

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (12)، العدد (4)، ربيع الأول 1438هـ / كانون أول 2016 م

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية عالمية محكمة 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 أولرخ.
* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في القاعدة الاستنادية لعلوم العالم الإسلامي (ISC).

رئيس التحرير: أ.د. شادية التل
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

سكرتير التحرير: السيدة أماني منصور
هيئة التحرير:

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

أ.د. محمد طوالة
كلية التربية، الجامعة العربية المفتوحة، عمان، 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

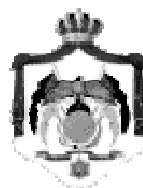
أ.د. سليمان القادري
كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن

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

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



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية متخصصة محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (12)، العدد (4)، ربيع الأول 1438هـ / كانون أول 2016 م

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (12)، العدد (4)، ربيع الأول 1438هـ / كانون أول 2016 م

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

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

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): د. لمياء حماد

تنفيذ وإخراج: مجدي الشناق

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 00 962 2 7211111 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) (بخط 14)]، البحوث بالإنجليزية [(نوع الخط Times New Roman) (بخط 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 مظلمة.
 - 5- على الباحث أن يوقع نموذج التعهد الخاص (نموذج التعهد) يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى إضافة إلى 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، إجراءات الدراسة، المنهج)
 - النتائج
 - المناقشة
 - الاستنتاجات والتوصيات.
 - المراجع
 - 7- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين 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 يرجى 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 (4)، ربيع الأول 1438هـ / كانون أول 2016 م

البحوث باللغة العربية

415	• العلاقة بين الألكسيثيميا (Alexithymia) وأنماط التنشئة الوالدية والوضع الاقتصادي الإجتماعي وحجم الأسرة والجنس نسيمه علي داود
435	• فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكدوراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد أشرف يعقوب و شفيق علاونة
455	• اعتماد الجيل الجديد من معايير العلوم لتصميم محتوى في الوراثة لطلبة الصف الثامن في الأردن غازي رواقة وأمل المومني
469	• تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية التطبيقية في جامعة اليرموك محمد العمري و يوسف عيادات
479	• الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في محافظات شمال الأردن محمود حسن العجلوني
495	• درجة أهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج الحمض النووي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر معلميهم أيمن العمري و محمد أبو علايا
513	• مدى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين أحمد الفواعير
527	• فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية رايغليوث التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر بغزة فتحي كلوب و جمال الفليت

العلاقة بين الألكسيثيميا (Alexithymia) وأنماط التنشئة الوالدية والوضع الاقتصادي الاجتماعي وحجم الأسرة والجنس

نسيمه علي داود *

تاريخ قبوله 2016/9/29

تاريخ تسلم البحث 2016/7/27

The Relationship Between Alexithymia and Parental Styles, Socioeconomic Status, Family Size, and Gender

Nasima A. Dawoud, School of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Abstract: The study aimed to examine the relationship between alexithymia and parental styles, socio-economic status, family size, and gender, among undergraduate sample from college of educational sciences, at the University of Jordan, consisted of (260) students (28 male, 232 female), selected randomly by sections. To achieve the study aims, the twenty-item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20), and Perception of Parents Scale (POP) were applied, after verifying their validity and reliability. Results of the study revealed significant negative correlations between alexithymia and parental styles, as a total score and as sub scores of subscales. Also, there were significant negative correlation between alexithymia and family income. Yet, no significant correlations were found between alexithymia with family size, father's education and mother's education. Results also revealed statistically significant differences in alexithymia due to family income, in favor of those who have high income compared to low income. Nevertheless, no statistically significant differences in alexithymia were found due to gender, family size, father's education and mother's education. Furthermore, stepwise regression analyses revealed that parental practices styles for the mother, parental practices styles for the father, and family income explained (47%) of the variance in alexithymia.

(**Keywords:** Alexithymia, Parental styles, Family size, Socioeconomic status).

ملخص: هدفت الدراسة الحالية الى فحص العلاقة بين الألكسيثيميا (Alexithymia) وأنماط التنشئة الوالدية والوضع الاقتصادي الاجتماعي وحجم الأسرة والجنس لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (260) طالبا وطالبة منهم (28) من الذكور و(232) من الإناث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية على أساس الشعب. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس تورنتو-20 (TAS-20) لقياس الألكسيثيميا ومقياس إدراك الأبوين (POP) لروبنز بعد ترجمتهما والتحقق من دلالات صدقهما وثباتهما. أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط سالبة وذات دلالة إحصائية بين الألكسيثيميا كدرجة كلية ودرجات فرعية على الأبعاد وأساليب التنشئة الوالدية كدرجة كلية ودرجات فرعية لكل من نموذج الأم ونموذج الأب. كما أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب وذو دلالة إحصائية بين الألكسيثيميا ودخل الأسرة، بينما لم تظهر النتائج ارتباط الألكسيثيميا بعدد أفراد الأسرة أو مستوى تعليم الأب أو الأم. كما أظهر تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائية تبعا لمتوسط دخل الأسرة، حيث كانت الألكسيثيميا أعلى لدى الطلبة من فئة الدخل المتدني. ولم تظهر النتائج فروقا في الألكسيثيميا عائدة للجنس أو عدد أفراد الأسرة أو مستوى تعليم الأب أو مستوى تعليم الأم. كما أظهر تحليل الانحدار المتدرج أن متغيرات نمط تنشئة الأم ونمط تنشئة الأب ودخل الأسرة قد فسرت مجتمعة (47%) من التباين في الألكسيثيميا. وقد فسر نمط تنشئة الأم أعلى نسبة من التباين، يليه نمط تنشئة الأب، ثم دخل الأسرة.

(**الكلمات المفتاحية:** الألكسيثيميا، أنماط التنشئة الوالدية، الوضع الاقتصادي الاجتماعي، حجم الأسرة).

مقدمة: يعد الوعي بالانفعالات والمشاعر دليلا على الكفاءة

الوجدانية والاجتماعية والمهنية للفرد. والتعبير عن الانفعالات هو شكل من أشكال السلوك المميز للانسان الذي يمكن من خلاله الحكم على شخصيته وقدرته على التواصل مع من حوله، والتأثير بهم وجذب انتباههم والتعاطف معهم.

والألكسيثيميا سمة وجدانية ومعرفية للشخصية التي تفتقر الى الوعي بالانفعالات، تتصف بعدم قدرة الفرد على تحديد الانفعالات والمشاعر ووصفها والتعبير عنها لفظيا لديه أو لدى الآخرين، وصعوبة التمييز بين الانفعالات والأحاسيس الجسدية الناتجة عن الاستثارة. بالإضافة إلى عمليات تخيل مقيدة تتم ملاحظتها من خلال ندرة الأحلام والتخيلات وسيطرة نمط تفكير ذي توجه خارجي يتميز بالاستغراق في تفصيلات الأحداث الخارجية، أكثر من التركيز على المشاعر والتخيلات التي تتعلق بالخبرة الداخلية (Gilbert et al., 2014).

* قسم الارشاد النفسي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
(أنجز هذا البحث خلال سنة التفرغ العلمي 2016/2015 الممنوحة للباحث من الجامعة الأردنية)

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ويعد سيفنيوس (Sifneos, 1973) أول من استخدم مصطلح الألكسيثيميا والتي تعني حرفيا "لايوجد كلمات تصف المشاعر"، وهي مأخوذة من اليونانية حيث (a) تعني لا يوجد و (lexis) وتعني "كلمات" و (thymia) وتعني "مشاعر". كما انه اعتبرها اضطرابا في الأداء الانفعالي والمعرفي وعدم قدرة على وصف المشاعر بكلمات. وأهم مظاهر الألكسيثيميا هو فشل الشخص في التمييز بين مشاعره وما يرافقها من أحاسيس جسدية، وعدم قدرته على التعبير عن مشاعره للآخرين وغياب التخيلات والأفكار الداخلية (Tahir et al., 2012).

وتعد الألكسيثيميا عامل خطورة للاضطرابات الانفعالية لاحقا، ويشير ألدو ورفاقه (Aldao et al., 2010) أن الصعوبة في معالجة وضبط العمليات الانفعالية ترافق مع طائفة واسعة من المشكلات النفسية والعقلية. وتشير عدة أبحاث إلى وجود علاقة بين الألكسيثيميا والعديد من الاضطرابات، مثل: السيكوسوماتية كاضطرابات الجهاز الهضمي، والنفسية كاضطرابات الأكل، والقلق، وتعاطي الكحول، والاكتئاب والعزلة الاجتماعية وغيرها (Karukivi

تشكيل حياة بعضهم البعض، وفي تعليم بعضهم قيمة الحب والتعاطف والصدق والاخلاص والرعاية والثقة بالذات. كما يقوم الأبوان بحماية الأبناء من المشكلات التي تظهر في البيئة المحيطة. ويعتبر التواصل بين أفراد الأسرة أمراً في غاية الأهمية، وهو من خصائص الأسرة الناجحة. ويتضمن التواصل الفعال بالإضافة إلى التحدث، الأصغاء لما يقوله الآخرون، والانتباه إلى ما يفكرون ويشعرون به. والتعبير عن الانفعالات مهم في التواصل، وعدم قدرة الشخص على التعبير عن انفعالاته يخلق له مشكلات في حياته اليومية (Peterson & Green, 2005).

لقد تناولت دراسات التوائم حول الألكسيثيميا ما إذا كانت هذه السمة جينية موروثة، أم بيئية أسرية مكتسبة (Heiberg & Valera & Berenbaum, 2011; Heiberg, 1976). ومع أن الدراسات القديمة كانت قد خلصت إلى أن الألكسيثيميا سمة تتأثر بالوراثة (Heiberg & Heiberg, 1976)، إلا أن الدراسات الأحدث تؤيد الفرضية التي تقول بأن الألكسيثيميا يمكن أن تنتج عن عوامل في البيئة الأسرية (De Panfilis & Berenbaum, 2011; Valera & Berenbaum, 2011; et al., 2003). وإحدى هذه العوامل العائلية التي تمت دراستها هي علاقة التعلق بين من يعانون من الألكسيثيميا وأبائهم. وقد أظهرت دراسة ليمشه وزملائه (Lemche et al., 2004) حول نمو اللغة الانفعالية للطفل ونمط تعلقه بوالديه، أن الأطفال الذين لديهم نمط تعلق غير آمن كان لديهم تأخر في اكتساب اللغة العقلية، والأطفال الذين لديهم نمط تعلق مضطرب لم يكن لديهم لغة عقلية، وأن القصور في اللغة العقلية لدى هاتين الفئتين ارتبط بوجود صعوبات في تنظيم وضبط الانفعالات، مما قد يؤدي إلى خطر تطوير الألكسيثيميا مع التقدم في العمر.

وبالإضافة إلى نمط التعلق، فقد تمت دراسة العلاقة بين نمط التنشئة الوالدية والألكسيثيميا، وقد وجد الباحثون أن نسبة أعلى ممن يعانون من الألكسيثيميا يشيرون إلى نمط تنشئة والدية اتسم إما بالحماية الزائدة أو تدني الاهتمام (Kooiman et al., 2004) أو بالرفض وتدني الدعم الوالدي (Hussain & Ahmed, 2014).

لقد تناول عدد كبير من البحوث خلال الخمسة عقود الأخيرة العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والصحة النفسية للأبناء (Baumrind, 2005)، والمشكلات التي يعانون منها سواء الخارجية منها كسلوك العدوان أو الداخلية كالإكتئاب والكرب وغيرها. وقد حظي نمطان من أنماط التنشئة باهتمام خاص هما: التقبل الوالدي والسيطرة النفسية على الابن.

ويتصف التقبل الوالدي عادة بالدفع والمحبة والتقبل غير المشروط والدعم والانخراط الإيجابي في قضايا الابن (Gray & Steinberg, 1999; Khaleque & Rohner, 2002). وقد أظهرت الدراسات أن المراهقين الذين يشعرون بالتقبل الوالدي لديهم تقدير ذات عال ويكونون محصنين ضد الضغوط النفسية وينجحون في الحياة. في حين يزيد ضعف التقبل الوالدي للمراهق من خطر الإصابة بالاضطرابات النفسية والأعراض المرضية الخارجية منها

(Lipsanen et al., 2004; et al., 2011). وبين الألكسيثيميا والمشكلات الشخصية مع الآخرين (Reschke and Schuetz, 2010)، وبينها وتدني الذكاء الإنفعالي (Douglas et al., 2004).

