).

جدول 1: جدول مواصفات الاختبار التحصيلي من كتاب التّربية الإسلاميّة للصف الثامن الأساسي

الوحدة	عدد الأهداف	عدد الأسئلة حسب تصنيف بلوم			المجموع	الوزن النسبي للأسئلة
		تذكر	فهم واستيعاب	مهارات عليا		
الوحدة الخامسة: الفقه الإسلامي	27	4	6	3	13	%42
الوحدة السادسة: النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية	38	4	9	4	17	%58
المجموع	65	8	15	7	30	%100

صدق الاختبار التحصيلي

تم التحقق من صدق محتوى الاختبار التحصيلي (صدق المحتوى والمضمون) من خلال عرض الاختبار بصورته الأولية المكونة من (35) فقرة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات المناهج وأساليب التدريس، ومدرسي التّربية الإسلاميّة، ومشرفي مبحثها. وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف بعض الفقرات، ليصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (30) فقرة.

وبعد التأكد من صدق الاختبار التحصيلي تم تطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة، تكونت من (20) طالبة من طالبات إحدى شعب الصف الثامن الأساسي في مدرسة القادسية الأساسية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا، وذلك بهدف:

1. **تحديد الزمن المناسب للإجابة عن فقرات الاختبار:** تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن فقرات الاختبار من خلال متوسط الفترة الزمنية التي استغرقتها أسرع طالبة في الإجابة على الاختبار، والزمن الذي استغرقته أبطأ طالبة (40-45)، وبذلك كان الزمن المناسب (43 دقيقة).
2. **تحديد مدى وضوح فقرات الاختبار للطالبات:** أبدت الطالبات بعض الاستفسارات حول بعض فقرات الاختبار، وقد تم العمل على تعديلها عند إعداد الصورة النهائية من الاختبار.
3. **تحديد درجة الصعوبة، ومعامل التمييز لفقرات الاختبار:** تم حساب درجة الصعوبة، ومعامل التمييز لفقرات الاختبار كما هو موضح في الجدول (2).

جدول 2: معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.57	0.42	11	0.76	0.71	21	0.57	0.28
2	0.38	0.41	12	0.62	0.28	22	0.65	0.57
3	0.52	0.48	13	0.76	0.57	23	0.46	0.56
4	0.57	0.49	14	0.66	0.38	24	0.47	0.38
5	0.33	0.72	15	0.47	0.62	25	0.42	0.58
6	0.71	0.42	16	0.71	0.57	26	0.48	0.42
7	0.38	0.52	17	0.48	0.68	27	0.61	0.70
8	0.81	0.28	18	0.61	0.71	28	0.71	0.45
9	0.38	0.56	19	0.74	0.38	29	0.33	0.42
10	0.42	0.48	20	0.45	0.65	30	0.62	0.51

يتضح من الجدول (2) أن درجة الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت قيمها بين (0.33- 0.81). واعتبرت مناسبة لأغراض الدراسة، وأما بالنسبة إلى معاملات التمييز فقد تراوحت بين (28-72) وهي أيضاً مناسبة لأغراض الدراسة.

تحديد معامل ثبات الاختبار

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقتين:

الطريقة الأولى: الاختبار وإعادة الاختبار test-retest، إذ تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبة، وتم إعادة التطبيق بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين، وتبين أنه يساوي (0.92).

الطريقة الثانية: طريقة الاتساق الداخلي؛ إذ تم حساب الاتساق الداخلي لإجابات أفراد العينة الاستطلاعية، وحساب معامل كورد- ريتشاردسون KR20، وتبين أن معامل الثبات يساوي (0.92).

تصحيح الاختبار

صُحح الاختبار بإعطاء علامة واحدة للإجابة الصحيحة على الفقرة، وعلامة صفر للإجابة الخطأ على الفقرة.

ثانياً: مقياس التّفكير النّاقد

بعد رجوع الباحثين إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت التّفكير النّاقد، استخدما اختبار واطسن جلاسر (Watson- Glaser)، الذي طوره في صورته العربية عبد السلام وسليمان (1982)، وللبيئة الأردنية البرصان (2001)، الذي يتكون من (5) اختبارات فرعية بواقع (15) فقرة لكل اختبار فرعي، وبمجموع كلي (75) فقرة؛ والاختبارات الفرعية التي تضمنها الاختبار هي: معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج، وتتكون كل فقرة من مجموعة مواقف متبوعة بعدد من العبارات، حيث يتطلب من المتعلم أن يتخذ موقفاً ليظهر درجة ممارستة لمهارات التّفكير النّاقد، وتتراوح الدرجة على المقياس لكل بُعد ما بين (0-15) درجة، أما الدرجة الكلية للمقياس ككل فتتراوح بين (0 -75) درجة.

صدق مقياس التّفكير النّاقد

يتوافر لهذا المقياس دلالات صدق في البيئة الأردنية (البرصان، 2001). ولتأكيد صدق هذا المقياس قام الباحثان بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي من خارج عينة الدراسة في مدرسة القادسية الأساسية للبنات، وتم حساب بعض مؤشرات صدق البناء للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول (4) يبين نتائج الارتباط بين الدرجة على الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية على المقياس.

جدول 4: نتائج الارتباط بين الدرجة على الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية على المقياس التّفكير النّاقد

البعد	الارتباط
معرفة الافتراضات	*0.92
التفسير	*0.94
تقويم المناقشات	*0.91
الاستنباط	*0.87
الاستنتاج	*0.95

كما تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، فتراوح معامل الارتباط علامة بين (0.76) و(0.94)؛ وجميعها دالة إحصائياً على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فاعتمدت جميع فقرات الاختبار.

ثبات مقياس التّفكير النّاقد

يتوافر لهذا الاختبار دلالات ثبات في البيئة الأردنية (البرصان، 2001). ولتأكيد ثبات هذا الاختبار، قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (20) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي من خارج عينة الدراسة في مدرسة القادسية الأساسية للبنات، حيث أعيد تطبيق المقياس بعد مرور فاصل زمني مدته أسبوعان، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين مرّتي التطبيق، حيث وصل إلى (0.92) وهذه النسبة تؤكد توافر دلالات ثبات مرتفعة لهذا المقياس.

ثالثاً: البرنامج التعليمي المقترح

تم عرض الإطار الفلسفي لبرنامج "RISK" ضمن محتوى المحور الثالث من محاور الأدب النظري للدراسة، حيث يتكون برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة ريسك "RISK" من أربعة أجزاء، هي (المهارات الحياتية، والنظام، وقوة التّفكير، والنجاح). واقتصرت هذه الدراسة على مهارات الجزء الأول من البرنامج (المهارات الحياتية)، ويحتوي البرنامج على مجموعة من الأهداف والتدريبات والأمثلة والأنشطة والمهارات، التي تم تضمينها في محتوى دروس الوحدة الخامسة (الفقه الإسلامي)، والوحدة السادسة (النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية)، وكل وحدة تتضمن خمسة دروس لمبحث التّربيّة الإسلاميّة للصف الثامن الأساسي؛ بهدف تحسين مهارات التّفكير النّاقد، ورفع مستوى التحصيل.

إجراءات بناء البرنامج التعليمي

سارت إجراءات بناء البرنامج التعليمي وفق الخطوات الآتية:

أ - الاطلاع على برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" بجميع أجزائه، ودراسة الجزء الأول من البرنامج.

ب - مراجعة كتاب التّربية الإسلاميّة، وتحديد دروس الوحدة الخامسة، ودروس الوحدة السادسة المناسبة لمهارات الجزء الأول (المهارات الحياتية) من البرنامج. ويتكون هذا الجزء من تسع مهارات موزعة على الأبواب الثلاثة، وهي كالآتي:

الباب الأول: حل المشكلات اليومية

ويتضمن مهارتين: مهارة الحفز الذهني، ومهارة المشكلات اليومية متعددة الجوانب.

الباب الثاني: مناقشات في شؤون الحياة اليومية

ويتضمن ثلاث مهارات: مهارة تمييز المناقشات المؤيدة، ومهارة أسئلة المناقشات، ومهارة تفنيد المناقشات والمجادلات.

الباب الثالث: خصائص المناقشات والحوارات

ويتضمن أربع مهارات: مهارة التمييز بين المناقشة القوية والضعيفة، ومهارة تأييد صاحب الحجة، ومهارة تمييز إدراك الافتراضات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والواقع.

ج- تحليل محتوى موضوعات الوحدتين الدراسيتين (الخامسة، السادسة) للوقوف على النتاجات المتضمنة فيها.

د - إعادة تصميم الدروس المحددة وفق مهارات الجزء الأول، وذلك من خلال تصنيف الدروس بحسب المهارة المناسبة لكل منها، وتحديد النتاجات التعليمية لكل درس والمتضمنة لأهداف المحتوى وأهداف المهارة المحددة، ومن ثم توضيح إجراءات التنفيذ وكيفية عرض المهارة، وقامت الباحثة بإعداد تدريبات المهارة المحددة لكل درس.

الصدق الظاهري للبرنامج التعليمي

تم التحقق من الصدق الظاهري للدروس المصممة وفق النظام الذكي لمعالجة المعرفة ريسك "RISK" من خلال عرض المادة التعليمية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في عدد من الجامعات الأردنية لإبداء ملاحظاتهم من حيث مناسبة التصميم والأهداف والمحتوى والأنشطة، وقد تم الإفادة منها في الصياغة النهائية للبرنامج التعليمي.

تطبيق البرنامج

- استغرق تطبيق البرنامج التعليمي المقترح عشرة أسابيع، بمعدل (15) حصة لكل وحدة دراسية، و(3) حصص لكل مهارة (درس)، حيث تم تطبيق كل مهارة من خلال ثلاث جلسات.
- تم تطبيق البرنامج التعليمي المقترح في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2014، ابتداء من 22/ آذار/2015، ولغاية 27/ آيار/2015.

إجراءات الدراسة

اتخذت الدراسة الإجراءات الآتية لتحقيق أهدافها، وهي:

1. الحصول على إذن رسمي من وزارة التربية والتعليم؛ لتطبيق الدراسة في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا.
2. إعداد دليل للمعلمة للتدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK".
3. توضيح كيفية استخدام البرنامج التعليمي المقترح للمعلمة، وكيفية تنفيذه في التعلم.
4. بناء جدول المواصفات للاختبار التحصيلي.
5. التحقق من الصدق الداخلي، وصدق المحتوى للاختبار التحصيلي.
6. اختيار المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عن طريق الاختيار (التعيين) العشوائي.
7. تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي، واختبار التّفكير النّاقد.
8. تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي بتاريخ 18/ آذار/2015، وتطبيق اختبار التّفكير النّاقد القبلي بتاريخ 19/ آذار/ 2015.
9. البدء بتدريس البرنامج التعليمي المقترح للشعبة (أ) التجريبية بتاريخ 22/ آذار/2015، وفي التاريخ ذاته تم تدريس الشعبة الضابطة (أ) بالطريقة الاعتيادية، من قبل معلمة التّربية الإسلاميّة في المدرسة، وتم خلال عملية التطبيق متابعة المعلمة من قبل الباحثين، وتوجيه الإرشادات اللازمة لها حيثما لزم الأمر.
10. تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي بتاريخ 28/ أيار/2015، وتطبيق اختبار التّفكير النّاقد البعدي بتاريخ27/ أيار/2015.
11. تصحيح الاختبارات القبلية والبعدية وترميزها وإدخالها على برمجية إكسل، ومن ثم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package of Social Science (SPSS) وفق متطلبات الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الدراسة.
12. تقديم التوصيات والمقترحات.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة واختبار فرضياتها، اعتمد الباحثان المنهج شبه التجريبي. ويعتمد المنهج شبه التجريبي على تصميم مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية بالبرنامج التعليمي المقترح "RISK"، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

تصنف هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية Quasi Experimental Design، ويمكن تصنيف متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

أ- **المتغيرات المستقلة:** طريقة التدريس، ولها مستويان، هما:

1. البرنامج التعليمي المقترح القائم على مبادئ "RISK ".
2. الطريقة الاعتيادية.

ب- المتغيرات التابعة، وتشمل متغيرين اثنين، هما:

1. التحصيل الدراسي في التّربية الإسلاميّة.
2. مهارات التّفكير النّاقد.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة على النحو الآتي:

	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
EG1:	O1O2	X	O1O2
CG1:	O1O2	----	O1O2

حيث إن:

EG1: المجموعة التجريبية. **CG1:** المجموعة الضابطة.

X: المعالجة التجريبية. **O1 :** القياس باستخدام التّفكير النّاقد.

O2: القياس باستخدام الاختبار التحصيلي لمبحث التّربية الإسلاميّة.

وقد تم استخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية)، والإحصاء الاستدلالي بتطبيق تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)، وتحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA). ولمعرفة حجم الأثر (Effect Size) الذي يبين أثر البرنامج التعليمي القائم على مبادئ "RISK "في التحصيل والتّفكير النّاقد، تم حساب مربع إيتا (Eta) Square(η2) الذي يبين أثر البرنامج، ونسبة التباين المفسر (المُتنبأ به) في كل متغير من المتغيرين التابعين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على **"ما أثر استخدام البرنامج التعليمي في مبحث التّربية الإسلاميّة القائم على مبادئ "RISK" في التحصيل لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات القبلية والبعدّية في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل في مبحث التّربية الإسلاميّة، ويبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات القبلية والبعدية على اختبار التحصيل في مبحث التّربية الإسلاميّة

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية **(RISK)**	25	12.16	3.67	22.12	2.86
الضابطة	25	12.24	3.63	12.68	3.51
المجموع	50	12.20	3.61	17.40	5.72

يلاحظ من الجدول (5) ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات في المجموعة الضابطة عن المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات في المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل القبلي في مبحث التّربية الإسلاميّة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (12.24) بانحراف معياري (3.63)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (12.16) بانحراف معياري (3.67). كما يلاحظ من الجدول (5) ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات في المجموعة التجريبية عن المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات في المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعدي في مبحث التّربية الإسلاميّة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (22.12) بانحراف معياري (2.86)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (12.68) بانحراف معياري (3.51). ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA). والجدول رقم (6) يُظهر نتائج تحليل المشترك (ANCOVA) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي في مبحث التّربية الإسلاميّة.

جدول 6 : نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي في مبحث التّربية الإسلاميّة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2
الاختبار القبلي	159.460	1	159.460	22.532	0.000	
طريقة التدريس (RISK)	1123.224	1	1123.224	158.714	0.000	0.772
الخطأ	332.620	47	7.077			
المجموع الكلي المعدّل	1606.000	49				

تشير النتائج في الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في أداء طالبات الصف الثامن الأساسي على اختبار التحصيل الدراسي البعدي تبعاً لمتغير الطريقة (التدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على مبادئ RISK)، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (158.714) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.00$)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر للبرنامج التعليمي القائم على مبادئ "RISK" على التحصيل لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، وقد فَسرت ما نسبته (77.2 %) من التباين المُفسر (المُتنبأ به) في المتغير التابع، وهو التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي.

ويمكن أن يعود السبب وراء ارتفاع تحصيل الطالبات وفق البرنامج التعليمي القائم على مبادئ "RISK" إلى تفوّق التدريس باستخدام هذا البرنامج الذي يجعل من الطالبات محوراً للعملية التعليمية، من خلال تمكينهن من الوصول إلى المعلومات بأنفسهن، والابتعاد عن الأسلوب التقليدي التلقيني في التعلم، إضافة لما يتضمنه البرنامج من مهارات وخطوات إجرائية تمنح الطالبات الفرصة للتفكير والتأمل في المواقف المطروحة، بحيث تسمح لهن بالتفاعل والتحاور مع بعضهن مع محتوى المادة التعليمية المصوغة بشكل مواقف لها علاقة بالواقع، وهذا ما يزيد من دافعيتهن للمشاركة.

وقد يعود هذا التفوق إلى طبيعة برنامج "RISK" (الجزء الأول/ المهارات الحياتية) التي تستهدف مساعدة الطالبة على التفاعل مع مواقف الحياة بأساليب متطورة من خلال توافر تدريبات وأنشطة تتيح لهن الفرصة إلى تحليل المواقف ومناقشة الآراء المختلفة، وكذلك تمييز المناقشات القوية أو الضعيفة في هذه

الآراء، وتقبل وجهة نظر الطرف الآخر، ومن ثم التوصل إلى تقييم سليم للآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن الذاتية والتحيّز. فالمهارات الحياتية تنمي المشاعر الإيجابية داخل المتعلم تجاه ذاته، وتجاه الآخرين في مجتمعه، وبالتالي تعمل على تنمية مهارات التّفكير النّاقد، وهناك علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين التّفكير النّاقد والتحصيل الدراسي، فنمو مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلم ينعكس إيجاباً على تحصيله.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة أيضاً لما قدمته الدّراسة من مهارات عقلية استخدمتها الطالبات من خلال تفاعلهن مع الأنشطة، فالأنشطة المتضمنة في البرنامج مكّنت الطالبات من التّفكير والتحليل وحل المشكلات والتقويم والتركيب، ومراعاة الفروق الفردية في التعلم، مما زاد من الدافعية والتشويق لدى الطالبات، وبالتالي انعكس إيجاباً على مستوى تحصيل الطالبات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات المشابهة، من حيث ما كشفت عنه من أثر برنامج "RISK" في تحصيل الطّلبة، حيث أشارت دراسة أبو العيش (2014) إلى أن طريقة التدريس وفق برنامج "RISK" انعكست إيجاباً على تحصيلهم في مبحث اللغة الإنجليزية. ومن الدراسات التي تؤيد هذه العلاقة دراسة الجبوري (2014) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج "RISK" في التحصيل، وتنمية التّفكير النّاقد لدى طلاب الخامس العلمي في مادة الأحياء، وأظهرت نتائج هذه الدراسة تفوق التدريس وفق برنامج "RISK" على الطريقة الاعتيادية في اختبار التّفكير النّاقد والتحصيل.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني على "**ما أثر استخدام البرنامج التعليمي في مبحث التّربية الإسلاميّة القائم على مبادئ "RISK" في تنمية مهارات (التّفكير النّاقد) لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات القبلية والعلامات البعدية في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التّفكير النّاقد، ويبين الجدول (7) هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس المهارات الخمس للتفكير النّاقد

المجموعة	مهارات التّفكير النّاقد	العدد	مقياس التّفكير النّاقد القبلي		مقياس التّفكير النّاقد البعدي	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية (RISK)	معرفة الافتراضات	25	8.48	1.45	10.76	1.33
	التفسير	25	9.56	2.16	11.04	1.40
	تقويم المناقشات	25	10.48	2.00	11.44	1.68
	الاستنباط	25	8.52	1.61	9.40	1.12
	الاستنتاج	25	2.96	1.17	6.44	1.47
المجموع		25	40.00	4.47	49.08	4.50
الضابطة	معرفة الافتراضات	25	8.04	2.03	8.60	1.58
	التفسير	25	9.20	2.47	8.52	2.04
	تقويم المناقشات	25	8.80	2.87	8.76	2.59
	الاستنباط	25	7.72	2.41	8.32	1.20
	الاستنتاج	25	2.68	1.49	3.00	1.47
المجموع		25	36.44	6.10	37.20	5.44
المجموع	معرفة الافتراضات	50	8.26	1.76	9.68	1.81
	التفسير	50	9.38	2.30	9.78	2.15
	تقويم المناقشات	50	9.64	2.59	10.10	2.55
	الاستنباط	50	8.12	2.07	8.86	1.68
	الاستنتاج	50	2.82	1.33	4.72	2.27
المجموع الكلي		50	38.22	5.59	43.14	7.77

يلاحظ من الجدول (7) ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات في المجموعة التجريبية عن المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات في المجموعة الضابطة على مقياس التّفكير النّاقد القبلي تبعاً لمتغير طريقة التدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على

مبادئ "RISK"، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (40.00) بانحراف معياري (4.74)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (36.44) بانحراف معياري (6.10). كما يلاحظ من الجدول ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات في المجموعة التجريبية عن المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات في المجموعة الضابطة على مقياس التّفكير النّاقد البعدي تبعاً لمتغير طريقة التدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على مبادئ "RISK"، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (49.08) بانحراف معياري (4.50)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (37.20) بانحراف معياري (5.44). ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA)، ويظهر الجدول (8) نتائج هذا التحليل.

جدول 8: نتائج تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لأثر البرنامج التعليمي" RISK " في تنمية مهارات (التّفكير النّاقد)

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الاحصائية
البرنامج قيمة هونلنج= 36.059287	معرفة الافتراضات	26.48	1	26.48	26.72	.000*
	التفسير	48.30	1	48.30	69.68	.000*
	تقويم المناقشات	106.56	1	106.5	115.2	.000*
	الاستنباط	43.33	1	43.3	55.08	.000*
	الاستنتاج	90.96	1	90.9	67.28	.000*
الخطأ	معرفة الافتراضات	423.17	47	.99		
	التفسير	296.03	47	.69		
	تقويم المناقشات	394.78	47	.92		
	الاستنباط	336.35	47	.78		
	الاستنتاج	577.84	47	1.33		
الكلي	معرفة الافتراضات	545.08	50			
	التفسير	357.23	50			
	تقويم المناقشات	573.23	50			
	الاستنباط	389.69	50			
	الاستنتاج	694.53	50			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$)

تبين من الجدول (8) الآتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = .05$) لأثر البرنامج في تنمية مهارات **في تنمية مهارات (التّفكير النّاقد) لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن**، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ولتعرف دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات في الأداء ككل، استُخدم تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) ، كما هو في الجدول (9)

جدول 9: تحليل التباين الأحادي لأثر البرنامج على الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	.356	1	.356	5.856	.017
الطريقة	10.883	1	10.883	179.041	**.000
الخطأ	5.774	48	.061		
الكلي	17.057	50			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$)

يبين الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) لأثر البرنامج، حيث بلغت قيمة (ف 179.041)، وبدلالة إحصائية (0.000)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن أن يعود السبب وراء تقدم الطالبات في التّفكير النّاقد ومهاراته الفرعية وفق البرنامج التعليمي القائم على مبادئ "RISK" في تنمية مهارات التّفكير لدى الطالبات بأن تصميم

البرنامج المزود بتدريبات وأنشطة مقترحة يزيد من قدرة الطالبات على وضع فرضيات منطقية لحل المشكلات بالمنطق العقلاني في التّفكير، من خلال ربط المتغيرات، وتقبل آراء الآخرين، والتفسير للمواقف المطروحة، والمشاركة الجماعية، وتوليد الأفكار والتحاور بفاعلية فيما بينهن؛ مما يزيد من قدرتهن لتقويم المناقشات، وزيادة دافعيتهن نحو التعلم.

أما مقدار تحسن أداء أفراد المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية فكان ضئيلاً مقارنة بمقدار تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج "RISK"، وذلك فيما يتعلق بأبعاد اختبار التّفكير النّاقد المتمثلة بالدرجة الكلية والأبعاد الخمسة: معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات...، وهذا يعد مؤشرا على عدم فاعلية طرائق التدريس الاعتيادية في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلمين مقارنة بالبرامج المتعددة بتنمية التّفكير.

إن الطريقة الاعتيادية في التدريس تقوم على جهد المعلم بالدرجة الأولى في الشرح والتوضيح والتفسير، وطرح الأسئلة، والكتابة على السبورة، واستعمال الكتاب المدرسي؛ مما يجعل المتعلم في وضعية التلقي السلبي. في حين نجد أن طبيعة الموقف التعليمي الذي يعرضه هذا البرنامج تؤكد على دور المتعلم وإيجابيته، فهو محاور ومناقش ومُفسر ومحلل ومقوّم وناقد لما يُعرض عليه، والمعلم يقوم بأدوار أخرى مساندة للإرشاد والتوجيه والتعاون.

كما اشتمل البرنامج على أنشطة ومواقف تتطلب من الطالبات تحليل النصوص تحليلاً ناقداً، والعمليات التي استخدمتها الطالبات في تحليل النصوص والمحاكمة العقلية من شأنها أن تنمي مهارات التّفكير النّاقد، فالتدريس وفق هذا البرنامج جعل الطالبات يمارسن العمليات العقلية المختلفة من ملاحظة ووصف وتصنيف وتفسير واستنتاج وتنبؤ وغيرها من عمليات التعلم، وذلك أثناء قيامهن بحل المشكلات والمواقف التي تتضمنها التدريبات المتنوعة. وهذه النتيجة تؤكد أن برنامج "RISK" لتعليم التّفكير النّاقد ساعد في توسيع أفق التّفكير لدى الطالبات، من خلال تحليل الموقف التعليمي من جوانب متعددة ومتنوعة؛ مما يُحفز مهارات التّفكير النّاقد لهن.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات المشابهة، من حيث ما كشفت عنه من أثر استخدام برنامج "RISK" في تنمية مهارات التّفكير النّاقد (مهارة معرفة الافتراضات، ومهارة التفسير، ومهارة تقويم المناقشات، ومهارة الاستنباط، ومهارة الاستنتاج)، حيث أشارت دراسة كل من (الجبوري، 2014؛ الجدوع، 2007؛ الفقيهي، 2006) إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في مهارات التّفكير النّاقد.

الاستنتاجات

- يمكن إدماج مهارات التفكير الناقد في محتوى كتب التربية الإسلامية، وتنجح عملية تقديمها للطلبة بشرط تدريسها وفق الطرق والاستراتيجيات الحديثة التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.
- إن البرنامج التعليمي القائم على مبادئ"RISK" يدعم تحسين تحصيل الطلبة، ويرفع مستواهم وقدراتهم العقلية.
- إن البرنامج التعليمي القائم على مبادئ"RISK" يدعم تحسين قدرة الطلبة على ممارسة مهارات التفكير الناقد.

التوصيات والمقترحات

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدّراسة توصي بما يأتي:

- ضرورة اعتماد مدرسي مبحث التربية الإسلامية في المراحل التعليمية المختلفة بعض مهارات برنامج "RISK" في تخطيط وتنفيذ دروسهم.
- استخدام منحى التعليم النّاقد في التدريس من خلال التطبيق بالشكل الصحيح الذي يساعد في تدريب عقول الطّلبة على التّفكير السليم والتعلم الهادف البناء، وجعلهم مشاركين بناة للمعرفة.
- إجراء دراسات باستخدام أجزاء أخرى من برنامج "RISK" على مبحث التّربية الإسلاميّة، أو على مباحث دراسية متعددة.
- يقترح الباحثان إدراج مقرر دراسي إثرائي يركز على تنمية مهارات التّفكير النّاقد، بحيث يكون عبارة عن مواقف حياتية متنوعة من البيئة (مهارات حياتية) لها علاقة بجميع المباحث التعليمية (التكامل بين المواد التعليمية) تتعلق بمعالجة المشكلات، وإصدار الأحكام الشخصية.
- إعداد دورات تدريبية وورش عمل متخصصة لتعريف معلمي التّربية الإسلاميّة وتدريبهم على توظيف برنامج "RISK" وغيرها من برامج التّفكير النّاقد، وتزويدهم بأساليب تنميتها وتعزيزها لدى المتعلم.

المصادر والمراجع

إبراهيم، سليمان. (2010). *المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية*، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

إبراهيم، مجدي. (2005). *التّفكير من منظور تربوي*، القاهرة: عالم الكتب للنشر والطباعة والتوزيع.

أبو العيش، سهاد. (2014). *أثر برنامج تدريسي في اللغة الإنجليزية قائم على مبادئ النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في مهارات التّفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية: عمان، الأردن

إدارة المناهج والكتب المدرسية. (2013). *الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة: التّربية الإسلامية- لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي*، وزارة التربية والتعليم: الأردن.

اشتيوة، فوزي وأبو رزق، ابتهال وعودة، محمد. (2011). *مناهج التّربية الإسلامية وأساليب تدريسها*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

بدور، لينا. (2010). *فاعلية برنامج رسك "RISK" في تنمية مهارات التفّكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة اللاذقية- دراسة شبه تجريبية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

البرصان، فاطمة. (2001). *أثر متغير الجنس والتحصيل الدراسي والترتيب الولادي على الخصائص الشخصية ودرجات التفّكير النّاقد لطلبة الصف العاشر في مدينة الزرقاء*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الجبوري، مؤيد. (2014). فاعلية برنامج رسك (Risk) في التحصيل وتنمية التفّكير النّاقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل*، 18: 509-522.

الجدوع، عصام. (2007). *أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفّكير الإبداعي والنّاقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

السرور، ناديا. (2005 ب). *برنامج ريسك لتعليم التفّكير النّاقد،ج (1) مهارات حياتية*، عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

السرور، ناديا. (2005 أ). *تعليم التفّكير في المنهج المدرسي*، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

السعودي، خالد. (2012). درجة اكتساب طلبة الصف الرابع الأساسي للمفاهيم العقدية الواردة في كتب التّربية الإسلاميّة للصفوف الثّلاثة الأُولى في لواء بصيرا. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 39(2)، 451-467.

السعودي، خالد. (2014). *مهارات الحياة، إضاءات في مسيرة التميُّز والإبداع*، عمان: وزارة الثقافة.

الشراري، العنود. (2008). *أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفّكير النّاقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

عبدالسلام، فاروق وسليمان، ممدوح. (1982). *اختبار التفّكير النّاقد*، جامعة أم القرى، السعودية.

عبده، شحادة. (1999). *أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية*. نابلس: دار الفاروق للثقافة والنشر.

عبدالله، ندى. (2014). فاعلية برنامج (Risk) في تنمية مهارات التفّكير التاريخي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، *مجلة كلية التربية/جامعة واسط*، (17)، 341-397.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (2015). *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*، (ط6)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الغرباوي، محمد. (2008). *الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم*، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

الفقيهي، رانيا. (2006). *برنامج ريسك وأثره في تعليم التفّكير النّاقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

قطامي، نايفة. (2001). *تعليم التفّكير للمرحلة الأساسية*، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

مجيد، سوسن. (2008). *تنمية مهارات التفّكير الإبداعي النّاقد*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المقدادي، قيس. (2000). *أثر برنامج تعليم التفّكير النّاقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

Beyer, B. (1997). *Improving student thinking: A comprehensive approach. Needham Heights*, MA: Allyn &Bacon.

Doherty, J. (1999). *Teaching Information Skills in the Information Age: The Need for Critical Thinking.Library Philosophy and practice*.1,(2).

Ennis,R.obert H. (1989). Critical thinking across the curriculum: *The Wisdom CTAC Program. Inquiry*, *28* (2), 25-45.

Ennis, R.H. (1985). A logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, *43* (2) 44-48.

Facione, NC & Gainen, J. (1998). The Disposition Toward Critical Thinking, *Journal of General Education*, *44* (1), 1-25.

Fisher K. (2001). Curioser and curioser :the virtue of wonder, *journal of Education*, 182 (2),

Harnadek, A. (1980). *Critical thinking: Book (1) and mathematical reasoning*. Second Edition. PACIFIC Grove, Californig: Midwest Publication.