وتعد الانفعالات من أهم عوامل بناء العلاقات الاجتماعية، ومن الصعب على الفرد التكيف نفسياً واجتماعياً دون علاقات مع الآخرين. حيث أن التواصل مع الآخرين وفهم مشاعرهم يساهم إلى حد كبير في تيسير عملية التفاعل الاجتماعي، والقدرة على تنظيم الانفعالات الذاتية وضبطها.

كما أنها - أي الانفعالات - حلقة وصل بين المكون المعرفي والمكون السلوكي، فهي تنظم السلوك الإنساني وتوجهه وتضبطه وتكبحه، كما أنها تلعب دوراً مهماً في التكيف والتواصل بين الأشخاص (بني يونس، 2009).

إن عدم قدرة الفرد على وصف حالته الانفعالية وما يشعر به من معاناة، يفقده تعاطف الآخرين، كما أن عدم القدرة على إدراك مشاعر الآخرين قد يؤدي إلى عدم التعاطف وعدم التناغم الوجداني مع الآخرين، وزيادة الضغوط النفسية، ومحدودية العلاقات الاجتماعية. كما يساهم الانقمار إلى الحياة التخيلية في صعوبة فهم وتعديل الانفعالات، والاستمتاع بالحياة بشكل عام، والترويج عن النفس، وصعوبة خلق اهتمامات داخلية تسعد الفرد وتدخل البهجة إلى حياته، وتدفعه إلى تجنب المواقف الضاغطة. أما التفكير الموجه للخارج فيتميز بالانشغال بتفاصيل الأمور، والأحداث الموجودة في البيئة بدل التطلع إلى الذات وما يعترئها من مشاعر. إن الصعوبة في التمييز بين المشاعر والاحساسات الجسدية الناتجة عن الاستشارة الانفعالية، وصعوبة وصف مشاعر الآخرين، وقلة عمليات التخيل، والأسلوب المعرفي السطحي، والتفكير الموجه خارجياً، وقصور الخصائص المعرفية، من أهم ما يميز الأشخاص الذين يعانون من الألكسيثيميا (خميس، 2014).

والشخص الذي يعاني من الألكسيثيميا لا يجد صعوبة في تحديد ووصف مشاعره الشخصية فحسب، بل يجد صعوبة في تحديد الحالة الانفعالية للآخرين. وتبعاً لذلك نجد أن هؤلاء الأشخاص لديهم قصور في القدرة على التعاطف مع الآخرين (Moriguchi et al., 2007)، علماً بأن التعاطف مع الآخرين هو مكون أساسي لبناء العلاقات الاجتماعية. ويقترح ديستي وجاكسون (Decety & Jackson, 2004) نموذجاً للتعاطف، يشير إلى أن الشخص - حتى يكون قادراً على التعاطف - لا بد أن تكون لديه القدرة العاطفية للاستجابة للآخرين، والقدرة المعرفية على فهم مدركات الآخرين ووجهات نظرهم، وآلية تنظيمية لتتبع مشاعر الذات والآخرين.

ويرى جنش (Gunsch, 2010) أن التعبير عن الانفعالات أمر متعلم من البيئة المحيطة بقدر ما هو ميل أو نزعة فطرية. وتلعب الأسرة دوراً مهماً في حياة أفرادها اليومية. ويساهم أفرادها في

بشكل ذي دلالة إحصائية بالألكسيثيميا لدى الطالب، حيث اقترن ادراك الطالب للرفض الوالدي له، وقلة الدعم الاجتماعي من قبل الأبوين إيجابيا بالألكسيثيميا. كما أظهرت النتائج أن إدراك الطالب للرفض الأبوي سواء من قبل الأب أو الأم يمكن أن يتنبأ بالألكسيثيميا.

وفي دراسة لجلبرت ورفاقه (Gilbert et al., 2014) على عينة من (52) مشاركا، ممن يعانون من درجة متوسطة الى شديدة من الاكتئاب، طبق عليهم مجموعة مقاييس منها: الخوف من السعادة والتعاطف من قبل الآخرين أو مع الذات، مقياس تورنتو للألكسيثيميا، مقياس للتعلق، مقياس للسلامة الاجتماعية، وللإكتئاب، والقلق، والكرب. أظهرت النتائج علاقة ارتباط قوية بين الخوف من السعادة والتعاطف والألكسيثيميا. كما أظهر تحليل المسار أن الخوف من المشاعر الايجابية يتوسط العلاقة وبشكل تام بين الألكسيثيميا والاكتئاب.

ودرس ثوربيج ورفاقه (Thorberg et al., 2011) العلاقة بين الألكسيثيميا مقاسة بمقياس تورنتو (TAS-20) واسلوب التنشئة الوالدية مقاسا بأداة قياس الرابطة الوالدية (PBI). وتم جمع البيانات بمراجعة شاملة لرسائل الماجستير والدكتوراة في عدة مواقع مثل (Web of science, PsycInfo, PubMed, and ProQuest) حيث تم أخذ تسع عينات تتوفر فيها البيانات الكافية لإشراكها في الدراسة التحليلية. وأظهرت نتائج الدراسات أدلة على وجود علاقة ارتباطية متوسطة الى قوية بين نمط الرعاية من قبل الأم والألكسيثيميا كدرجة كلية، وبين نمط الرعاية من قبل الأم والدرجة على بعدي صعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر على مقياس تورنتو (TAS-20). كما أظهرت علاقة ارتباطية متوسطة بين الحماية الزائدة من قبل الأم والحماية الزائدة من قبل الأب والألكسيثيميا كدرجة كلية، وصعوبة وصف المشاعر كدرجة فرعية.

وهدف دراسة شين ورفاقه (Chen et al., 2011) الى معرفة ما اذا كان بالامكان التنبؤ بالاضطرابات النفسية والتكيفية من خلال الألكسيثيميا، وطبيعة العلاقات الارتباطية بينهما. تكونت عينة الدراسة من (158) من الشباب المجندين المشخصين باضطرابات تكيفية و(155) شابا من الأسوياء مثلوا عينة ضابطة. وأظهر تحليل المسار أن الرابطة الوالدية تؤثر في الشخصية، ومن ثم تؤثر في الألكسيثيميا، والتي بدورها تؤثر في الصحة النفسية للفرد، مما يؤدي لاحقا الى اضطرابات تكيفية. كما وجد أن بعد صعوبة تحديد المشاعر في مقياس تورنتو للألكسيثيميا (TAS-20)، يمكن أن يكون مؤشرا تشخيصيا على اضطرابات التكيف، وان هناك درجة عالية من التلازم بين الألكسيثيميا واضطرابات نفسية أخرى، خاصة تلك التي لها علاقة بنقص القدرة على التعاطف.

وقد هدفت دراسة لماسون ورفاقه (Mason et al., 2005) الى فحص مدى انتشار الألكسيثيميا وعلاقتها بالارتباط الوالدي والتفكك لدى عينة من طلبة الجامعة في بريطانيا. وتم تطبيق كل

والداخلية بما فيها الاكتئاب والميول الانتحارية (Bean & Northrup, 2009).

أما السيطرة النفسية الوالدية فتشير الى محاولات الأبوين إكراه الابن كي يشعر ويفكر ويتصرف بطريقة محددة (Barber, 1996). حيث يتم ذلك من خلال سحب الحب والتعاطف مع الابن وإشعاره بالذنب، والتدخل في شؤونه وعدم الرضا عنه. وذلك بعكس السيطرة السلوكية على الطفل، والتي تعني وضع حدود للسلوك تكون مناسبة للمرحلة العمرية، وفرضها عليه (Barber, 1996).

ويتصف أسلوب السيطرة النفسية (Psychological control) للأبوين بالتدخل الشديد في العالم النفسي للابن، حيث يعتمد الأبوان في هذا النمط على استراتيجيات التدخل والتلاعب بالطفل مثل إشعاره بالذنب وبخيبة الأمل والخزي، وعزله ومهاجمته شخصيا، وسحب الحب منه لإخضاعه لتوقعاتهما، وجعله يغير رأيه ومشاعره وطريقة تفكيره (Barber, 1996; Rogers et al. 2003). والسيطرة النفسية تعوق نمو الاستقلالية وتطور الهوية، إذ أنها تتدخل في قدرة المراهق على الترميز والتعبير، ومن ثم ضبط وتنظيم أفكاره الخاصة ومشاعره (Barber & Harmon, 2002).

لقد أظهرت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين أسلوب التنشئة القائم على سيطرة الأبوين النفسية على الأبن، والمشكلات الداخلية التي يمكن أن يتعرض لها عبر مراحل الحياة بما فيها الطفولة المتوسطة والمراهقة، وحتى الرشد المبكر (Costa et al. 2015). كما اقترنت السيطرة النفسية للأبوين بمستوى أعلى من المشكلات السلوكية الخارجية لدى المراهق مثل العدوان والجروح (Barber & Olsen, 1997)، وتدني التحصيل، ومستوى أعلى من نقد الذات (Soenens et al., 2008)، ومستوى أدنى من تقدير الذات، ومستوى أعلى من القلق والأعراض الاكتئابية (Bebes et al., 2015).

فقد هدفت دراسة بيبس ورفاقه (Bebes et al., 2015) على (234) مراهقا ومراقبة الى فحص العلاقة بين إدراك المراهق لتقبل الأبوين وسيطرتهم النفسية عليه والأعراض النفسية التي يشكو منها. وأظهر تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أنه كلما زاد إدراك المراهق للسيطرة النفسية التي يمارسها الأبوان عليه كلما زاد اضطرابه النفسي، وأن إدراك سيطرة الأم يرتبط بشكل أقوى بالاضطراب النفسي للمراهق من إدراكه لسيطرة الأب. أما إدراك التقبل الأبوي فلم يرتبط بالأعراض النفسية.

وأجرى حسين وأحمد (Hussain & Ahmed, 2014) دراسة على عينة من (116) طالبا وطالبة من طلبة جامعة جيمجت في باكستان، هدفت الى تقصي العلاقة بين الألكسيثيميا والتقبل - الرفض الوالدي. طبق على العينة مقياس تورنتو للألكسيثيميا وصورة مختصرة من استبانة التقبل - الرفض الوالدي لكل من الأب والأم. وأظهرت النتائج أن إدراك التقبل - الرفض الوالدي يرتبط

الأطفال ذوي الترتيب الخامس بين أشقائهم فما فوق مما يشير الى أنهم ينتمون الى أسر كبيرة الحجم.

وقد أظهرت عدة دراسات أن الذكور يعانون من مستوى أعلى من الألكسيثيميا مقارنة بالإناث: (Posse & Hallstrom, 2001; Elzinga et al., 2002; Larsenab et. al., 2005) أظهرت دراسات أخرى أن الفروق في الألكسيثيميا بين الجنسين صغيرة جدا (Levant et. al., 2009)، أو الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الألكسيثيميا بين الذكور والإناث (Tahir et al. 2012؛ al. 2012؛ Karukivi, 2011؛ Joukamaa et. al., 2007).

وأجرى كاروكيفي (Karukivi, 2011) دراسة على عينة من الذكور والإناث حيث تم تطبيق مقياس تورنتو - 20 للألكسيثيميا، أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة في الألكسيثيميا عائد للجنس في متوسط مجموع الدرجات حيث كان متوسط الإناث (44.7) ومتوسط الذكور (46.0). وهذا ما أكدته دراسة جوكاما ورفاقه (Joukamaa et al. 2007) والتي أظهرت أن مستوى الألكسيثيميا بين الجنسين متماثل.

أما لارسيناب وزملاؤه (Larsenab et al., 2005) فقد أجروا دراسة حول الفروق في الألكسيثيميا العائدة للجنس. تكونت عينة الدراسة من (343) من الإناث و(70) من الذكور تراوحت أعمارهم ما بين (18 - 60) عاما، طبق عليهم مقياس تورنتو للألكسيثيميا وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في الألكسيثيميا بين الجنسين.

ومن الدراسات العربية القليلة التي أجريت على الألكسيثيميا دراسة الزهراني (2014) التي هدفت الى التحقق من فاعلية برنامج ارشاد معرفي سلوكي في خفض أعراض الألكسيثيميا لدى عينة من المكتئبين السعوديين، تضم (54) مكتئبا ممن يراجعون العيادات النفسية. وقد طبق الباحث على العينة مقياس تورنتو للألكسيثيميا، وبرنامج ارشاد معرفي سلوكي. وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي في خفض أعراض الألكسيثيميا.

كما أجرت شاهين (2013) دراسة هدفت الى الكشف عن الفروق في الرضا عن الحياة بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة على مقياس الألكسيثيميا، وكشف الفروق بين الذكور والإناث في متغيري الألكسيثيميا والرضا عن الحياة، ضمت عينة الدراسة (250) طالبا وطالبة منهم (119) من الذكور و(131) من الإناث، بمتوسط عمر (20.61). أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الرضا عن الحياة بين مرتفعي الدرجة ومنخفضي الدرجة على مقياس الألكسيثيميا؛ حيث كان مرتفعو الألكسيثيميا أقل رضا عن حياتهم، كما كانت هناك فروق بين الذكور والإناث على مقياس الألكسيثيميا ودرجاته الفرعية حيث كان الذكور أعلى درجة على مقياس الألكسيثيميا من الإناث.

وأجرى عمر (2007) دراسة بعنوان "دراسة مقارنة لبعض الألكسيثيميا لدى عينة ممن يعانون من الصداع التوترى والعاديين

من مقياس تورنتو للألكسيثيميا (TAS-20) ومقياس الارتباط الوالدي (PBI) ومقياس خبرة التفكك (DES) على عينة مكونة من (181) طالبا و(190) طالبة من الطلبة الجامعيين في تخصصي الآداب والعلوم. وأظهرت النتائج ان نسبة انتشار الألكسيثيميا بين الطلبة البريطانيين مشابهة لنسبة انتشارها في البلدان الأخرى، وان نسبة انتشارها بين الإناث هي أعلى من نسبة انتشارها بين الذكور، وبين طلبة العلوم أعلى منها بين طلبة الآداب. كما أظهرت النتائج ارتباط الألكسيثيميا سلبيا مع الارتباط الوالدي، وإيجابيا مع خبرة التفكك والتي تم التنبؤ بها من خلال الحماية الزائدة من قبل الأم وصعوبة تحديد المشاعر.

وتشير بعض الدراسات الى عدم وجود دليل على أن هناك تمايزا بين الذكور والإناث في نقص القدرة على التعبير الانفعالي. وقد ارتبطت الألكسيثيميا بزيادة العمر وانخفاض كل من مستوى التعليم والدخل (خميس، 2014)، كما ارتبطت بتدني المستوى الاقتصادي الاجتماعي والإساءة في الطفولة (Salminin et al., 1999).

ويلعب حجم الأسرة دورا في ظهور الألكسيثيميا، فالأشخاص الذين يعيشون في أسر كبيرة من حيث العدد يعانون من مستوى أعلى من الألكسيثيميا مقارنة بمن يعيشون في أسرة صغيرة (Barbera et. al. 2004; Joukamaa et. al., 2003). علما بأن دراسة تاهر ورفاقه (Tahir et al., 2012) أظهرت عدم قدرة حجم الأسرة على التنبؤ بالألكسيثيميا.

فقد عمل تاهر وزملاؤه (Tahir et al., 2012) على فحص مدى إمكانية التنبؤ بالألكسيثيميا من خلال سمات الشخصية وحجم العائلة، وهل هناك فروق في الألكسيثيميا عائدة للجنس. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب و(100) طالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة سارجودا، (100) منهم ينتمون الى أسر كبيرة الحجم و(100) الى أسر صغيرة الحجم. طبق عليهم مقياس تورنتو للألكسيثيميا ومقياس عوامل الشخصية الخمسة الكبرى. وأظهر تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أن العصاوية أكبر متنبئ بالألكسيثيميا يليها الميل للموافقة. كما أظهر التحليل أن الانبساطية وحجم الأسرة لم تكونا متنبئين بالألكسيثيميا. كما لم يكن هناك فروق في الألكسيثيميا عائدة للجنس.

وقامت بربارا ورفاقها (Barbera et al., 2004) بدراسة لفحص العلاقة بين حجم الأسرة والألكسيثيميا لدى عينة من (102) مشاركا حيث استخدم مقياس تورنتو للألكسيثيميا، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأشخاص الذين يعيشون في أسر كبيرة الحجم لديهم مستوى عال من الألكسيثيميا مقارنة بالأشخاص الذين يعيشون في أسر صغيرة الحجم.

كذلك أظهرت دراسة جوكاما ورفاقه (Joukamaa et al., 2003) التي هدفت الى معرفة العلاقة بين الألكسيثيميا والترتيب الولادي لدى عينة من الأطفال، أن الألكسيثيميا كانت أعلى لدى

- 1 - ما مستوى انتشار الألكسيثيميا بين الطلبة؟
- 2 - هل هناك علاقة ارتباطية بين الألكسيثيميا ونمط التنشئة الوالدية؟
- 3 - هل هناك علاقة ارتباطية بين الألكسيثيميا وكل من الجنس وعدد أفراد الأسرة ودخل الأسرة ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم؟
- 4 - هل هناك فروق في الدرجة على مقياس الألكسيثيميا عائدة للجنس أو عدد أفراد الأسرة أو دخل الأسرة أو مستوى تعليم الأب أو مستوى تعليم الأم؟
- 5 - ما مقدار التباين في درجات الألكسيثيميا الذي يمكن تفسيره من خلال نمط التنشئة الوالدية والجنس وعدد أفراد الأسرة ودخل الأسرة ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم؟

أهمية الدراسة

ترجع الأهمية النظرية لهذه الدراسة الى تناولها مفهوما حديثا بالنسبة للادب السيكولوجي العربي، وهو مفهوم الألكسيثيميا، الذي لم تتناوله الدراسات العربية بشكل كاف - بحسب علم الباحثة - رغم خطورة الاضطرابات النفسية والجسدية والسيكوسوماتية المترتبة على وجود الألكسيثيميا.

كما تتناول هذه الدراسة علاقة الألكسيثيميا بأنماط التنشئة الوالدية، وهو موضوع تناولته العديد من الدراسات الأجنبية، إلا أن الدراسات العربية في هذا المجال نادرة. وعليه يمثل هذا البحث إضافة الى الأدب النظري العربي في هذا المجال.

أما من الناحية العملية والتطبيقية، فتأتي أهمية هذه الدراسة من توفيرها لأدوات قياس للألكسيثيميا وأنماط التنشئة الوالدية باللغة العربية يمكن أن تستخدم من المتخصصين والعاملين في ميدان الارشاد والعلاج النفسي. كما يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تسهم في زيادة وعي المرشدين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين حول هذه المشكلة لدى الطلبة وعوامل الخطورة المرتبطة بها، وتسهم في تطوير برامج ارشاد فردي وجمعي للطلبة الذين يعانون من الألكسيثيميا.

التعريفات الإجرائية

- الألكسيثيميا (Alexithymia): سمة شخصية ذات خصائص وجدانية ومعرفية تتميز بصعوبة تحديد ووصف المشاعرو الانفعالات لدى الشخص والآخرين مع نمط معرفي يتميز بتوجه خارجي.

وتعرف الألكسيثيميا إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الألكسيثيميا المستخدم في هذه الدراسة.

- أنماط التنشئة الوالدية: هي الأساليب التي يستخدمها الأبوان للضبط والسيطرة على طريقة تفكير ومشاعرو سلوك ابنهما كما يدرکہا الابن نفسه. وتعرف إجرائيا لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التنشئة الوالدية المستخدم في هذه الدراسة.

من طلاب الجامعة"، على عينة مكونة من (150) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية (81) إناث و(69) من الذكور. أظهرت نتائج الدراسة أن الفروق في الألكسيثيميا بين الذكور والإناث لم تكن دالة احصائيا، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة بين الألكسيثيميا وبين الصداق التوتري.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة وبخاصة الأجنبية منها أنها تناولت العلاقة بين الألكسيثيميا ومجموعة من المتغيرات مثل: الاضطرابات النفسية (Chen, et al., 2011) السمات الشخصية (Tahir, et al. 2012)، الرابطة الوالدية (Mason et al., 2005)، أساليب التنشئة الوالدية (Thorberg, et al., 2011)، التقبل الأبوي والسيطرة النفسية (Bebes, et al., 2015)، كما تناول البعض الآخر علاقة الألكسيثيميا ببعض المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس (Karukivi, 2011)، أو حجم الأسرة (Barbera, et al., 2004)، (Tahir, et al., 2012). كما أن هذه الدراسات أجريت على عينات من الطلبة الجامعيين ومن المرضى ومن الأسوياء. هذا وقد أظهرت الدراسات حول علاقة الألكسيثيميا بالمتغيرات الديموغرافية نتائج متضاربة. أما بالنسبة للدراسات العربية التي تناولت موضوع الألكسيثيميا فهي محدودة العدد ولم يتناول أي منها متغيرات الدراسة الحالية. من هنا جاءت هذه الدراسة لتسد شاغرا في الدراسات العربية التي مازالت تولي اهتماما كبيرا للجانب المعرفي والجانب السلوكي مقارنة بالجانب الانفعالي للفرد. كما تناولت مجموعة من المتغيرات التي لم تتناولها مجتمعة أي من الدراسات السابقة. وحيث أن الألكسيثيميا من السمات المرافقة للاكتئاب والمشكلات السلوكية الداخلية والخارجية الأخرى، فقد حاولت الدراسة الحالية معرفة ما اذا كانت هناك علاقة بين أنماط التنشئة الوالدية واضطراب الألكسيثيميا الذي يعوق النمو النفسي للمراهق ويحد من علاقاته الاجتماعية ويزيد من صعوبة تكيفه في المراحل المختلفة ومنها المرحلة الجامعية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بالرغم من شيوع الألكسيثيميا بين مختلف الفئات العمرية، إلا أن البحوث التي تناولتها في الدراسات العربية محدودة. وخاصة في علاقتها بمتغيرات الدراسة الحالية، ولم يجر أي منها على عينات مماثلة لعبنتها. ونظرا لأهمية موضوع الدراسة وأهمية مرحلة الدراسة الجامعية، حيث أن الألكسيثيميا تعوق التلقائية لدى الطالب وتحد من قدرته على التعبير عن انفعالاته وفهم انفعالات الآخرين، مما يعوق تكيفه في حياته الجامعية، ويحرمه فرصة تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية ناجحة بزملائه ومدرسيه، فقد جاءت هذه الدراسة لتبحث في العلاقة بين الألكسيثيميا وبعض المتغيرات ذات العلاقة مثل أنماط التنشئة الوالدية، وبعض المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بالطالب. وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

الطريقة

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (260) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى والثانية في تخصصات الإرشاد والتربية الخاصة وتربية الطفل ومعلم الصف المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2015 في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. منهم (28) من الذكور و(232) من الإناث. تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة على أساس الشعبة، حيث تم اختيار شعبة أو شعبتين بطريقة عشوائية من كل تخصص بحسب عدد طلبة التخصص، من بين الشعب التي تدرس في ذلك الفصل لطلبة السنة الأولى والثانية لكل تخصص. وتم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة بعد أخذ موافقة مدرس المادة داخل القاعات التدريسية.

ويظهر الجدول (1) التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة.

- المستوى الاقتصادي الاجتماعي: لقد تم تحديده لأغراض هذه الدراسة بمتغيرات دخل الأسرة ومستوى تعليم الأم ومستوى تعليم الأب.