Watson, Goodwin and Glser, Edward M. (1980). *Watson- Glaser Critical thinking appraisal: A manual.* New York: Harcourt, Brace and Jovanovich.

أسباب رسوب الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في محافظة معان من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين

عودة مراد* و خالد الدعاسين* و عمر محاسنة**

تاريخ تسلم البحث 2015/10/21 تاريخ قبوله 2016/2/14

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أسباب رسوب الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في محافظة معان، من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، وتقديم الحلول المقترحة لتلافي هذه الأسباب. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون ببناء استبانتين، الأولى: أسباب الرسوب، تكونت من (36) فقرة موزعة على خمسة مجالات، هي: (الطالب، والمعلم، والمنهاج، والامتحان، والمدرسة)، والثانية: الحلول المقترحة لتلافي أسباب الرسوب، تكونت من (17) فقرة. وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للأداتين تم تطبيقهما على عينة الدراسة التي تكونت من (473) من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين في محافظة معان. أظهرت نتائج الدراسة أن مجال الطالب حاز على المرتبة الأولى كأبرز سبب من أسباب رسوب الطلبة في امتحان شهادة الثانوية العامة، كما أظهرت النتائج أن مقترح "إعادة النظر في أسس النجاح في المرحلتين الأساسية والثانوية"، جاء بأعلى متوسط حسابي، وبدرجة أهمية كبيرة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق جوهرية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول أسباب الرسوب، في حين كانت هناك فروق جوهرية في وجهات نظرهم حول الحلول المقترحة لتلافي أسباب الرسوب. وقد خرجت الدراسة بالتوصيات المناسبة في ضوء نتائجها.

الكلمات المفتاحية: الثانوية العامة، الرسوب، الحلول المقترحة، امتحان الثانوية العامة.

The Reasons of Students Failure in the General Secondary Exam in Ma'an Governorate from the Teachers, principals and Education Supervisors, Point of View

Odeh Murad and Khaled Aldaseen, *Department of Educational Psychology, Shobak University College, Al Balqa Applied University, Ma'an, Jordan.*
Omar Mahasneh, *Department of Teaching Methods and Curricula, Shobak University College, Al Balqa Applied University, Ma'an, Jordan.*

Abstract: The present study was conducted to identify the reasons of students' failure in the General Secondary Exam in Ma'an Governorate from the teachers, principals and educational supervisors point of view. And to provide the solutions proposed to avoid the reasons of students failure**.** To achieve the objectives of the study, the researchers built two questionnaires' the first: causes of failure (**36**) items, distributed on five subscales (student, teacher, curriculum, exam, and school). The second: the solutions (17) items. After verification of the psychometric properties of the tools, it has been applied to the study sample that consisted of (473) teachers and schoolmaster educational supervisors in Ma'an. Results of the study showed that the domain of the student is the first one as the leading causes of failure in the high school exam. For the proposed solutions, the results showed that "Reconsidering the foundations of success in the primary and secondary phases" came the highest average among others with a high degree of importance. The results showed that there were no statically differences in the views of the study sample on the reasons of students failure, while there were statically differences in the views of the study sample on the solutions proposed to avoid the reasons of students failure**.** The study suggested appropriate recommendations based on the results.

Keywords: High School, Failure, The proposed Solutions, The General Secondary Exam.

مقدمة: يعد رسوب الطلبة في امتحان الشهادة الثانوية العامة في الأردن مشكلة حقيقية، فقد أشارت نتائج الامتحان للعام الدراسي 2015/2014 ارتفاع نسبة الرسوب في كثير من محافظات المملكة وألويتها إلى معدلات مقلقة، بل إن بعض المدارس لم ينجح فيها أحد. فعلى سبيل المثال أظهرت نتائج الامتحان في محافظة معان، وعلى مدى السنوات الماضية تكرار معدلات الرسوب، مقارنة بنتائج الطلبة في السنوات السابقة، مما خلق حالة من التوتر، والقلق، لدى الطلبة والأهالي، وأثار عدداً من التساؤلات حول مصير هؤلاء الطلبة ومستقبلهم، وكفاءة النظام التعليمي، وجودة مخرجاته.

وتشكل ظاهرة الهدر التربوي بشقيها الكمي المتمثل في الرسوب والتسرب من المدرسة، والنوعي المتمثل في تدني نوعية التحصيل الأكاديمي للخريجين، قلقا مستمراً للتربويين، والاقتصاديين، وراسمي السياسة التعليمية، وأفراد المجتمع بشكل عام. لذا، فقد بذلت على الصعيد العالمي والإقليمي والمحلي جهود كبيرة سعياً لإيجاد السبل الممكنة والكفيلة للحد من هذا الهدر الذي يضعف الكفاءة التعليمية، ويؤدي إلى ضياع مدخلات التعليم، وضعف في مخرجاته، وإعاقة لعملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية (صليبا، 1987؛ مطاوع، 1997).

ويعاني النظام التعليمي الأردني كما هو حال باقي الأنظمة التعليمية في العالم من ظاهرة الرسوب المدرسي، التي تترتب عليها

* قسم علم النفس التربوي، كلية الشوبك الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، معان، الأردن.
** قسم أساليب ومناهج التدريس، كلية الشوبك الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، معان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

آثار تربوية واجتماعية واقتصادية كبيرة في مختلف الأطراف ذات الصلة بالعملية التعليمية (البكار، 2003).

وللرسوب المدرسي أسباب متعددة، منها: تربوية، وتشمل المدرسة، وهيئتها التعليمية، ومناهجها الدراسية، والأسس التي يقوم عليها النظام التربوي، وافتقار بعض المناهج إلى التشويق، وعدم استخدام طرائق التدريس الحديثة، واستخدام معلمين غير مؤهلين، وضعف الإرشاد الأكاديمي والتربوي، إضافة إلى قصور نظام الامتحانات السائد الذي يركز على الحفظ والاستظهار (عبيدات والرشدان، 1993؛ مرسي، 1998؛ خطايبة والسعود، 2009). ومنها أسباب متعلقة بالطالب، وتشمل الأسباب النفسية كنفور الطلبة من الدراسة وتحضير الدروس، وعدم تركيز الانتباه، والخوف من الفشل، وقلق الاختبار، علاوة على ضعف اهتمام كثير من الطلبة بالامتحانات المدرسية التي يجريها المعلم، والأسباب الذاتية كضعف القدرة العقلية العامة اللازمة للتحصيل، واضطرابات النمو الجسمي، والعاهات الجسمية، وعدم مواءمة نوع الدراسة لميول الطالب (الزعبلاوي، 1998؛ البوات، 2006). ومنها أسباب أسرية واجتماعية، حيث تلعب الأسرة والمجتمع دوراً في مشكلة الرسوب، كإهمال متابعة الأبناء، وعدم الاهتمام بمستقبلهم التعليمي، إضافة إلى ضعف الصلة بين الأسرة والمدرسة، وما يترتب عليها من ضعف متابعة الآباء لسلوك أبنائهم في المدرسة، وكذلك تدني مستوى طموحات الوالدين، ومستوى تعليمهم كلها عوامل مرتبطة بالرسوب، وتدني التحصيل (مرسي، 1998، البوات، 2006).

ويشير طناش (2014) إلى ثلاثة عوامل عامة تؤثر في التعليم الأساسي والثانوي، وبالتالي ينعكس أثرها على نتائج الطالب في امتحان الثانوية العامة. وهي، أولاً: العوامل الاقتصادية؛ إذ يرتبط التعليم الجيد بالواقع الاقتصادي للمجتمع بشكل عام، وليس أدل على ذلك ما نشاهده من تعليم متميز في الدول ذات الاقتصاد القوي، حيث يرتفع مستوى دخل الفرد، وتتحسن حياته، مما يمكنه من توفير فرص تعليمية أفضل لنفسه ولأبنائه، علاوة على أن الدولة تصبح أكثر قدرة على توفير تعليم ذي نوعية متميزة. وفي المجتمعات المختلفة، فإن الأسر الميسورة الحال تعمل على إرسال أبنائها إلى مدارس ذات سمعة وقدرة تعليمية ممتازة؛ لأنها قادرة على دفع رسومها المرتفعة، وتوفير مستلزماتها المادية المتعددة. لذا، فإننا نجد أن الأسر الغنية هي الأكثر قدرة على تعليم أبنائها منذ نعومة أظفارهم في رياض أطفال متميزة، بينما نجد الأسر الفقيرة غير قادرة على فعل ذلك إطلاقا، ومثل هذا العمل ينعكس بشكل مباشر على قدرات الطلبة التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي، وكذلك في مرحلة التعليم الثانوي. وعلى النقيض من ذلك، فإن الطالب الذي يعيش ضمن ظروف اقتصادية صعبة، فإنه لن يستطيع أن يلتحق بمدارس تضمن تعليماً مميزاً، كما أنه في كثير من الأحيان قد ينفق جزءاً من وقته، إن لم يكن جلّه في العمل لمساعدة أسرته، والعمل معها لتدبير شؤونهم المعيشية، مما يؤثر بشكل سلبي في أدائه في التعليم اللاحق؛ إذ إن الفئات الأكثر فقراً تضغط على أبنائها للعمل في سن مبكرة، ولا تولي تعليمهم الاهتمام الكافي. وأظهرت دراسات متعددة وجود علاقة عكسية بين دخل الأسرة والتحصيل الدراسي (السويطي، 1981؛ التل وعويدات وعليان وشريم، 1999)، في حين أظهرت دراسات أخرى عدم وجود ارتباط بين المستوى الاقتصادي والتحصيل الدراسي (خليل، 1995).

وثانياً: العوامل التعليمية، فهناك حقيقة مفادها أن توفير الفرص التعليمية المتساوية لجميع أفراد المجتمع في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي أمر غير واقعي، ويدعم هذه الحقيقة واقع التعليم؛ إذ إن المعلمين يختلفون في مؤهلاتهم العلمية والسلوكية، وخبراتهم التعليمية، وحتى دافعيتهم لمهنة التعليم متباينة، وهذا بالتالي ينعكس على طبيعة العملية التعليمية التربوية ومخرجاتها، إذ يبدو أن المعلمين الأكثر تأهيلاً وخبرة، ودافعية يتجهون للعمل في مدارس خاصة، أو في المدن الرئيسة في المجتمع، وهذا هو الواقع العملي والحياتي المعيش. وكذلك فإن المدارس الأساسية والثانوية في مجتمعنا متباينة في مدخلاتها المادية، من أبنية مدرسية، ووسائل تعليمية، ومختبرات ومكتبات وملاعب ومرافق ضرورية وخدمات مساعدة؛ إذ إن للمدخلات المادية أثراً في مخرجات العملية التعليمية، وكذلك فإن لمديري المدارس الأساسية والثانوية دورا أساسيا في التأثير في العملية التعليمية، باعتبارهم مؤشراً لفاعلية المدرسة، وقدرتها على الارتقاء بتحصيل الطلبة، إذ إنه كلما امتلكت الإدارة المدرسية المؤهلات العلمية والسلوكية والخبرات، كان أداء المدرسة أفضل، وبالتالي فإنه يفترض أن تتواجد مثل هذه المؤهلات والخبرات الإدارية في المدن الرئيسة وبدرجة أعلى من مدارس الريف أو البادية (طناش، 2014).

وثالثاً: العوامل الاجتماعية والثقافية، فمن الأمور المؤكدة أن للمستوى الثقافي والاجتماعي للأسرة أثراً واضحاً في تعليم الأبناء، ورعايتهم، وتطويرهم، وتحسين أدائهم، وكذلك تشكيل اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعليم؛ إذ إنه كلما ارتفع المستوى الثقافي والاجتماعي للوالدين، كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية نحو التعلم، وبالتالي فإنهم أكثر قدرة على رعاية أبنائهم وتوجيههم نحو التعليم وفرصه المتاحة التي يوفرها المجتمع (طناش، 2014).

وفي هذا السياق يعزو هاري (Harry, 1985) السبب الرئيس وراء رسوب الطلبة إلى فشل المدارس، وتدني معايير التعليم فيها؛ حيث إن طريقة إعداد المعلم غير كافية لتأهيله لتنظيم عملية التعليم، وإدارة الصف، كما أن المعلم ليس لديه الوقت الكافي لتخطيط دروسه بصورة كافية.

ويعد امتحان الثانوية العامة من أبرز الامتحانات الختامية في الأردن ذات الرهانات العالية (High Stake Value)، فهو يعقد في نهاية المرحلة الثانوية لقياس مدى تحقيق الطلبة لأهداف التعليم الثانوي، ونتائجه تؤشر على ما تحقق لدى الطلبة من أهداف تلك المرحلة، وتفتح الباب أمام الناجحين لمتابعة تعليمهم الجامعي إن

رغبوا في ذلك، وكانت نتائجهم تؤهلهم لذلك، علاوة على أن نتائجه ذات أهمية بالغة لعدة أطراف؛ فهي مهمة للطلبة أنفسهم، حيث يتحدد مصير الطالب، ومستقبله في القبول الجامعي، وبالتالي تحديد نوع المهنة ومستواها، وهي مهمة كذلك للأسرة والمجتمع والمؤسسة التربوية (عبد الغفور، 1997).

وتبرز العديد من التساؤلات الجوهرية حول ظاهرة الرسوب في امتحان الثانوية العامة؛ فهل يعود إلى نقص في قدرات الطالب العقلية؟ أم إلى ظروف الامتحان وإدارته، وتغيير نمط أسئلته مما لم يعتدها الطلبة؟ أم إلى الظروف المحيطة بجو الامتحان، وما رافقها من تضخيم وتهويل إعلامي؟ أم الأمر راجع إلى عوامل ومتغيرات أخرى اجتماعية واقتصادية؟ (البكار، 2003).

من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة في محاولة دراسة ظاهرة رسوب الطلبة في محافظة معان في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، وتحديد العوامل الكامنة وراءها من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين؛ إذ وصلت نسبة الرسوب في قصبة معان (79%)، وفي لواء البتراء (74%)، وفي لواء الشوبك (80%)، أما في البادية الجنوبية فبلغت (90%)، في حين بلغت نسبة النجاح العام في الأردن (54%) وذلك للعام الدراسي 2013/ 2014، وهي بلا شكل نسب لافتة للنظر تستحق الدراسة والبحث، حسب إحصائية مديرية التخطيط في مديرية التربية والتعليم لمحافظة معان (2015/2014).

وهناك دراسات عديدة تناولت موضوع أسباب رسوب الطلبة، وتدني تحصيلهم في امتحان الثانوية العامة، أو في الامتحانات المشابهة له، ومنها الدراسة التي أجراها مقبل وعبيدات والنجداوي والشبيلات (1991) التي استهدفت التعرف إلى الأسباب الفعلية التي أدت إلى تدني نسب النجاح في امتحان الشهادة الثانوية العامة لعام 1991/1990. وقد صنفت نتائج الدراسة عوامل الرسوب في الإدارة المدرسية، والمعلم، والجو المدرسي، والإشراف التربوي، والتدريب، والإدارة التربوية في المنطقة التعليمية، والمنهاج والكتب المدرسية، والملخصات والدروس الخصوصية، والامتحانات، والترفيع التلقائي، وصعوبة الأسئلة، وضعف الطلبة، والحالة الاجتماعية والاقتصادية والنفسية للطالب، والجو الاجتماعي الاقتصادي، وأخيرا التخطيط التربوي، وعدم استقرار الهيئات التدريسية.

وأجرى محافظة (1995) دراسة هدفت إلى تعرف الوزن النسبي للعوامل الأسرية والمدرسية المساهمة في إخفاق طلبة قرى الخرشا في محافظة الكرك في امتحان الثانوية العامة، من وجهة نظر الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (62) طالباً وطالبة من الذين أخفقوا في الامتحان. كشفت النتائج أن أهم العوامل الأسرية التي تسهم في رسوب الطلبة، هي: عدم توفر التدريس الخصوصي، وبُعد المدرسة عن سكن الطالب، وشعور القلق والخوف أثناء تقديم الامتحان، وعدم توفر البيئة المنزلية المريحة للطالب. وكانت أهم العوامل المدرسية وراء رسوب الطلبة: ضعف المدارس التي تأسس فيها الطلبة، وعدم توافر معلمين منذ بداية العام الدراسي، وخلو المباحث الدراسية من عنصر التشويق، وعدم وجود علاقات طيبة بين المعلمين والطلبة، وكثرة تنقلات المعلمين.

وفي دراسة ثانية لمحافظة (1997) استهدفت تحديد العوامل التي تؤدي إلى إخفاق الطلبة المدرسي في محافظة الكرك، تكونت عينتها من (94) طالباً وطالبة، أشارت نتائجها إلى أن أهم العوامل الكامنة وراء إخفاقهم الدراسي مجموعة عوامل تتعلق بالامتحانات المدرسية، مثل: القلق المستمر من الامتحان، وعوامل تتعلق بالمباحث الدراسية، من مثل غياب عنصر التشويق فيها، وعدم مناسبة توزيعها في الجدول الأسبوعي، إضافة إلى عدم مناسبة المحتوى مع الوقت الزمني المخصص له، وعوامل متصلة بالمعلمين، مثل عدم استمرار المعلم الكفء ذي الخبرة في التدريس.

وفي دراسة للبكار (2003) هدفت إلى تحديد أسباب رسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين والطلبة، تكونت عينتها من (100) معلم ومعلمة، و(240) طالباً وطالبة، أظهرت نتائجها أن مجال الطلبة هو أكثر المجالات التي تلعب دوراً في رسوب الطلبة، يليه مجال الأسرة، ثم مجال المنهاج، ثم مجال المعلم، وذلك من وجهة نظر المعلمين. أما الطلبة فقد عزوا أسباب رسوبهم إلى طبيعة الامتحانات من حيث الوقت المخصص للامتحان، وطبيعة أسئلته، وتوزيع علاماته بالدرجة الأولى، وإلى المعلم، والمنهاج، والطالب، والأسرة على الترتيب. كما أظهرت النتائج وجود فروق في درجة تقدير الطلبة لأسباب الرسوب تعزى لمتغير الجنس، وكذلك وجود اختلاف بين تقديرات المعلمين والطلبة في تحديد أسباب الرسوب في امتحان الثانوية العامة.

ومن أجل معرفة أسباب تدني التحصيل الدراسي أجرت أحمد (2004) دراسة هدفت إلى تعرف أثر الخصائص الأسرية، وعلاقة الطالب بمعلميه بالتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين حجم الأسرة، ومستوى التحصيل الدراسي للطالب، وكذلك وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى دخل الأسرة الشهري والمستوى التحصيلي للطالب، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مستوى سكن الأسرة، ومستوى تعليم الوالدين، ومهنة رب الأسرة، وتوافر غرفة خاصة للطالب، وكفاية مصروفة من جهة، وبين المستوى التحصيلي للطالب من جهة أخرى.

كما أجرى السرهيد (2005) دراسة هدفت التعرف إلى العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية المؤثرة في الإخفاق في امتحان الثانوية العامة في البادية الوسطى الأردنية. تألفت عينة الدراسة من (218) طالبا وطالبة، و(155) معلماً ومعلمة، و(44) مديراً ومديرة، و(11) مشرفاً تربوياً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم العوامل المؤثرة في نتائج الثانوية العامة من وجهة نظر الطلبة هي تفرقة الأسر بين أبنائها، ووفاة أحد الوالدين، وعدم قدرة الأسرة على تحمل المصاريف المدرسية، وانخفاض دخل الأسرة،

وكراهية الطالب لبعض المباحث الدراسية، وضعف الإدارة المدرسية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية تعزى لاختلاف جنس الطلبة الراسبين والناجحين في الثانوية العامة. أما بالنسبة للمعلمين فإنهم يرون أن أهم العوامل المؤثرة في نتائج امتحان الثانوية العامة هي بقاء الوالدين معظم الوقت خارج البيت، وعدم اهتمامهم بالدراسة، وعدم امتلاك الأسرة لجهاز حاسوب، وعدم قناعة الأسرة بعملية التعليم في تأمين المستقبل المادي الجيد، وكثرة عدد الطلبة في الصف الواحد، وضعف مستوى أداء المديرين لمهامهم الإدارية والتربوية. أما مديرو المدارس فإنهم يرون أن أهم العوامل المؤثرة في إخفاق الطلاب في الامتحان هو أسلوب التنشئة الأسرية السلبي تجاه الأبناء، وتوتر العلاقة بين الطالب ووالديه، وضعف مستوى الأسرة الاقتصادي، وبعد المدرسة عن مسكن الطالب.

وفي دراسة للبوات (2006) هدفت إلى تعرف أسباب إخفاق الطلبة في امتحان الدراسة الثانوية العامة في لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، تكونت عينتها من (403) طلبة، وهم المخفقون في امتحان الثانوية العامة لعام 2004، و(64) معلماً ومعلمة و(403) من أولياء أمور الطلبة، أظهرت نتائجها أن أسباب إخفاق الطلبة من وجهة نظر المعلمين حسب أهميتها النسبية، هي: الامتحانات 92.8%، والمدرسة 87.9%، والمنهاج 85.1%، والمعلم 84.6%، والطالب 74.9%. بينما جاءت أهميتها النسبية من وجهة نظر الطلبة كما يلي: المعلم 86.7%، والامتحانات 86.1%، والمدرسة 84.2%، والمنهاج 81.1%، والأسرة 70.8%، والطالب 68.9%. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقدير الطلبة لأسباب إخفاقهم في امتحان الثانوية العامة تبعاً لمتغير جنس الطالب، ووجود فروق بين تقديرات المعلمين وأولياء الأمور لأسباب الإخفاق في الامتحان لصالح المعلمين والطلبة.

وأجرى الخطايبة والسعود (2009) دراسة استهدفت تقصي العوامل التي تسهم في رسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة في محافظة إربد/ الأردن من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين والطلبة وذلك للعام الدراسي 2008/2007، تكونت عينتها من (1803) أفراد. أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة للعوامل التي أسهمت في رسوب الطلبة جاءت بدرجة متوسطة، وقد حصلت جميع مجالات الدراسة على درجة تقدير متوسطة، عدا مجال الطلبة الذي حصل على تقدير كبير. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المديرين، وتبعاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور

وقام ويليامسون (Williamson, 2011) بدراسة لمعرفة أسباب تدني التحصيل لدى طلبة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، أظهرت نتائجها أن هناك عددا من العوامل لتدني التحصيل، منها: عدم التخطيط، وعدم التركيز، وذلك نظراً لتفاعل الطلبة مع الوسائل التكنولوجية الحديثة، مثل: (شبكات التواصل الاجتماعي، وأجهزة القراءة الإلكترونية، واللابتوب، والهواتف الذكية)، وضعف القدرة على إدارة الوقت بفعالية، الأمر الذي أدى إلى عدم قدرة الطالب على تحقيق التوازن بين مسؤولياته الدراسية وهذه العوامل.

وأجرى ثيمس (Thames, 2012) دراسة هدفت إلى معرفة أسباب رسوب الطلبة في المدارس العليا الأمريكية، دلت أبرز نتائجها أن هناك أسبابا عديدة لرسوب الطلبة، منها: اعتمادهم على أنفسهم في الدراسة دون مساعدة الأهل، واعتماد بعضهم الآخر بشكل كبير على الأم، أو مساعدة المعلم لإنجاز أصغر المهمات، وعدم وجود الرغبة والدافعية للطلبة في الدراسة، بالإضافة إلى الصعوبة في إدارة الوقت.

وقام ألفاريز (Alvarez, 2013) بدراسة لمعرفة أسباب رسوب الطلبة في المدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية، أظهرت نتائجها أن هناك عددا من العوامل لرسوب الطلبة، منها دراسة الطالب بشكل عشوائي، بالإضافة إلى حفظ المعلومات صماً دون فهم.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، لاحظ الباحثون اهتمام معظم هذه الدراسات بأسباب الرسوب، وإخفاق الطلبة في امتحان شهادة الثانوية العامة، باستثناء بعض الدراسات التي اهتمت بتقصي أسباب اخفاق الطلبة المدرسي، والتحصيل الدراسي، ومنها دراسة كل من: محافظة (1997)، وأحمد (2004). كما لاحظ الباحثون أن عينة الدراسة في بعضها اقتصرت على الطالب، ومنها دراسة كل من (محافظة 1995؛ محافظة 1997؛ أحمد 2004)، فيما كانت عينة الدراسة في بعضها الآخر، المعلم والطالب، كما في البكار (2003). وبعضها اشتملت عينتها على المعلم والطلبة وأولياء الأمور، كما في دراسة البوات (2006)، أما دراسة كل من (السرهيد، 2005)؛ الخطايبة والسعود، 2009)، فكانت عيناتها من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها من الدراسات القليلة التي أجريت في محافظة معان، واشتملت عينتها على المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، بالإضافة إلى أنها قدمت حلولاً مقترحة لتلافي أسباب رسوب الطلبة في الثانوية العامة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد مسألة نجاح الطلبة ورسوبهم في امتحان الثانوية العامة من القضايا الهامة في المجتمع الأردني التي تشغل بال الطلبة، ومعلميهم، وأولياء أمورهم، وراسمي السياسة التعليمية العليا، والمجتمع بشكل عام؛ لأنها تحدد مستقبل الطلبة الأكاديمي والمهني، وتعد هدرا للموارد البشرية والاقتصادية في حال ارتفاع نسب الرسوب. ويدور جدل كبير حول أسباب هذا الرسوب؛ فمنهم من يعزوه إلى الطالب نفسه، ومنهم من يعزوه إلى المعلم، ومنهم من

يعزوه إلى الامتحان وظروفه، ومنهم من يعزوه إلى مجموعة من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والأسرية، ومنهم من يعزوه إلى المنهاج الدراسي. وقد لاحظ الباحثون ذلك من خلال عملهم في المجال التعليمي، ونتيجة لمتابعة نتائج الثانوية العامة للعام الدراسي 2014/2013، حيث كانت ظاهرة رسوب الطلبة في الامتحان المذكور لافتة للنظر خصوصاً في محافظة معان، مما يشير إلى وجود مشكلة حقيقية وراء الظاهرة، دفعتهم إلى تقصي الأسباب الكامنة وراءها. لذا، فقد جاءت هذه الدراسة محاولة لتحديد أسباب الرسوب في امتحان الثانوية العامة في محافظة معان، من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس المشرفين التربويين، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما أسباب رسوب الطلبة في امتحان شهادة الثانوية العامة في محافظة معان من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين؟
2. ما الحلول المقترحة لتلافي أسباب الرسوب في امتحان الشهادة الثانوية العامة في محافظة معان من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمديرين والمشرفين لأسباب الرسوب في امتحان الشهادة الثانوية العامة في محافظة معان تعزى لمتغير الوظيفة (معلم، مدير، مشرف)؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمديرين والمشرفين للحلول المقترحة لتلافي أسباب الرسوب في امتحان الشهادة الثانوية العامة تعزى لمتغير الوظيفة (معلم، مدير، مشرف)؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. كونها الدراسة الأولى– في حدود اطلاع الباحثين- التي أجريت في محافظة معان؛ نظراً للخصوصية التي تمتاز بها المحافظة، فهي من المحافظات الجنوبية التي تفتقر إلى كثير من الخدمات التعليمية المساندة، ونظراً لتنوعها من الناحية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، فهي تضم الحضر والريف والبادية.
2. يؤمل أن تسهم نتائجها في مساعدة المربين وراسمي السياسة التعليمية في وزارة التربية والتعليم في تحديد أهم أسباب الرسوب في امتحان الثانوية العامة.
3. يؤمل أن تسهم معرفة المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين بأسباب الرسوب في امتحان الثانوية العامة في اختيار أفضل أساليب التعلم فعالية وفائدة للطلبة.
4. يؤمل أن يستفيد المجتمع المحلي وأولياء الأمور في معرفة وتحديد أهم العوامل الاجتماعية الاقتصادية والأسرية التي لها دور في رسوب أبنائهم في الامتحان لتجنبها، والتغلب عليها، وتحديد الحلول المقترحة.

حدود الدراسة ومحدداتها

1. اقتصرت الدراسة الحالية على تقصي آراء المعلمين والمشرفين والمديرين الذين لهم علاقة مباشرة بطلاب المرحلة الثانوية (الصف الثاني الثانوي) بكافة فروعه.
2. تتحدد نتائج الدراسة بخصائص عينتها، وأداة الدراسة المستخدمة فيها، وما توفر لها من دلالات صدق وثبات.
3. أجريت الدراسة بعد ظهور نتائج الفصل الثاني من العام الدراسي 2014/2013، واقتصرت على مديريات التربية والتعليم في كل من قصبة معان، ولواء الشوبك، ولواء البتراء، ومديرية تربية البادية الجنوبية.

مصطلحات الدراسة

امتحان الثانوية العامة: هو الامتحان الذي تجريه وزارة التربية والتعليم الأردنية لقياس مستوى تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المقررة لكافة فروع الثانوية العامة للعام الدراسي 2014/2013.

المعلمون: هم المعلمون الذين يشرفون على تدريس المباحث الدراسية لطلبة الثانوية العامة في كافة فروعها العلمي، والأدبي، والصحي، والإدارة المعلوماتية، والتعليم المهني (الصناعي والزراعي والفندقي).

المديرون: هم مديرو المدارس الثانوية التي يوجد فيها فرع من فروع الثانوية العامة، ويتقدم طلبتها لامتحان شهادة الثانوية العامة.

المشرفون التربويون: هم الجهاز الإشرافي المكلف رسمياً بمتابعة سير العملية التعليمية في المدارس وسلامتها كل حسب تخصصه، في مديريات التربية والتعليم لمحافظة معان.