- حجم الأسرة: تم تحديده بعدد أفراد الأسرة النووية الذي يضم الأبوين والأبناء فقط. وقد صنف في ثلاث فئات: 5 فما دون، 6 - 8، 9 فأكثر.

حدود ومحددات الدراسة:

1 - يقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة والمجتمعات المشابهة له في الخصائص وهم طلبة السنة الأولى والثانية من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.

2 - المحدد الزمني: تم جمع بيانات هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي الجامعي 2016/2015.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	28	10.8%
	إناث	232	89.2%
العمر	20-18	113	42.5%
	22-20	127	48.8%
	24-22	5	1.9%
	أكبر من 24	15	5.8%
التخصص	إرشاد	65	25.0%
	تربية خاصة	71	27.3%
	تربية طفل	52	20.0%
	معلم صف	72	27.7%
عدد أفراد الأسرة	5 فما دون	36	13.8%
	6 - 8	170	65.4%
	9 فأكثر	54	20.8%
الدخل	أقل من 500	66	25.4%
	500 - 1000	148	56.9%
	1001 - 2000	29	11.2%
	أكثر من 2000	17	6.5%
مستوى تعليم الأب	أقل من الثانوية العامة	72	27.7%
	ثانوية عامة	92	35.4%
	دبلوم سنتين	38	14.6%
	بكالوريوس	43	16.5%
	دراسات عليا	15	5.8%
مستوى تعليم الأم	أقل من الثانوية العامة	67	25.8%
	ثانوية عامة	94	36.2%
	دبلوم سنتين	47	18.1%
	بكالوريوس	42	16.2%
	دراسات عليا	10	3.8%

أداتا الدراسة

(1) مقياس تورنتو للألكسيثيميا (Toronto Alexithymia Scale : TAS – 20) (ملحق 1)

تم استخدام مقياس تورنتو للألكسيثيميا (Toronto Alexithymia Scale: TAS – 20) لباجبي وزملائه (Bagby, Parker & Taylor, 1994). يتكون مقياس تورنتو للألكسيثيميا من (20) فقرة موزعة في ثلاثة أبعاد يضم البعد الأول (7) فقرات تقيس صعوبة تحديد المشاعر مثل "غالبا ما أكون مشوشا حول ما أشعر به حقيقة"، ويضم البعد الثاني (5) فقرات تقيس صعوبة وصف المشاعر أو التعبير عنها بالكلمات مثل "من الصعب علي إيجاد الكلمات المناسبة لوصف مشاعري"، ويضم البعد الثالث (8) فقرات تقيس التوجه الخارجي في التفكير والذي يعني الاستعداد المسبق للتركيز على الأحداث الخارجية بدل التركيز على الخبرات الذاتية الداخلية والشخصية للفرد مثل "أفضل الحديث مع الناس حول روتين حياتهم اليومي بدل الحديث عن مشاعرهم". والمقياس تقرير ذاتي يجيب المفحوص عن فقراته على سلم خماسي يتراوح بين تنطبق علي تماما وتعطى (5) درجات ولا تنطبق أبدا وتعطى درجة واحدة، وذلك لل فقرات الموجبة، وتعكس الدرجات على الفقرات السالبة. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (20 –

100) درجة. وتشير الدرجة الأعلى الى مستوى مرتفع من الألكسيثيميا. ويتمتع المقياس في صورته الأصلية بمستوى مناسب من صدق البناء والصدق التمييزي والصدق التقاربي. كما يتمتع بمستوى جيد من حيث ثبات الاعادة وثبات الاتساق الداخلي الذي يفوق (0.80) للمقياس ككل (Bagby et. al., 1994).

ولأغراض الدراسة الحالية فقد تمت ترجمة المقياس الى اللغة العربية وتم تحكيمة من (7) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية ممن يحملون درجة الدكتوراة في الإرشاد النفسي أو القياس والتقويم أو علم النفس الاكلينيكي، حيث تم عرضه عليهم لبدء ملاحظاتهم حول دقة الصياغة وملاءمة الفقرات ووضوحها وانتمائها للبعد الذي أدرجت تحته. وقد اعتمدت نسبة اتفاق بين المحكمين (85%) لإبقاء الفقرة كما هي. واقترح المحكمون بعض التعديلات اللغوية البسيطة وقد تم إدخالها على المقياس.

كما تم حساب صدق البناء من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، والدرجة الكلية على مقياس الألكسيثيميا، وذلك بعد تطبيقه على عينة تضم (40) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها. وقد كانت النتائج كما في جدول (2).

جدول (2): معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد وعلى الدرجة الكلية لمقياس الألكسيثيميا

الدرجة الكلية على البعد	الدرجة الكلية على الألكسيثيميا	الفقرة
0.67**	0.66**	1
0.81**	1.00**	2
0.68**	0.46**	3
0.68**	0.55**	4
0.59**	0.51**	5
0.71**	0.56**	6
0.71**	0.49**	7
الدرجة الكلية على بعد صعوبة تحديد المشاعر		80**0
0.52**	0.45**	8
0.09	-0.30*	9
0.67**	0.52**	10
0.74**	0.60**	11
0.80**	0.52**	12
الدرجة الكلية على بعد صعوبة وصف المشاعر		76**0
0.35**	-0.04	13
0.20	0.36**	14
0.59**	0.58**	15
0.34**	0.45**	16
0.59**	0.36**	17
0.32*	0.29*	18

الفقرة	الدرجة الكلية على البعد	الدرجة الكلية على الأليكسيثيميا
19	0.49**	0.39**
20	0.57**	0.14
الدرجة الكلية على بعد التفكير ذي التوجه الخارجي		
		0.56**

* دال عند مستوى ألفا > (0.05) ** دال عند مستوى ألفا > (0.01).

ارتباط الفقرات الدالة بالبعد ما بين (0.32 و 0.81) والارتباط بالدرجة الكلية أعلى من (0.29).

أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي / كرونباخ ألفا على العينة الاستطلاعية، كما تم حساب معامل الإستقرار باعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة بفواصل زمني مقداره (10) أيام. وقد كانت النتائج كما في جدول (3).

يلاحظ من جدول (2) أن هناك فقرتين لم يكن ارتباطهما بالبعد ذي دلالة إحصائية، ولكن ارتباطهما بالمقياس كان دالا وهما الفقرتان (9 و 14)، أما الفقرتان (13 و 20) فقد كان ارتباطهما بالبعد قويا وذو دلالة، بينما ارتباطهما بالمقياس ككل كان غير دال إحصائيا. وقد تم الإبقاء على جميع الفقرات حيث تراوحت معاملات

جدول (3): معاملات ثبات الإعادة وثبات كرونباخ ألفا لمقياس الأليكسيثيميا وأبعاده الثلاثة

البعد	الثبات بالإعادة	الثبات بالاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
صعوبة تحديد المشاعر	*0.75	*0.78
صعوبة وصف المشاعر	*0.77	*0.76
التفكير الخارجي	*0.70	*0.73
الأليكسيثيميا	*0.80	*0.83

* دالة عند مستوى ألفا > (0.05)

لإدعاء ملاحظاتهم حول دقة الصياغة وملاءمة الفقرات ووضوحها وانتمائها للبعد الذي أدرجت تحته، وأدخلت عليه تعديلات لغوية في ضوء ملاحظاتهم، كما تمت تجزئة الفقرة (12) الى فقرتين وذلك تبعاً لرأي المحكمين. وأصبح المقياس مكوناً من (22) فقرة لكل من نموذج الأم ونموذج الأب، موزعة على ثلاث أبعاد كما في المقياس الأصلي. يجاب عن فقراتها على سلم خماسي يتراوح بين تنطبق علي تماماً وتعطى (5) درجات ولا تنطبق أبداً وتعطى درجة واحدة، وذلك للفقرات الموجبة، وتعكس الدرجات على الفقرات السالبة وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس لكل نموذج ما بين (22 - 110) درجة. وتشير الدرجة الأعلى الى إدراك مستوى مرتفع من الرعاية الوالدية.

كما تم حساب صدق البناء للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي اليه الفقرة، والدرجة الكلية على مقياس التنشئة الوالدية، وبين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على المقياس في نموذج الأم ونموذج الأب، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية. وقد كانت النتائج كما في جدول (4).

هي جميعها قيم تعد مقبولة لأغراض البحث العلمي في مجال الدراسات الإنسانية (دوران، 1985).

(2) مقياس التنشئة الوالدية (ملحق 2)

تم تطوير مقياس التنشئة الوالدية بعد مراجعة الأدب النظري والاطلاع على بعض المقاييس المتوفرة مثل مقياس باربر (Psychological Control Scale-Youth Self-Report) (Barber, 1996) ومقياس روبنز (Perception of Parents Scale) (Rubbins, 1994) ومقياس الدعم الوالدي للاستقلالية (Parental Autonomy Support Scale).

وقد اختير مقياس إدراك الأبوين لروبنز (Rubbins, 1994) (Perception of Parents Scale: POP) والذي طور بهدف قياس إدراك الأبناء لدعم آبائهم لاستقلاليتهم، وانهمالكهم بقضاياهم ودفعهم. ويتكون المقياس من (21) فقرة للأم و(21) فقرة للأب. وفي كل نموذج، تتوزع الفقرات على ثلاثة مقاييس فرعية هي: دعم الأم / الأب لاستقلالية الابن ويضم 9 فقرات، إنخراط الأم / الأب في قضايا الابن ويضم 6 فقرات، ودفع الأم / الأب ويضم 6 فقرات. وقد أوجد روبنز معاير صدق وثبات ملائمة للمقياس (Rubbins, 1994).

ولأغراض الدراسة الحالية، فقد تمت ترجمة المقياس الى اللغة العربية وتم تحكيمه من قبل (7) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية ممن يحملون درجة الدكتوراة في الإرشاد النفسي أو القياس والتقويم أو علم النفس الأكاديمي، حيث تم عرضه عليهم

جدول (4): معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد والدرجة الكلية على مقياس نموذج الأم / نموذج الأب والدرجة الكلية على المقياس نموذج الأم / نموذج الأب

نموذج الأب		نموذج الأم		البعد	رقم الفقرة
معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة بالبعد		
0.70**	0.71**	0.45**	0.36**	دعم الاستقلالية	1
0.44**	0.47**	0.36**	0.40**		2
0.73**	0.81**	0.56**	0.70**		3
0.78**	0.84**	0.78**	0.82**		4
0.75**	0.84**	0.50**	0.71**		5
0.48**	0.43**	0.37**	0.53**		6
0.73**	0.82**	0.68**	0.77**		7
0.75**	0.76**	0.61**	0.75**		8
0.39**	0.44**	0.54**	0.59**		9
**0.81		**0.82		الدرجة على البعد	
0.67**	0.79**	0.45**	0.36**	الدفع	10
0.72**	0.80**	0.46**	0.40**		11
0.77**	0.78**	0.56**	0.70**		12
0.38**	0.54**	0.78**	0.82**		13
0.70**	0.80**	0.37**	0.53**		14
0.41**	0.40**	0.68**	0.77**		15
0.84**		0.81**			الدرجة على البعد
0.76**	0.83**	0.72**	0.74**	الانهمك بقضايا الأبن	16
0.46**	0.62**	0.63**	0.75**		17
0.57**	0.73**	0.65**	0.76**		18
0.41**	0.47**	0.61**	0.68**		19
0.36**	0.57**	0.59**	0.67**		20
0.63**	0.71**	0.59**	0.68**		21
0.79**	0.66**	0.71**	0.75**		22
0.82**		0.87**			الدرجة على البعد

** الفقرة دالة عند مستوى ألفا $0.00 >$

يتضح من جدول (4) أن جميع فقرات المقياس في النموذجين كان ارتباطها بالدرجة على البعد وبالدرجة الكلية على المقياس دالا احصائيا. كما أن ارتباط البعد بالدرجة الكلية كان دالا احصائيا. أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي / كرونباخ ألفا على نفس العينة الاستطلاعية، كما تم حساب معامل الاستقرار باعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة بفواصل زمني مقداره (10) أيام وقد كانت النتائج كما في جدول (5).

جدول (5): معاملات ثبات الإعادة وثبات كرونباخ ألفا لمقياس التنشئة الوالدية وأبعاده الثلاثة

البعد	نموذج الأم		نموذج الأب	
	الثبات بالإعادة	الثبات بالاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	الثبات بالإعادة	الثبات بالاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
دعم الاستقلالية	0.70**	0.79	0.71**	0.77
الدفع	0.68**	0.73	0.60**	0.68
الانهمك بقضايا الابن	0.75**	0.84	0.74**	0.78
مقياس التنشئة الدرجة الكلية	0.77**	0.88	0.78**	0.88

ومن (76 - 100) مستوى مرتفع. وبناء على هذا المعيار جاءت النتائج كما في الجدول (6).

جدول (6): مستوى الألكسيثيميا ونسبتها المئوية لدى الطلبة

المستوى	عدد الطلبة	النسبة المئوية
منخفض	150	58%
متوسط	86	33%
مرتفع	24	9%

يلاحظ من الجدول (6) أن (33%) من الطلبة يعانون من الألكسيثيميا بدرجة متوسطة و(9%) بدرجة مرتفعة. وهي أعلى من النسب التي أشارت إليها دراسات أجريت في المجتمعات الغربية والتي تراوحت بين (18% و 25%) كالمجتمع البريطاني والكندي والفنلندي (Mason et al., 2005, وشاهين, 2013). ويمكن تفسير ذلك بأن المجتمعات الغربية تعطي للجانب الانفعالي في شخصية الإنسان أهمية لاتقل عن الجانب العضوي أو الجانب المعرفي أو السلوكي. وتنتظر الى التعبير عن الانفعالات باعتباره من مظاهر الصحة النفسية السوية، لذا نجدها تشجع أفرادها على تحديد مشاعرهم والتعبير عنها، وتعمل على تربيته وتدريبهم على ذلك، مقارنة بالمجتمعات العربية والتي تعتبر المشاعر والتعبير عنها لا يتناسب مع رجولة الذكر ولا مع تحفظ الأنثى. ويمثل جانب ضعف في شخصية الإنسان، وهو أمر خاص لا يجوز البوح به أو إظهاره أمام الآخرين. وهذا ما يؤكد ليف (Mason et al., 2005) من أن هناك فروقا ثقافية واسعة بين البلدان في القيمة المعطاة للوعي بالانفعالات والتعبير عنها لدى أفرادها.

سؤال الدراسة الثاني: والذي ينص على "هل هناك علاقة ارتباطية بين الألكسيثيميا ونمط التنشئة الوالدية؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيري الدراسة الألكسيثيميا وأنماط التنشئة الوالدية كدرجة كلية وكدرجات فرعية على الأبعاد، ولنموذجي التنشئة للأم وللاب. وقد جاءت النتائج كما في الجدولين (7) و(8).

جدول (7): مصفوفة معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس الألكسيثيميا وأبعاده الثلاثة وأنماط التنشئة الوالدية وأبعادها الثلاثة / نموذج الأم

الدرجة الكلية	التفكير ذو التوجه الخارجي	وصف المشاعر	تحديد المشاعر	الألكسيثيميا التنشئة الوالدية
-0.59**	-0.19**	-0.50**	-0.57**	دعم استقلالية الإبن
-0.60**	-0.20**	-0.50**	-0.60**	دفع الأم
-0.62**	-0.17**	-0.53**	-0.64**	إنهماك الأم في قضايا الأبن
-0.64**	-0.20**	**0.78	**0.86	الدرجة الكلية

الجدول (7) أن معاملات ارتباط بعد التفكير ذي التوجه الخارجي مع أساليب التنشئة الوالدية كانت متدنية مقارنة مع بعدي تحديد المشاعر والتعبير عن المشاعر، مما يشير الى أن انماط التنشئة الوالدية تؤثر على الجانب الانفعالي أكثر من تأثيرها على نمط

يتضح من جدول (5) أن معاملات الثبات جميعها كانت دالة إحصائيا.

إجراءات الدراسة

بعد الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عميد كلية العلوم التربوية، تم تحديد الشعب التي ستشملها عينة الدراسة وذلك بالاختيار العشوائي لشعبة أو شعبتين من كل تخصص بحسب عدد طلبة التخصص، من بين الشعب التي تدرس في ذلك الفصل لطلبة السنة الأولى والثانية لكل تخصص. وقد تم التواصل مع مدرسي هذه الشعب بحيث يتم تطبيق أداتي الدراسة على طلبة الشعبة في بداية المحاضرة وإعادة الأوراق فور الإجابة عليها وفي نفس الجلسة.

منهج الدراسة والمعالجة الإحصائية

هذه الدراسة هي دراسة مسحية ارتباطية. تم فيها حساب معاملات الارتباط وتحليل التباين لفحص الفروق بين المتوسطات، وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج لحساب مقدار التباين المفسر في الألكسيثيميا بمتغيرات الدراسة الأخرى.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سؤال الدراسة الأول والذي ينص على "ما مستوى إنتشار الألكسيثيميا بين الطلبة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم توزيع أفراد الدراسة في ثلاثة مستويات للألكسيثيميا: منخفض ومتوسط، ومرتفع. وذلك بحسب درجاتهم على مقياس الألكسيثيميا، كما تم حساب النسبة المئوية لكل مستوى. ولاغراض تحديد المستويات الثلاثة تم حساب مدى الدرجات على مقياس الألكسيثيميا وذلك بطرح أدنى درجة على المقياس وهي (20) من أعلى درجة وهي (100)، فكان الناتج (80). ولحساب طول الفئة، تمت قسمة الناتج على ثلاثة وهي عدد المستويات المقترح فكان الناتج (27)، وعليه تكون الدرجات من (20 - 47) مستوى منخفض ومن (48 - 75) مستوى متوسط

يتضح من جدول (7) أن هناك ارتباطا سالبا ودالا إحصائيا بين الألكسيثيميا كدرجة كلية وكدرجات فرعية على أبعاد مقياس الألكسيثيميا وبين أساليب التنشئة الوالدية للأم كدرجة كلية وكدرجات فرعية على أبعاد مقياس التنشئة الوالدية. ويلاحظ من

التفكير لدى الفرد والذي يمكن أن يكون أكثر ارتباطا بالجانب المعرفي له. أما الجدول (8) فيظهر معاملات الارتباط بين الألكسيثيميا ونمط التنشئة الاجتماعية التي يستخدمها الأب.

جدول (8): مصفوفة معاملات الارتباط بين الدرجة على مقياس الألكسيثيميا وأبعاده الثلاثة وأنماط التنشئة الوالدية وأبعادها الثلاثة / نموذج الأب

الألكسيثيميا التنشئة الوالدية	تحديد المشاعر	وصف المشاعر	التفكير ذو التوجه الخارجي	الدرجة الكلية
دعم استقلالية الابن	-0.58**	-0.49**	-0.08	-0.54**
دفع الأب	-0.51**	-0.50**	-0.15	-0.57**
إنهماك الأب في قضايا الابن	-0.56**	-0.44**	-0.07	-0.51**
الدرجة الكلية	-0.61**	-0.52**	0.10	-0.58**

**دال عند مستوى ألفا > (0.05). **دال عند مستوى ألفا > (0.01).

اتسم إما بالحماية الزائدة أو بتدني الاهتمام أو بالرفض وتدني الدعم الوالدي. كما تتفق مع نتائج دراسات بين ونورثروب (Bean & Northrup, 2009) وكل من جاري وستينيرج وخالق وروني (Gray & Steinberg, 1999; Khaleque and Rohnner, 2002) والتي تشير الى أن المراهقين الذين يشعرون بالتقبل الوالدي لديهم تقدير ذات عال، وهم محصنون ضد الضغوط النفسية وينجحون في الحياة. في حين يزيد ضعف التقبل الوالدي للمراهق من خطر الإصابة بالاضطرابات النفسية والأعراض المرضية الخارجية منها والداخلية بما فيها الاكتئاب والألكسيثيميا والميول الانتحارية.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من باربير وروجرز ورفاقه وكوستا ورفاقه وبييس ورفاقه (Barber, 1996; Rogers et al. 2003; Costa et al. 2015; Bebes et al., 2015). والتي تشير الى أن السيطرة النفسية للأبوين على الابن تعوق نمو الاستقلالية وتطور الهوية لديه، حيث أنها تتدخل في قدرة المراهق على التمييز والتعبير ومن ثم ضبط وتنظيم أفكاره الخاصة ومشاعره وتقترن بمستوى أعلى من المشكلات السلوكية الخارجية والداخلية بما فيها الألكسيثيميا.

وكان السؤال الثالث للدراسة "هل هناك علاقة ارتباطية بين الألكسيثيميا وكل من الجنس وعدد أفراد الأسرة ودخل الأسرة ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معاملات الارتباط بين الألكسيثيميا والمتغيرات الديموغرافية المشار إليها والجدول (9) يظهر النتائج.

جدول (9): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس الألكسيثيميا وكل من الجنس وعدد أفراد الأسرة ودخل الأسرة ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم.

المتغير	الجنس	عدد أفراد الأسرة	دخل الأسرة	مستوى تعليم الأب	مستوى تعليم الأم
الألكسيثيميا	0.028	0.024	-0.23**	-0.014	-0.033

**دال عند مستوى ألفا > (0.01).

يتضح من جدول (8) أن هناك ارتباطا سالباً ودالاً احصائياً بين الألكسيثيميا كدرجة كلية وكدرجات فرعية على بعدي تحديد المشاعر ووصف المشاعر، وبين أساليب التنشئة الوالدية للأب كدرجة كلية وكدرجات فرعية على أبعاد مقياس التنشئة الوالدية. ويلاحظ من الجدولين (7) و(8) تدني معامل الارتباط بين بعد التفكير ذو التوجه الخارجي وأنماط التنشئة الوالدية مقارنة ببعد وصف المشاعر وتحديد المشاعر التي ترتبط بالجوانب الانفعالية. ويبدو أن تأثرها بأساليب التنشئة الوالدية أكبر من درجة تأثر بعد التفكير ذي التوجه الخارجي الذي يتعلق بأسلوب الفرد واتجاهه العقلي في التفكير والذي يمكن أن يكون أكثر ارتباطاً بالجانب المعرفي للفرد.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطريقة التي يتعامل بها الأبوان مع الابن لها تأثير قوي على شخصية الابن وعلى طريقة تفكيره ومشاعره وسلوكه. فالأسرة كما يقول جنش (Gunsch, 2010) تلعب دوراً مهماً في تشكيل حياة أفرادها وتعليمهم قيمة الحب والتعاطف والاهتمام ومهارات التواصل بما فيها التعبير عن المشاعر وفهم وإدراك مشاعر الآخرين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات تؤيد الفرضية التي تقول بأن الألكسيثيميا يمكن أن تنتج عن عوامل في البيئة الأسرية (Valera & Berenbaum, 2011; De Panfilis et al., 2003) مثل علاقة التعلق بالوالدين (Lemche et al., 2004)، والرابطة الوالدية (Chen et al., 2011)، وأسلوب التنشئة الوالدية (Thorberg et al., 2011). كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من كومان ورفاقه، وحسين وأحمد (Kooiman et al., 2004; Hussain & Ahmed, 2014) والتي تشير الى أن نسبة أعلى ممن يعانون من الألكسيثيميا يشيرون الى نمط تنشئة والدية

أقل، في حين لم تتجاوز نسبة حملة الدراسات العليا (5.8%) بالنسبة للآباء و(3.8%) بالنسبة للأمهات. أما بالنسبة لدخل الأسرة وهو المتغير الوحيد الذي أظهر ارتباطاً دالاً مع الألكسيثيميا فقد جاءت نتائجه متفقة مع دراسات: خميس (2014) وسالمينين ورفاقه (Salminin et al., 1999). وبما أن الدخل يرتبط عادة بالطبقة الاجتماعية وبمستوى تعليم الأبوين، إذن يمكننا إفتراض أن من هم أعلى دخلاً يشجعون أبناءهم على التعبير الانفعالي أكثر ممن هم أقل دخلاً. وربما كان هناك حاجة للمزيد من الدراسات حول علاقة الألكسيثيميا بالمتغيرات الديموغرافية على عينات أكبر وأكثر تمايزاً من عينة الدراسة الحالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع "هل هناك فروق في الألكسيثيميا تعزى للجنس أو عدد أفراد الأسرة أو دخل الأسرة أو مستوى تعليم الأب أو مستوى تعليم الأم؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على درجات الألكسيثيميا بحسب المتغيرات الديموغرافية كما في الجدول (10).