الرسوب: هو حصول الطالب على علامة أقل من علامة النجاح المقررة في مبحث أو أكثر من مباحث شهادة الدراسة الثانوية العامة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين في مدارس محافظة معان، والبالغ عددهم (3545) معلماً ومشرفاً ومديراً، منهم (3316) معلماً، و(190) مديراً، و(39) مشرفاً تربوياً. واختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة، حيث بلغ عددها (473) من المعلمين والمشرفين التربويين والمديرين وبنسبة (13%)، حيث تم توزيع (500) استبانة، استعيد منها (473) استبانة صالحة

للتحليل، وبنسبة استعادة قدرها (95%)، وأصبحت العينة النهائية تتكون من (402) معلمين، و(47) مديرا، و(24) مشرفا تربويا.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتوزيع استبانة تضمنت سؤالين مفتوحي الإجابة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ عددها (106) أفراد. تناول السؤال الأول أسباب الرسوب في امتحان الثانوية العامة في محافظة معان للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2014/2013 من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين. وتناول السؤال الثاني المقترحات والحلول التي يرونها مناسبة لتلافي أسباب الضعف ومعالجته. وقد سجلت (750) استجابة على السؤال المتعلق بالأسباب، ودون (549) حلاً مقترحاً، وقد شكلت هذه الاستجابات أساسا لبناء فقرات الاستبانتين (الأسباب، والحلول). حيث تم الإبقاء على الأسباب والحلول المقترحة التي أجمع عليها أكثر من (40%) من أفراد العينة العشوائية التي وزعت عليهم الاستبانتان. وفي ضوء ذلك تم الإبقاء على (36) سبباً للرسوب تم تبويبها في خمسة مجالات رئيسة، شكلت استبانة الرسوب. و(17) مقترحاً لتلافي أسباب رسوب الطلبة في الامتحان، شكلت استبانة الحلول. كما تم الاستفادة من بعض الدراسات السابقة وخاصة دراسات كل من (خطايبة والسعود، 2009؛ البوات، 2006؛ البكار، 2003؛ السرهيد، 2005؛ محافظة، 1997) في إعادة صياغة فقرات استبانة الرسوب، تكونت بصورتها النهائية من جزأين: تضمن الجزء الأول البيانات الشخصية. والجزء الثاني تضمن أسباب رسوب الطلبة، تكون من (36) فقرة موزعة على خمسة مجالات، هي: مجال الطالب وتضمن (9) فقرات، ومجال المعلم وتضمن (10) فقرات، ومجال المنهاج وتضمن (6) فقرات، ومجال الامتحان وتضمن (6) فقرات، ومجال المدرسة وتضمن (5) فقرات. أما استبانة الحلول فاشتملت على الحلول المقترحة لتلافي أسباب رسوب الطلبة، وتكونت من (17) فقرة.

وأعطي لكل فقرة من فقرات الأداتين وزن وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير أسباب رسوب الطلبة في امتحان شهادة الثانوية العامة، والحلول المقترحة لتلافي تلك الأسباب من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، بحيث أعطي للاستجابة موافق بشدة (5) درجات، وموافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وغير موافق (2) درجتان، وغير موافق بشدة (1) درجة واحدة.

صدق الأداتين

للتحقق من صدق الأداتين اتبعت عدة طرق تمثلت فيما يلي:

أ- الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لأداتي الدراسة، فقد تم عرضهما بصورتيهما الأوليتين على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص في الجامعات الأردنية، وعددهم (10) محكمين، لإبداء آرائهم حول انتماء الفقرات لمجالاتها، ووضوحها، وسلامة صياغتها اللغوية. وبناءً على الاقتراحات التي أبداها المحكمون تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وتعديلها بالشكل النهائي، لتصبح أداة أسباب الرسوب مكونة من (36) فقرة، وأداة الحلول المقترحة مشتملة على (17) فقرة، واعتمدت الدراسة في ذلك على إجماع (80%) من المحكمين.

ب- صدق البناء

1. للتحقق من دلالات صدق البناء الفرضي لاستبانة أسباب الرسوب تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) فرداً من أفراد مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، واستخرجت معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المجال ما بين (0.58 – 0.97)، ومع الأداة ككل بين (0.50 – 0.81) والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1): قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه وبين العلامة الكلية لكل من أداتي الأسباب والحلول على حدة.

أداة: أسباب الرسوب			أداة: الحلول المقترحة		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.58	0.52	19	0.85	0.73	1	0.60
2	0.74	0.50	20	0.92	0.70	2	0.70
3	0.71	0.50	21	0.90	0.70	3	0.80
4	0.78	0.54	22	0.80	0.60	4	0.81
5	0.77	0.61	23	0.89	0.66	5	0.81
6	0.82	0.68	24	0.76	0.62	6	0.88
7	0.81	0.70	25	0.78	0.63	7	0.83
8	0.72	0.55	26	0.92	0.53	8	0.88
9	0.67	0.50	27	0.91	0.59	9	0.70
10	0.90	0.71	28	0.91	0.63	10	0.80

أداة: أسباب الرسوب				أداة: الحلول المقترحة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
11	0.86	0.72	29	092	0.66	0.89	11
12	0.94	0.81	30	0.97	0.67	0.84	12
13	0.87	0.77	31	0.90	0.68	0.89	13
14	0.87	0.80	32	0.92	0.70	0.88	14
15	0.94	0.79	33	0.84	0.63	0.87	15
16	0.95	0.78	34	0.87	0.77	0.90	16
17	0.93	0.76	35	0.94	0.71	0.78	17
18	0.91	0.81	36	0.93	0.77		

* القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ** القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها بعضا، والأداة ككل كمؤشر على صدق البناء الفرضي للأداة، فكانت كما في الجدول (2).

جدول (2): مصفوفة معاملات الارتباط لمجالات أداة أسباب الرسوب بعضها مع بعض ولكل منها مع الدرجة الكلية

المجال	الطالب	المعلم	المنهاج	الامتحان	المدرسة	الأداة ككل
الطالب	1.0	0.62**	0.63**	0.50**	0.40**	0.57**
المعلم		1.0	0.68**	0.40**	0.64**	0.89**
المنهاج			1.0	0.56**	0.50**	0.85**
الامتحان				1.0	0.50**	0.73**
المدرسة					1.0	0.65**
الأداة ككل						1.0

** القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات أداة الدراسة، والدرجة الكلية تراوحت قيمها بين (0.57 - 0.89)، وجميعها ذو دلالة إحصائية، مما يشير إلى مساهمة جميع المجالات الفرعية للأداة في تعرف أسباب رسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة. ويتبين أيضاً أن معظم معاملات الارتباط الداخلية بين المجالات المختلفة موجبة، وذات دلالة إحصائية وقد تراوحت قيمها بين (0.40 - 0.68)، مما يدلل على صدق البناء الداخلي لهذه الأداة.

2. للتحقق من صدق البناء الفرضي لأداة الحلول المقترحة تم إيجاد معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على الأداة، وقد تراوحت بين (0.60-0.90)، وجميعها موجبة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي منها، كما يتبين من الجدول (1).

ثبات أداتي الدراسة

تم التحقق من ثبات أداتي الدراسة (الأسباب والحلول) بطريقتين: الأولى طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا بتطبيقهما على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، إذ بلغ الثبات الكلي (0.82، 0.85) لكل من أداتي الأسباب والحلول على الترتيب. أما الطريقة الثانية: فكانت بإعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني مقداره أسبوعان، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.81، 0.85) لأداتي الأسباب الحلول على الترتيب. ويوضح الجدول (3) معاملات ثبات أداتي الدراسة، حيث إنها كانت عالية، وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

جدول (3): قيم معاملات ثبات أداتي الدراسة (الأسباب، والحلول) بطريقتي الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة

الأداة	المجال	ثبات الإعادة	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
1.الأسباب	الطالب	0.86	0.88	9
	المعلم	0.90	0.93	10
	المنهاج	0.87	0.90	6
	الامتحان	0.75	0.75	6
	المدرسة	0.75	0.77	5
	الأداة ككل	0.81	0.82	36
2.الحلول المقترحة		0.85	0.86	17

معيار الحكم على النتائج

وللحكم على درجة السبب أو الحل المقترح تم استخدام المعيار الآتي:

المدى = التدريج الأعلى – التدريج الأدنى = 5 – 1 = 4

طول الفئة = المدى ÷ عدد الدرجات = 4 ÷ 3 = 1.33

وقد تم تحديد درجة السبب أو الحل المقترح وفق الآتي:

الدرجة	فئة المتوسطات الحسابية
متدنية	من 100 – 2.33
متوسطة	من 2.34 - 3.66
كبيرة	من 3.67 – 5.00

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بصورته المسحية؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول: "ما أسباب رسوب الطلبة في امتحان شهادة الثانوية العامة في محافظة معان من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل مجال من مجالات أسباب الرسوب في امتحان شهادة الثانوية العامة، ولكل فقرة من فقراته، والجداول (4-9) توضح هذه النتائج.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لأسباب رسوب الطلبة في امتحان شهادة الثانوية العامة على كل مجال من مجالات أسباب الرسوب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة الأهمية	الرتبة
1	الطالب	4.20	0.45	%83.5	كبيرة	1
4	الامتحان	3.95	0.77	%78.8	كبيرة	2
3	المنهاج	3.90	0.62	%77.5	كبيرة	3
2	المعلم	3.50	0.74	%70.5	متوسطة	4
5	المدرسة	3.22	0.92	%64.4	متوسطة	5
	الأداة ككل	3.80	0.46	%74.9	كبيرة	

تشير النتائج الموضحة في الجدول (4) إلى أن تقديرات المعلمين والمديرين والمشرفين لأسباب رسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة في محافظة معان على مجالات أسباب الرسوب كافة جاءت بدرجة أهمية كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.8)، وبوزن نسبي (74.9%)، وقد حاز مجال الطالب على المرتبة الأولى كأبرز سبب لرسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين بمتوسط حسابي (4.2)، وبوزن نسبي بلغ (83.5%)، تلاه في المرتبة الثانية مجال الامتحان بمتوسط (3.95)، وبوزن نسبي (78.8%)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال المدرسة بمتوسط حسابي (3.22)، وبوزن نسبي (64.4%)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لباقي المجالات بين (3.5-3.9)، وبوزن نسبي بين (70.5%-77.5%).

ويشير مجمل هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمديرين والمشرفين يرون أن أسباب رسوب الطلبة في امتحان الشهادة

الثانوية العامة في محافظة معان تعود بدرجة كبيرة إلى الطالب، والامتحان، والمنهاج، بينما تعود بدرجة متوسطة إلى المعلم، والمدرسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء رغبة المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين في عدم تحمل مسؤولية الرسوب، وتبعاته الاجتماعية والقانونية والأخلاقية، لذا فقد عزوا أسبابه الى عوامل خارجة عن نطاق مسؤولياتهم نسبيا؛ كالطالب والامتحان والمنهاج. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه البوات (2006)، وهذا يفسر درجة الأهمية المتوسطة التي أعطوها لمجالي المعلم والمدرسة كعوامل لرسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة، اللذين جاء ترتيبهما متاخراً بين مجالات الأداة (المرتبة الرابعة والخامسة).

أما فيما يتعلق بالانحرافات المعيارية فقد تراوحت بين (0.45 – 0.92)، وكانت قيماً منخفضة، وهي تشير إلى أن إجابات أفراد عينة الدراسة كانت أقل تشتتاً، مما يعني إجماع غالبية أفراد العينة على أسباب رسوب الطلبة التي اشتملت عليها مجالات الأداة، بمعنى أن أغلب الإجابات كانت متقاربة ومتفقة على مجالات الأداة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات أسباب الرسوب الخمسة على حدة، وقد كانت على النحو الآتي:

مجال الطالب

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات مجال الطالب

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة الأهمية	الرتبة
1	ضعف التأسيس في الصفوف السابقة وخصوصاً الأساسية منها	4.60	0.68	%91	كبيرة	1
3	الضعف المتراكم خاصة في اللغة العربية والانجليزية	4.50	0.64	%91	كبيرة	2
9	سوء التوزيع في الصف العاشر على مسارات التعليم الثانوي	4.44	0.77	%89	كبيرة	3
8	رفاق السوء والانشغال بالأجهزة الخلوية وتطبيقاتها	4.37	0.75	%88	كبيرة	4
2	عدم الاهتمام بالكتب والحصص المدرسية واعتمادهم على الدوسيهات	4.20	0.87	%83	كبيرة	5
4	تفشي ظاهرة الغش في الامتحانات والاعتماد عليها	4.20	0.89	%83	كبيرة	6
7	الضغط النفسي العائد لتأثير الأسرة والمجتمع	3.79	0.94	%76	كبيرة	7
6	تشتت التركيز في الامتحان نتيجة قلق الامتحان	3.77	0.95	%76	كبيرة	8
5	ضعف الدافعية بسبب تزايد نسبة البطالة بين الخريجين	3.75	1.0	%75	كبيرة	9
	المجال ككل	4.20	0.45	%83.5	كبيرة	1

يلاحظ من الجدول (5) أن درجة تقدير المعلمين والمديرين والمشرفين لأسباب رسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة في مجال الطالب كانت كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.20) بانحراف معياري (0.45)، وبوزن نسبي (83.5%)، وحاز على المرتبة الأولى من بين مجالات الرسوب الخمسة. كما أن جميع فقرات المجال جاءت بدرجة أهمية كبيرة؛ مما يدلل على الأهمية الكبيرة للعوامل المرتبطة بالطالب كضعف التأسيس في المرحلة الأساسية، والضعف المتراكم في اللغتين العربية والإنجليزية، وسوء توزيع الطلبة في الصف العاشر، إضافة إلى رفاق السوء، وانشغال الطلبة بالأجهزة الخلوية وتطبيقاتها، كل ذلك أدى إلى عدم اهتمامهم بالحصة الصفية، والكتاب المدرسي، وركونهم إلى الملخصات، ناهيك عن تفشي ظاهرة الغش بين الطلبة، والضغط النفسي من الأسرة والمجتمع نظراً لأهمية امتحان الثانوية العامة المصيري في حياة الطالب، مما أدى إلى تشتيت تركيزه في الامتحان نتيجة ارتفاع قلق الامتحان لديه. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الخطايبة والسعود (2009) التي بينت أن مجال الطلبة هو أهم العوامل التي تسهم في رسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة. وتمثلت أبرز أسباب الرسوب ضمن هذا المجال في ضعف تأسيس الطلبة في الصفوف الأساسية، والضعف المتراكم لديهم في اللغة العربية والإنجليزية (الفقرتان1، 3). ويمكن أن يفسر ذلك في أن الطلبة ينقلون هذا الضعف معهم إلى المرحلة الثانوية ومن الصعب التخلص منه، خاصة أن الثانوية العامة ليست من أولويتها معالجة هذا الضعف، بل إنها تفترض إتقان الطلبة للمهارات اللغوية الأساسية التي تعد مفتاحا لعملية التعلم وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه محافظة (1997). في حين جاءت أقل الأسباب أهمية في ضعف الدافعية؛ بسبب تزايد نسبة البطالة بين الخريجين (الفقرة 5)، ولعل ذلك يعود إلى عدم تفكير الطلبة في هذه المرحلة بقضية التشغيل والاختيار المهني؛ نظراً للهالة الكبيرة المعطاة لامتحان الثانوية العامة التي تطغى على أية مسالة أخرى.

مجال المعلم

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات مجال المعلم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الأهمية	الرتبة
11	عدم توفرهم منذ بداية العام الدراسي	3.90	0.94	%78	كبيرة	1
10	حداثة خبرة بعضهم في التدريس	3.76	0.95	%75	كبيرة	2
13	انتقال ذوي الخبرة والكفاءة في التدريس إلى مدارس أخرى أو إلى بعض الوظائف الإدارية	3.75	1.0	%75	كبيرة	3
16	ضعف الكفاءة عند معلمي بعض المواد العلمية	3.55	1.1	%71	متوسطة	4
14	اعتمادهم على الأساليب التقليدية في التدريس التي تعتمد التلقين وحفظ المعلومات	3.51	1.1	%70	متوسطة	5
12	عدم توزيعهم للوحدات الدراسية على مدار الفصل الدراسي	3.44	1.0	%69	متوسطة	6
19	ضعف العلاقة الطيبة والاحترام المتبادل بين المعلم والطالب	3.42	1.1	%68	متوسطة	7
18	ضعف التأهيل التربوي والمسلكي بشكل عام	3.41	1.0	%68	متوسطة	8
17	عدم القدرة على ضبط الغرفة الصفية	3.33	1.1	%67	متوسطة	9
15	عدم تغطيتهم المحتوى الدراسي بصورة تامة	3.22	1.1	%64	متوسطة	10
	المجال ككل	3.50	0.74	%70.5	متوسطة	5

يلاحظ من الجدول (6) أن درجة تقدير المعلمين والمديرين والمشرفين لأسباب رسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة في مجال المعلم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.50) بانحراف معياري (0.74)، وبوزن نسبي (70.5%)، وحاز على المرتبة الرابعة من بين مجالات الرسوب الخمسة، وهي مرتبة متأخرة نسبياً. وربما يعزى ذلك إلى طبيعة عينة الدراسة التي يشكل المعلمون حوالي 85% منها. لذا، فإنه من الطبيعي أن لا ينسبوا الفشل إليهم حسب نظرية العزو السببي. وتختلف هذه النتيجة نسبياً مع ما توصلت إليه دراسة محافظة (1997) التي جاء فيها مجال المعلمين كثاني سبب لإخفاق الطلبة في المرحلة الثانوية، ولعل ذلك عائد لاختلاف العينتين، ففي دراسة محافظة (1997) كان الطلبة أنفسهم عينة الدراسة، بينما في الدراسة الحالية غالبيتهم من المعلمين. كما يمكن النظر الى هذه النتيجة من زاوية أخرى على أنها إقرار ضمني من المعلمين بمسؤوليتهم عن رسوب الطلبة لأسباب تتعلق بضعف الكفاءة لدى معلمي المواد العلمية، وقلة خبرتهم نتيجة لحداثة تعينهم في التعليم، واعتمادهم الأساليب التقليدية في التدريس. ويعود ذلك إلى النقص الحاصل في مديريات التربية والتعليم من المعلمين في محافظة معان، التي تعد من المحافظات النائية البعيدة عن العاصمة، إذ إن كثيراً من معلمي المواد العلمية من محافظات أخرى في الشمال والوسط، وهم حديثو التخرج ذوو خبرات تدريسية متواضعة، يسعون بعد سنوات قليلة من تعيينهم إلى النقل إلى أماكن سكناهم، ليحل مكانهم معلمون جدد حديثو التخرج؛ أي أن مدارس المحافظة كما يقول البعض هي حقل للتجارب واكتساب الخبرات، ثم الانتقال إلى مراكز المحافظات والمدن الرئيسة. وتمثلت أبرز أسباب الرسوب ضمن هذا المجال في عدم توفر المعلمين في بداية الفصل الدراسي، وحداثة خبراتهم التعليمية، إضافة إلى انتقال ذوي الخبرة والكفاءة منهم إلى مدارس أخرى أو شغلهم لوظائف إدارية (الفقرات 13،10،11). في حين جاءت أقل الأسباب أهمية في عدم تغطيتهم المحتوى الدراسي بصورة تامة (الفقرة 15). كما تشير النتائج إلى أن غالبية أسباب الرسوب في الثانوية العامة لهذا المجال قد جاءت بدرجة أهمية متوسطة.

مجال المنهاج

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات مجال المنهاج

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الأهمية	الرتبة
22	انتشار الدوسيهات وملخصات المواد الدراسية دون مراقبة وزارة التربية والتعليم (مناهج الظل)	4.10	0.98	%82	كبيرة	1
23	غياب عنصر التشويق في المحتوى الدراسي	4.0	0.89	%81	كبيرة	2
25	ضعف الصلة بحاجات الطلبة والبيئة المحيطة بهم وبحياتهم العملية	3.85	0.94	%79	كبيرة	3

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الأهمية	الرتبة
21	تركيز الأهداف على الحفظ والتلقين دون الاهتمام بالجوانب التطبيقية والابتكارية	3.85	0.95	%77	كبيرة	4
20	قلة توافر الوسائل التعليمية المساندة للمنهاج	3.77	0.99	%75	كبيرة	5
24	احتواء المحتوى على مفاهيم ومصطلحات أعلى من مستوى إدراك الطلبة	3.56	1.1	%71	متوسطة	6
	المجال ككل	3.90	0.62	%77.5	كبيرة	3

يلاحظ من الجدول (7) أن درجة تقدير المعلمين والمديرين والمشرفين لأسباب رسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة في مجال المنهاج كانت كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.9) بانحراف معياري (0.62)، وبوزن نسبي (77.5%)، وحاز على المرتبة الثالثة من بين مجالات الرسوب الخمسة، كما أن جميع فقرات المجال جاءت بدرجة أهمية كبيرة، عدا فقرة واحدة. مما يعني أن المنهاج ضعيف الصلة بحاجات الطلبة، وببيئتهم المحيطة وبحياتهم العملية، كما أن قلة توافر الوسائل التعليمية المساندة للمنهاج، والتركيز على الحفظ والتلقين أدى إلى افتقار محتواه إلى عنصر التشويق، وانتشار الملخصات، أو ما يسمى بمناهج الظل بين أيدي الطلبة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البوات (2006) التي أظهرت نتائجها أن محور المنهاج جاء في الترتيب الثالث وبأهمية نسبية بلغت 85.1%. وقد جاءت أبرز أسباب الرسوب ضمن هذا المجال في انتشار ملخصات المواد الدراسية دون مراقبة وزارة التربية والتعليم (مناهج الظل)، وغياب التشويق في المنهج الدراسي (الفقرتان 22، 23). في حين جاءت أقل الأسباب أهمية في احتواء المحتوى على مفاهيم ومصطلحات أعلى من مستوى إدراك الطلبة (الفقرة 24).

مجال الامتحان

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات مجال الامتحان

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الأهمية	الرتبة
26	القرارات التربوية المفاجئة كتغيير نمط الامتحان	4.20	1.01	%83	كبيرة	1
30	قلق الامتحان العائد للبيت والمجتمع	4.0	0.87	%80	كبيرة	2
31	الخوف من الفشل	4.0	0.92	%80	كبيرة	3
27	عدم كفاية الوقت في بعض المباحث	3.95	1.03	%79	كبيرة	4
28	صعوبة بعض الأسئلة في بعض المباحث	3.81	1.03	%76	كبيرة	5
29	مناخ الامتحان يشوبه الخوف والقلق، نتيجة لبعض الإجراءات داخل القاعات	3.74	1.14	%75	كبيرة	6
	المجال ككل	3.75	0.77	%78.8	كبيرة	2

يلاحظ من الجدول (8) أن درجة تقدير المعلمين والمديرين والمشرفين لأسباب رسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة في مجال الامتحان كانت كبيرة، وأن جميع فقرات المجال جاءت بدرجة أهمية كبيرة. إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.75) بانحراف معياري (0.77)، وبوزن نسبي (78.8%)، وحاز على المرتبة الثانية من بين مجالات الرسوب الخمسة، وهي مرتبة متقدمة تشير إلى أن مجال الامتحان يلعب دوراً كبيراً في رسوب الطلبة، حيث أدت القرارات المفاجئة التي اتخذتها وزارة التربية والتعليم في نمط الامتحان وإجراءاته، إضافة إلى التهويل الذي رافق ذلك، والتوقعات العالية من الأهل لإنجازات أبنائهم، كل ذلك أدى إلى خوف الطلبة من الفشل والإخفاق، وبالتالي ارتفاع مستوى القلق لديهم مما انعكس على أدائهم في الامتحان، أضف إلى ذلك عدم كفاية الوقت المخصص للإجابة، وصعوبة الأسئلة في بعض المباحث، علاوة على المناخ غير الصحي داخل القاعات نتيجة التشدد الذي رافق عمليات تطبيق الإجراءات الجديدة للامتحان مما أوجد حالة من القلق والخوف عند الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة محافظة (1995) التي أظهرت نتائجها أهم أسباب الرسوب التي كان منها القلق المستمر من الامتحان. وتمثلت أبرز أسباب الرسوب ضمن هذا المجال في القرارات التربوية المفاجئة التي اتخذتها وزارة التربية والتعليم في تغيير نمط الامتحان، وقلق الامتحان (الفقرتان 26، 30). في حين تمثلت أقل الأسباب أهمية في مناخ الامتحان الذي يشوبه الخوف والقلق، نتيجة لبعض الإجراءات داخل القاعات (الفقرة 29).

مجال المدرسة

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات مجال المدرسة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الأهمية	الرتبة
37	ضعف المدارس الرافدة للمدارس الثانوية	3.60	1.03	%72	متوسطة	1
39	ضعف التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي	3.21	1.2	%64	متوسطة	2
38	ضعف تواصل الإدارة المدرسية مع الطلبة، والاهتمام بالنواحي الإدارية على حساب النواحي التعليمية	3.12	1.2	%63	متوسطة	3
36	عدم متابعة المدير لملاحظات المشرف التربوي	3.10	1.1	62%	متوسطة	4
40	عدم توفير البيئة التعليمية المناسبة للطالب والمعلم من قبل إدارة المدرسة	3.06	1.2	%61	متوسطة	5
	المجال ككل	3.22	0.92	%64.4	متوسطة	6

يلاحظ من الجدول (9) أن درجة تقدير المعلمين والمديرين والمشرفين لأسباب رسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة في مجال المدرسة كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.22) بانحراف معياري (0.92)، وبوزن نسبي (64.4%)، وعلى الرغم من حصول هذا المجال على المرتبة الأخيرة من بين مجالات الرسوب الخمسة، إلا أن جميع فقراته ساهمت بدرجة متوسطة الأهمية في تعرف أسباب رسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة، إذ تداخلت عوامل ضعف المدارس الرافدة للمدرسة الثانوية، وضعف تواصل الإدارة المدرسية مع الطلبة والمجتمع المحلي، وانشغالها بالأمور الإدارية الروتينية على حساب الأمور التعليمية، وعدم متابعتها لملاحظات المشرف التربوي المتعلقة بالمعلمين مع بعضها بعضا، وأدت إلى ضعف البيئة التعليمية المناسبة للطالب والمعلم. وربما يعزى ذلك إلى ضعف الإدارة المدرسية، وعدم تأهيل المديرين؛ إذ تشير الملاحظات الميدانية إلى عزوف بعض المعلمين ذوي الكفاءة، وعدم رغبتهم في تولي الإدارات المدرسية، مما يدفع الجهات المختصة إلى إسناد هذا الأمر إلى أشخاص أقل كفاءة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السرهيد (2005) التي كان من نتائجها أن من أهم أسباب الرسوب ضعف الإدارة المدرسية، وضعف مستوى أداء المديرين. وقد تمثلت أبرز أسباب الرسوب ضمن هذا المجال في ضعف المدارس الرافدة للمدارس الثانوية، وضعف التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي (الفقرتان 37، 39). في حين جاءت أقل الأسباب أهمية في عدم توفير البيئة التعليمية المناسبة للطالب والمعلم من قبل إدارة المدرسة (الفقرة 40).

السؤال الثاني: للإجابة عن هذا السؤال الذي ينص على "ما الحلول المقترحة لتلافي أسباب الرسوب في امتحان الشهادة الثانوية العامة في محافظة معان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للحلول المقترحة لتلافي أسباب رسوب الطلبة في امتحان شهادة الثانوية العامة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، والجدول (10) يوضح هذه النتائج.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للحلول المقترحة لتلافي أسباب رسوب الطلبة في امتحان شهادة الثانوية العامة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الحل المقترح	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الأهمية	الرتبة
8	إعادة النظر في أسس النجاح في المرحلتين الأساسية والثانوية	4.65	0.60	%93	كبيرة	1
2	إيجاد حوافز معنوية ومادية للمعلمين المتميزين في التدريس والذين حقق طلبتهم نجاحا ملحوظاً	4.62	0.71	%92	كبيرة	2
10	تطبيق إجراءات مراقبة سير الامتحان بعدالة ومساواة	4.59	0.62	%92	كبيرة	3
1	توفير معلمين ذوي خبرات تعليمية للمباحث الدراسية	4.58	0.64	%92	كبيرة	4
7	إعادة النظر في أسس توزيع الطلبة على مسارات التعليم	4.58	0.64	%92	كبيرة	5
11	عقد دورات تدريبية للمعلمين حديثي التعيين تربوية ومهنيةً	4.50	0.66	%90	كبيرة	6
5	الاهتمام بتحسين مدخلات العملية التعليمية في المرحلة الأساسية	4.50	0.68	%90	كبيرة	7
6	اطلاع الطلبة والمعلمين على التغييرات في نمط أسئلة الامتحان	4.49	0.69	%90	كبيرة	8
16	توعية الطلبة من قبل الإدارة المدرسية والأسرة بضرورة التحضير الذهني والكتابي	4.47	0.68	%89	كبيرة	9
17	إجراء تقييم عاجل وشامل للعملية التعليمية، ومراجعة عامة لمختلف المراحل الدراسية	4.46	0.68	%89	كبيرة	10

الرقم	الحل المقترح	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الأهمية	الرتبة
12	تعزيز التعاون بين المدرسة والأهل والمجتمع المحلي لمعالجة جوانب القصور لدى الطلبة	4.45	0.68	%89	كبيرة	11
14	التركيز على إكساب الطلبة بعض المهارات الحياتية كمهارات تنظيم الوقت وأساليب المذاكرة	4.41	0.65	%88	كبيرة	12
13	مساعدة الطلبة للحد من قلق الامتحان بمشاركة المعلمين وأولياء الأمور ووسائل الإعلام والمرشدين النفسيين	4.40	0.68	%88	كبيرة	13
4	تطوير الامتحانات المدرسية لتحاكي أسئلة امتحان الثانوية العامة الوزاري	4.37	0.76	88%	كبيرة	14
9	توجيه الطلبة للاعتماد على الكتاب المدرسي والحد من غيرها	4.34	0.86	%87	كبيرة	15
3	الابتعاد عن أسلوب التلقين في التدريس والارتقاء إلى المهارات العقلية العليا	4.29	0.76	%86	كبيرة	16
15	متابعة المدراء للملاحظات التي يبديها المشرفون التربويون حول أداء المعلمين	4.27	0.76	%85	كبيرة	17
	الحلول المقترحة ككل	4.50	0.44		كبيرة	

تشير النتائج الموضحة في الجدول (10) إلى أن المتوسطات الحسابية للحلول المقترحة تراوحت بين (4.27 – 4.65)، وبدرجة أهمية كبيرة، وهذا يؤكد على إجماع غالبية أفراد عينة الدراسة على الحلول المقترحة لتلافي أسباب رسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة.

أما فيما يتعلق بالانحراف المعياري فقد تراوح بين (0.60 – 0.86)، وهي قيم منخفضة تشير إلى أن إجابات أفراد عينة الدراسة كانت أقل تشتتاً، مما يعني الاتفاق الكبير في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة على الحلول المقترحة لتلافي أسباب رسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة، مما يشير إلى اتفاق وجهات نظر غالبية أفراد عينة الدراسة على الحلول المقترحة لتلافي أسباب الرسوب في امتحان الثانوية العامة، على الرغم من اختلاف وظائفهم.

ويمكن تفسير ذلك في أن أفراد عينة الدراسة على اختلاف وظائفهم، يتعاملون مع نفس المستويات العلمية من الطلبة، ويتعرضون لنفس ظروف العمل، والظروف الاجتماعية المتقاربة فيما بينهم، وبفلسفة تربوية واحدة، بالإضافة إلى أن العديد من أفراد عينة الدراسة هم من أولياء أمور الطلبة.

السؤال الثالث: للإجابة عن هذا السؤال الذي ينص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمديرين والمشرفين لأسباب الرسوب في امتحان الشهادة الثانوية العامة في محافظة معان تعزى لمتغير الوظيفة (معلم، مدير، مشرف)؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة باختلاف متغير الوظيفة، ونظمت نتائجه في الجدول (11)، ويلاحظ أن هناك فروقاً ظاهرية بين تقديرات المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين لأسباب رسوب طلبة محافظة معان في امتحان الثانوية العامة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.76-3.86)، حيث جاء مستوى المتغير (مدير) بأعلى متوسط حسابي، وجاء مستوى المتغير (معلم) بأدنى متوسط حسابي.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة لأسباب الرسوب تبعاً لمتغير الوظيفة

الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معلم	402	3.76	0.47
مدير مدرسة	47	3.86	0.41
مشرف تربوي	24	3.80	0.43
المجموع	473	3.77	0.47

وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لأسباب الرسوب في امتحان الثانوية العامة باختلاف متغير الوظيفة، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)، والجدول (12) يبين نتائج التحليل.