يلاحظ من جدول (9) أن دخل الأسرة هو المتغير الوحيد الذي ارتبط ارتباطاً سالباً بدلالة إحصائية بالألكسيثيميا، بينما لم تكن معاملات الارتباط بين الألكسيثيميا وباقي المتغيرات وهي: الجنس وعدد أفراد الأسرة ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم دالة إحصائية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة تاهر وزملائه (Tahir et al., 2012) والتي أشارت إلى أن حجم الأسرة لم يكن متنبأاً بالألكسيثيميا. إلا أنها تختلف مع نتائج دراسة كل من: باربيريا ورفاقها (Barbera et al., 2004) التي أظهرت أن من يعيشون في أسر كبيرة الحجم لديهم مستوى أعلى من الألكسيثيميا مقارنة بمن يعيشون في أسر صغيرة الحجم. ودراسة جوكاما ورفاقه (Joukamaa et al., 2003) والتي أظهرت أن الألكسيثيميا كانت أعلى لدى الأشقاء ذوي الترتيب الخامس فما فوق بين أشقائهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة بصغر حجم عينة الذكور فيما يتعلق بالجنس وبعدم وجود تمايز كبير بين أفراد عينة الدراسة الحالية فيما يتعلق بعدد أفراد الأسرة، حيث جاء أكثر من (86%) من الطلبة من أسر عدد أفرادها لا يقل عن (6) أفراد، في حين لم تتجاوز نسبة من جاءوا من أسر عدد أفرادها لا يزيد على خمسة (13%). وكذلك بالنسبة لمستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم حيث أن النسبة الأعلى كانت ممن هم من حملة الثانوية العامة أو

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للألكسيثيميا حسب المتغيرات الديموغرافية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئات	المتغير
0.61	2.69	28	ذكور	الجنس
0.57	2.73	232	إناث	
0.59	2.70	36	(5 فما دون)	عدد أفراد الأسرة
0.59	2.71	170	(6 - 8)	
0.55	2.79	54	(9 فأكثر)	
0.57	2.85	66	أقل من 500	دخل الأسرة
0.54	2.75	148	500 - 1000	
0.48	2.45	29	1001 - 2000	
0.50	2.01	17	أكثر من 2000	
0.63	2.70	72	أقل من ثانوية	مستوى تعليم الأب
0.51	2.80	92	ثانوية	
0.57	2.52	38	دبلوم سنتين	
0.62	2.83	43	بكالوريوس	
0.44	2.58	15	دراسات عليا	
0.60	2.86	67	أقل من ثانوية	مستوى تعليم الأم
0.49	2.62	94	ثانوية	
0.68	2.70	47	دبلوم سنتين	
0.52	2.74	42	بكالوريوس	
0.74	2.81	10	دراسات عليا	

كما تم إجراء تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق في المتوسطات بين المجموعات حيث كانت النتائج كما في الجدول (11).

جدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي للدرجات على مقياس الألكسيثيميا في ضوء المتغيرات الديموغرافية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	بين المجموعات	17.24	1	17.24	0.13	0.72
	داخل المجموعات	34735.57	258	134.63		
	الكلي	34752.81	259			
عدد أفراد الأسرة	بين المجموعات	2343.45	2	195.29	1.49	0.13
	داخل المجموعات	32409.36	257	131.21		
	الكلي	34752.81	259			
دخل الأسرة	بين المجموعات	4281.16	3	856.23	7.14	0.00**
	داخل المجموعات	30471.65	256	119.97		
	الكلي	34752.81	259			
مستوى تعليم الأب	بين المجموعات	1227.62	4	306.91	2.33	0.06
	داخل المجموعات	33525.19	255			
	الكلي	34752.81	259			
مستوى تعليم الأم	بين المجموعات	934.84	4	233.71	1.76	0.14
	داخل المجموعات	33817.97	255			
	الكلي	34752.81	259			

** دال احصائيا عن مستوى ألفا > (0.00)

إجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية. والجدول (12) يظهر نتائج هذا التحليل.

يظهر الجدول (11) أن متوسط دخل الأسرة هو المتغير الوحيد الذي أظهر التحليل وجود أثر دال احصائيا له على الألكسيثيميا وبين فئاته. ولتحديد لصالح من كانت هذه الفروق، تم

جدول (12): الفروق بين المتوسطات بحسب نتائج اختبار شافيه على الألكسيثيميا تبعا لمتغير دخل الأسرة

فئات دخل الأسرة	المتوسط الحسابي	1	2	3	4
1	2.85	-	- 0.10	- 0.40	- 0.84*
2	2.75	- 0.10	-	- 0.30	- 0.74
3	2.45	- 0.40	- 0.30	-	- 0.44
4	2.01	- 0.84	- 0.74	- 0.44	-

* دالة عند مستوى ألفا > (0.05)

الانفعالي في صحة أبنائها النفسية، فتعمل على تشجيعهم على الوعي بانفعالاتهم والتعبير عنها.

أما بالنسبة لجنس الطالب، فلم تظهر النتائج وجود فروق في الألكسيثيميا بين الذكور والإناث. وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدة دراسات (Karukivi, 2011; Joukamaa et al., 2007; Tahir et al., 2012; وعمر، 2007) والتي أظهرت عدم وجود فروق في الألكسيثيميا بين الجنسين. ولكنها تختلف مع نتائج دراسات أخرى (Larsenab et al, 2005; Elzinga et al., 2005);(شاهين، 2013) والتي أظهرت أن الذكور لديهم مستوى أعلى من الألكسيثيميا مقارنة بالإناث. ومن الجدير بالذكر أن عينة الذكور في هذه الدراسة كانت صغيرة مقارنة بعينة الإناث، وهي مماثلة لنسبة الذكور إلى الإناث في مجتمع الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكور والإناث في هذه الدراسة ينتمون إلى نفس الطبقة الاجتماعية، وأنهم طلبة جامعيون، مما يجعل أسلوب معاملة الأبوين

يظهر جدول (12) أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية في الألكسيثيميا بين الفئتين الأولى والرابعة، أي أن الطلبة في الفئة الأولى (الذين لا يزيد دخل أسرهم الشهري على 500 دينار) لديهم درجات أعلى على مقياس الألكسيثيميا من أبناء الفئة الرابعة (الذين يزيد دخل أسرهم الشهري على 2000 دينار). وهذا يعني أن دخل الأسرة والذي يحدد إلى درجة كبيرة الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة هو المتغير الأهم بين المتغيرات الديموغرافية في التأثير على مستوى الألكسيثيميا لدى الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خميس (2014) والتي تشير إلى ارتباط الألكسيثيميا بتدني الدخل وتدني مستوى التعليم. ويمكن تفسير ذلك كون الدخل في معظم الأحيان يرتبط إلى درجة كبيرة بمستوى التعليم، وأن الفئة ذات الدخل الأعلى هي في نفس الوقت تحظى بمستوى تعليم مرتفع، مما يجعلها أكثر وعيا بأهمية الجانب

الأسرة، عدد أفراد الأسرة مستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء تحليل التباين الأحادي للانحدار المتعدد لبيان مقدار التباين في الألكسيثيميا الذي يمكن أن تفسره هذه المتغيرات مجتمعة ومنفردة وقد كانت النتائج كما في الجداول (13) و(14) و(15).

لهما متماثل. ويمكن الاستنتاج بأن الألكسيثيميا لا تقتصر على جنس دون آخر وأن أبعادها يشترك فيها الجنسان، وإن اختلفت طبيعة ودرجة هذه الانفعالات والمواقف المسببة لها لدى كل من الجنسين، مما يستدعي إجراء مزيد من الدراسات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس "ما مقدار التباين في الألكسيثيميا الذي يمكن تفسيره من خلال متغيرات الدراسة: نمط تنشئة الأم، نمط تنشئة الأب، الجنس، دخل

جدول (13): نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد للتأكد من صلاحية النموذج للإجابة عن السؤال الخامس

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	41.92	7	5.99	33.57	0.00
الخطأ	44.96	252	0.18		
الكلي	86.88	259			

ب. المتنبآت: ثابت التقدير، نمط تنشئة الأم، نمط تنشئة الأب، دخل الأسرة، الجنس، عدد أفراد الأسرة، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم.

أ. المتغير التابع هو الألكسيثيميا

جدول (14): نموذج الانحدار

رقم النموذج	قيمة معامل الارتباط R	قيمة التباين R2	قيمة التباين المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
1	*0.70	0.48	0.47	0.42

* المتنبآت: ثابت التقدير، نمط تنشئة الأم، نمط تنشئة الأب، دخل الأسرة، الجنس، عدد أفراد الأسرة، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم.

جدول (15): نتائج تحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات المتنبئة بالألكسيثيميا

المتنبىء	معامل انحدار غيرالمعياري B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعيارى Beta	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة
ثابت	4.65	0.24		19.24	0.00
نمط تنشئة الأم	-0.38	0.05	-0.46	-7.45	0.00
نمط تنشئة الأب	-0.18	0.05	-0.25	-4.00	0.00
دخل الأسرة	-0.11	0.03	-0.17	-3.52	0.00
الجنس	0.05	0.09	0.03	0.57	0.57
عدد أفراد الأسرة	-0.01	0.05	-0.01	-0.24	0.81
مستوى تعليم الأب	0.04	0.03	0.09	1.71	0.09
مستوى تعليم الأم	0.01	0.03	0.01	0.18	0.86

أسهمت في تفسير التباين في الألكسيثيميا بشكل ذي دلالة، وقد أسهم نمط تنشئة الأم في تفسير أكبر نسبة من التباين حيث (Beta = -0.46, P = 0.00) يليه نمط تنشئة الأب حيث (Beta = -0.25, p = 0.00)، يليه دخل الأسرة حيث (Beta = -0.17, P = 0.00). في حين لم تسهم متغيرات الجنس وعدد أفراد الأسرة ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم في

أ. المتغير التابع هو الألكسيثيميا ب. جميع المتغيرات المطلوبة دخلت معادلة الانحدار

يلاحظ من نموذج الانحدار (جدول 14) أن المتغيرات المتنبئة مجتمعة قد فسرت ما مقداره (47%) من التباين في الألكسيثيميا وأظهر تحليل الانحدار المتعدد (جدول 15) أن نمط تنشئة الأم ونمط تنشئة الأب ودخل الأسرة هي المتغيرات التي

المراجع:

- البحيري، محمد (2009). إسهام بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالألكسيثيميا لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين موسيقياً. *مجلة دراسات نفسية*. 19. 815-883.
- بني يونس، محمد (2009). *سيكولوجية الدافعية والانفعالات*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- البناء، إيمان (2003). الألكسيثيميا (صعوبة تحديد ووصف المشاعر) وأنماط التعامل مع الضغوط لدى عينة من طلبة الجامعة. *حوليات كلية الآداب*. جامعة عين شمس. 31. 18 - 57.
- جمال الدين، ياسمين (2011). نموذج لأنماط تعلق الراشدين والألكسيثيميا ودفاعات الأنا وبعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بالإسماعيلية. جامعة قناة السويس.
- خميس، إيمان (2014). إسهام بعض المتغيرات في التنبؤ بالألكسيثيميا لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة الطفولة والتربية*. 20(2). 259 - 350.
- دوران، رودني (1985). *أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم*. ترجمة الصباريني، محمد سعيد والخليلي، خليل وملكاوي، فتحي. اربد: دار الأمل.
- الزهراني، عبدالله (2014). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض أعراض الألكسيثيميا لدى عينة من المكتئبين الراشدين السعوديين. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.
- شاهين، هيام (2013). الألكسيثيميا والرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية ببها*، 96(1). 81-112.
- عراقي، محمد (2006). دراسة العلاقة بين عجز / نقص كلمات التعبير عن المشاعر (الألكسيثيميا) والتعلق الوالدي لدى الراشدين. *مجلة كلية التربية*. جامعة الزقازيق. 54. 193 - 244.
- عمر، أحمد (2007). دراسة مقارنة لبعض الألكسيثيميا لدى عينة ممن يعانون من الصداق التوتري والعاديين من طلاب الجامعة. *مجلة رابطة التربية الحديثة*، 8. 183 - 234.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schelwzer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237.
- تفسير أي نسبة من التباين في الألكسيثيميا. لقد أظهر تحليل الانحدار المتعدد أن متغيرات نمط التنشئة المستخدم من قبل الأم ونمط التنشئة المستخدم من قبل الأب ودخل الأسرة، هي المتغيرات التي يمكن أن تسهم في تفسير التباين في الألكسيثيميا، بينما لم تسهم متغيرات الجنس وعدد أفراد الأسرة ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم في تفسير أي مقدار من التباين. ويمكن عزو ذلك إلى خصائص تتعلق بالعينة كصغر حجم عينة الذكور العادة إلى قلة عددهم في كلية التربية بشكل عام، وإلى انتماء معظم أفراد عينة الدراسة إلى أسر كبيرة الحجم ومن مستوى اقتصادي اجتماعي متقارب أقرب إلى المتدني، وهي خاصية موجودة في مجتمع الدراسة بشكل عام، مما ألغى التمايز بين أفراد عينة الدراسة وقلل من أثر هذه المتغيرات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ثوربيرج ورفاقه (Thorberg et al., 2011) والتي أشارت إلى ارتباط "متوسط إلى قوي" بين الألكسيثيميا كدرجة كلية وكدرجات فرعية على أبعاد المقياس ونمط التنشئة من قبل كل من الأم والأب. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بيبس ورفاقه (Bebes et al., 2015) والتي أظهرت ارتباط الألكسيثيميا بإدراك المراهق للسيطرة النفسية من قبل الأبوين، وأن إدراك السيطرة النفسية من قبل الأم يرتبط بشكل أقوى بالاضطراب النفسي للمراهق بما في ذلك الألكسيثيميا من إدراكه للسيطرة الأب. وهذا ما أظهرته الدراسة الحالية حيث فسر نمط تنشئة الأم أكبر نسبة من التباين في الألكسيثيميا. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة حسين وأحمد (Hussain & Ahmed 2014) والتي أظهرت الارتباط الإيجابي والقوي بين الألكسيثيميا والرفض وقلة الدعم الوالدي. وأنه يمكن التنبؤ بالألكسيثيميا من خلال إدراك الطالب للرفض الوالدي سواء من قبل الأم أو الأب.
- التوصيات**
- في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن التوصية بما يلي:
- 1 - إجراء دراسات حول متغيرات أخرى ترتبط بالألكسيثيميا مثل نمط الشخصية، والاكتماب، والعلاقات الاجتماعية للطلاب مع المدرسين والرفاق. وعلى عينات أخرى كطلبة المدارس والعاملين في القطاعين العام والخاص.
 - 2 - إجراء دراسات على عينات أكبر حول علاقة الألكسيثيميا بمتغيرات الجنس ودخل الأسرة وعدد أفرادها ومستوى تعليم الأبوين والتي كانت غير دالة في هذه الدراسة.
 - 3 - توعية العاملين مع الطلبة حول أهمية الألكسيثيميا في علاقات الطالب وتكيفه الاجتماعي مع الآخرين.
 - 4 - تطوير برامج إرشادية للطلبة تساهم في معالجة مشكلة الألكسيثيميا.

- Douglas, C., Dwight, D., Ferris., & Gerald, R. (2004). Emotional intelligence as a moderator of the relationship between conscientiousness and performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10 (3), 2-13.
- Elzinga, B., Bermond, B., & Dyck, R. (2002). Alexithymia. *The European Journal of Psychiatry*, 30 (1), 5-11.
- Gilbert, P., McEwan, K., Catarino, F., Baiao, R., Palmeira, L. (2014). Fears of happiness and compassion in relationship with depression, alexithymia, and attachment security in a depressed sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 53, 228 – 244.
- Gray, M. & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and Family*, 61(3), 574-587.
- Gunsch, J. (2010). *What is alexithymia?* Retrieved from: <http://www.wisegeek.com/what-is-alexithymia.htm>
- Heiberg, AN., Heiberg, A. (1976). Alexithymia- an inherited trait: A study of twins. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 28, 221-225.
- Hussain, S., and Ahmed, Z. (2014). Parental acceptance-rejection as predictor of alexithymia among students in Gilgit-Pakistan. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(3), 285 – 288.
- Joukamaa, M., Kokkonen, P., Veijola, J., Laksy, K., Karvonen, J., Jokelainen, J., Jarvelin, M. (2003). Social situation of expectant mothers and alexithymia 31 years later in their offspring: A prospective study. *Psychosom*, 65, 307-312.
- Joukamaa, M., Taanila, A., Miettunen, J., Karvonen, J., Koskinen, M., & Veijola, J. (2007). Epidemiology of alexithymia among adolescents. *Journal of Psychosomatic Research*, 63, 373-376.
- Karukivi, M. (2011). *Association Between Alexithymia and Mental Well-Being in Adolescents* (Unpublished Dissertation). University of Turku, Finland.
- Khaleque, A., & Rohner, R. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intercultural studies. *Journal of Marriage and Family*, 64 (1), 54-64.
- Kooiman, C, Van Rens Vellinga, S., Spinboven, P. (2004). Childhood adversities as risk factor for alexithymia and other aspects of affect dysregulation in adulthood. *Psycho-therapy and psychosomatics*, 73, 107-116.
- Bagby, R., Parker, J., & Taylor, G. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-1. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 23 – 32.
- Barbera, K., Christensen, M., & Barchard, K. (2004). *Relating family size and birth order to emotional intelligence*. Poster presented at the 2004 western psychological association annual convocation: Phoenix Arizona.
- Barber, B. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Direction for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69.
- Barber, B. & Harmon, E. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How Psychological Control Affects Children and Adolescents* (pp. 15-52). Washington DC: APA.
- Barber, B. & Olsen, J. (1997). Socialization in context: Connections, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12, 287-315.
- Bean, R. & Northrup, J. (2009). Parental psychological control, psychological autonomy, and acceptance as predictors of self-esteem in Latino adolescents. *Journal of Family Issues*, 30, 1486-1504.
- Bebes, A., Samarova, V., Shilo, G., & Diamond, G. M. (2015). Parental acceptance, parental psychological control and psychological symptoms among sexual minority adolescents. *Journal of Child Family Studies*, 24, 882-890.
- Chen, P-F., Chen, C-S., Chen, C-C. (2011). Alexithymia as a screening index for male conscripts with adjustment disorder. *Psychiatric Q*, 82, 139 – 150.
- Costa, S., Soenens, B., Gugliandolo, M. C., Cuzzocrea, F., & Larcana, R. (2015). The mediating role of need satisfaction in associations between parental psychological control and internalization problems: A study among Italian college students. *Journal of Child Family Studies*, 24, 1106-1116.
- Decety, J. & Jackson, P. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavior and Cognitive Neuroscience Reviews*. 3, (2), 71 – 100.
- De Panfilis, C., Rabbaglio, P., Rossi, C. (2003) Body image disturbance, parental bonding and alexithymia in patients with eating disorders. *Psychopathology*, 36, 239-246

- Reschke, A., & Schuetz, S. (2010). *Associations Among Measures of Alexithymia and Openness to Experience with Interpersonal Problems* (Unpublished Dissertation). University of Central Missouri.
- Rogers, K., Buchanan, C., & Winchell, M. (2003). Psychological control during early adolescence: Links to adjustment in differing parent/adolescent dyads. *Journal of Early Adolescence*, 23, 349-383.
- Salminen, J., Saarijarvi, S., Aarela, E., Toikka, T., & Kauhanen, J. (1999). Prevalence of alexithymia and its association with sociodemographic variables in the general population of Finland. *Journal of Psychosomatic Research*; 46, 75-82.
- Sifneos, P. (1973). The prevalence of "alexithymic" characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22, 255-266.
- Soenens, B., Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Duriez, B., & Goossens, L. (2008). Clarifying the link between parental psychological control and adolescents' depressive symptoms: reciprocal versus unidirectional models. *Merril-Palmer Quarterly*, 54, 411-444.
- Tahir, I., Ghayas, S., & Tahir, W. (2012). Personality traits and family size as the predictors of Alexithymia among university undergraduates. *Journal of Behavioral Sciences*, 22(3), 104-119.
- Thorberg, F., Young, R., Sullivan, K., Lyvers, M. (2011). Parental bonding and alexithymia: A meta-analysis. *European Psychiatry*, 26(3), 187-193.
- Valera, E., Berenbaum, H. (2001). A twin study of alexithymia trait. *Psychotherapy and Psychosomatics* 70, 239 – 246.
- Larsenab, J., Strienab, T., Eisingac, R., Rutger, E. (2005). Gender differences in association between alexithymia and emotional eating in obese individuals. *Journal of Psychosomatic Research*, 60 (3), 237-243.
- Lemche, E., Klann-Delius, G., Koch, R. (2004). Mentalizing language development in a longitudinal attachment sample: For alexithymia. *Psycho-Therapy and Psychosomatics*, 73, 366-374.
- Levant, R., Hall, R., Williams, C., & Hasan, N. (2009). Gender differences in alexithymia. *Psychology of Men & Masculinity*, 10 (3), 190-203.
- Lipsanen, T., Saarijarvi, S., & Lauerma, H. (2004). Exploring the relations between depression, somatization, dissociation and alexithymia-overlapping or independent construction. *Psychopathology*, 37, 200-206.
- Lopes, D., Putten, K., & Moormann, P. (2015). The impact of parental styles on the development of psychological complaints. *Europe's Journal of psychology*, 11 (1), 155-168.
- Mason, O., Tyson, M., Jones, C., & Potts, S. (2005). Alexithymia: Its prevalence and correlates in a British undergraduate sample. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 78, 113-125.
- Moriguchi, Y., Decety, J., Ohnishi, T. (2007). Empathy and judging other's pain: An fMRI study of alexithymia. *Cerebral Cortex*. 17, 2223 – 2234.
- Peterson, R., & Green, S. (2005). *Families first-keys to successful family functioning: communication*. Retrieved from: <http://pubs.sxt.vt.edu/350/350-092/350-092.html>
- Posse, M., & Hallstrom, T. (2001). The prevalence of Alexithymia in primary care patients. *Comprehensive Psychiatry*, 42, 471-476.

ملحق (1): مقياس الألكسيثيميا

الفقرة	تنطبق تماما	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق أبدا
1 غالبا ما أكون مشوشا حول ما أشعر به حقيقة.					
2 أشعر بأحاسيس في جسمي حتى الأطباء لا يستطيعون فهمها.					
3 عندما أكون منزعجا لا أعرف ما إذا كنت حزينا أم خائفا أم غاضبا.					
4 غالبا ما أكون مشوشا بشأن أحاسيس في جسمي.					
5 لدي مشاعر لست قادرا على تحديدها بشكل واضح.					
6 لا أعرف ما الذي يجري بداخلي.					
7 في معظم الأوقات لا أعرف لماذا أنا غاضب.					
8 من الصعب علي إيجاد الكلمات المناسبة لوصف مشاعري.					
9 أستطيع وصف مشاعري بسهولة.					
10 أجد صعوبة في وصف شعوري نحو الآخرين					
11 يطلب مني الآخرون باستمرار أن أعبر عن مشاعري أكثر.					
12 أجد صعوبة في البوح بمشاعري الخاصة حتى لأقرب أصدقائي					
13 أفضل حل المشكلة بدل مجرد وصفها او الحديث عنها.					
14 أفضل أن أدع الأمور تحدث كما هي بدلا من محاولة فهم أسباب حدوثها بهذا الشكل.					
15 من الضروري للأشخاص معرفة ما يشعرون به.					
16 أفضل الحديث مع الناس حول روتين حياتهم اليومي بدل الحديث عن مشاعرهم.					
17 أفضل مشاهدة العروض الترفيهية الكوميديية بدل مشاهدة العروض الدرامية .					
18 يمكنني أن أشعر بأنني قريب من شخص ما ، حتى في لحظات صمته.					
19 أجد أن استكشاف مشاعري يفيدني في حل مشكلاتي الشخصية.					
20 أجد أن محاولة البحث عن معنى خفي في الأفلام أو المسرحيات يقلل من المتعة في مشاهدتها.					