جدول (12): تحليل التباين الأحادي لأثر اختلاف متغير الوظيفة على تقديرات أفراد العينة لأسباب الرسوب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الوظيفة	0.222	2	0.111	0.510	0.601
الخطأ	102.013	470	0.217		
المجموع	6832.151	473			

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المعلمين والمدرين والمشرفين تعزى لمتغير الوظيفة، وقد بلغت قيمة (ف) (0.510)، بمستوى دلالة (0.601)، مما يشير إلى اتفاق غالبية أفراد عينة الدراسة على أسباب رسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة في محافظة معان، على الرغم من اختلاف مسمياتهم الوظيفية. وقد يعزى ذلك إلى أن غالبية أفراد الدراسة يتعرضون لنفس الظروف أثناء عملهم التربوي؛ الذي لا يفرق بينهم على أساس الوظيفة، ويتعاملون مع الطلبة بنفس المستوى الدراسي، والوعي الأكاديمي، وإدراك أهمية امتحان الثانوية العامة لهم، كما يتعامل أفراد عينة الدراسة مع فلسفة تربوية واحدة في وزارة التربية والتعليم؛ لا تميز بينهم بناءً على مسمياتهم الوظيفية، فالجميع ينضوي تحت مسمى معلم، ويقومون بعمل سامٍ ألا وهو التعليم المستند إلى هذه الفلسفة، التي أقرتها وزارة التربية والتعليم للجميع.

السؤال الرابع: للإجابة عن هذا السؤال الذي ينص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمديرين والمشرفين للحلول المقترحة لتلافي أسباب الرسوب في امتحان الشهادة الثانوية العامة تعزى لمتغير الوظيفة (معلم، مدير، مشرف)؟". تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة باختلاف متغير الوظيفة، ونظمت نتائجه في الجدول (13)، ويلاحظ أن هناك فروقاً ظاهرية بين تقديرات المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين للحلول المقترحة لتلافي أسباب رسوب الطلبة في محافظة معان في امتحان الثانوية العامة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.45-4.62)، حيث جاء مستوى المتغير (مدير) بأعلى متوسط حسابي، وجاء مستوى المتغير (معلم) بأدنى متوسط حسابي.

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على الحلول المقترحة تبعاً لمتغير الوظيفة

الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معلم	402	4.45	0.45
مدير مدرسة	47	4.62	0.27
مشرف تربوي	24	4.54	0.37
المجموع	473	4.47	0.44

وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة للحلول المقترحة لتلافي أسباب الرسوب في امتحان الثانوية العامة باختلاف متغير الوظيفة، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)، والجدول (14) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (14): تحليل التباين الأحادي لأثر اختلاف متغير الوظيفة على تقديرات أفراد العينة للحلول المقترحة لتلافي أسباب الرسوب في الثانوية العامة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الوظيفة	1.367	2	0.683	3.600	0.028
الخطأ	89.228	470	0.190		
المجموع	9542.997	473			

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة للحلول المقترحة لتلافي أسباب الرسوب باختلاف متغير الوظيفة (معلم، مدير، مشرف)، إذ بلغت قيمة (ف) (3.60)، بمستوى دلالة (0.028)، مما يشير إلى اختلاف وجهات نظر المعلمين والمديرين والمشرفين حول أفضل الحلول الممكنة لتلافي أسباب الرسوب في امتحان الثانوية العامة. ولمعرفة لصالح من تتجه هذه الفروق، تم إجراء تحليل المقارنات البعدية بطريقة شيفيه.

جدول (15): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر متغير الوظيفة على الحلول المقترحة

الوظيفة		فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
مدير	معلم	0.1721	0.0672	0.038*
	مشرف	0.0815	0.1093	0.757
مشرف	معلم	0.0906	0.0920	0.613

* القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (15) وجود فروق جوهرية بين تقديرات المديرين والمعلمين للحلول المقترحة لتلافي أسباب الرسوب لصالح المديرين. وربما يعزى ذلك إلى اتساع افق المديرين، ونظرتهم الشمولية لأفضل السبل الكفيلة لتلافي أسباب الرسوب، نظراً لخبراتهم التربوية الطويلة نسبياً مقارنة مع الكثير من المعلمين، ومما يدعم هذا التفسير عدم ظهور فروق جوهرية بين وجهات نظر المديرين والمشرفين للحلول المقترحة نظرا للتشابه الكبير فيما بينهم في الخبرات والرؤى.

التوصيات

خرجت الدراسة بالتوصيات المناسبة في ضوء نتائجها:

1. إعادة النظر في أسس توزيع الطلبة على مسارات التعليم.
2. تطبيق إجراءات مراقبة سير الامتحان بعدالة ومساواة.
3. توفير معلمين ذوي خبرات تعليمية للمباحث الدراسية في مدارس المحافظة منذ بداية العام الدراسي، والحد من انتقال ذوي الكفاءة منهم إلى الوظائف الإدارية.
4. توجيه الطلبة للاعتماد على الكتاب المدرسي والحد من غيرها.
5. تطوير الامتحانات المدرسية لتحاكي أسئلة امتحان الثانوية العامة الوزاري.

المراجع

أحمد، إيمان. (2004). *أثر الخصائص الأسرية وعلاقة الطالب بمعلميه على التحصيل الدراسي للطالب*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن

البكار، نادية. (2003). *أسباب رسوب الطلبة في امتحان الثانوية العامة في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين والطلبة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت: المفرق، الاردن.

البوات، فتحي. (2006). *أسباب إخفاق الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلبة وأولياء الأمور*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

التل، سعيد وعويدات، عبدالله وعليان، خليل وشريم، رغدة. (1999). العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة الناجحين الحاصلين على أعلى المعدلات وأدناها في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية وطبيعة الوظائف التي يشغلونها ومدى الاستقرار المهني والاجتماعي والاقتصادي لديهم. *مجلة دراسات، 26*(2)، 297-325.

خطايبة، محمد والسعود، راتب. (2009). العوامل التي تسهم في رسوب الطلبة في امتحان شهادة الثانوية العامة في محافظة إربد من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين والطلبة. *مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 24(6)، 11-50.

خليل، زياد. (1995). *أثر الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة على رسوب الطلبة في المرحلة الثانوية من مدارس ضواحي عمان، وعمان الثانية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

الزعبلاوي، محمد. (1998). *تربية المراهقين بين الإسلام وعلم النفس*. ط4، الرياض: مكتبة التوبة.

السرهيد، عارف. (2005). *العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية المؤثرة في الإخفاق في امتحان الثانوية العامة في الأردن كما يحددها الطلبة والمعلمون والمشرفون ومديرو المدارس*. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.

السويطي، أحمد. (1981). *أثر العوامل الاجتماعية- الاقتصادية في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة الفيزياء*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

صليبا، موريس. (1987). الإهدار التربوي ومعالجته في إطار بيداغوجية جديدة، *التربية الجديدة*، (42) 71-93.

عبدالغفور، نضال. (1997). *ظروف امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الضفة الغربية خلال السنوات 1980/1987 و1987/1994، وأثرها في تحديد نوعية المستفيدين من التخصصات المطروحة في جامعات الضفة الغربية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف: بيروت، لبنان.

عبيدات، سليمان والرشدان، عبدالله. (1993). *التربية والتعليم في الأردن من عام 1921-1993*، عمان: الاردن.

محافظة، سامح. (1997). أسباب إخفاق طلبة المدارس الثانوية للفرع العلمي في محافظة الكرك من وجهة نظرهم. *مؤتة للبحوث والدراسات*، 12(1)، 107-149.

محافظة، سامح. (1995). الوزن النسبي للعوامل الأسرية المدرسية المساهمة في إخفاق طلبة قرى الخريشا (الكرك، المزار الجنوبي) في امتحان الثانوية العامة في الفترة من)1984/ 1985 -1990/ 1991(كما يراها الطلبة أنفسهم. *مؤتة للبحوث والدراسات*، 10(5)، 36-65.

مرسي، محمد. (1998). *تخطيط التعليم واقتصادياته*. القاهرة: عالم الكتب.

مطاوع، إبراهيم عصفور. (1997). *التجديد التربوي أوراق عربية وعالمية*. ط1، القاهرة: دار الفكر العربية.

مقبل، محمد سعيد وعبيدات، محمد والنجداوي، عودة والشبيلات، عبدالرحمن. (1991). أسباب تدني نسبة النجاح في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة لسنة 1991. *رسالة المعلم*، 31(3)، 27-36.

وزارة التربية والتعليم. (2010). *خطوات عقد امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة*. مطبعة إدارة الامتحانات والاختبارات، عمان.

Alvarez, D. (2013). Why students fail. *Journal of Teaching Writing*.19(1),76-93.

Harry, N.C. (1985). The cause of public school failure the schools of education. *Journal of learning Disabilities* (18) 4, 244-246.

Thames, J. (2012). *The Top Five Reasons Why Students Fail To Succeed In School*. http://www.howtolearn.com,18/12/2015.

Williamson, T. (2011). *10 Reasons Why Students Fail in High School,* http://www.selfgrowth,com. 18/12/2015.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 2، 2016، 255- 267

دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية من وجهة نظر المعلمين

ناديا أبو طعمة* و محمد عاشور**

تاريخ تسلم البحث 2015/12/30 تاريخ قبوله 2016/2/25

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين، وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (498) فرداً منهم (134) معلماً و(364) معلمة من معلمي المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. استخدمت الدراسة مقياس شورت ورينهرت (1992) المطور للبيئة العربية من قبل المهدي (2007) بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته. أظهرت نتائج الدراسة أن دور مدير المدرسة الحكومية في تمكين المعلمين جاء بدرجة تقدير مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس في تمكين المعلمين ككل، وفي مجالات المشاركة في صنع القرار، والتأثير، وفعالية الذات في العمل التعليمي لصالح الذكور، ومتغير المؤهل العلمي في مجالات المشاركة في صنع القرار، والمكانة، والتأثير لصالح الدراسات العليا، ومتغير مستوى المدرسة في مجاليّ المشاركة في صنع القرار، والنمو المهني لصالح مستوى المدرسة الابتدائية. وبينت النتائج كذلك عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بأهمية المحافظة على المستوى المرتفع من تمكين المعلمين من خلال تقديم الدورات التدريبية والندوات والمحاضرات لمديري المدارس حول تمكين المعلمين.

(**الكلمات المفتاحية**: دور مدير المدرسة، المدارس الحكومية، تمكين المعلمين).

The Role of Public Schools Principals Inside the Green Line in Teachers' Empowerment and its Relationship with Some Demographic Variables From Teachers' Point of View

Nadia Abu Tu'mah, *Supervisor Special Education, Ministry of Education, Palestine.*
Mohammed Ashour, *Management and Foundations of Education Department, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

***Abstract**: The study aimed at examining the role played by public schools principals inside the Green Line in teachers' empowerment and its relationship with some demographic variables Teachers' point of View. The sample of the study consisted of (489) subjects, of whom (134) were male and (364) female selected using simple random sampling procedures from public schools inside the Green Line. For data collection, Short and Rinehart (1992) Scale translated and adapted to the Arab environment by Al Mahdi (2007) was used after both validity and reliability for the scale were established. The results of the study showed that the role played by public schools principals inside the Green Line in teachers' empowerment was high. There were statistically significant differences due to gender, in favor of male teachers, in the role played by public schools principals inside the Green Line in the total construct of teachers' empowerment and in teachers' participation in school decision making, teacher's influence, and teaching self- efficacy, due to qualification, in favor of graduate studies teachers, in teachers' participation in school decision making, position and influence, due to school level, in favor of primary schools teachers, in teachers' participation in school decision making and professional development. There were no significant differences due to teaching experience. The study recommended to the importance of maintaining a high level of empowerment of teachers by offering seminars and lectures for school administrators about the teacher training courses enabled.*
***(Keywords**: School Principal Role, Public Schools, Teachers' Empowerment).*

مقدمة: يمثل تمكين المعلمين (Teachers Empowerment) أحد أكثر القضايا شيوعاً في أدبيات الإدارة الذاتية للمدارس (School Based Management) في المجتمعات الغربية، كما يُعدّ حجر الزاوية في معظم الجهود المبذولة للإصلاح التربوي المعاصر في كثير من دول العالم وحتى الدول العربية. وأصبح تمكين المعلمين موضع نقاش واسع بين الباحثين، يسعى لترسيخ روح المسؤولية والاعتزاز بقوة العمل في المدرسة، ويعد الأساس الذي يمكّن المعلم من تحمل المسؤولية، ومواجهة التطورات والتحديات في المجال التعليمي التعلمي، ويفرض أنماطا سلوكية تتناسب وطبيعة العمل، واتخاذ القرارات المتعلقة به.

وعلى ما تقدم، فالتمكين من أهم ضمانات استمرارية المؤسسة، فهو يساعد في رفع الروح المعنوية للمعلمين، وإظهار قدراتهم (أبو علي، 2010). وعُرف تمكين المعلمين بأنه عملية منح المعلمين السلطة والصلاحية لصنع قرارات مهنية تتعلق بعملية تعليم الطلبة وتعلمهم (المهدي، 2007).

ويُعدّ التمكين أحد المفاهيم المستخدمة في علم الإدارة منذ الثمانينيات. ويعرّف على أنّه إعطاء الموظفين الفرصة لاتخاذ القرارات المناسبة التي تحسن من الإنتاجية وجودة الخدمة والأداء لدى الموظفين؛ مما يسهم في تحقيق الأهداف التنظيمية. وعلى الرغم من أنّ مفهوم التمكين نابع من حقل إدارة الأعمال، فإن استخدامه في حقل التربية يوازي الاستخدام نفسه في الحقول الإدارية المختلفة (Wan, 2005).

وحظي التمكين باهتمام العديد من الباحثين، ونال الحظ الوفير من التعريفات، منها: تعريف جواد وحسين (2007: 11) فقد عرفاه بأنه" تعزيز الدوافع الحقيقة للعاملين التي تظهر في

* مشرفة تربية خاصة، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.
** قسم الإدارة وأصول التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جوانب إدراكية تعكس توجه الفرد نحو دوره في العمل، وهي معنى العمل، والكفاءة والتصميم الذاتي للعمل، والإحساس بالتأثير. في حين عرفت القاضي (2008: 120) التمكين بأنه "استراتيجية تنظيمية مهارية جديدة تهدف إلى إعطاء العاملين الصلاحيات والمسؤوليات والحرية في أدائهم للعمل، دون تدخل مباشر من الإدارة، وتوفير الموارد وبيئة العمل المناسبة لتأهليهم مهنياً ومسلكياً". بينما عرفه رفاعي (2013: 346) بأنه "عملية تهدف إلى إعطاء المديرين في المؤسسات الإنتاجية والخدمية سلطات واسعة في إداراتها، ومنحهم الصلاحيات لاتخاذ القرارات، وتعبئة الموارد المادية والبشرية، وتوفير الحوافز المختلفة من أجل تحسين أداء العاملين والالتزام لديهم، وزيادة إنتاجيتهم".

وعلى ما تقدم وفي حقل التربية، يرى ملحم (2006) أن تمكين المعلمين بنية متعددة الأبعاد لا تقتصر فقط على منح سلطات إضافية للمعلم، ومشاركته في صنع القرارات المدرسية، وإنما تتضمن أبعاداً أخرى، مثل: الاستقلالية في العمل، والقدرة على التأثير في نواتج العمل المدرسي، والإحساس بالتقدير، والمكانة المهنية، والفعالية الذاتية، والنمو المهني للمعلم. ويتمثل التمكين الذي يمارسه المدير في المدرسة بعدة أبعاد، هي: تفويض السلطة، والنمو المهني، والعمل الجماعي، وتنمية السلوك الريادي، والتقليد والمحاكاة.

وتبرز أهمية تمكين المعلمين في تحقيق مجموعة من الفوائد تعود على المدرسة والمعلم والطالب، منها: تحسن أداء الطلبة، وانخفاض نسبة غياب المعلمين، ودوران العمل اليومي المدرسي بشكل فعال، وتحقيق مكانة متميزة للمدرسة، بالإضافة إلى زيادة التنافسية مع المدارس الأخرى، وزيادة التعاون في حل المشكلات، وارتفاع القدرات الإبداعية للمعلمين والطلبة، وإشباع حاجات المعلم من تقدير وإثبات الذات، وارتفاع مقاومته لضغوط العمل، وارتفاع ولائه للمدرسة، والمساهمة في زيادة الرضا الوظيفي والدافعية الذاتية والرضا عن المسؤولين، وتنمية الشعور بالمسؤولية وتحملها، وربط المصلحة الفردية بالمصلحة العامة للمدرسة (عبدالخالق وعلي، 2009).

وفي ظل زيادة مستويات العولمة والتكنولوجيا الأكثر تعقيداً، أصبحت هرمية السلطة- الآمرة التقليدية أقل ملاءمة، وبدلاً من ذلك فالعاملون ينبغي أن يتعلموا تحمل المبادرة، ويكونوا مبدعين، ويتحملوا المسؤولية في أعمالهم، فهم يحتاجون إلى التمكين، إذ إن الحرية في اتخاذ القرار بصدد ما يجب عمله، وكيف يؤدى العمل، والحرية في القيود التنظيمية وأداء العمل تعزز الطاقة الإبداعية، ومواجهة العقبات والتحديات (Knight and Turvey, 2006).

وقد حظي موضوع التمكين باهتمام الباحثين، وفي هذا المجال أجرى المهدي (2007) دراسة هدفت التعرف إلى تمكين المعلمين بمدارس التعليم في مصر، وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية. تكونت عينة الدراسة من (821) معلماً ومعلمة. استخدمت الدراسة مقياس شورت ورينهارت (1992) بعد التحقق من صدقه وثباته في البيئة العربية. أظهرت النتائج أن مستوى تمكين المعلمين كان بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق في تمكين المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس لصالح الذكور، وسنوات الخبرة لصالح ذوي سنوات الخبرة الكبيرة، ونوع التعليم لصالح المرحلة الابتدائية. وبينت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تمكين المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقام البلوي (2008) بدراسة هدفت إلى معرفة التمكين الإداري، وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية. تكونت عينة الدراسة من (372) معلماً ومعلمة اختيروا من مختلف المدارس الحكومية في محافظة الوجه في المملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة مقياس التمكين الإداري، ومقياس الأداء الوظيفي في عملية جمع البيانات. وكانت أبرز النتائج أن مستوى التمكين الإداري جاء بدرجة مرتفعة، ولم تظهر فروق في مستوى التمكين الإداري تعزى لمتغيريّ الجنس، والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة بولاك (Pollak, 2009) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الكشف عن مستوى التمكين الإداري لدى المعلمين والتعاون فيما بينهم. بلغت عينة الدراسة (36) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية. استخدمت الدراسة استبانة التمكين الإداري في جمع البيانات. وكانت أبرز النتائج أن مستوى التمكين المدرك لدى المعلمين كان منخفضاً، وعدم وجود فروق تعزى إلى متغيريّ الجنس، وسنوات الخبرة في مستوى التمكين لدى المعلمين والمعلمات.

وقام هيرمك وآخرون (Hermic, et al., 2010) بدراسة في الولايات المتحدة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى التمكين المدرك لدى المعلمين والكفاءة الذاتية المدركة لديهم، وأثرها في مستوى الإبداع. بلغت عينة الدراسة (70) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية. استخدمت الدراسة مقياس التمكين الإداري، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس الإبداع لدى الطلبة. وكانت أبرز النتائج أن مستوى التمكين الإداري المدرك لدى المعلمين كان متوسطاً.

وهدفت دراسة لي وآخرين (Lee, et al., 2011) في الصين إلى الكشف عن مستوى تمكين المعلمين في المدارس، وعلاقتها بتقبلهم بالإصلاحات في المناهج المدرسية. بلغت عينة الدراسة (1646) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية اختيروا من (6) محافظات في الصين. استخدمت الدراسة مقياس التمكين في عملية جمع البيانات. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى التمكين المدرك لدى المعلمين كان متوسطاً.

وقام بياران (Yearrian, 2011) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى تمكين المعلمين، وممارساتهم الإبداعية التدريسية، وأثرها في تحصيل الطلبة في المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (8) من

المعلمين والمعلمات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت المقابلة في جمع البيانات. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى تمكين المعلمين والمعلمات تراوح بين المنخفض إلى المتوسط.

وهدفت الدراسة التي أجراها محمد (2012) إلى تحديد حجم ونوعية العلاقة الارتباطية بين تمكين المعلمين، وسلوك مواطنتهم التنظيمية بمدارس التعليم العام. تكونت عينة الدراسة من (504) من معلمي مدارس التعليم العام بمراحلها الثلاث الحكومية والأهلية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة مقياس تمكين المعلمين، ومقياس سلوك المواطنة التنظيمية. وأبرز ما توصلت إليه الدراسة أنّ مستوى تمكين المعلمين جاء مرتفعا، وعدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي في مستوى تمكين المعلمين.

أما دراسة ين وآخرين (Yin, et al., 2013) التي أجريت في الصين، فقد هدفت إلى الكشف عن مستوى الثقة التنظيمية والتمكين الإداري لدى المعلمين والمعلمات، والدور التوسطي للكفاءة الذاتية المدركة. بلغت عينة الدراسة (1646) معلماً ومعلمة. استخدمت الدراسة مقياس الثقة التنظيمية، ومقياس التمكين المدرك، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التمكين الإداري المدرك لدى المعلمين والمعلمات تراوح بين المتوسط إلى المرتفع.

وقام أورلي وسيجاليت (Orly and Sigalit, 2014) بدراسة في شمال فلسطين هدفت إلى الكشف عن مستوى التمكين النفسي والإداري، وعلاقته بالقيادة والسلوك التنظيمي لدى المعلمين. بلغت عينة الدراسة (366) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية. استخدمت الدراسة مقياس التمكين النفسي والإداري، واستبانة القيادة والسلوك التنظيمي. وكانت أبرز النتائج أن مستوى التمكين النفسي والإداري للمعلمين كان متوسطاً، ووجود فروق في مستوى التمكين الإداري المدرك لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

أما دراسة أورت وآخرين (Orit, et al., 2014) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية فقد هدفت إلى معرفة مستوى التمكين لدى المعلمين في المواقع القيادية. تكونت عينة الدراسة من (64) معلماً ومعلمة اختيروا من المدارس الثانوية في المقاطعات الغربية الأمريكية. استخدمت الدراسة مقياس التمكين لدى المعلمين. أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى التمكين الإداري المدرك لدى المعلمين كان متوسطاً، ووجود فروق في مستوى التمكين الإداري المدرك تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور.

ومع أن الدراسات السابقة تناولت تمكين المعلمين، وهو ما هدفت إليه الدراسة الحالية، إلا أن هناك بعض الاختلافات التي تميزت بها الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في جوانب منها المكان والزمان؛ إذ تعد الدراسة الحالية من الدراسات الرائدة في هذا المجال - في حدود اطلاع الباحثين- التي تناولت دور مدير المدرسة في تمكين المعلمين في المجتمع المحلي في فلسطين وبالتحديد داخل الخط الأخضر من العام 2015/2014م. وما وفرته الدراسة من أداة لقياس دور مدير المدرسة في تمكين المعلمين تتمتع بدلالات سيكومترية (الصدق والثبات) تناسب البيئة الفلسطينية؛ الأمر الذي يفتح مجال البحث أمام الباحثين والدارسين والمهتمين في هذا المجال.

ومن الجدير بالذكر، ومن خلال خبرة الباحثين في المجال التربوي فقد لاحظا في السنوات القليلة الماضية أن وزارة التربية والتعليم تبذل جهوداً مستمرة لتطوير العملية التعليمية داخل المدارس؛ وذلك لتحقيق هدف نهائي، وهو تحسين عملية تعليم وتعلم الطلبة، وقد طالت هذه الجهود معظم عناصر العملية التعليمية، وخاصة الإدارة المدرسية؛ إيماناً بأن إدارة المدرسة هي العامل الأساسي لنجاح العمل المدرسي ككل، وأن الجودة الفعلية للتعليم تعتمد في الأساس على المعلمين الذين ينفذون كل المهام والأنشطة التعليمية في المدارس، وهم المحور المحرك للإصلاح التربوي، وتحسين المدرسة. وبناء على ذلك، وانطلاقاً من أن المعلم هو العنصر الأساسي لنجاح التعليم المدرسي والفعالية المدرسية عامة؛ فإن تمكين المعلمين يسهم في التحرر من القيود والعوائق البيئية التنظيمية، والتقدم في العمل المدرسي والأداء والالتزام والإبداع وغيرها. لذلك جاءت الرغبة في تعرف دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في فلسطين في تمكين المعلمين.

وقد أكد ما تقدم نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال، إذ أشار أوني (Onne, 2004) إلى أن تمكين المعلمين يسهم في زيادة ولائهم التنظيمي والالتزام داخل المدرسة. ووجد هيرمك وآخرون (Hermic, et al, 2010) علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى التمكين المدرك لدى المعلمين، ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، ووجود أثر إيجابي أيضاً لمستوى تمكين المعلمين على القدرات الإبداعية. وبين أورت وآخرون (Orit, et al., 2014) أن هناك أثرا إيجابيا لمستوى تمكين المعلمين في الأداء القيادي لديهم. كما أكد جواد وحسين (2007) أن التمكين للمعلم يسهم في تنمية الأداء المدرسي والإبداع.

وفي ضوء ما تقدم، نبعت فكرة إجراء الدراسة الحالية التي هدفت إلى الكشف عن دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين، وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

نظراً لأهمية الدور الذي يمارسه مدير المدرسة في التأثير في المعلمين من خلال ممارسة الوظيفة السلوكية من جوانب عدة، منها: الإيمان بأهداف المدرسة، والاستعداد للعمل من أجل المدرسة، والاعتزاز والافتخار بها، والرغبة بالبقاء فيها؛ الأمر الذي يدفع العديد منهم إلى تقبل أهداف المؤسسة، وبذل الجهد في

تحقيقها، وبالتالي التأثير الإيجابي في حصيلة العملية التعليمية التعلمية. وقد لاحظ الباحثان من خلال عملهما في المجال التربوي، ومقابلتهما للعديد من مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الحكومية، وجهات نظر مختلفة بين المديرين والمعلمين في هذه المدارس حول دور مدير المدرسة الممارس، وإسهام هذا النمط في تحقيق التمكين للمعلمين أو عدم تحقيقه. وعلى الرغم من أن المؤسسات التربوية في فلسطين بشكل عام والمدارس بشكل خاص أصبحت بيئة مناسبة لتطبيق مفهوم تمكين المعلمين؛ إلا أنه من الضروري معرفة واقع تمكين المعلمين، وهل ينعكس في عملهم المدرسي. وقد وجد قلة في الدراسات العربية وندرتها محلياً اهتمت بتسليط الضوء على مستوى دور مديري المدارس الحكومية في تمكين المعلمين- في حدود اطلاع الباحثين-؛ لذلك جاءت الرغبة في إجراء الدراسة الحالية التي سعت للكشف عن واقع دور مدير المدرسة الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين، وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية من وجهة نظر المعلمين، **وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:**

1. ما واقع دور مدير المدرسة الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين حول واقع دور مدير المدرسة الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين تعزى لاختلاف المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة)؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها، وهو دور مدير المدرسة في التمكين لدى معلمي المدارس الحكومية، وتبدو أهمية الدراسة في إضافة معلومات نظرية في مجال تمكين المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية. وقد يؤمل أن يستفيد من نتائجها صناع القرار في وزارة التربية والتعليم، ومديرو المدارس والمعلمون والتربويون عربياً ومحلياً من خلال ربطها بالتمكين الذي يسهم في وضع معايير واستراتيجيات لتدريب مديري المدارس الحكومية على زيادة التمكين للمعلمين في المدرسة، وتنمية الأداء والعمل المدرسي لدى المعلمين.

حدود الدراسة

- **طبيعة العينة:** اقتصرت الدراسة على معلمي المدارس الحكومية في داخل الخط الأخضر من خلال عينة حجمها (498) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في فلسطين من العام الدراسي 2015/2014.
- **أداة الدراسة:** استخدمت الدراسة مقياس شورت ورينهارت (1992) المطور للبيئة العربية من قبل المهدي (2007)؛ لذلك تتحدد ملاءمة هذه الأداة ضمن معايير الصدق والثبات التي تتمتع بها.

التعريف بالمصطلحات

تبنت الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

- **مديرو المدرسة:** ويقصد بهم في هذه الدراسة مديرو المدارس الحكومية في المناطق داخل الخط الأخضر في فلسطين.
- **الخط الأخضر بفلسطين:** هو لفظ يطلق على الخط الفاصل بين الأراضي المحتلة عام1948 والأراضي المحتلة عام1967 . وقد حددته الأمم المتحدة بعد هدنة عام1949 . ويفصل الخط الأخضر إسرائيل عن الدول العربية المجاورة، وهي: سوريا، والأردن، ولبنان، ومصر.
- **تمكين المعلمين:** تعريف عبدالوهاب (2000: 268) إذ عرف التمكين بأنه "منهج لإدارة الأفراد يسمح لأعضاء الفريق بأن يمارسوا صنع القرار فيما يتعلق بشؤونهم اليومية في العمل". ويعرف **إجرائياً** في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي حصل عليها المعلم على مقياس تمكين المعلمين الذي قام الباحثان بتطويره عن مقياس شورت ورينهارت (1992)، المطور للبيئة العربية من قبل المهدي (2007) لتحقيق غرض الدراسة الحالية.
- **المدارس الحكومية:** وهي المدارس الحكومية التابعة للمناطق التعليمية داخل الخط الأخضر في فلسطين.

الطريقة وإجراءات الدراسة

يتناول هذا الجزء عرضاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وأداتها، وطرق استخلاص دلالات صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة والمنهج المستخدم فيها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في جميع المناطق داخل الخط الأخضر البالغ عددهم (4000) معلم ومعلمة، خلال العام الدراسي 2015/2014م. والجدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة وفق متغيراتها.

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة وفق متغيراتها

المتغيرات	الفئات	التكرار
الجنس	ذكر	1750
	انثى	2250
الخبرة	أقل من 5 سنوات	1019
	من 5-10 سنوات	1441
	أكثر من 10 سنوات	1540
المؤهل العلمي	بكالوريوس	2455
	دراسات عليا	1545

المتغيرات	الفئات	التكرار
المدرسة	ابتدائي	1561
	إعدادي	1225
	ثانوي	1214
المجموع		4000

أما عينة الدراسة فتكونت من (498) معلماً ومعلمة، شكلوا ما نسبته (12.5%) من مجتمع الدراسة الأصلي، واختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة بعد اعتماد المدرسة كوحدة الاختيار، وتم توزيع العينة تبعاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمدرسة. والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	134	%26.9
	أنثى	364	%73.1
المجموع		498	%100
الخبرة	أقل من 5 سنوات	67	%13.5
	من 5-10 سنوات	96	%19.3
	أكثر من 10 سنوات	335	%67.3
المجموع		498	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	266	%53.4
	دراسات عليا	232	%46.6
المجموع		498	%100
المدرسة	ابتدائي	292	%58.6
	إعدادي	109	%21.9
	ثانوي	97	%19.5
المجموع		498	%100
الكلي		498	%100.0

أداة الدراسة: تمكين المعلمين

لغايات تطبيق أداة تمكين المعلمين استند الباحثان بصورة أساسية في إعداد أداة الدراسة الحالية على مقياس شورت ورينهارت (1992) المطور للبيئة العربية من قبل المهدي (2007) لقياس تمكين المعلم؛ لأنه يُعدّ أكثر الأدوات استخداماً وانتشارا في معظم الدراسات التربوية السابقة، واستعين بهذه الأداة لغايات هذه الدراسة. وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (36) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، هي: البُعد الأول: المشاركة في صنع القرار، وفقراته (1-9). والبُعد الثاني: النمو المهني، وفقراته (10-14). والبُعد الثالث: المكانة المعرفية وفقراته (15-19). والبُعد الرابع: التأثير، وفقراته (20-25). والبُعد الخامس: الجدول المدرسي، وفقراته (26-28). والبُعد السادس: فعالية الذات على العمل التعليمي، وفقراته (29-32). والبُعد السابع: الاستقلالية، وفقراته (33-36). كما تم التحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة.

تقنين أداة الدراسة (الصدق والثبات)

أ. صدق المحتوى: عُرضت الأداة بصورتها الأولية على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة التربوية والقياس والتقويم في جامعة اليرموك؛ وتم الطلب منهم التحقق من مدى ملاءمة الفقرات للمجال وللأداة ككل، والتأكد من دقة الصياغة اللغوية، وملاءمة الأداة لتحقيق أهداف الدراسة. وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين، أجريت التعديلات المطلوبة، بنسبة اتفاق (80%) من المحكمين على أهمية تعديلها التي كان أبرزها حذف المجال الخامس (الجدول المدرسي)، وتوزيع فقراته على باقي المجالات، وإلغاء فقرتين من الأداة لعدم صلاحيتهما للقياس، وإجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية والإملائية. وفي ضوء ذلك أُخرجت الأداة بصورتها النهائية التي تكونت من (34) فقرة توزعت في ستة أبعاد.

ب. صدق البناء: استخرجت دلالات صدق البناء لأداة تمكين المعلمين، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر، وتم تحليل فقرات الأداة، وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين (0.46-0.80)، ومع المجال (0.47-0.89) والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): معاملات الارتباط بين الفقرات لأداة تمكين المعلمين والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	**.74	**.72	12	**.73	**.48	23	**.71	**.57
2	**.57	**.59	13	**.85	**.66	24	**.78	**.69
3	**.72	**.51	14	**.85	**.62	25	**.89	**.63

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
4	**.74	**.65	15	**.85	**.67	26	**.82	**.52
5	**.78	**.59	16	**.85	**.76	27	**.85	**.65
6	**.68	**.48	17	**.80	**.52	28	**.85	**.80
7	**.67	**.54	18	**.88	**.52	29	**.74	**.51
8	**.47	**.52	19	**.72	**.46	30	**.79	**.55
9	**.69	**.73	20	**.84	**.70	31	**.79	**.47
10	**.84	**.79	21	**.82	**.70	32	**.78	**.60
11	**.71	**.71	22	**.71	**.51	33	**.82	**.73
						34	**.76	**.65

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). **دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً. كما حسبت معاملات الارتباط بين المجالات لأداة تمكين المعلمين ببعضها والدرجة الكلية، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): معاملات الارتباط بين مجالات أداة تمكين المعلمين ببعضها والدرجة الكلية

الأبعاد	المشاركة في صنع القرار	النمو المهني	المكانة	التأثير	فعالية الذات في العمل التعليمي	الاستقلالية	الأداة ككل
المشاركة في صنع القرار	1						
النمو المهني	**.545	1					
المكانة	*.379	**.650	1				
التأثير	**.659	**.618	**.615	1			
فعالية الذات في العمل التعليمي	**.573	**.518	**.614	**.674	1		
الاستقلالية	**.451	**.532	**.508	**.474	**.478	1	
الدور ككل	**.864	**.783	**.697	**.825	**.774	**.719	1

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه المجالات.

ج. **ثبات الأداة:** تم التحقق من ثبات أداة تمكين المعلمين بطريقتين: الأولى بطريقة الاختبار- إعادة الاختبار (test-retest) وذلك بتطبيق الأداة على (40) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر اختيروا من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقها على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الأداة في مرتي التطبيق وعلى كل مجال من مجالاتها، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.92). أما الطريقة الثانية فتمت بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة ومجالاتها أيضاً، وبلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي للأداة (0.94). والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات والدرجة الكلية لأداة تمكين المعلمين

المجال	معامل ثبات الإعادة	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
المشاركة في صنع القرار	0.92	0.86
النمو المهني	0.94	0.85
المكانة	0.90	0.82
التأثير	0.91	0.82
فعالية الذات في العمل التعليمي	0.92	0.86
الاستقلالية	0.89	0.86

وبالنظر إلى القيم الواردة في الجدول (5) يُلاحظ أنها ذات معامل ثبات مرتفع، وعليه اعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، وتحقيق غرضها.

تصحيح أداة تمكين المعلمين

لأجل احتساب الدرجة الكلية للأداة، تم وضع خمسة بدائل يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تعبر عن رأيه، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل الخمسة على التوالي للفقرات، إذ أعطيت الدرجة (5) على البديل كبيرة جداً، والدرجة (4) للبديل كبيرة، وأعطيت الدرجة (3) على البديل متوسطة، وأعطيت الدرجة (2) على البديل متدنية، وأعطيت الدرجة (1) على البديل متدنية جداً، وقد تراوحت درجات الأداة بين الدرجة (34) لتمثل أقل درجة و(170) لتمثل أعلى درجة في الأداة. وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية للفقرات والمجالات والأداة ككل، اعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج)

1-5 =

1.33 = 4 =

عدد الفئات المفترضة = 3

(1 - 2.33): وهي تقابل التقدير بدرجة متدنية.

(2.34- 3.67): وهي تقابل التقدير بدرجة متوسطة.

(3.68- 5): وهي تقابل التقدير بدرجة كبيرة.

إجراءات الدراسة

بعد تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها، وتحديد أبعاد تمكين المعلمين، أُعدت أداة الدراسة بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها، ثم الاجتماع مع أفراد عينة الدراسة، وتوزيع أداة الدراسة على أفراد عينتها لجمع البيانات، وتوضيح إجراءات الإجابة على أداة الدراسة. وبعد ذلك جُمعت أداة الدراسة وصُححت، ودُققت وأُدخلت إلى ذاكرة الحاسوب واُستخدم نظام (SPSS) في تحليل البيانات، واستخلصت النتائج، ونوقشت، ثم كُتبت التوصيات والمقترحات البحثية.

منهج الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي الذي يصف الواقع كما هو نوعياً وكمياً.

النتائج

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفقاً لسؤاليها وعلى النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على "ما واقع دور مدير المدرسة الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مدير المدرسة الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مدير المدرسة الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
1	3	المكانة	4.45	0.57	مرتفع
2	2	النمو المهني	4.29	0.69	مرتفع
3	4	التأثير	4.27	0.63	مرتفع
4	5	فعالية الذات في العمل التعليمي	4.17	0.66	مرتفع
5	6	الاستقلالية	4.10	0.71	مرتفع
6	1	المشاركة في صنع القرار	3.43	0.86	متوسط
		الأداة ككل	4.01	0.54	مرتفعة

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لدور مدير المدرسة الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين قد تراوحت بين (3.43-4.45)، وانحراف معياري بين (0.57-0.86)، حيث جاء مجال المكانة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.45) وانحراف معياري (0.57) وبدرجة تقدير مرتفع، وجاء مجال النمو المهني في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.29) وانحراف معياري (0.69) وبدرجة تقدير مرتفع. بينما جاء مجال المشاركة في صنع القرار في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.43) وانحراف معياري (0.86) وبدرجة تقدير متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لتمكين المعلمين ككل (4.01) وانحراف معياري (0.54) وبدرجة تقدير مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين حول واقع دور مدير المدرسة الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين تعزى لاختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول دور مدير المدرسة الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة. والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول دور مدير المدرسة الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ومستوى المدرسة

المتغيرات	الفئات		المشاركة في صنع القرار	النمو المهني	المكانة	التأثير	فعالية الذات في العمل التعليمي	الاستقلالية	الدور ككل
الجنس	ذكر	س	3.62	4.30	4.51	4.36	4.31	4.18	4.11
		ع	.885	.658	.511	.521	.532	.639	.519
	أنثى	س	3.37	4.28	4.42	4.23	4.12	4.07	3.97
		ع	.842	.707	.593	.656	.625	.738	.544
الخبرة	أقل من 5 سنوات	س	3.47	4.40	4.37	4.27	4.09	4.03	4.00
		ع	.838	.466	.469	.524	.591	.680	.467
	من 5-10 سنوات	س	3.52	4.25	4.42	4.21	4.14	4.10	4.01
		ع	.867	.822	.560	.650	.608	.724	.581
	أكثر من 10 سنوات	س	3.40	4.27	4.47	4.28	4.20	4.11	4.01
		ع	.863	.691	.595	.636	.609	.719	.545
المؤهل العلمي	بكالوريوس	س	3.38	4.28	4.40	4.22	4.14	4.11	3.97
		ع	.878	.688	.602	.636	.624	.686	.561
	دراسات عليا	س	3.50	4.29	4.50	4.32	4.20	4.09	4.04
		ع	.836	.702	.533	.608	.586	.745	.517
المدرسة	ابتدائي	س	3.55	4.36	4.48	4.30	4.20	4.10	4.06
		ع	.851	.650	.547	.649	.624	.751	.535
	إعدادي	س	3.30	4.13	4.40	4.21	4.14	4.09	3.92
		ع	.808	.757	.604	.591	.583	.607	.503
	ثانوي	س	3.26	4.25	4.41	4.23	4.12	4.09	3.93
		ع	.897	.722	.613	.585	.577	.715	.583

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول دور مدير المدرسة الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين تبعا لاختلاف فئات متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد على المجالات والجدولان (8، 9) يوضحان ذلك.

جدول (8): تحليل التباين الرباعي المتعدد لأثر الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ومستوى المدرسة على مجالات دور مدير المدرسة الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=055. ح=000.	المشاركة في صنع القرار	11.946	1	11.946	17.104	.000
	النمو المهني	.341	1	.341	.717	.398
	المكانة	1.186	1	1.186	3.657	.056
	التأثير	2.171	1	2.171	5.634	.018
	فعالية الذات في العمل التعليمي	3.994	1	3.994	11.088	.001
	الاستقلالية	1.207	1	1.207	2.357	.125
سنوات الخبرة ويلكس=966. ح=158.	المشاركة في صنع القرار	2.906	2	1.453	2.081	.126
	النمو المهني	1.197	2	.598	1.260	.285
	المكانة	.400	2	.200	.617	.540
	التأثير	.278	2	.139	.360	.698
	فعالية الذات في العمل التعليمي	.338	2	.169	.469	.626
	الاستقلالية	.297	2	.149	.290	.748
المؤهل العلمي هوتلنج=028. ح=035.	المشاركة في صنع القرار	3.096	1	3.096	4.432	.036
	النمو المهني	.090	1	.090	.190	.663
	المكانة	1.666	1	1.666	5.138	.024
	التأثير	1.557	1	1.557	4.042	.045
	فعالية الذات في العمل التعليمي	.666	1	.666	1.848	.175
	الاستقلالية	.035	1	.035	.068	.795
مستوى المدرسة ويلكس=947. ح=009.	المشاركة في صنع القرار	14.333	2	7.166	10.260	.000
	النمو المهني	4.636	2	2.318	4.879	.008
	المكانة	1.068	2	.534	1.647	.194
	التأثير	1.461	2	.731	1.896	.151
	فعالية الذات في العمل التعليمي	1.458	2	.729	2.025	.133
	الاستقلالية	.078	2	.039	.076	.927
الخطأ	المشاركة في صنع القرار	342.944	491	.698		
	النمو المهني	233.253	491	.475		
	المكانة	159.230	491	.324		
	التأثير	189.219	491	.385		
	فعالية الذات في العمل التعليمي	176.863	491	.360		
	الاستقلالية	251.445	491	.512		
الكلي	المشاركة في صنع القرار	367.386	497			
	النمو المهني	239.053	497			
	المكانة	163.179	497			
	التأثير	193.880	497			
	فعالية الذات في العمل التعليمي	182.742	497			
	الاستقلالية	253.138	497			

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الجنس في مجالات المشاركة في صنع القرار، والتأثير، وفعالية الذات في العمل التعليمي، وجاءت الفروق لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً في باقي المجالات. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة في جميع المجالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في مجالات المشاركة في صنع القرار والمكانة والتأثير، وجاءت الفروق لصالح الدراسات العليا، بينما لم تظهر فروق دالة احصائياً في باقي المجالات. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير مستوى المدرسة في جميع المجالات باستثناء مجالي المشاركة في صنع القرار، والنمو المهني. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه.

جدول (9): تحليل التباين الرباعي لأثر الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ومستوى المدرسة على الدرجة الكلية لدور مدير المدرسة الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	3.520	1	3.520	12.422	.000
الخبرة	.108	2	.054	.191	.826
المؤهل العلمي	.922	1	.922	3.253	.072
المدرسة	3.551	2	1.775	6.265	.002
الخطأ	139.138	491	.283		
الكلي	145.523	497			

يتبين من الجدول (9) الآتي وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الجنس، حيث بلغت قيمة ف 12.422 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، وجاءت الفروق لصالح الذكور. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 0.191 وبدلالة إحصائية بلغت 0.826. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 3.253 وبدلالة إحصائية بلغت 0.072. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير مستوى المدرسة، حيث بلغت قيمة ف 6.265 وبدلالة إحصائية بلغت 0.002. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر متغير مستوى المدرسة على دور مدير المدرسة الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين

الأبعاد	الفئات	المتوسط الحسابي	ابتدائي	إعدادي	ثانوي
المشاركة في صنع القرار	ابتدائي	3.55			
	إعدادي	3.30	*.25		
	ثانوي	3.26	*.29	.04	
النمو المهني	ابتدائي	4.36			
	إعدادي	4.13	*.23		
	ثانوي	4.25	.11	.11	
الدور ككل	ابتدائي	4.06			
	إعدادي	3.92	*.14		
	ثانوي	3.93	.13	.00	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الابتدائي من جهة وكل من الإعدادي والثانوي من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الابتدائي في المشاركة في صنع القرار. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الابتدائي والإعدادي، وجاءت الفروق لصالح الابتدائي في النمو المهني وفي الدور ككل.

المناقشة

1. أظهرت نتائج الدراسة أن دور مدير المدرسة الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين في المدارس الحكومية جاء بمتوسط حسابي بلغ (4.01) وبدرجة تقدير مرتفعة. وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة على المستوى الكلي إلى أهمية التمكين للمعلمين لدى مديري المدارس الحكومية؛ إذ تتبنى وزارة التربية والتعليم أساليب وسلوكيات جديدة تشجع على تمكين المعلمين بصفة خاصة، ويظهر ذلك من خلال الأنظمة والتشريعات التربوية التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم في هذا المجال، وفي ضوء التوجهات التربوية الحديثة التي ترى أن المعلم عنصر أساسي في المدرسة وعامل مهم من عوامل نجاحها في تأدية رسالتها، وتحقيق رؤيتها وأهدافها وغاياتها.

   وبالنظر الى نتائج الدراسات السابقة يُلاحظ أنها اتفقت ونتائج الدراسة الحالية، منها دراسة البلوي (2008)، ودراسة محمد (2012)، ودراسة أورت وآخرين (Orit, et al., 2014) التي بينت نتائجها أن مستوى التمكين للمعلمين بلغ درجة تقدير مرتفعة. ويُلاحظ أيضاً أنها قد اختلفت ونتائج الدراسة الحالية كدراسة المهدي (2007)، ودراسة هيرمك وآخرين (Hermic, et al., 2010) ، ودراسة لي وآخرين (Lee, et al, 2011)، ودراسة أورلي وسيجاليت (Orly and Sigalit, 2014) التي بينت نتائجها أن مستوى تمكين المعلمين كان بدرجة متوسطة، وكذلك دراسة بولاك (Pollak, 2009) التي أظهرت نتائجها أن مستوى التمكين المدرك لدى المعلمين كان منخفضاً، ودراسة بياران (Yearrian, 2011) التي كشفت نتائجها أن مستوى تمكين المعلمين والمعلمات تراوح بين منخفض إلى متوسط.

2. فيما يتعلق بمجالات تمكين المعلمين، أظهرت النتائج أن مجال المكانة جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.45) وبدرجة تقدير مرتفع. وقد تعزى هذا النتيجة إلى المكانة الاجتماعية العالية التي يحظى بها المعلمون ويستشعرونها من خلال عملهم وعلاقتهم بأفراد المجتمع المحيطين بهم، وكذلك التشريعات والأنظمة في وزارة التربية والتعليم التي قدمت كافة الطرائق والوسائل التي تحمي المعلمين، وتهيئ لهم الفرصة للعمل بجدية وإنتاجية. بينما جاء مجال المشاركة في صنع القرار في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.43) وبدرجة تقدير متوسط. وقد يعزى ذلك إلى أن قطاع التربية والتعليم يفرض على المدرسة رؤية مستقبلية، ومجموعة من القوانين والأعمال التي يجب أن تتم خلال العام الدراسي، وعليه قد تكون عائقاً أمام المعلمين تمنعهم من المشاركة في صنع القرار، كما أن طبيعة دور مدير المدرسة كونه الشخص المسؤول عن صنع القرار في المدرسة وتنفيذه قد تكون عائقاً أمامه في مشاركة المعلمين لصنع القرار، فهو المسؤول المباشر أمام القيادات العليا.

3. أظهرت النتائج المتعلقة بأثر متغير الجنس في تمكين المعلمين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس في تمكين المعلمين ككل، وفي مجالات المشاركة في صنع القرار والتأثير وفعالية الذات في العمل التعليمي، وجاءت الفروق لصالح الذكور. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة الذكور، ورغبتهم، وحبهم للظهور والبروز وإثبات أنهم جديرون بالعمل، وتحمل المسؤولية أمام القيادات التربوية العليا، لذلك نجدهم أكثر فعالية ذاتية في العمل التعليمي وتأثيراً مقارنة بالإناث. كما أن طبيعة الذكور التي يسعون من خلالها لتحقيق طموحاتهم، والحصول على مناصب إدارية وقيادية تجعلهم أكثر اجتهاداً وعملاً وإنجازاً ومشاركة في صنع القرار. كما أن الذكور أكثر فهماً لأدق الأمور الإدارية وللأنظمة والتعليمات، ولذلك يمارسون صنع القرار أو المشاركة فيه في ضوء تلك الأمور الإدارية والأنظمة والتعليمات. وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة يُلاحظ أنها اتفقت وبعض نتائج الدراسة الحالية كدراسة المهدي (2007)، ودراسة أورلي وسيجاليت (Orly and Sigalit, 2014)، ودراسة أورت وآخرين (Orit, et al., 2014) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في تمكين المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. واختلفت ونتائج دراسة البلوي (2008)، ودراسة بولاك (Pollak, 2009) التي بينت نتائجهما عدم وجود فروق في تمكين المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

4. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة في جميع مجالات تمكين المعلمين وعلى الأداة ككل. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة الظروف التعليمية والتربوية في المدرسة، فهي واحدة. كما أن الظروف المرتبطة بمهنة التعليم من حيث طبيعة العلاقة مع الإدارة والعلاقة مع الزملاء، أو طبيعة مهنة التدريس هي ذاتها. ولذلك لم تظهر الفروق في تمكين المعلمين باختلاف متغير سنوات الخبرة. وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة يُلاحظ أنها اتفقت وبعض نتائج الدراسة الحالية كدراسة بولاك (Pollak, 2009) التي أظهرت وجود فروق في تمكين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية ونتائج دراسات سابقة كدراسة المهدي (2007) التي أظهرت وجود فروق في تمكين المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الكبيرة.

5. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في مجالات المشاركة في صنع القرار، والمكانة، والتأثير، وجاءت الفروق لصالح الدراسات العليا. وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين الأقل مؤهلاً علمياً أقل مقدرة على التكيف والتلاؤم مع المشاركة في صنع القرارات المدرسية وتقبلها، ومكانتهم، وتأثيرهم، ولا يدركون معناها؛ مما يوجد لديهم مشكلات متنوعة كسوء العلاقة مع الإدارة والزملاء، وبالتالي يشكل حالة من عدم التمكين، وبالتالي قد

نجدهم حتى أقل رضا عن طبيعة مهنة التدريس وعلاقتهم بالإدارة المدرسية. ويُلاحظ أن النتائج الحالية اختلفت ونتائج دراسة المهدي (2007)، ودراسة البلوي (2008) التي أظهرت نتائجهما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تمكين المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

6. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير مستوى المدرسة في مجالي المشاركة في صنع القرار، والنمو المهني، والدور ككل، وجاءت الفروق لصالح مستوى المدرسة الابتدائية. وقد يعود ذلك إلى طبيعة المدرسة الابتدائية، وبساطة نظامها، وقلة العاملين فيها، وندرة مشكلاتها التي تسمح لمدير المدرسة في تمكين المعلمين بشكل عام، ومشاركتهم في صنع القرار بشكل خاص، وتفويض بعض الصلاحيات لهم، والإشراف عليها، ومتابعتها، وتهيئة الفرصة لهم للتعلم المستمر. وعليه، فإن ذلك ينعكس في تقدمهم المهني ونموه، لهذا نجد المعلمين في المدرسة الابتدائية أكثر تعاوناً في المدرسة، وأكثر مهنية وتطوراً في أداء العمل المدرسي. واتفقت النتائج الحالية ونتائج دراسة المهدي (2007) التي أظهرت وجود فروق في تمكين المعلمين تعزى لمتغير نوع التعليم ولصالح المرحلة الابتدائية.

الاستنتاجات والتوصيات

قدم الباحثان مجموعة من التوصيات استناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها، وعلى النحو الآتي:

- أهمية المحافظة على المستوى المرتفع من تمكين المعلمين من خلال تقديم الدورات التدريبية والندوات والمحاضرات لمديري المدارس حول تمكين المعلمين؛ لما له من دور واضح في تنمية العملية التعليمية التعلمية في المؤسسات التربوية.
- توفير المناخ المناسب في المدرسة لتمكين المعلمين تحقيقاً لأهدافها التربوية.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول التمكين لدى المعلمين، وعلاقته ببعض المتغيرات كالمستوى الاجتماعي الاقتصادي، للمعلم، والعمر، ومستوى الطموح، والمنطقة التعليمية، وعدد الدورات التدريبية؛ إذ يمكن أن تسهم في إغناء المعرفة التنظيمية، وسيعطي ذلك قدراً من التنويع.
- إجراء دراسات تتناول تصميم تصور مقترح لتنمية دور مدير المدرسة في تمكين المعلمين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو علي، وفقي. (2010). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة دمياط لأبعاد التمكين الإداري وعلاقته بمدى تحقيق التنمية الإدارية لديهم. *مجلة الطفولة والتربية- جامعة الإسكندرية*، 2(5): 401-456.

البلوي، محمد. (2008). *التمكين الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الوجه في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

جواد، عباس؛ وحسين، عبدالسلام. (2007). أثر استراتيجية التمكين في تنشيط رأس المال الفكري: دراسة تحليلية لعينة من العاملين في بعض المصارف العراقية الخاصة. جامعة كربلاء، *المجلة العراقية للعلوم الإدارية*. 4 (6)، 1-57.

رفاعي، عقيل. (2013). التمكين الإداري لدى المديرين بالمدارس الثانوية العامة في مصر من وجهة نظر المعلمين والمديرين (تصور مقترح في ضوء مهام ومسؤوليات مدير المدرسة). المركز العربي للتعليم والتنمية، *مجلة مستقبل التربية العربية*. 2 (86)، 340-414.

عبدالخالق، عبدالخالق وعلي، محمد. (2009). *الإدارة والتخطيط التربوي*. الرياض: دار المتنبي.

عبدالوهاب، سمير. (2000). *إدارة الموارد البشرية*. مصر: منشورات جامعة القاهرة.

القاضي، نجاح. (2008). *أبعاد التمكين الإداري لدى القادة التربويين في الجامعات الحكومية في إقليم الشمال وعلاقته بالتدريب الإداري*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

محمد، أشرف. (2012). تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام وعلاقته بسلوك مواطنتهم التنظيمية. *المجلة العربية للتربية وعلم النفس*، 23 (1): 56-83.

ملحم، يحيى. (2006). *التمكين كمفهوم إداري معاصر*. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

المهدي، ياسر. (2007). تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية. جامعة عين شمس، *مجلة كلية التربية*. 31 (2)، 9-56.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Hermic, M., Eury, A and Shellman, D. (2010). Correlations Between Perceived teacher Empowerment and Perceived Sense of Teacher Self-efficacy. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 7(1), 37-50.

Knight, A and Turvey, N. (2006). Influencing Employce Innovation Through Structural Empowerment Initiatives: The need to Feel Empowered. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 6, 313 – 324.

Lee, J., Yin, H.B., Zhang, Z.H. and Jin, Y.L. (2011). Teacher Empowerment and Receptivity in Curriculum Reform in China. *Chinese Education and Society*, 44(4), 64-81.

Onne, J. (2004). The Barrier Effect of Conflict with Superiors in the Relationship Between Employee Empowerment and Organizational Commitment. *Work and Stress*, 18(1), 1-10.

Orit, A.U., Izhak, F and Elite, O. (2014). Empowerment Amongst Teachers Holding Leadership Positions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(6), 704-720.

Orly, S.L and Sigalit, T. (2014). Psychological Empowerment as a Mediator between Teachers and Apos; Perceptions of Authentic Leadership and Their Withdrawal and Citizenship Behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 675-712.

Pollak, C. (2009). *Teacher Empowerment and Collaboration Enhances Student Engagement in Data-driven Environments.* Ph. D. Dissertation, School of Education, Dominican University of California, San Rafael, CA.

Wan, E. (2005). Teacher Empowerment as Perceived by Teachers in Hong Kong. *Eric Wan*, 1-25.

Yearrian, S. (2011). *Empowerment of Teachers and Students Through Innovative literacy Practices*. ProQuest, Ed.: D. Dissertation, Lindenwood University.

Yin, H., Lee, J., Jin, Y. and Zhang, Z. (2013). The Effect of Trust on Teacher Empowerment: The Medication of Teacher Efficacy. *Educational Studies*, 39(1), 13-28.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 2، 2016، 269- 286

مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر ضمن برنامج الدّمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدى الرضا

خلود الدبابنة*

تاريخ تسلم البحث 2015/11/15 تاريخ قبوله 2016/2/21

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في المدارس العاديّة ضمن برامج الدّمج في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (153) ولي أمر، وتكونت أداة الدراسة من 43 فقرة موزعة على ستة مجالات. أظهرت النتائج أنّ مدى رضا أولياء الأمور كان متوسطاً على الدرجة الكلية، وعلى باقي المجالات. وقد أظهرت النتائج أنّ أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور تتمثل في الخدمات الاجتماعية السلوكية، في حين كانت أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور تتمثل في كفايات فريق الدّمج. وكذلك، أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أنّ جنس ولي الأمر، ومستواه التّعليمي، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة اعتبرت متنبئات دالة إحصائيا في مستوى الرضا لدى أولياء الأمور، في حين أنّ جنس الطالب، ومستوى الصّف، وعدد سنوات التحاق الطفل في غرفة المصادر (برنامج الدّمج) لم تكن متنبئات دالة إحصائيا. وبناء على هذه النتائج تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات النظرية والعملية.

(**الكلمات المفتاحية:** الأطفال ذوو صعوبات التّعلم، رضا أولياء الأمور، الخدمات التربوية، غرف المصادر، الدّمج).

المقدمة: نتيجة لإدرك الأردن أهمية تطوير عملية التّعلم والتّعليم، وتحسين النواحي الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، فقد شهد الأردن في العقود الماضية تطوراً ملحوظاً على مستوى تقديم الخدمات النوعية لهؤلاء الأطفال، في ضوء تبنيه فلسفة الدّمج عقب مؤتمر التطوير التربوي (1987)، الذي كان بمثابة مراجعة شاملة للعملية التربوية بأبعادها كافة. فقد اهتمت وزارة التربية والتّعليم بتطبيق برامج الدّمج من خلال نشر غرف المصادر لصعوبات التّعلم في مدارس التّعليم العام ليبلغ عددها قرابة (826) غرفة، موزعة على مختلف مديريات التربية والتّعليم (وزارة التربية والتّعليم، 2015). إضافة إلى توفير الكوادر المؤهلة للعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التّعلم. كما حرصت الوزارة على تطوير غرف المصادر من حيث نوعية الخدمات التّعليمية والعلاجية، بما يتلاءم والتقدم المعرفي والتكنولوجي في الأردن (وزارة التربية والتّعليم، 2015). ولم تغفل هذه النقلة في سياسات وفلسفة تربية وتعليم ذوي صعوبات التّعلم الدور الذي تلعبه الأسرة في تنمية قدرات أبنائها، بل أكّدت على العمل المشترك بين المدرسة والأسرة (العتيبي، 2007).

* قسم التربية الخاصة، كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Degree of Parents' Satisfaction About the Level of Educational Services Provided to Children with Learning Disabilities in Resource Rooms within the Mainstreaming Program in Jordan and Factors Influencing Their Satisfaction

Kholoud Al-Dababneh, *Department of Special Education, Queen Rania Faculty for Childhood, Hashemite University,Al-Zarqa, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed to examine parent satisfaction about the effectiveness of educational services in the resource room provided to students with learning disabilities (LD) at primary stage in Jordan. The sample consisted of (153) parents of students with LD attending the resource rooms. The questionnaire consisted of (43) items divided into six domains. Moreover, interviews with 15 parents were conducted. The results indicated that parents expressed moderate satisfaction with the educational services on the overall questionnaire and on all domains. The results also revealed that the most of services have parents satisfaction represented in social and behavior services, while the least services parents satisficed represented in inclusion team. Moreover, the results of multiple regression analysis indicated that the gender of parents, educational level, economic level of the family, the number of family members, and school type considered statistically significant predictor of the level of parents satisfaction. In the light of the results, the researcher addressed some recommendations.*

***(Keywords**: Children with learning disabilities, Parents' satisfaction, Educational services, Resource rooms, Mainstreaming).*

ومع مرور حقبة زمنية لا بأس بها منذ أن تم إقرار التوسع في برامج الدّمج، فقد ظهرت العديد من ممارسات الدّمج التي تنفذ فعليا في الأردن للأطفال ذوي صعوبات التّعلم، من خلال توافر غرف المصادر في مدارس التّعليم العام، ولكن لا تتوافر أدلة علمية كافية حول مدى فعالية مثل هذه البرامج، خاصة من وجهة نظر متلقي الخدمة، وهم أولياء أمور هؤلاء الأطفال، فمثل هذه الدراسات تُعد قليلة (الخصاونة، 2012؛ بعيرات وزريقات، 2012). وبما أن أولياء الأمور يلعبون دوراً حرجاً في حياة أطفالهم، ويعدون شركاء في إعداد وتنفيذ البرامج التربوية، فإنه من الضروري دراسة وتقييم فعالية برامج الدّمج هذه من وجهة نظرهم، والتعرف إلى مدى رضاهم عن مستوى الخدمات المقدمة لأبنائهم ضمن برامج الدّمج؛ وذلك بهدف سد الثغرة بين النواحي النظرية في الدّمج والممارسات الفعلية المطبقة في مدارس الدّمج. وبالتالي، فإن قياس رضا أولياء الأمور قد يكون له أثر كبير في التوجهات التّعليمية المستقبلية

للأطفال ذوي صعوبات التّعلم، وفهم مزايا وعوائق الدّمج (Garrick-Duhaney & Salend, 2000).

وقد برز الإحساس والرغبة في دراسة مستوى الخدمات التربوية التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التّعلم في غرفة المصادر في المدارس، ضمن برنامج الدّمج، من وجهة نظر أولياء أمورهم، ومن خلال ملاحظة الباحثة أيضا العلاقة بين أولياء الأمور ومعلّمي غرفة المصادر، ومعلّمي الصّف العاديّ، ونتيجة لتزايد ظاهرة صعوبات التّعلم التي أصبحت مشكلة ملحة تحتاج للدراسة؛ بغية ضمان نجاح العملية التّعليمية لهؤلاء الطلبة (الخصاونة، 2013). ومن هنا فقد أتت هذه الدراسة مكملة للدراسات السابقة في رفد وتعميق دراسة فعالية الخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم ضمن برامج الدّمج، الأمر الذي يدعم الدراسة الحالية، ويجعلها أرضية خصبة لغيرها من الدراسات في المستقبل.

وقد دأبت التشريعات والقوانين والدراسات تدافع عن برامج الدّمج باعتبارها أفضل الممارسات، حيث أكّدت العديد من الدراسات أنّ برامج الدّمج تقدم العديد من الفوائد للأطفال ذوي صعوبات التّعلم، وإتاحة التّعليم لجميع الطلبة في الصّف (Stahmer, Carter, Baker, & Miwa, 2003). وقد أظهرت دراسات أخرى أنّ الطلبة ذوي صعوبات التّعلم يحققون أداء مدرسياً متفوقاً في نظم الدّمج (Cara, 2014; Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt, & Schwab, 2012)، ويطورون المهارات الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، وتقدير الذات، والنمو اللغوي والمعرفي والحركي (Cara, 2014; Graham et al., 2014; Grove & Fisher, 1999). فبيئة الدّمج تسهم في تكيف الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، وفي زيادة التقبل الاجتماعي، وتكوين الصداقات، وتحسين مفهوم الذات وتقدير الذات، وجعلهم أكثر قدرة على التّعلم والتفاعل (Gasteiger- Klicpera et al., 2012).

ولكن لا يستفيد جميع الطلبة ذوي صعوبات التّعلم من برامج الدّمج، فبعض الدراسات التي تناولت موضوع النمو الاجتماعي والأكاديمي لدى هؤلاء الطلبة ضمن برامج الدّمج أظهرت نتائج مختلطة (Gasteiger-Klicpera et al., 2012). وأكّدت أنّ هناك مجموعة من العوامل تؤثر في نجاح الدّمج وتحقيقه للآثار الإيجابية المرجوة على الطفل وأسرته. فعلى سبيل المثال، أشارت العديد من الدراسات إلى أنّ اتجاهات أولياء الأمور والمعلّمين الإيجابية نحو الدّمج Gasteiger-Klicpera et al, 2012; Graham et al., (2014)، والإيمان بحقوق الأطفال ذوي صعوبات التّعلم في التّعليم في المدرسة العاديّة، إضافة إلى الرضا عن ممارسات الدّمج بين الجهات المشاركة في تعليم الطالب ذي صعوبات التّعلم، تعد القاعدة الأساسية المؤثرة في نجاح عملية الدّمج (Dimitrios, Georgia, Eleni, & Asterios, 2008). ويعتمد نجاح الدّمج أيضا على مهارات العاملين، والاهتمام بتنمية البعد الاجتماعي والشخصي للطفل، مثل الاهتمام بتحسين التحصيل المدرسي، إضافة إلى العمل التعاوني كفريق، واشتراك الأهل (Johnsen & Bele, 2012). وكذلك حجم الصّفوف، وتوافر المعدات، والخدمات الداعمة (Dimitrios et al., 2008)، وإجراء التكييف اللازم على البرامج التربوية والبيئة الصّفية ليتلاءم مع قدرات مختلف الطلبة، كل ذلك يُعدّ عوامل مؤثرة في فعالية الدّمج (Johnsen & Bele, 2012).

مما سبق نجد أنّه لضمان نجاح برامج الدّمج وتحقيقها الأهداف المرجوة، هناك حاجة إلى إجراء تكييفات على نطاق واسع ومكثف في المدارس يتطلب تعاون أولياء الأمور (Johnsen & Bele, 2012)، وإجراء تقييم مستمر لواقع هذه البرامج، والتعرف إلى العوامل المؤثرة. فالتقييم من أكثر مجالات التربية الخاصة أهميةً (Isakssson, Lindqvist, & Bergstrom, 2010)، التي تحدث من خلال الخبرة المعايشة، ضمن السياق المستهدف. وتظهر الأبحاث أنّه بالرّغم من أنّ مدارس التّعليم العام جهزت لبيئة الدّمج، فإن الممارسات تشير إلى مجموعة من الصعوبات التي تواجه عملية الدّمج في المدارس (Bourke & Mentis, 2011)، وتحتاج المدارس إلى تحديدها والتعرف إليها. ومن هنا، فإن هناك حاجة لتقييم برامج الدّمج، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير ضمن هذه البرامج، وذلك لفائدة جميع الطلبة، ومن ضمنهم ذوو صعوبات التّعلم، من وجهة نظر الأفراد متلقي الخدمات، وهم أولياء أمور هؤلاء الطلبة الذين كان لهم دور جوهري في التحرك نحو الدّمج، وإصدار التشريعات والقوانين الداعمة للدمج (Graham et al., 2014). فالأسرة من أكثر المؤسسات تأثيرا في الفرد، وتلعب دوراً أساسياً في بناء قدرات الأطفال عموما، ومنهم ذوو صعوبات التّعلم، وتدعم ثقتهم بأنفسهم، وزيادة دافعيتهم للتعلم (خصاونة، 2012). ويؤكد إقرار القوانين لمشاركة الأسرة، دورها الهام في إعداد وتقييم برامج الدّمج للأطفال ذوي الصعوبات (Graham et al., 2014). وبالتالي فإن التعرف إلى مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم باعتبارهم شركاء أساسيين في تقديم الخدمات، يسهم بدرجة كبيرة في تقديم خدمات ذات نوعية عالية لهؤلاء الأطفال وأسرهم (الخصاونة، 2012).

ويبدو مهماً الآن أن نتساءل عن مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى خدمات الدّمج لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في مدارس التّعليم العام. وقد حاولت العديد من الدراسات الإجابة عن هذا التساؤل من خلال محاولة تحليل خبرات أولياء الأمور ورضاهم عن خبرات الدّمج (ElZein, 2009). وقد كانت نتائج هذه الدراسات مختلطة، فعلى سبيل المثال، أظهر آباء الأطفال ذوي الإعاقات، ومنهم ذوو صعوبات التّعلم رضا عن برامج الدّمج والخدمات المقدمة لهؤلاء الأطفال، والفوائد التي تعود على أطفالهم جراء عملية الدّمج (Bartlett & Dean, 1998; Bennett, DeLuca, & Bruns 1997; Leyser & Kirk, 2007; Parsons, Lewis, Davison, Ellins & Robertson, 2009; Seery, Davis, & Johnson, 2000)، سواء من ذوي الصعوبات البسيطة، أم المتوسطة (Bennett, et al., 1997; Leyser & Kirk, 2007;

(Seery et al., 2000، أم من ذوي الصعوبات الشديدة (Gasteiger-Klicpera et al., 2012)، وفي مختلف المراحل الدراسية Gallagher, Floyd, Stafford., Taber, Brozovic, & Alberto, 2000; Hanline & Halvorsen, 1989).

وقد أظهرت الدراسات أيضا أنّ أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم ينظرون لخبراتهم بالدّمج بأنها إيجابية (Gasteiger-Klicpera et al., 2012; Leyser & Kirk, 2007; O'Connor, McConker & Hartop, 2005)، إضافة إلى إظهار مدى رضا عالٍ عن مستوى الخدمات المقدمة لأبنائهم ذوي صعوبات التّعلم وعن مخرجات التّعليم (Shuwa, Fitzgerald, Clement, & Grant, 2006; Siebes, Wijnros, Ketelaar, Van Schie, Gorter, & Varmeer, 2006، بعيرات والزريقات، 2012)، وخاصة في المجال الاجتماعي (Gallagher et al., 2000; Hanline & Halvorsen, 1989)، والمجال الأكاديمي في القراءة والحساب، وتطوير الإدراك الذاتي والوعي حول المهن والفرص التربوية المتاحة (Cara, 2013). إضافة إلى أنّ بعض الدراسات أظهرت أنّ مدى رضا أولياء الأمور جيد فيما يتعلق بفعالية المعلّم، وموقع المدرسة والمواصلات، وتوفير الدعم للأسر، وتلبية حاجاتها (بعيرات وزريقات، 2012). وأشارت دراسة جونسون وبيلي (Johnsen & Bele, 2012) إلى أنّ أولياء الأمور أظهروا رضا عالياً عن العلاقة مع المعلّمين، واشتراكهم في تقديم الخدمات لأطفالهم ذوي الصعوبات.

وبشكل عام، يلاحظ وجود مستوى من الرضا يتراوح بين عال ومتوسط عن مستوى الخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم ضمن نظام الدّمج (الغرايبة، 2008؛ العايد، 2013؛ Lange & Lehr, 2000). ومن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة من قبل معلّم غرفة المصادر، تليها خدمات البيئة الصّفية لغرفة المصادر (العايد، 2013)، وكذلك أظهر أولياء الأمور رضا عن التّعليم الجماعي والتعاوني، لما له من أثر في تطوير مهارات الاتصال لدى أبنائهم ذوي الصعوبات، وعن الجانب التّعليمي الذي ظهر على شكل جودة التّدريس والمناهج والإدارة المدرسية، وعن الخدمات المساندة (Lange & Lehr, 2000). وأشارت دراسة بعيرات وزريقات (2012) إلى أنّ أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التّعلم أبدوا رضا عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في المجالات التالية وبشكل تنازلي: كفاية المعلّم، والمجال الاجتماعي والأكاديمي، والبيئة التّعليمية والمجال النفسي. في حين كانت أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور الخدمات اللامنهجية (العايد، 2013)، والأنشطة المنهجية الإضافية (Lange & Lehr, 2000). وفي المقابل، أكّد عدد من أولياء الأمور الحاجة إلى التركيز أكثر ضمن برامج الدّمج على تطوير تقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، وعلى إكساب هؤلاء الأطفال مهارات الاتصال، والمهارات الاجتماعية، ومهارات كيفية قضاء أوقات الفراغ (Parsons et al., 2009).

ولكن بالرّغم من دعم الأسر عموما، وتأييدها لسياسات وبرامج الدّمج، وتأكيدها على أهميةّ الدّمج في مجال التطور الأكاديمي والاجتماعي للأطفال ذوي صعوبات التّعلم، ونظرتهم الإيجابية نحو الدّمج (Graham et al., 2014)، فإن بعض أسر الطلبة ذوي صعوبات التّعلم والإعاقات العقلية البسيطة والمتوسطة الملتحقين في برامج الدّمج، قد أعربت عن قلقها حول تقدم طفلها (Fox & Ysseldyke, 1997)، سواء من ناحية التوافق الاجتماعي أم التقدم الأكاديمي Bennett et al., 1997; Fox & Ysseldyke, 1997; Grove & Fisher, 1999; Leyser & Kirk, 2007; Seery et al., 2000). وكذلك أشار سبان وكولر وسنجسن (Spann, Kohler, & Soenksen, 2003) إلى انخفاض رضا بعض أولياء الأمور عن مستوى البرامج والخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم ضمن نظام الدّمج، واعتبارها غير فاعلة وغير مرتبطة باحتياجات أبنائهم.

وقد أظهرت دراسة هنلاين وهالفورسن (Hanline & Halvorsen, 1989) ستة مصادر قلق ذكرها الآباء لا بدّ من الاهتمام بها قبل إلحاق الأطفال ذوي صعوبات التّعلم في نظام الدّمج، وتتمثل في: الأمن والسلامة، واتجاهات الطلبة الاخرين، وتأهيل الكادر، وتكييف البرنامج المدرسي، والمواصلات، والالتزام بتقديم كافة التسهيلات المادية والتّعليمية.

وقد أبدى أولياء الأمور قلقهم أيضا من أنّ شدة الصعوبة والإعاقة لدى طفلهم قد تمنعه من الاستفادة من الدّمج، إضافة إلى إثقال كاهل معلّمي التّعليم العام. وكذلك أبدوا قلقهم من أنّ الطفل ذا الصعوبة، لديه أيضا مشكلات سلوكية مختلفة تحتاج إلى معالجة متخصصة قد لا تتوافر في برامج الدّمج، (Jenkinson, 1998; Palmar et al., 2001). فبعض الأسر أيضا أظهرت عدم رضا حول خبرة ومستوى الرعاية التي يوفرها فريق دعم الدّمج (Duhaney & Salend, 2000). وقد أبدى بعضهم قلقا من عدم كفاية التدريب الذي يتلقاه معلّم الصّف العاديّ لتكييف المنهاج والبيئة الصّفية (Graham et al., 2014)، وكذلك أبدوا تخوفا من اتجاهات هؤلاء المعلّمين نحو دمج الأطفال ذوي الصعوبات (Bennett et al., 1997; Fox & Ysseldyke, 1997; Grove & Fisher, 1999). إضافة إلى أنّ بعض أولياء الأمور أبدوا مستوى من الإحباط وعدم الرضا عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم نتيجة طول مدة التدريب، ونقص بعض المواد التّعليمية المتخصصة التي يحتاجها أطفالهم (Seery et al., 2000)، وتأخر إجراءات التشخيص، وعدم تلبية حاجات الأسر، خاصة فيما يتعلق بالضغوط النفسية التي تتعرض لها الأسر جراء العناية بطفل من ذوي صعوبات التّعلم (Shuwa et al., 2006). وقد بينت بعض الدراسات أيضا أنّ بعض أسباب انخفاض مستوى الرضا لدى أولياء الأمور تعود إلى تحديات تتعلق بعدم فهم النظام المدرسي، ونقص المعلومات حول طبيعة الصعوبة التي يعاني منها طفلهم (Shuwa et al., 2006).

ومع أنّ إشباع حاجات الأسر وتوفير الخدمات مؤشر لتحقيق رضا أولياء الأمور، إلاّ أنّ هناك مجموعة من العوامل والمتغيرات الاخرى ذات التأثير المباشر في مدى رضا أولياء الأمور، عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في المدارس ضمن نظام الدّمج، حيث تشير العديد من الدراسات إلى أهميةّ وتأثير ما تقدمه المدرسة من مناهج تعليمية، ومدى مراعاتها لخصائص وقدرات الأطفال تنعكس على مستوى الرضا (Hamre-Nietupski, Nietupski, & Strathe, 1992).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أنّ مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى خدمات الدّمج المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم أيضا، يرتبط بمجموعة من العوامل الخاصة بالطفل، وبمكان الإلحاق، وبالأسرة (Gasteiger-Klicpera et al., 2012). ففيما يتعلق بالعوامل المرتبطة بالطفل، فقد أظهر أولياء أمور الأطفال ذوي الصعوبات البسيطة، مثل صعوبات التّعلم، والإعاقات الحسية أو الجسدية رضا أكبر عن الدّمج مقارنة بأولياء أمور الأطفال ذوي الصعوبات الشديدة (Gasteiger-Klicpera et al., 2012; Leyser & Kirk, 2007). ولم توجد فروق في مدى رضا أولياء الأمور تبعا لمتغيرات صف الطفل (العايد، 2013). وفي المقابل، أشارت نتائج دراسات أخرى إلى أنّ أسر الأطفال ذوي الصعوبات الأصغر سنا المدموجين أظهرت رضا أكبر عن الخدمات المقدمة مقارنة بأولياء أمور الأطفال الأكبر سنا (Freeman, Alkin, & Kasari, 1999).

كذلك أشارت دراسات أخرى إلى وجود ارتباط بين مكان إلحاق الطفل الحالي، ورضا أولياء الأمور عن خدمات الدّمج (Jenkinson, 1998)، حيث أظهرت أسر الأطفال الملتحقين ضمن نظام الدّمج رضا أكبر مقارنة بأسر الأطفال الملحقين ضمن مراكز ومدارس التربية الخاصة (Cara, 2013; Leyser & Kirk, 2007)، وأنّ المدارس الخاصة تتوافر فيها الخدمات بشكل أفضل من المدارس الحكومية (العايد، 2013؛ الخصاونة، 2013).

ومن العوامل المؤثرة في رضا أولياء الأمور التي ترتبط بالأسرة، المستوى التّعليمي، والحالة الزواجية، وعدد الأطفال، حيث أظهرت الأسر ذات الطفل الواحد أو الاثنين رضا أكبر عن خدمات الدّمج مقارنة بالأسر التي لديها أكثر من أربعة أطفال، وأظهرت الأسر التي يرتبط فيها الوالدان رضا أكبر مقارنة بالأسر التي انفصلا فيها (Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998). وفيما يتعلق بالمستوى التّعليمي لولي الأمر فقد كانت نتائج الدراسات مختلطة، فبعضها لم يجد فرقاً في مدى رضا أولياء الأمور تبعا للمستوى التّعليمي لولي الأمر (العايد، 2013)، في حين أظهرت دراسات أخرى أنّ أولياء الأمور الذين يقل تعليمهم عن البكالوريوس أكثر رضا عن الخدمات المقدمة لأطفالهم، مقارنة بمن يحملون شهادات عليا (Freeman et al., 1999). وهذه النتيجة تختلف عما توصلت إليه دراسة ستويبر وجاتنجر وجويتز (Stoiber, Gettinger, and Goetz, 1998)؛ إذ وجدت رضا أكبر لدى الأسر ذات المستوى التعليمي الجامعي مقارنة بالتّعليم الثانوي.

مما سبق، يمكن التأكيد وبالتوافق مع الدراسات السابقة، أهميةّ دور الأسرة في نجاح عملية دمج الأطفال ذوي صعوبات التّعلم (Garrick-Duhaney & Salend, 2000). وقد أشار سيبس وآخرون (Siebes et al., 2006) إلى أنّ اشتراك الآباء في تقديم وتقييم الخدمات لأبنائهم يسهم في تحسين نوعية هذه الخدمات، وبالتالي يعد مدى رضا أولياء الأمور أمراً مهماً في قياس نوعية البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم، حيث يمكن استخدام مثل هذه البيانات في تطوير الخدمات المقدمة لهم ضمن نظام الدّمج المطبق في مدارس التّعليم العام بطريقة تسهم في تدعيم نمو الأطفال ذوي صعوبات التّعلم. ومن هنا أتت هذه الدراسة لدراسة مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات، وتوضيح أبرز التحديات المرتبطة بطبيعة هذه الخدمات.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

بما أن الآباء يمكنهم إدراك آثار التّعليم بشكل أكثر شمولية من المعلّمين، فإن تقييم الوالدين يعد ذا أهميةّ بالغة لتقييم مدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم في مدارس التّعليم العام ضمن نظام الدّمج. وبالتالي، فإن تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم في المدارس العاديّة ضمن نظام الدّمج، من خلال التعرف إلى مدى رضا أولياء الأمور عن واقع هذه الخدمات، يسهم في الاطلاع على واقع هذه البرامج والخدمات، والعمل على تطويرها وتحسينها.

وعلى الرغم من إقرار قانون تعليم ذوي الإعاقات لعام 2007، ومن ضمنهم ذوو صعوبات التّعلم في المدارس العاديّة ضمن نظام الدّمج، واهتمام أصحاب القرار بالتوسع في تقديم برامج الدّمج، وما ترتب على ذلك من تزايد أعداد الأطفال ذوي صعوبات التّعلم الملتحقين بالمدارس العاديّة ضمن هذه البرامج. إضافة إلى إقرار القوانين والتشريعات لدور ومسؤولية الآباء في عملية التّعلم والتّعليم المقدمة لأطفالهم، ومنحهم دورا أساسيا في القرارات التربوية الخاصة بأطفالهم على الرغم من ذلك كله، إلاّ أنّ هناك العديد من التساؤلات التي تطرح حول مدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبات التّعلم، لم تتطرق لها الدراسات السابقة في حدود اطلاع الباحثة (العتيبي، 2007؛ بعيرات وزريقات، 2012؛ الخصاونة، 2012)، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية تحقيقه.

فمع أن رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم في المدارس العاديّة ضمن برامج الدّمج التي تنعكس على عملية التفاعل مع المدرسة، يعد من العناصر المهمة في نجاح برامج الدّمج، إلاّ أنه لم يتم التطرق له من قبل الباحثين، ولم تظهر دراسات تستكشف- بعد مرور ما يقارب العقد من الزمن- ما إذا

كانت برامج الدّمج انعكست إيجابا أو سلبا على الأطفال ذوي صعوبات التّعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم (الخصاونة، 2012).

وبالتالي هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأطفالهم في مدارس التّعليم العام، ضمن نظام الدّمج في الأردن، وعلى وجه التحديد هدفت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في مدارس الدّمج في الأردن؟
2- ما مدى مساهمة متغيرات تتعلق بالطالب (جنس الطالب، والمستوى الصفي، وعدد سنوات الالتحاق بغرفة المصادر)، ومتغيرات تتعلق بولي الأمر (المستوى التّعليمي للوالدين، وجنس ولي الأمر، وعدد أفراد الأسرة، ومستوى الدخل)، ومتغيرات تتعلق بالمدرسة (نوع المدرسة) في تفسير تباين رضا أولياء الأمور عن مستوى خدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم؟

أهميةَ الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في كون نتائجها قد تساعد المهتمين بهذه الفئة من مختصين وباحثين وأصحاب قرار وإدارات تربوية على مختلف مستوياتها، في الوقوف على واقع خدمات الدّمج، وفهم أعمق لمدى رضا أولياء الأمور عن هذه الخدمات، مما يسهم في توفير معلومات تساعد في تطوير استراتيجية أفضل تضمن توفير خدمات تربوية مناسبة لهؤلاء الأطفال، وبالتالي الحصول على المزيد من الدعم والتأييد لهذه البرامج والخدمات. إضافة إلى توفير معلومات لواضعي الخطط والاستراتيجيات التّعليمية لذوي صعوبات التّعلم تساعدهم في وضع تلك الخطط المستقبلية لبرامج الدّمج.

ومن الجدير بالذكر إنّ أغلب الدراسات تناولت الدّمج من الناحية المفاهيمية، ولم تتناول الأحداث التي تحدث داخل بيئة الدّمج (Bennett, DeLuca, & Bruns, 1997). وتعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة في الأردن التي حاولت إلقاء الضوء على مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات المقدمة التي تقدمها غرفة المصادر لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم، ضمن نظام الدّمج في المدارس العاديّة (بعيرات والزريقات، 2012؛ خصاونة، 2013). وتنبع أهميةّ بيانات رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم ضمن برامج الدّمج أيضا، في دورها الفريد كطريقة للتقييم الذاتي للرعاية التي لا يمكن الحصول عليها من ملاحظة البيانات الإدارية، أو ملاحظة الخدمات المقدمة مباشرة. فقياس مدى رضا الوالدين عن الخدمات المقدمة لطفلهم ذي صعوبات التّعلم يسهم في توفير بيانات موثوقة حول مستوى الخدمات؛ مما يسهم في تعديل وتطوير هذه الخدمات في ضوء بيانات ومعلومات من واقع متلقيها. وأخيراً قد تسهم نتائج هذه الدراسة في التوصل لتوصيات مفيدة لإجراء مقارنة بين نتائجها ونتائج دراسات أخرى ذات علاقة.

التعريف بالمصطلحات

رضا أولياء الأمور: هو مستوى الرضا الذي يحققه أولياء الأمور على أداة الدراسة.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم: هم الطلبة الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم في غرف المصادر، بناء على أسس التصنيف المتبعة فيها.

الطريقة والإجراءات

منهجية البحث: تبنت هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) لدراسة مدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التّعلم في غرف المصادر، ضمن نظام الدّمج المطبق في المدارس العاديّة في البيئة الأردنية، وفيما يلي وصف لأبرز عناصر الطريقة والإجراءات التي تم توظيفها في إطار هذه الدراسة للإجابة عن سؤالي الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التّعلم المخدومين في غرف مصادر التّعلم التابعة لمدارس وزارة التربية والتّعليم العام والبالغ عددها 780 غرفة، تخدم الطلبة ذوي صعوبات التّعلم من الصّف الرابع للسابع الاساسي، وفق إحصائية وزارة التربية والتّعليم للعام الدراسي 2015/2014 في المملكة الأردنية الهاشمية، والبالغ عددهم حوالي (7000) طالب وطالبة، موزعين على (31) مديرية للتربية والتّعليم في محافظات الأردن.

أما عينة الدراسة فقد اختيرت من مديريات التربية والتّعليم في محافظتي الزرقاء وإربد. وقد تم اختيار هاتين المحافظتين لتمثيلهما منطقة الوسط والشمال، ولتوافر أكبر عدد من غرف مصادر الطلبة ذوي صعوبات التّعلم فيهما، حيث بلغت عينة الدراسة (153) ولي أمر، يلتحق أطفالهم في غرف المصادر في المدارس العاديّة، موزعين على مختلف المستويات الصّفية التي تخدم في غرف المصادر، يتوزعون على (30) مدرسة يتوافر فيها غرفة مصادر (تعادل ما نسبته 6% من مجتمع الدراسة)، تم اختيارهم من المدارس عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبالتالي تم اختيار 5 طلاب عشوائيا من كل غرفة مصادر في عينة الدراسة، ليرسلوا الاستبانة أداة الدراسة إلى آبائهم. وقد طلب من كل طفل أن يرسل استبانة واحدة ليجيب عنها أبوه أو أمه، دون أن يحدد الباحث جنس المستجيب أبا كان أم أماً. إضافة إلى أنّ 15 ولي أمر من الذين أجابوا على الاستبانة تم اختيارهم بشكل عشوائي، بغض النظر عن جنسهم، وذلك لإجراء مقابلات معهم من أجل الحصول على فهم أكثر عمقا حول مدى رضاهم عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم. والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
عدد أفراد الأسرة	1-5 أفراد	63	%41.1
	6- 10 أفراد	71	%46.4
	أكثر من 10 أفراد	19	%12.5
مستوى الدخل الشهري	أقل من 300 دينار	43	%28.1
	301-500 دينار	52	%34
	501-1000 دينار	40	%26.15
	أكثر من 1000دينار	18	%11.8
المستوى التّعليمي	أقل من مرحلة ثانوية	19	%12.4
	شهادة الثانوية	20	%13.1
	دبلوم متوسط	29	%19
	بكالوريوس	33	%21.6
	دبلوم عال	29	%19
	ماجستير	16	%10.5
	دكتوراه	7	%4.6
طبيعة العلاقة بالطفل	أب	65	%42.5
	أم	88	%57.5
جنس الطفل	ذكر	71	%46.4
	أنثى	82	%53.6
مستوى الصّف	الصّف الأول	12	%7.9
	الصّف الثاني	33	21.6
	الصّف الثالث	45	%29.4
	الصّف الرابع	24	%15.7
	الصّف الخامس	20	%13.1
	الصّف السادس	11	%7.2
	الصّف السابع	8	%5.2
سنوات الالتحاق بغرفة المصادر	أقل من سنة	54	%35.3
	1-2 سنة	59	%38.6
	أكثر من سنتين	33	%26.1
نوع المدرسة	خاصة	37	%24.2
	حكومية	116	%75.8

أداة الدراسة

الاستبانة: تم إعداد أداة لتقدير مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأطفالهم في غرف المصادر ضمن نظام الدّمج في ضوء الأدب التربوي المتعلق بهذا المجال، وفي مجال قياس الرضا ومراجعة المقاييس ذات العلاقة (بعيرات والزريقات، 2012؛ العايد، 2012؛ الخصاونة، 2012؛ Parsons et al., 2009; Hilbert, 2014). ومن ثم تم تحديد المجالات الرئيسة من الرضا عن الخدمات التربوية التي تقدم في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التّعلم، وحددت فقرات كل مجال خلال استبانة أسئلة قُدمت إلى معلّمي غرف المصادر، وأولياء الأمور والمتخصصين في هذا الميدان.

وبعد مناقشة هذه الخصائص حددت (43) فقرة موزعة على ستة مجالات، هي: الإحالة والتشخيص (3 فقرات)، وخدمات البيئة الصّفية (7 فقرات)، والخطة التربوية الفردية وتكييف المنهاج (7 فقرات)، وكفاية فريق الدّمج (8 فقرات)، ومشاركة الأسرة (8 فقرات)، والمجال الاجتماعي السلوكي (10 فقرات). وتضمنت كل فقرة في الأداة اختبار درجة رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم ضمن غرف المصادر في

المدرسة العاديّة ضمن نظام الدّمج، وذلك وفقا لأبعاد مقياس خماسي للأداء على النحو التالي: أوافق بشدة (5 درجات)، أوافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة). ولإجراءات تصحيح أداة الدراسة قامت الباحثة بتقسيم درجة الرضا إلى ثلاثة مستويات وفقا لطبيعة الدراسة وأهدافها على النحو التالي: درجة رضا عالية (من 3.67 فأكثر)، درجة رضا متوسطة (من 2.34 إلى 3.67)، ودرجة رضا متدن (أقل من 2.33)، حيث تم حساب هذه المستويات من خلال استخراج مدى كل فقرة، وذلك بطرح أدنى قيمة من أعلى قيمة، ثم القسمة على ثلاثة مستويات (5-1=4، 4÷3=1.33)، حيث تضاف القيمة (1.33) إلى أدنى درجة. وقد اتبع هذا المعيار بعد تحكيمه وإقراره من أعضاء هيئة التّدريس المختصين في التربية الخاصة والقياس والتقويم.

المقابلة شبة المقننة: اعتمدت الباحثة المقابلة شبة المقننة، وذلك بجمع المعلومات من خلال التفاعل المباشر مع المشاركين في الدراسة، حيث تسمح هذه المقابلة بجمع وجهات نظر معلومات أوسع وأكثر عمقا. فمن ميزات المقابلة شبه المقننة أنها تساعد في جمع معلومات بعمق أكبر مقارنة مع غيرها من أساليب جمع البينات (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). والغرض من المقابلة في الدراسة الحالية هو توضيح القضايا والمسائل المحددة في استبانة الدراسة، إضافة إلى التعرف إلى رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في غرف المصادر في المدارس العاديّة ضمن نظام الدّمج بمزيد من العمق.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة قامت الباحثة بحساب صدق المحتوى، حيث عرضت الأداة بصورتها الأولية، على ستة محكمين من تخصصات مختلفة في الجامعات الاردنية: أربعة من الأساتذة المختصين في التربية الخاصة، واثنان من المختصين في القياس والتقويم؛ وذلك للحكم على مدى ملاءمة الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتماء الفقرات للأداة ككل. وقامت الباحثة بحذف بعض الفقرات وتعديلها وفقا لآراء المحكمين، حيث اعتبرت الباحثة إجماع (80%) من المحكمين كافيا لتغيير الفقرة، أو حذفها، أو إضافة فقرات جديدة. وعليه فقد تكونت الأداة بصورتها النهائية من (43) فقرة.

ثبات الأداة

استخدمت الباحثة طريقة ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين فقرات الأداة والعلامة الكلية للأداة من مختلف المجالات، ومعاملات الارتباط لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة، حيث تبين أنّ معاملات الثبات تراوحت بين (0.57-0.85) للمجالات، و(0.93) للأداة الكلية، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض هذا البحث.

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها تم الحصول على إذن من وزارة التربية والتّعليم في المملكة الاردنية الهاشمية؛ بغية السماح للباحثة بإجراء هذه الدراسة، فقامت الباحثة بزيارة المدارس التي يوجد فيها غرف المصادر عينة الدراسة، وتم شرح هدف الدراسة لمديري هذه المدارس. وتم اختيار الأطفال ذوي صعوبات التّعلم الذين يخدمون في غرف المصادر، الذين سيرسلون لآبائهم الاستبانات بطريقة عشوائية بسيطة من سجلات كل غرفة مصادر. وأُرسل مع كل طفل مغلف احتوى استبانة الدراسة، وكتاب تغطية، وضحت الباحثة فيه للآباء هدف الدراسة، وكيفية الإجابة عن فقراتها مؤكدة لهم سرية المعلومات التي سيتم الحصول عليها منهم، ووزعت الاستبانة أولا على عينة الدراسة. كما أرسل مغلف فارغ لإعادة الاستبانة إلى المدرسة عند الانتهاء من الاستجابة إليه؛ وذلك لضمان سرية المعلومات. وتم الاتفاق مع مديري المدارس على متابعة جمع المغلفات من الأطفال والاتصال بالآباء الذين تخلفوا عن إرسال المغلفات في موعدها لتذكيرهم بإعادتها إلى المدرسة. وأعاد جميع الآباء الاستبانات باستثناء عشرة منهم لم يعيدوها، وأبلغت الباحثة مديرات المدارس اللواتي لم يحصلن على الاستبانات المطلوبة بإعادة إرسالها إلى أطفال آخرين بالطريقة العشوائية البسيطة نفسها.

وتم إجراء المقابلات مع عدد من أولياء الأمور بعد تحليل الاستبانات. وحصلت الباحثة على إذن من المستجيبين لتسجيل المقابلات على شريط، وتم نسخها على ورق، واستغرقت 15 دقيقة.

التحليل الإحصائي

تم استخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، وتم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للإجابة على السؤال الثاني للدراسة.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة على السؤال الأول المتعلق بمدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم، ضمن برامج الدّمج في المدارس العاديّة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب على المجالات مجتمعة، وعلى كل مجال من مجالات الدراسة الستة. وتشير نتائج كما في الجدول رقم (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة رضا أولياء أمور ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لأبنائهم على كل مجال من مجالات الأداة والأداة ككل.

المجالات	م	ع	الرتبة
الاجتماعي السلوكي	3.52	.47977	1
البيئة التّعليمية	3.065	.83013	2
الإحالة والتشخيص	2.78	0.95	3
الخطة التربوية الفردية	2.758	.65400	4
مشاركة الأهل	2.686	.75663	5
كفاية فريق الدّمج	2.471	.72695	6
الدرجة الكلية	2.879	0.5887	

م: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري

تشير نتائج الجدول (2) إلى أنّ المتوسط الحسابي لدرجة رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم ضمن نظام الدّمج على المجالات ككل كان متوسطاً، إذ بلغ (2.9) بانحراف معياري مقداره (0.59)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للرضا (من 2.47 إلى 3.52) وبانحراف معياري يتراوح (من 0.48 إلى 0.95)، مما يعني أنها كانت متوسطة. وتشير نتائج الجدول ذاته إلى أنّ أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات الاجتماعية السلوكية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.52) بانحراف معياري (0.48)، تليها الخدمات البيئة الصّفية التّعليمية، في حين كانت أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور المتعلقة بكفايات فريق الدّمج حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.47) بانحراف معياري (0.73).

ويتضح من الجدول (3) فقرات المجالات الستة، حيث طلب من أولياء الأمور تقدير درجة رضاهم عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في مدارس الدّمج المدرجة ضمن بنود وفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة. ويتضح من الجدول ذاته أنّ أكثر الخدمات التي نالت رضا الوالدين يرتبط بمجال الخدمات الاجتماعية السلوكية، حيث يرى أولياء الأمور أنّ الدّمج يسهم في جعل الطلبة ذوي صعوبات التّعلم يشعرون بشكل أفضل تجاه أنفسهم. وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (4.7)، مما يشير إلى درجة رضا مرتفعة.

وفيما يتعلق بدرجة الرضا المرتبطة بمجال خدمات البيئة التّعليمية، أظهرت النتائج أنّ أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور ضمن هذا المجال بمتوسط حسابي (3.47)، تتمثل في رضا أولياء الأمور عن سعة الغرفة وملاءمتها للطلبة المستفيدين منها. وبالنسبة لمجال الإحالة والتشخيص تشير البيانات إلى أنّ أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور ضمن هذا المجال هي اهتمام المدرسة في تقييم تقدم الطالب ذي صعوبات التّعلم، بمتوسط حسابي مقداره (2.87).

علاوة على ذلك، فإن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التّعلم ضمن مجال الخطة التربوية الفردية، يرتبط في الإلمام ومعرفة ولي الأمر بمستوى الأداء الحالي لطفله ذي صعوبة التّعلم، بمتوسط حسابي مقداره (3.46). وأكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور ضمن مجال مشاركة الأسر تتمثل في تعامل معلّم غرفة المصادر بلباقة واحترام مع الأسر، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (3.49). وفيما يتعلق ببعد كفاية فريق الدّمج فإن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المرتبطة بأن تعليم الأطفال ذوي صعوبات التّعلم من قبل معلّم غرفة المصادر يزيد من دافعية هؤلاء الأطفال، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (2.87).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى خدمات الدّمج المقدمة لأبنائهم ضمن فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة

الرقم	المجال/الفقرة	الرتبة	م	ع
البعد 1. الإحالة والتشخيص				
1	تهتم المدرسة بتقييم تقدم ابني/ ابنتي.	1	2.87	1.324
2	تم استخدام أدوات واختبارات ملائمة لكشف حالة ابني/ ابنتي وتقييم حاجاته.	2	2.78	1.261
3	إن تنوع الاختبارات أعطى صورة حقيقية لحالة طفلي.	3	2.69	1.173
البعد 2. البيئة التّعليمية				
4	تتنوع الوسائل التّعليمة في غرفة المصادر بشكل يمكن ابني/ابنتي من التّعلم.	4	2.95	1.266
5	يستخدم معلّم غرفة المصادر الحاسوب في التّعليم.	7	2.85	1.160

الرقم	المجال/الفقرة	الرتبة	م	ع
6	إنارة الغرفة ملائمة.	3	3.03	1.359
7	سعة الغرفة ملائمة للطلبة المستفيدين منها.	1	3.47	1.199
8	تتوفر شروط الأمن والسلامة في غرفة المصادر.	2	3.27	1.274
9	أثاث غرفة المصادر مناسب لتعليم ابني/ابنتي.	4	2.97	1.208
10	غرفة المصادر ذات تهوية جيدة	6	2.92	1.275
البعد 3. الخطة التربوية الفردية				
11	يتم تحديد الأهداف التّعليمية الملائمة لابني/ ابنتي.	4	2.55	1.245
12	ترتبط الخطة التربوية الفردية لابني/ابنتي بالمنهاج المدرسي.	2	3.25	1.061
13	لدي إلمام بمستوى أداء ابني/ابنتي الحالي.	1	3.46	1.032
14	يقوم معلّم غرفة المصادر بتوجيهي حول كيف أتابع الأهداف المقررة داخل الخطة داخل المنزل.	5	2.54	1.338
15	يوفر معلّم غرفة المصادر فرصا لتفريد التّدريس والتّعليم الفردي لابني/ابنتي.	3	2.67	1.208
16	يجد معلّم صعوبات التّعلم صعوبة في تصميم مهمات وأنشطة تعليمية تراعي قدرات ابني/ ابنتي وحاجاته.	6	2.52	1.129
17	تعتمد المدرسة نفس المواد والكتب والأنشطة المستخدمة مع الطلبة العاديّين.	7	2.32	1.106
البعد 4. كفاية فريق الدّمج				
18	أرى أنّ تعليم ابني/ابنتي من قبل معلّم غرفة المصادر زاد من دافعيته للتعلم.	1	2.87	1.397
19	أشعر بالرضا عن معلّم غرفة المصادر.	2	2.73	1.319
20	أشعر أنني أكثر رضا عن التقدم الذي يحرزه ابني/ابنتي في الدّمج.	3	2.72	1.326
21	معلّم غرفة المصادر متجدد في معلوماته.	4	2.66	1.292
22	يعمل معلّم الصّف العاديّ على تكييف البرامج المقدمة في الصّف لتلائم قدرات ابني/ابنتي.	7	2.23	1.037
23	يفتقر معلّم الصّف العاديّ للمهارات للازمة لدمج الأطفال ذوي صعوبات التّعلم.	6	2.26	1.025
24	يجد معلّم الصّف العاديّ صعوبة في تقديم الامتحانات لابني/ ابنتي.	8	2.22	.947
25	يحرص معلّم الصّف العاديّ على استغلال جميع الفرص لإشراك ابني في الأنشطة الصّفية.	5	2.33	1.088
البعد 5. مشاركة الأسر				
26	لا يوجد تعاون وتنسيق بين معلّم الصّف العاديّ ومعلّم غرفة المصادر.	5	2.42	1.104
27	شاركت في إحالة طفلي لغرفة المصادر.	2	2.94	1.346
28	ساهمت بعملية تقييم ابني/ابنتي.	3	2.59	1.248
29	ساهمت في إعداد الخطة التربوية لطفلي.	4	2.46	1.180
30	معلّم غرفة المصادر لبق في تعامله مع الأسر.	1	3.49	1.192
31	يقوم معلّم غرفة المصادر بعقد لقاءات دورية مع الأسر.	3	2.59	1.315
32	أشعر بالرضا عن الخدمات الإرشادية المقدمة لأولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التّعلم.	3	2.59	1.222
33	يعقد معلّم غرفة المصادر ورشات تدريبية لأولياء الأمور.	6	2.40	1.198
البعد 6. الاجتماعي السلوكي				
34	يقوم معلّم غرفة المصادر بتوفير أنشطة ترفيهية/ المجال الاجتماعي.	10	2.77	1.223
35	يجد ابني/ ابنتي صعوبة في بناء علاقات صداقة مع أقرانه في الصّف العاديّ.	6	3.41	1.266
36	يساهم الدّمج في تطوير ابني/ابنتي مهارات اجتماعية.	7	3.33	1.303
37	يسهم الدّمج في تهيئة ابني/ابنتي للعالم الواقعي.	4	3.97	.895
38	أوصي بدمج الطلبة ذوي الصعوبات في المدارس العاديّة.	3	4.01	1.023
39	يسهم الدّمج في جعل ابني/ابنتي يشعر بشكل أفضل اتجاه انفسهم.	1	4.07	.893
40	يتعلم الأطفال العاديّون في الدّمج أكثر حول التنوع والاختلاف.	2	4.05	.927
41	يؤثر الدّمج سلبا على النمو الانفعالي للطفل ذي الصعوبة.	5	3.65	1.260
42	أشعر بأن معلّم غرفة المصادر مدرك لمشكلات طفلي السلوكية.	8	2.99	1.384
43	إن خدمات المعالجة السلوكية المقدمة في غرفة المصادر انعكست على إنجاز ودافعية طفلي.	9	2.91	1.287

م: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري

وأشارت نتائج المقابلات إلى أن حوالي نصف المشاركين (8 من أصل 15) راضون عن مستوى الخدمات، وقد أوضح هذا الأمر أحد أولياء الأمور: "*تقدم مدرسة ابني الخدمات التي يحتاجها من حيث تقييم قدراته وتوفير البرامج التي يحتاجها*". وكذلك أشار أكثر من نصف المشاركين بالمقابلات إلى رضاه عن الخدمات الاجتماعيّة والسّلوكيّة المقدّمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم من حيث الاهتمام بدعم ثقة الطفل بنفسه، وحثّه على الاختلاط مع الأطفال الآخرين. في المقابل، أبدى بعض أولياء الأمور تحفّظهم وقلقهم من بعض الجوانب المرتبطة بنظرة الطلبة الآخرين للطالب ذي صعوبات التّعلم، ومفهوم الذات عند هذا الطالب. وقالت إحدى المشاركات: "*نظرة الطلبة في الصفّ للطالب الذي يعاني من صعوبات التّعلم سلبية.....إضافة إلى السلبية في نظرة الطفل لنفسه من حيث شعوره إنه يعاني من صعوبات التّعلم....يجب على المدرسة الاهتمام بهاتين القضيتين بشكل أكبر*". إضافة إلى انخفاض مدى رضا بعض أولياء الأمور المشاركين في المقابلات عن شمولية البرامج والخدمات؛ إذ يرون أنها مقصّرة في توفير برامج تساعد في تطوير المهارات اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التّعلم.

من ناحية أخرى أشار حوالي نصف المشاركين في المقابلات (من أصل 15) إلى أنّ معظم البيئة التّعليمية المادية المتاحة في غرف الصادر جذابة وغنية بالمواد التّعليمية، ونظيفة ومريحة، إضافة إلى اهتمام معلّم غرفة المصادر بتقديم الدّعم النّفسيّ، وتسهيل عملية دمج الأطفال ذوي صعوبات التّعلم اجتماعيا وتفاعلهم مع أقرانهم العاديّين في المدرسة، وهذا يؤكد النتائج التي أشارت إليها استبانة الدراسة. وقد أوضح أحد المشاركين: "*فعليا غرفة المصادر مليئة بالمحفزات، وجذابة، ودافئة في الشتاء، وغرفة المصادر مرتبة بطريقة تحفز الأطفال على العمل الجماعي.....وأعتقد أنّ هذه الأمور مهمة جداً لتعلم الأطفال ذوي صعوبات التّعلم*".

وكذلك أظهر 8 أولياء أمور (من أصل 15) رضا عن البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم من قبل معلّم غرفة المصادر. وقد أوضحت ولية أمر أحد الأطفال هذا الأمر بقولها: "*أنا راضية عن حسن الخدمات المقدمة لطفلي.....إضافة إلى التشجيع الذي يحظى به من معلّميه وتحفيزه على التّعلم*". في المقابل، أشار أربعةٌ من أولياء الأمور إلى وجود تحديات ترتبط بالبرامج التربوية الفردية لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم، حيث يتم الاعتماد على المنهاج المدرسي العاديّ بدرجة كبيرة دون إجراء التكيفات المناسبة، وهذا ما أشارت إليه نتائج الاستبانة. حيث أوضح أحد أولياء الأمور: " *أنه لا يوجد كتب يستعان بها في تدريس الأطفال ذوي صعوبات التّعلم.....إذ يتم الاعتماد على المنهاج المطبق بالصف العاديّ مع أقرانه بدون إجراء أي نوع من التعديلات*". في المقابل، أكّد ثلاثةٌ من المشاركين عدم رضاهم عن أسلوب تدريس أطفالهم ذوي صعوبات التّعلم القراءة والكتابة والحساب، كما أوضح عدد من المشاركين:

"*يجهل بعض المعلّمين الأساليب الخاصة التي تستخدم مع الأطفال ذوي صعوبات التّعلم في التّدريس.....فعلى سبيل المثال تواجه المعلّمة الكثير من الصعوبة في تعليم طفلتي مادة اللغة الإنجليزية*".

"*أسلوب التّعليم يجب أن يكون أسهل، والتّعليم بأسلوب التحفيز.....إضافة إلى التنويع في الأنشطة المقدمة للطفل*".

"*لا يتم مراعاة التّدريس الفردي للتّغلب على الصعوبات التي يعاني منها طفلي*".

وأضاف آخر:

"*أنا غير راضٍ عن طريقة تدريس ابني للحروف الأبجدية... ابني يجد صعوبة في فهمها....إن الحروف لم تعد تحفظ للطفل كما في السابق بالترتيب، إنما تعطى بشكل عشوائي، وهنا يجد الطفل صعوبة في حفظها*".

"*لا تتوافر في غرفة المصادر الأدوات التّعليمية الأكثر فاعلية والملائمة لقدرات هؤلاء الأطفال.... التي تساعد في تسهيل عملية تعليمهم*".

مما سبق نجد أنّ بعض أولياء الأمور لديهم مدى رضا منخفض عن أساليب التّدريس المتبعة، وافتقارها إلى التنوّع، إضافة إلى استخدام أساليب تقليديّة لا تراعي حاجات هؤلاء الأطفال الفرديّة، وكذلك افتقار بعض البرامج للأدوات التّعليمية المناسبة.

وبالرّغم من أنّ معظم المشاركين في المقابلات اتفقوا على أهميةّ التشخيص في المراحل المبكرة، إلاّ أنّ عددا من أولياء الأمور (4 من 15) أشاروا إلى عدم رضاهم عن عملية الكشف والتّشخيص من حيث التأخر في اكتشاف الطفل ذي صعوبات التّعلم، ومرور أكثر من صف دون مساعدته. وقد يُعدّ هذا أحد أسباب عدم إحراز الطفل للتقدم المأمول، إذ أوضح عدد من أولياء الأمور (5 من 15) عدم رضاهم عن التقدم الذي يحرزه ابنهم في مجال القراءة والكتابة.

وأشارت نتائج المقابلات أيضا إلى أنّ 8 مشاركين أظهروا رضا عن كفاية فريق الدّمج وخاصة معلّم غرفة المصادر، من حيث الجهد الكبير الذي يبذله لمساعدة الأطفال ذوي صعوبات التّعلم. وقد أوضح أحد المشاركين هذا الأمر بقوله: "*بجهود معلّمة المصادر، والحمد لله لاحظت الفرق في ابني، وأنا شاكر لها جهودها؛ لأنها ساعدت ابني كثيرا وهي معلّمة متعاونة جدا*". في المقابل، أشار سبعة مشاركين إلى عدم رضاهم عن متابعة المعلّم لطفلهم، وخاصة متابعة معلّم الصّف العاديّ. إضافة إلى عدم تعاون معلّم الصّف مع معلّم المصادر كما أشار أكثر من نصف المشاركين بالمقابلات (9 من أصل 15). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الاستبانة.

ومن الجدير بالذكر إنّ حوالي نصف المشاركين بالمقابلات (7 من 15) أكّدوا عدم مشاركتهم في تقديم الخدمات لأطفالهم.

وقد أشاروا إلى عدة أسباب لعدم مشاركتهم ترتبط بالمدرسة، كعدم قناعة المعلّمين بقدرات الأهل، وخوف المعلّم من اختلاف أسلوب التّدريس. حيث أشار أحد أولياء الأمور لهذا الأمر بقوله: "*يواجه الأهل بالإهمال والإنكار حيث لا يعترف بقدرتنا على العطاء والمساعدة في تقديم الخدمات لأطفالهم*". إضافة إلى أسباب تتعلق بأولياء الأمور، كما أشار أحد المشاركين: " *فعليا، أنا غير راضٍ عن نفسي فأنا مقصر ولا أشارك في تدريس طفلي.... فهو يحتاج إلى جهد ووقت كبيرين...لا أستطيع توفيره؛ أنا أعمل ولدي أربعة أطفال آخرين يحتاجون لمتابعة*".

وعند سؤال أولياء الأمور عن كيفية التّغلب على الصّعوبات والتحديات التي تواجه الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم وتحسينها، وبالتّالي زيادة مستوى الرضا عن هذه الخدمات. ذكروا عدداً من الاقتراحات وقد تمّ تحديدها من خلال تحليل محتوى استجابات المشاركين. ويوضح الجدول (4) الحلول المقترحة وفقا لتكراراتها كما ذكرت من قبل المشاركين.

جدول (4): تحليل استجابات المشاركين بالمقابلة لتحديد حلول لتحسين الخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم وزيادة مدى رضا أولياء الأمور

الحلول	التكرار
المتابعة والمراجعة اليومية/ البحث عن مواهب الأطفال ذوي صعوبات التّعلم ورعايتها	10
تكييف المناهج المدرسة / تنويع أساليب التّدريس/ مشاركة الأهل/ تعاون معلّم الصّف مع معلّم غرفة المصادر	8
مراعاة التّدريس الفردي/ إثراء الصّف بالوسائل التّعليمية/ عقد ورش عمل لأولياء الأمور/ تدعيم ثقة الأطفال ذوي صعوبات التّعلم بأنفسهم	7
تهيئة طلبة الصّف العاديّ / تنويع الأنشطة التّعليمية/ تشجيع الطفل واستخدام جوائز لحث التّعليم/ الكشف المبكر	6
التركيز على الأنشطة الترفيهية	5
زيادة فترة التدريب لأكثر من حصة يوميا للمادة الواحدة	4
تأليف كتب مدرسية خاصة بالأطفال ذوي صعوبات التّعلم	3

يتضح مما سبق أنّ أكثر الخدمات التي تحتاج إلى تحسين من وجهات نظر أولياء الأمور لزيادة مدى رضاهم عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم، يرتبط بضرورة المتابعة والمراجعة اليومية للمواد الدراسية حتى يتقنها الطفل. إضافة إلى أهميةّ التركيز على مواطن القوة والمواهب لدى هؤلاء الأطفال لا بدّ من البحث عنها وتطويرها، وقد أوضح أحد أولياء الأمور هذا الأمر بقوله: *"يجب محاولة اكتشاف أي قدرات أو مهارات لديهم (الأطفال ذوي صعوبات التّعلم) حتى يكون هذا الشيء دافعاً ومحبباً لديهم للتّغلب على هذه الصعوبات....."*.

ويلاحظ أيضا من الجدول أعلاه أنّ أولياء الأمور أعطوا أهميةّ كبيرة لتكييف المناهج، وتنويع استراتيجيات التّدريس بشكل يراعي الفروق الفردية، إضافة إلى أهميةّ التعاون بين القائمين على العملية التّعليمية. كما ركز نصف المشاركين تقريبا (6 من 15) كذلك على ضرورة عقد ورش لأولياء الأمور. وقد أوضح هذا الأمر أحد المشاركين بقوله: "*نحتاج إلى ورش عمل لشرح الأساليب التي تستخدم في تدريب أبنائنا مما يسهل علينا تدريس أبنائنا ذوي صعوبات التّعلم، والتعاون بشكل أكبر مع المدرسة.*

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مدى مساهمة متغيرات تتعلق بالطالب (جنس الطالب، والمستوى الصفي، وعدد سنوات الالتحاق بغرفة المصادر)، ومتغيرات تتعلق بولي الأمر (المستوى التّعليمي للوالدين، وجنس ولي الأمر، وعدد أفراد الأسرة، ومستوى الدخل)، ومتغيرات تتعلق بالمدرسة (نوع المدرسة) في تفسير تباين رضا أولياء الأمور عن مستوى خدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أنموذج الانحدار الخطي المتعدد؛ وذلك لإيجاد العلاقة بين رضا أولياء الأمور عن واقع الخدامات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم في المدارس العاديّة ضمن نظام الدّمج والعوامل المؤثرة فيه، وهي متغيرات الدراسة المستقلة المتنبئة، حيث تم استخدام طريقة الانحدار Enter وذلك بإدخال جميع المتغيرات المستقلة المتنبئة في معادلة الانحدار الخطي المتعدد. ويوضح الجدول (5) نتائج هذا التحليل.

جدول (5): اثر المتغيرات المتنبئة في مدى رضا أولياء الأمور

النموذج	معامل الارتباط المتعدد (R)	معامل التباين (R^2)	معامل التباين المعدل (Adj R^2)	الخطأ المعياري التقديري
المتغيرات المستقلة	.675a	.456	.416	.36622

يتضح من الجدول (5) "ملخص نموذج الانحدار الخطي المتعدد" بأن قيم معامل الارتباط الثلاثة، وهي معامل الارتباط المتعدد (R) قد بلغ (0.675)، بينما بلغ معامل التباين R^2 (0.456)، في حين كان معامل التباين المصحح -R^2 (0.416)؛ مما يعني أنّ المتغيرات المستقلة التفسيرية استطاعت تفسير (0.416) من التغيرات الحاصلة في (رضا أولياء الأمور) المطلوبة، والباقي (0.58) يعزى إلى عوامل أخرى.

وللتعرف إلى القوة التفسيرية للنموذج ككل عن طريق إحصائية (ف)، تم حساب تحليل التباين، كما هو موضح في الجدول (6) الذي يبين أنّ جميع المتنبئات (المتغيرات المستقلة) ساهمت بقيم دالة إحصائيا (ف= 11.617، α >0.05) في تحليل مدى رضا أولياء الأمور، مما يؤكد القوة التفسيرية الدالة إحصائيا لنموذج الانحدار الخطي المتعدد من الناحية الإحصائية.

جدول (6): نتائج تحليل التباين الاحادي لقدرة المتغيرات (جنس الطالب، والمستوى الصفي، وعدد سنوات الالتحاق بغرفة المصادر، والمستوى التعليمي لولي الأمر، وجنس ولي الأمر، وعدد أفراد الأسرة، ومستوى الدخل، ونوع المدرسة) مجتمعة على التنبؤ بمدى رضا أولياء الأمور.

النموذج	مجموع التباين	الانحراف المعياري	متوسط التباين	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	12.465	8	1.558	11.617	*.000
المتبقي	14.887	111	.134		
المجموع	27.352	119			

*دال إحصائيا عند مستوى أقل من (0.05)

ولتوضيح القوة الكلية للعلاقة بين رضا أولياء الأمور والمتغيرات المستقلة المتنبئة، تم استخدام طريقة (Entry) لمعرفة أثر العلاقة المتفردة لكل متغير من المتغيرات المستقلة المتنبئة في مدى رضا أولياء الأمور، حيث لم تدرج المتغيرات التي لم يكن لها إسهام ذو دلالة إحصائية في زيادة تنبؤية النموذج. ويبين الجدول (7) نتائج هذا التحليل.

جدول (7): قيم معاملات الانحدار وقيمة "ت"، ومستوى دلالاتها في مدى رضا أولياء الأمور

المتغيرات المستقلة المتنبئة	قيمة معاملات الانحدار بيتا (B)	الخطأ المعياري لمعامل الانحدار	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قيمة الحد الثابت غير المعياري	2.176	.283	7.698	*.000
جنس ولي الأمر	.205	.066	3.115	*.002
جنس الطالب	.079	.068	1.173	.243
المستوى الصفي	-.035	.026	-1.371	.173
المستوى التعليمي لولي الأمر	-.130	.021	6.177	*.000
عدد أفراد الأسرة	-.146	.053	-2.757	*.007
عدد سنوات الالتحاق بغرفة المصادر	.017	.054	.315	.753
دخل الأسرة	-.122	.042	-2.921	*.004
نوع المدرسة	.197	.079	2.487	*.014

*دال إحصائيا عند مستوى أقل من (0.05).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بدلالة سلم الإجابة لتقدير أفراد عينة الدراسة لمدى رضا أولياء الأمور تبعا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	م	ع
عدد أفراد الأسرة	1-5 أفراد	3.01	0.59
	6- 10 أفراد	2.75	0.54
	أكثر من 10 أفراد	2.77	0.55
مستوى الدخل الشهري	أقل من 300 دينار	3.4	0.57
	301-500 دينار	2.75	0.53
	501-1000 دينار	2.54	0.32
	أكثر من 1000دينار	2.56	0.22

المتغير	المستويات	م	ع
المستوى التّعليمي لولي الأمر	أقل من مرحلة ثانوية	3.6	0.23
	شهادة الثانوية	3.56	0.58
	دبلوم متوسط	2.88	0.62
	بكالوروس	2.85	0.35
	دبلوم عال	2.49	0.22
	ماجستير	2.51	0.13
	دكتوراه	2.6	0.28
طبيعة العلاقة بالطفل	أب	2.7	0.51
	أم	2.97	0.61
جنس الطفل	ذكر	2.8	0.62
	أنثى	2.9	0.56
مستوى الصّف	الصّف الأول	2.48	0.30
	الصّف الثاني	3.27	0.70
	الصّف الثالث	2.96	0.59
	الصّف الرابع	2.74	0.38
	الصّف الخامس	2.57	0.31
	الصّف السادس	2.63	0.42
	الصّف السابع	2.65	0.51
سنوات الالتحاق بغرفة المصادر	أقل من سنة	3	0.67
	(1-2) سنة	2.8	0.59
	أكثر من سنتين	2.64	0.28
نوع المدرسة	خاصة	2.53	0.28
	حكومية	2.95	0.60

م: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري

يبين الجدول (7) أنّ متغيرات جنس ولي الأمر، ونوع المدرسة، والمستوى التعليمي لولي الأمر، وعدد أفراد الاسرة ومستوى الدخل متنبئات دالة إحصائيا حسب اختبار (ت) (عند مستوى دلالة $P\leq0.05$) لتباين رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التعلم ضمن برامج الدمج. كما أنّ قيمة معامل المتغير المعياري (بيتا) تظهر أنّ مقدار التغير في هذه المتغيرات يرافقه تغير بمقدار (0.205)، (0.197)، (-0.130) (-0.146)، (-0.122) درجة رضا أولياء أمور مرتبة على التوالي، حيث إنّ إشارة قيمة (بيتا) سالبة تدل على تناسب عكسي بين المتغير ومدى الرضا. وبالرجوع إلى جدول المتوسطات الحسابية (8) يتبين أنّ مدى رضا الأمهات أعلى من مدى رضا الآباء، وأنّ مدى رضا أولياء الأمور عن خدمات الدّمج في المدارس الحكومية أعلى من مدى الرضا عن خدمات الدّمج في المدارس الخاصة، وأنه كلما زاد المستوى التّعليمي وزاد عدد أفراد الاسرة، وزاد مستوى الدخل، قل مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في غرفة المصادر.

إلاّ أنّ جنس الطالب، ومستوى الصّف، وعدد سنوات التحاق الطفل في غرفة المصادر لم تكن متنبئات دالة إحصائيا في نموذج الانحدار المتعدد وحسب اختبار t، حيث إنّ مقدار التغيير في درجة رضا أولياء الأمور يرافقه تغير بمقدار (0.079)، (-.035)، (0.017) على التوالي.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات التي تقدم لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في غرفة المصادر ضمن نظام الدّمج في المدارس العاديّة، إضافة إلى التعرف إلى أثر عدد من المتغيرات على مدى رضا أولياء الأمور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في مدارس الدّمج في الأردن؟

دلت نتائج الدراسة المتعلقة بهذا السؤال أنّ درجة رضا أولياء الأمور عن الخدمات كانت متوسطة على الدرجة الكلية، وعلى باقي المجالات. وقد يعود ذلك إلى أنّ برامج الدّمج حديثة نوعا ما في الأردن مقارنة بالدول المتقدمة، وبالتالي تحتاج هذه البرامج إلى مراجعة وتطوير بناء على دراسة واقع هذه الخدمات وتقييمها،

إضافة إلى أنّ الأسر قد لا يوجد لديها إلمام بدرجة عالية حول الخدمات التي توفر للأطفال ذوي صعوبات التّعلم ضمن هذه البرامج، حيث إنّ مشاركة الأسر محدودة نوعا ما ضمن هذه البرامج، وخاصة أنّ مجال الرضا عن المشاركة في الخدمات كان من المجالات الأقل رضا عنها ضمن الدراسة الحالية. كذلك أظهرت دراسة خصاونة (2012)، وبعيرات وزريقات (2012) أنّ مشاركة الأسر في غرف المصادر كانت بدرجة متوسطة، وأنّ مشاركة الأسر في تقييم برامج الدّمج محدودة نوعا ما.

وعموما، تتفق نتائج هذه الدراسة مع عدد من الدراسات (خصاونة، 2013؛ العايد، 2012؛ Leyser & Kirk, 2007; Gerbar,1999) التي أشارت إلى توافر الخدمات التربوية في غرفة المصادر بدرجة متوسطة. في المقابل، أشار عدد من الدراسات مدى رضا مرتفع لأولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن تقدم أطفالهم أكاديميا ضمن خدمات الدّمج (Gasteiger-Klicpera, et al., 2012). واختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة ستويبر وآخرين (Stoiber et al., 1998) حيث كان رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم منخفضاً عن هذه الخدمات.

وتشير النتائج إلى أنّ أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات الاجتماعية السلوكية، وبمتوسط حسابي مقداره (3.52). حيث اعتبر أولياء الأمور أنّ الدّمج يسهم بدرجة كبيرة في تطوير شعور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم تجاه أنفسهم، وتطوير مفهوم الذات لديهم، حيث حصلت هذه الفقرة على أعلى متوسط حسابي على الفقرات؛ إذ بلغ (4.07) مما يدل على مدى رضا عال على قدرة الدّمج على تطوير اتجاهات الأطفال ذوي صعوبات التّعلم نحو أنفسهم. ويدعم هذه النتائج عدد من الدراسات مثل دراسة ليزر وكيرك (Leyser & Kirk, 2007) التي اعتبرت النتاجات الاجتماعية والسلوكية للأطفال ذوي صعوبات التّعلم من أكثر الفوائد التي تعود على هؤلاء الأطفال جراء الدّمج. وتعد هذه النتيجة منطقية، حيث إنّ معظم معلّمي غرفة المصادر يتلقون مساقات متخصصة في مجال كيفية تطوير النواحي الاجتماعية والانفعالية للأطفال ذوي الإعاقات، وفي كيفية تعديل السلوك وإرشاد هؤلاء الأطفال. أضف إلى ذلك أنّ العديد من الدراسات أشارت إلى آثار الدّمج الإيجابية على تطوير المهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقات عموما (دبابنة، 2008)

وقد احتل مجال خدمات البيئة الصّفية التّعليمية لغرفة المصادر المرتبة الثانية في مدى الرضا، بمتوسط حسابي مقداره (3.06). وتعد هذه النتيجة مشابهة لنتائج دراسة العايد (2013) الذي احتل هذا المجال المرتبة الثانية من مدى رضا أولياء الأمور، وأكّدت أنّ البيئة المادية تؤثر في نمو وتطور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم. ويمكن تفسير ذلك بأن له علاقة بمقارنة أولياء الأمور بين بيئة غرفة الصّف العاديّة وغرفة المصادر من حيث نسبة الطلبة المخدومين، وسعة الغرفة وإنارتها، وشروط السلامة، ومناسبة الأثاث والتهوية الجيدة. كما أنّ رغبة الطفل ذي صعوبات التّعلم بالتخلص من الجو الروتيني في غرفة الصّف العاديّة، وشعوره بالاهتمام المضاعف من قبل معلّم غرفة المصادر، وتعليمه بشكل يتلاءم مع قدراته الفردية، مما جعل ذلك ينعكس على افكار أولياء الأمور في الاستجابة لفقرات هذا المجال. ويمكن عزو هذه النتائج أيضا إلى أنّ وزارة التربية والتّعليم تبني غرف المصادر بناء على معايير (وزارة التربية والتّعليم، 2015). ونتائج هذه الدراسة يؤكده قول أحد أولياء الأمور المشاركين في المقابلات، بقوله: " *أعتقد أنّ غرفة المصادر مريحة نوعا ما، فعلم غرفة المصادر يشجع ابني دائما على الإنجاز وبناء علاقات مع أقرانه*".

واحتل بعد خدمات الإحالة والتشخيص المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (2.78)، يليه مجال إعداد الخطة التربوية الفردية بمتوسط حسابي (2.76)، ضمن درجة رضا أولياء الأمور متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الأفراد الذين يقدمون الخدمات للأطفال ذوي صعوبات التّعلم في غرفة المصادر هم من المعلّمين المؤهلين والمتخصصين، وكذلك خضعوا للتدريب للتعامل مع هؤلاء الأطفال، والتعرف إليهم، وتحديد مستوى أدائهم الحالي، وكذلك إعداد الخطة التربوية الفردية لهم، وتوظيف استراتيجيات تدريس تتناسب مع قدراتهم. وقد أكّدت هذا التفسير نتائج بعض كفايات فريق الدّمج، حيث احتلت الفقرات المرتبطة بأهلية معلّم غرفة المصادر على أعلى المتوسطات ضمن ذلك المجال مقارنة بالفقرات المتعلقة بأهلية معلّم الصّف العاديّ في التعامل مع هؤلاء الأطفال، وتكييف المنهاج والاختبارات بما يتلاءم مع قدرات هؤلاء الأطفال- بالرّغم من حصول هذا المجال على أقل مدى رضا من قبل أولياء الأمور، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (2.47)، ولكن ضمن درجة المتوسط- مما يدل على أنّ معلّمي غرفة المصادر يتلقون التدريب والتأهيل المناسب للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، وفي تقييم قدراتهم، وإعداد البرامج التربوية الفردية لهم. وهذا ما أكّدته دراسة العايد (2013)، وبعيرات والزريقات (2012) اللتان أظهرتا أنّ معلّم غرفة المصادر يتمتع بكفايات مناسبة للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التّعلم. وكذلك أكّد على هذه النتيجة قول أحد المشاركين في المقابلات: *"أنا سعيد جدا عندما أرى أنّ ابنتي أصبحت تستطيع قراءة والكتابة... ويعود الفضل بذلك للمدرسة والجهود التي تبذل في غرفة المصادر"*.

في المقابل، أشارت بعض الدراسات إلى إبداء أولياء الأمور قلقهم من عدم كفاية التدريب الذي يتلقاه معلّم الصّف العاديّ لتكييف المنهاج والبيئة الصّفية وأساليب التّدريس (Hanline & Halvorsen, 1989; Graham et al., 2014). وهذه النتائج تنسجم مع نتائج الدراسة الحالية الخاصة ببعد كفاية فريق الدّمج. وعموما، تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات التي أظهرت درجة الرضا متوسط عن واقع خدمات التشخيص وإعداد الخطة التربوية الفردية (الخصاونة، 2013؛ Gerbar, 1999; Langer & Lehr, 2000)

ويأتي مجال مشاركة الأسر والعلاقة بين فريق الدّمج وأولياء الأمور في المرتبة قبل الأخيرة من حيث مستوى الرضا بمتوسط حسابي مقداره (2.69). ويعد مستوى الرضا عن مشاركة الأسر مشابهاً لنتائج دراسة سبان وآخرين (Spann et al., 2003) التي أظهرت أنّ معظم أولياء الأمور لديهم رضا بدرجة منخفضة عن العلاقة مع المعلّمين وعن مستوى مشاركتهم في تقديم الخدمات التربوية لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم. وقد يعود ذلك إلى أن العاملين في المدرسة يقدرون بدرجة غير كافية أهميةَ مشاركة الأسر، وينظرون اليها بأنها غير منتجة، مما قد ينعكس على دافعية العاملين نحو إشراك الأسر، وبالتالي رضا هؤلاء الأسر عن العلاقة والمشاركة في تقديم الخدمات لأطفالهم. وأكّد هذه النتيجة أحد أولياء الأمور المشاركين بالمقابلات، بقوله: *"يطلب مني المعلّم دائما أن لا أدرس ابني بحجة أنهم يستخدمون أساليب تدريس معينة... وإني بطريقتي أخربش الطفل... ولا يعد يفهم على المعلّم"*.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى مساهمة متغيرات تتعلق بالطالب (جنس الطالب، المستوى الصفي، وعدد سنوات الالتحاق بغرفة المصادر)، ومتغيرات تتعلق بولي الأمر (المستوى التّعليمي للوالدين، وجنس ولي الأمر، وعدد أفراد الأسرة، ومستوى الدخل)، ومتغيرات تتعلق بالمدرسة (نوع المدرسة) في تفسير تباين رضا أولياء الأمور عن مستوى خدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التّعلم؟

يتضح من نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن معاملات الانحدار لمتغيرات جنس ولي الأمر، والمستوى التّعليمي لولي الأمر، وعدد أفراد الأسرة، والمستوى الاقتصادي للأسرة، ونوع المدرسة كانت متنبئاً دالاً إحصائيا، وتفسر ما مقداره (0.42) من تباين درجات رضا أولياء الأمور، مما يسمح لها بدخول المعادلات الانحدارية للتنبؤ بمدى رضا أولياء الأمور. ففيما يتعلق بجنس ولي الأمر فقد كان مدى رضا الأمهات أكبر من متوسط رضا الآباء. وقد يعود ذلك أنّ الأمهات على اطلاع بشكل أكبر على واقع برامج طفلها ذي صعوبات التّعلم، ومتابعة لتحصيل أبنائهن في المدرسة؛ وذلك بسبب الدور النمطي المتوقع من الأمهات في متابعة تحصيل أطفالهن مقارنة بالآباء، وهذا يعطيهن فرصاً أكبر للاطلاع على الطرق والاستراتيجيات التي تستخدم مع أطفالهن ذوي صعوبات التّعلم، لذلك تبرز الأهميةَ أكبر عند الأمهات في مستوى الرضا، وهذا مؤشر على مستوى الخدمات التي تقدم للطفل، وهذا ما أشارت له بعض الدراسات ومنها دراسة بعيرات والزريقات (2012)، ودراسة خصاونة (2013).

كما تبين أنّ المستوى التّعليمي لولي الأمر متنبئ دال إحصائيا أيضا، حيث تظهر قيمة (بيتا) أنّ مقدار التغير في المستوى التّعليمي لولي الأمر يرافقه تغير بمقدار (-0.130) درجة رضا أولياء أمور بتناسب عكسي، أي كلما زاد المستوى التّعليمي قل مدى رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في غرفة المصادر. وقد يعود ذلك إلى أنّ حملة الشهادات الجامعية غالبا ما يشاركون في اتخاذ القرارات التّعليمية المناسبة لأبنائهم (Westling, 1997). وغالبا ما يبحثون بهدف زيادة وعيهم بحالة طفلهم، الأمر الذي ينعكس على تقبلهم ورضاهم عن تلك الخدمات المقدمة. في حين ينحصر اهتمام الأسر ذات المستوى التّعليمي الأقل في وجود خدمات إضافية في المدارس تقدم لأبنائهم ذوي صعوبات التّعلم بغض النظر عن جودة هذه الخدمات، وهذ ما أكّدته دراسة العتيبي (2007)، ودراسة فريمان وآخرين (Freeman et al., 1999). ولكن لا تتفق مع نتائج دراسة العايد (2013) التي لم تظهر فروقاً تعزى لمستوى الوالدين التّعليمي، وكذلك دراسة ستويبر وآخرين (Stoiber et al., 1998) التي أشارت إلى أنه كلما زاد المستوى التّعليمي للوالدين قل مستوى الرضا.

وكذلك أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أنّ متغير عدد أفراد الأسرة متنبئ دال إحصائيا أيضا، حيث تظهر قيمة (بيتا) أنّ التغير في عدد أفراد الأسرة يرافقه تغير مقداره (146.-) درجة رضا أولياء الأمور بتناسب عكسي، أي كلما زاد عدد أفراد الأسرة قل مدى رضا أولياء الأمور عن خدمات الدّمج. وتتشابه هذه النتائج مع نتائج دراسة بعيرات والزريقات (2012). وربما تعود هذه النتيجة إلى أنّه كلما كان عدد أفراد الأسرة أقل يسمح هذا للأسرة المجال لمتابعة أطفالها بشكل أكبر مقارنة بالأسر المكونة من أكثر من 10 أفراد؛ وذلك لتعدد المسؤوليات الملقاة على عاتقهم.

أما فيما يتعلق بمتغير المستوى الاقتصادي المستقل فقد كان متنبئاً دالاً إحصائيا لمستوى الرضا، حيث إنّ قيمة (بيتا) سالبة؛ مما يعني أنه كلما زاد مستوى الدخل قل مستوى الرضا لدى أولياء الأمور عن الخدمات المتوافرة في المدارس العاديّة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم. وترى الباحثة أنّ هذه النتيجة واقعية؛ فالناحية الاقتصادية عادة ما تنعكس على النواحي الاجتماعية والتّعليمية والترفيهية، فمثلا الأسر التي يقل دخلها عن 300 دينار تلائم حاجاتهم وفقا لمستوى دخلها، وتعد أنّ ما يقدم لأطفالها من خدمات عبارة عن دعم إضافي يقدم لطفلهم، وفي المقابل فإنه كلما زاد مستوى الدخل زادت التوقعات من المدرسة، ونوعية الخدمات المقدمة، إضافة إلى ارتفاع المعايير التي يتم من خلالها الحكم على جودة الخدمات التربوية المقدمة لأطفالها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات (العايد، 2012؛ Garrick-Duhaney & Salend, 2000; Shuwa et al., 2006).

في المقابل، لم تظهر نتائج تحليل الانحدار أنّ متغير جنس الطالب، والصّف، وعدد سنوات الالتحاق بغرف المصادر لم تكن متنبئاً دالاً إحصائيا لمدى رضا أولياء الأمور. وهذه النتيجة تعد واقعية؛ وذلك لأنّ المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلبة متشابهة بغض النظر عن جنس الطالب، وبالمثل المشكلات التي يواجهها هؤلاء الطلبة متشابهة، فجميعهم ضمن مرحلة التّعليم الأساسية، وهذا مؤشر على أنّ الخدمات التي يتلقاها هؤلاء الطلبة متشابهة،

مما أدى إلى عدم وجود فروق بينهم تعود لصف الطفل، أو عدد سنوات التحاقه بغرفة المصادر. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العايد (2012).

الاستنتاجات والتوصيات

اختبرت الدراسة الحالية مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في غرف المصادر، حيث تم جمع البيانات من خلال أداة تم تطبيقها على عينة من أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم. وبناء على نتائج الدراسة الحالية تم التوصل لمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات، وعلى النحو الآتي.

1) التركيز أكثر على تزويد هؤلاء الأطفال بخدمات ذات نوعية عالية ضمن برامج الدّمج، ويجب على الأهل أن يتابعوا بشكل أكبر أطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في المدارس. إضافة إلى الحاجة إلى اهتمام معلّم غرفة المصادر بشكل أكبر في العمل الفريقي، وإشراك معلّم الصّف العاديّ، والمرشد التربوي، وولي الأمر، وإدارة المدرسة والطفل قدر الإمكان، أثناء عملية التخطيط والبناء للخدمات التربوية الفردية، ومتابعة تنفيذها.

2) على الجهات المعنية والمشرفة على برامج الدّمج في وزارة التربية والتّعليم التركيز على تجهيز غرفة المصادر بكادر متخصص في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التّعلم يتكون من مشرف غرفة مصادر مختص في التربية الخاصة، وتعليم الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، ومعلّم مختص في القراءة والكتابة والحساب، إضافة إلى معلّم الصّف العاديّ الذي يعد الأساس في تعليم مثل هؤلاء الأطفال.

3) توفير برامج تدريبية لأولياء الأمور تؤهلهم للتعامل مع أطفالهم ذوي صعوبات التّعلم في مختلف النواحي النمائية.

4) الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات في مجال تقييم خدمات الدّمج للأطفال ذوي صعوبات التّعلم، ومدى رضا أولياء أمورهم عن هذه الخدمات، باعتبارهم شركاء أساسيين في هذه البرامج. فهناك العديد من المجالات المرتبطة ببرامج الدّمج تحتاج إلى دراسة. وإن إحدى الخطوات المهمة التي قد تسهم في تحقيق التقدم في مجال الدراسة الحالية، تتمثل في إجراء دراسات مماثلة تهدف التعرف إلى أثر برامج الدّمج في نمو الأطفال ذوي صعوبات التّعلم.

5) الحاجة إلى إجراء دراسات تتبعية للأطفال ذوي صعوبات التّعلم، ومدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لهؤلاء الأطفال في غرف المصادر. فمثل هذه الدراسات يمكن أن يستخدم لتحديد الخدمات الجيدة والخدمات التي تحتاج إلى تحسين ضمن برامج الدّمج. وبالتالي، يمكن للدراسات المستقبلية أن تتناول مجالات أو خدمات محددة ضمن برامج الدّمج بشكل أكثر عمقا (مثل الإحالة والتشخيص، وإعداد البرنامج التربوي الفردي، ومعيقات مشاركة الأسر وتمكينها، وفريق الدّمج، والخدمات الاجتماعية والسلوكية، وخطة تعديل السلوك بهدف تقييم هذه الخدمات وتحسينها). كذلك من المفيد إجراء دراسات مستقبلية تتناول متغيرات وعوامل أخرى يمكن أن يكون لها أثر في مدى رضا أولياء الأمور، مثل: نوع الإعاقة، وعمر ولي الأمر. وأخيرا، يمكن لنتائج الدراسة الحالية أن تقدم بيانات دالة لإجراء دراسات أخرى في هذا المجال.

المراجع العربية

بعيرات، محمد والزريقات، إبراهيم. (2012). مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التّعلمية في المدارس العاديّة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10(3)، 229-250.*

خصاونة، محمد. (2013). مستوى الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 31(1)، 51-76.*

العايد، واصف. (2012). مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التّعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمان. *مجلة العلوم الإدارية والإنسانية، جامعة المجمعة،1، 1-30*

العتيبي، بندر. (2007). الرضا الأسري عن مستوى الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مركز بحوث *كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1-33.*

وزارة التربية والتّعليم. (2015). *تجربة وزارة التربية والتّعليم في التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

Bartlett, R., & Dean, M. (1988). Parents' views on an integration scheme for children with severe learning difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 3(4): 40–43.

Bennett, T., DeLuca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, *64*, 115–131.

Bourke, R., & Mentis, M. (2011). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education,* 17 (8), 854-867.

Hamre-Nietupski, S., Nietupski,J., & Strathe,M.(1992). Functional life skills, academic skills, and friendship/social relationship development: what do parents of students with moderated severe profound disabilities value? *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17(1), 53-58.

Hanline, M. F., & Halvorsen, A. (1989). Parent perceptions of the integration transition process: Overcoming artificial barriers. *Exceptional Children*, 55, 487- 492.

Jenkinson, J. C. (1998). Parent choice of the education of students with disabilities. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 45, 189-202.

Johnsen, A., & Bele, I. (2012). Parents of students who struggle in school: are they satisfied with their children's education and their own involvement? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15 (2), 89-107.

Lange, C. M., & Lehr, C. (2000). Charter Schools and students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 21 (3), 141-151.

Leyser, Y., & Kirk, R. (2007). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability Development and Education*, 51(3), 271-285.

O'Connor, U., R. McConkey, and B. Hartop.)2005). Parental views on the statutory assessment and educational planning for children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3), 251–69.

Parsons , S., Lewis, A., Davison, I., Ellins, J., & Robertson, C. (2009). Satisfaction with educational provision for children with SEN or disabilities: a national postal survey of the views of parents in Great Britain. *Educational Review*, 61(1), 19-47.

Seery, M. E., Davis, P. M., & Johnson, L. J. (2000). Seeing eye-to-eye: Are parents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion? *Remedial and Special Education*, *21*(5), 268-319.

Shuwa, A., Fitzgerald, B., Clemente, C., & Grant, D. (2006). Children with Learning Disabilities and related needs placed out of borough - Parent's perspective. Psychiatric Bulletin, 30 (3), 100-102.

Siebes ,R.C., Wijnros , L. ,ketelaar ,M.,van Schie , P.E. M., Gorter,J ,W.& varmeer, A.(2006).Parent participation in pediatric rehabilitation treatment centers in the Netherlands: A parents' Viewpoint. *Child: Care, health and developmen*t, 33 (2) ,196-205.

Cara, M. (2013). Academic and Social Outcomes of Children with SEN in the General Education Classroom. *Journal of Educational and Social Research,* 3(7), 90-99.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research in methods in education*. London, England: Routledge.

Dimitrios, K., Georgia, V., Eleni, Z., & Asterios, P. (2008). Parental Attitudes Regarding Inclusion of Children with Disabilities in Greek Education Settings. *Electronic Journal for Inclusive Education,* 2(3), 1-13

Duhaney, L. M. G., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, *21*, 121–128.

ElZein, H.L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective). *Educational Research and Review*, 4,164–72.

Fox, N. E., & Ysseldyke, J. E. (1997). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children*, 64, 81-98.

Freeman, S. F., Alkin, M. C., & Kasari, C. L. (1999). Satisfaction and desire for change in educational placement for children with Down syndrome: Perceptions of parents. *Remedial and Special Education*, 20, 143–151.

Gallagher, P. A., Floyd J. H., Stafford A. M., Taber T. A., Brozovic S. A., & Alberto, P. A. (2000). Inclusion of students with moderate or severe disabilities in education and community settings: Perspectives from parents and siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities,* 35, 135-147.

Garrick-Duhaney, L. M., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.

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.

Graham, B., Keys, C., McMahon., & Brubacher, M. (2014). Transportation Challenges for Urban Students With Disabilities: Parent Perspectives, *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42 (1), 45-57.

Grove, K. A., & Fisher, D. (1999). Entrepreneurs of meaning: Parents and the process of inclusive education. *Remedial and Special Education*, *20*, 208–215.

Spann, J., Kohler, W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 18*(4), 228-237.

Stahmer , A., Carter, C., Baker, M., & Miwa, K. (2003). Parent perspectives on their toddlers' development: comparison of regular and inclusion childcare, *Early Child Development and Care*, 173 (5), 477-488.

Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, *13*(1), 107-124.

TABLE OF CONTENTS

Volume 12, No. 2, June 2016, Ramadan, 1437 H

Articles in Arabic

- **The Effect of Text Structure Instruction on Improving Tenth Grade Female Students' Expository Writing** — **137**
  Almaza Khataibeh and Naser M. Magableh
- **Construct a Strategy Combines Two Strategies Based on the Constructivist Principles and Measure its Effect on Acquisition of Environmental Concepts Among Ninth Basic Grade Students and Development of their Attitudes Towards Environment** — **155**
  Fareed Al-Alaween and Ahmad Al- Ayasrah
- **The Role of the Jordanian Educational System in Reducing the Negative Impact of the Means of Modern Communication Technology on the Education of Youth People from the Perspective of their Teachers** — **169**
  Mohammad Al-Zboun and Nariman Atiah
- **Prevailing Leadership Styles by School Principals in Jordan According to Goleman's Model of Leadership** — **181**
  Mohammad Bani Hani and Amera Mustafa
- **Derivation of Performance Norms for the Jordanian Arabic Version of the Gilliam Autism Spectrum Disorder Rating Scale for Ages 3 To 13 Years (Second Edition)** — **195**
  Eman Alsqour and Haidar Zaza
- **The Effect of Jigsaw II Cooperative Learning Strategy on Developing Social Tolerance Among a Sample of 10th Basic Grade Students at Irbid City** — **209**
  Qasem Khazali, Abdellateef Momani and Mohammad Melhem
- **The Effect of an Instructional Program Based on the Principles of "Risk" on Achievement and Critical Thinking Skills in Islamic Education Course of the Eighth Grade Students in Jordan** — **223**
  Gada Alakool and Khaled Alsoaudi
- **The Reasons of Students Failure in the General Secondary Exam in Ma'an Governorate from the Teachers, principals and Education Supervisors, Point of View** — **239**
  Odeh Murad, Khaled Aldaseen and Omar Mahasneh
- **The Role of Public Schools Principals Inside the Green Line in Teachers' Empowerment and its Relationship with Some Demographic Variables From Teachers' Point of View** — **255**
  Nadia Abu Tu'mah and Mohammed Ashour
- **Degree of Parents' Satisfaction About the Level of Educational Services Provided to Children with Learning Disabilities in Resource Rooms within the Mainstreaming Program in Jordan and Factors Influencing Their Satisfaction** — **269**
  Kholoud Al-Dababneh

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 or JJes_journal@yahoo.com Manuscripts should be computer-typed and double spaced, font (14 Arial) in Arabic and (12 Times New Roman) in English. All manuscripts must include an abstract in both Arabic and English, each containing a maximum of 150 words typed on a separate sheet of paper, and followed by the word count in brackets and then keywords put in brackets to help researchers access manuscripts in related databases. Manuscripts, including figures, tables, drawings and appendices, should not exceed (30) pages, paper size (A4). Figures and tables should not be colored or shaded, and should be placed in their appropriate places within the text with their captions.
5. The author(s) should submit a signed written form that the submitted manuscript has not been published and is not submitted simultaneously to any other journal to be considered for publication. The author must submit a short bio including his affiliation and his specific scientific field.
6. The manuscript must conform to the following sequence:
   - Introduction: it should include both the theoretical framework and a review of related literature.
   - Statement of the problem; questions or hypothesis.
   - Significance of the study.
   - Study limitations, if applicable.
   - Definitions of concepts/terms.
   - Methodology (including study population, samples, instruments, procedures, etc.,…).
   - Findings/results.
   - Discussion.
   - Conclusions and recommendations.
   - References.
7. Manuscripts submitted for publication in JJES are blind-reviewed, if they initially meet the guidelines, by two specialist referees, who are confidentially selected by the editor-in-chief.
8. *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or rephrase the manuscript or any part thereof to conform to its publication policy. *JJES* has the right to make technical changes to meet the nature and scope of the journal.
9. *JJES* informs the author(s) of receipt, acceptance, or rejection of the manuscript.
10. Citation: *JJES* applies APA (American Psychological Association) guide for scientific research publication. The author(s) must conform to the guidelines of citation, documentation of all sources and references, and the ethics of scientific research publication. JJES reserves the right to reject a manuscript and denounce its author(s) if plagiarism is verified. For citation guidelines, please visit the website: http://apastyle.apa.org, and the following URL: *http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html*
11. The author must submit a copy of each appendix from the research appendices (if applicable) such as programs, applications, tests ... etc., and must submit a signed form to maintain other authors' copyrights (intellectual property), and must identify means of access to obtain a copy of the programs, applications, or tests to interested researchers.
12. *JJES* does not award the author(s) for its publication of their manuscripts.
13. *JJES* sends a copy of the published manuscript, in addition to (10) offprints free of charge to the principal author of the published manuscripts.
14. The manuscripts are the copyright of *JJES* once the authors are informed of accepting their manuscripts to be published.
15. Authors must specify whether the manuscript is extracted from an M.A. or a Ph.D. thesis in the title page with complete documentation, on one copy of the manuscript, where the name and affiliation of the author(s) are typed.

Note:" Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, Yarmouk University, nor the policy of the Scientific Research Fund at the Ministry of Higher Education".

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 12, No. 2, June 2016, Ramadan, 1437 H

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Mohammed Al-Baili
United Arab Emirates University, UAE.

Prof. Bader Al-Saleh
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Prof. Ahmad Audeh
Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Suliman Rihani
The University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Ahmad Hariri
Duke University, USA.

Prof. Amany Saleh
Arkansas State University, USA.

Prof. Adnan Al-Jadiri
Amman Arab University, Amman, Jordan.

Prof. Mohammed Hammoud
University of Damascus, Damascus, Syria.

Prof. Said Al-Tal
Amman Arab University, Amman, Jordan.

Prof. Hamdan Nusser
The World Islamic Sciences and Education University, Jordan.

Prof. Yaser Suliman
University of Cambridge, UK.

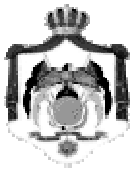
Dr. Mohammed Al-Khawaldeh, **Arabic Language Editor**

Dr. Lamia K. 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* **or** *JJes_journal@yahoo.com*
Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*
Website: *http://journals.yu.edu.jo/jjes*



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 12, No. 2, June 2016, Ramadan, 1437 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 12, No. 2, June 2016, Ramadan, 1437 H

Jordan Journal of Educational Sciences (JJES): An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the Scientific Research support Fund, Ministry of Higher Education and Scientific Research, 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.

EDITORIAL SECRETARY: **Mrs. Fatima Atrooz**.

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah
Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.

Prof. Mohammad Tawalbeh
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Yaqub Abu-Helu
Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Prof. Amal Khasawneh
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Rafe'a Al-Zguol
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Suleman Al-Qadere
Faculty of Educational Sciences, Al-Albayt University, Jordan.

Prof. Mahmoud Al-Weher
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Jordan.

Prof. Na'el Shra'ah
Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan, Jordan.