ملحق (2): مقياس التنشئة الوالدية / نموذج الأم

الرقم	الفقرة	تنطبق تماما	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق أبدا
1	يبدو أن أمي تعرف كيف أشعر حيال الأشياء.					
2	تحاول أمي أن تملي علي كيف أعيش حياتي.					
3	تسمح لي أمي كلما أمكن أن أختار ما أريد أن أفعله.					
4	تصغي أمي لرأيي أو وجهة نظري عندما أقع في مشكلة.					
5	تسمح لي أمي بأن أقرر الأشياء لنفسِي.					
6	تصر أمي على أن أقوم بعمل الأشياء على طريقته الخاصة.					
7	تحرص أمي على أن ترى الأشياء من وجهة نظري.					
8	تشجعني أمي على اختيار اتجاهي في الحياة بنفسِي.					
9	تتجاهل أمي الكثير من حاجاتي.					
10	تقبلني أمي و تحبني كما أنا.					
11	تعبر أمي عن حبها لي بوضوح.					
12	تجعلني أمي أشعر بأنني شخص مميز .					
13	أشعر أن أمي غير راضية عني .					
14	عادة ما تكون أمي سعيدة لرؤيتي.					
15	يبدو أن أمي كثيرا ما يخيب أملها بي.					
16	تحرص أمي على أن تجد وقتا للحديث معي .					
17	يبدو أن أمي لا تفكر في كثيرا.					
18	تحرص أمي على قضاء الكثير من الوقت معي.					
19	تبدو أمي منشغلة عني بقضاياها الخاصة.					
20	تبدو أمي غير مهتمة بمشاكلي.					
21	تبذل أمي وقتا و جهدا في مساعدتي.					
22	تحرص أمي على الإصغاء لي.					

مقياس التنشئة الوالدية / نموذج الأب

الرقم	الفقرة	تنطبق تماما	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق أبدا
1	يبدو أن أبي يعرف كيف أشعر حيال الأشياء.					
2	يحاول أبي أن يملئ علي كيف أعيش حياتي.					
3	يسمح لي أبي كلما أمكن أن أختار ما أريد أن أفعل.					
4	يصغي أبي لرأيي أو وجهة نظري عندما أقع في مشكلة.					
5	يسمح لي أبي بأن أقرر الأشياء لنفسني.					
6	يصر أبي على أن أقوم بعمل الأشياء بالطريقة التي يراها هو.					
7	يحرص أبي على أن يرى الأشياء من وجهة نظري.					
8	يشجعني أبي على اختيار اتجاهي في الحياة بنفسني.					
9	يتجاهل أبي الكثير من حاجاتي.					
10	يتقبلني أبي و يحبني كما أنا.					
11	يعبر أبي عن حبه لي بوضوح.					
12	يجعلني أبي أشعر بأنني شخص مميز.					
13	أشعر أن أبي غير راض عني .					
14	عادة يكون أبي سعيد لرؤيتي.					
15	يبدو أن أبي كثيرا ما يخيب أمله بي.					
16	يحرص أبي على أن يجد وقتا للحديث معي.					
17	يبدو أن أبي لا يفكر في كثيرا.					
18	يحرص أبي على قضاء الكثير من الوقت معي.					
19	يبدو أبي منشغلا عني بقضاياها الخاصة.					
20	يبدو أبي غير مهتم بمشاكلي.					
21	يبذل أبي وقتا و جهدا في مساعدتي.					
22	يحرص أبي على الإصغاء لي .					

فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد*

أشرف يعقوب** و شفيق علاونة**

The Effectiveness of a Counseling Program Based on Psychodrama in Reducing Disruptive Behavior and Developing Social Skills Among Learning Disabled Students in Bani-Obeid District

Ashraf Yacoub and Shafiq Alawneh, Faculty of Educational Sciences, the University of Jordan, Amman, Jordan.

Abstract: This study aimed at finding out the effectiveness of psychodrama based counseling program in reducing disruptive behavior and the development of social skills among learning disabled students at Bani-obeid district. The study was carried out on a sample of (24) male learning disabilities students, who were assigned to two equal groups (12) for the experimental and (12) for the control group. To achieve the study aims, this study used two scales: one for measuring disruptive behavior and another for measuring social skills were constructed as well as a psychodrama based counseling program was developed. Means, standard deviations, MANCOVA and ANCOVA were used in data analysis. Results showed statistically significant difference at ($\alpha = 0.05$) level, between groups, in favour of experimental group, in reducing disruptive behavior and the development of social skills on the total score and on the sub-dimensions.

(**Keywords:** Psychodrama, Disruptive Behavior, Social Skills, Learning Disabilities).

ويعتقد عدد من الباحثين أنه لا يمكن التعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الجوانب الانفعالية والاجتماعية، التي بدورها تنسحب على هذه الصعوبات (Kaval & Mostert, 2004). ويعد الطلبة ذوو صعوبات التعلم من أكثر الطلبة المسبيين للسلوكيات الفوضوية، بناءً على وجهة نظر المعلمين داخل الغرف الصفية، حيث يظهر هؤلاء الطلبة تصرفات وسلوكيات معرقة لسير الحصة الدراسية، فيحدثون بيئة فوضوية داخل الغرفة الصفية، وهذا بدوره يؤدي إلى تشكيل عقبة خطيرة أمام الطلبة جميعهم، مما يشعر طلبة صعوبات التعلم ومعلميهم بالإحباط والانزعاج نتيجة للفوضى، وعدم إنجاز المهمة التعليمية (المكانين والعبدلات والنجات، 2014).

ويرى فون (Vaughn, 2001) أن القسم الأكبر ممن يعانون من صعوبات التعلم يواجهون المشكلات في مسابقة الآخرين، واتخاذ الأصدقاء، والحفاظ عليهم، والمشاعر الإيجابية التي تتعلق بالذات. وفي الوقت ذاته، يكون بعضهم عدوانياً تجاه الآخرين بما في ذلك الأقران، في حين يكون بعضهم الآخر خجولاً، وينسحب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية (علي، 2010). ومن الجدير بالذكر أن السلوك الفوضوي داخل المحيط المدرسي يعد من أكبر

تاريخ قبوله 2016/8/25

تاريخ تسلم البحث 2016/5/2

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد. تكونت عينة الدراسة من (24) طالباً من ذوي صعوبات التعلم الذكور، وزعوا بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ضمت (12) طالباً، ومجموعة ضابطة ضمت (12) طالباً. وللتأكد من تحقيق الأهداف بني مقياسان: مقياس للسلوك الفوضوي، ومقياس للمهارات الاجتماعية، وبرنامج إرشادي قائم على السيكودراما. ولمعالجة بيانات الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، وتحليل التباين المشترك (ANCOVA). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية في خفض السلوك الفوضوي، وتنمية المهارات الاجتماعية على الدرجة الكلية وعلى الأبعاد الفرعية، وانتهت الدراسة بالتوصيات. (الكلمات المفتاحية: السيكودراما، السلوك الفوضوي، المهارات الاجتماعية، صعوبات التعلم).

مقدمة: تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان، إن لم تكن أهمها، بالنسبة للفرد نفسه أو للمجتمع، من حيث علاقتها ببناء شخصية الفرد المتكاملة القادرة على الاستمتاع بالحياة، وبوضع اللبنة الأولى في تكوين شخصية الفرد، وتشكيل وعيه، وتوجيه سلوكه، إن إن الفرد في هذه المرحلة يكون قابلاً للتشكل والتوجيه، واكتساب خصائص المواطنة الصالحة التي تجعل منه عضواً نافعاً في المجتمع.

وتزايدت الدراسات في الآونة الأخيرة، لا سيما التي تهتم بدراسة صعوبات التعلم بعد ما أدرجت ضمن فئة التربية الخاصة، من حيث أسبابها وتشخيصها وعلاجها (المقداد وبطينة والجراح، 2011). وتصنف صعوبات التعلم بناءً على أسس أكاديمية، إلا أن عدداً من الباحثين يرون أن صعوبات التعلم لها آثار وأبعاد تتعدى المجالات الأكاديمية، ومن هنا جاء الاهتمام بمثل هذه الأبعاد والآثار التي تتمحور حول مشكلات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Bouck, 2011).

* بحث مستل من رسالة دكتوراه للباحث الأول.

** كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويعكس حسن التفاعل مع الآخرين درجة ملائمة من الحساسية الاجتماعية والانفعالية بالإيقاعات والرموز الاجتماعية التي يقرأها المجتمع، كما تسهم هذه المهارات الاجتماعية في حل كثير من المشكلات الاجتماعية بصورة يقرأها ويقبلها المجتمع على ضوء الأعراف الاجتماعية، والمناخ النفسي الاجتماعي السائد (علي، 2010). والأفراد ذوو صعوبات التعلم في حاجة ماسة لتنمية المهارات الاجتماعية، إذ هناك إجماع بين المنظمات الخاصة بصعوبات التعلم على تضمين تعريف صعوبات التعلم بحيث يشمل اضطرابات أو صعوبات المهارات الاجتماعية (Social Skills Deficits) كمجال نوعي من مجالات صعوبات التعلم (يوسف، 2011).

ويوفر الأدب النظري أدلة قوية على أهمية دور المدرسة كبيئة مكملية للأسرة ومحيط آمن لممارسة الأنشطة المختلفة التي من شأنها صقل شخصية الطفل وتطويرها (أبو مغلي وهيلات، 2008؛ مصطفى، 2010). فكان للأنشطة السيكدورامية دور محوري وأساسي في مساعدة الأطفال على توجيه معارفهم وقدراتهم، وجاء دور المعلم وسيطا بين المتعلم ومصادر المعرفة، إذ أثبتت دراسة بيتر (Peter, 2009) في هذا المجال مدى أهمية السيكدوراما في تعزيز قدرة الأطفال الإبداعية، وإسهامها في نموهم المعرفي والعاطفي والاجتماعي، وإيجاد فرصة لهم للتعبير عن مشاعرهم وتوجيه أفكارهم، وتحسين التعاون والتواصل بين أفراد البيئة المدرسية. ويساعد التمثيل النفسي (السيكدوراما) في فهم قدرات الطفل، وتنمية شخصيته، وخياله وقدراته اللغوية، وتعزيز ثقته بنفسه، وممارسته للأدوار التي يمثلها؛ مما يزيد من تفاعله الاجتماعي، وينمي قدراته التعبيرية (أبو مغلي وهيلات، 2008). ويرى مورينو (Moreno, 1994) تطور هذا الأسلوب، أن من مميزات السيكدوراما أنها توفر للأفراد بيئة مناسبة للتعبير بحرية عن المشاعر والأفكار والانفعالات، مما يؤدي إلى زيادة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. وتعد السيكدوراما من الأساليب التي أظهرت نجاحاً لتنمية مهارات التواصل مع الآخرين، وتحديد المشاعر الشخصية والتعبير عنها. وتساعد السيكدوراما الطفل على اختيار أنواع مختلفة من السلوكيات يكون من الصعوبة بمكان تجربتها واختبارها في الواقع (Blatner, 2000).

ويشير مورينو (Moreno, 1994) إلى أن الوحدة الأساسية للسيكدوراما هي لعب الدور، فالمعالج أو المخرج يرشد المسترشد ليؤدي الأدوار التي تكون محور حياته وخبراته الماضية بعمق، وفي هذا الصدد يعد لعب الدور الطريقة التي تهدف لاتخاذ استجابات لسلوك في موقف معين، فلعب الدور يمثل وسيلة أولية لتنمية المهارات النفسية اللازمة للتكيف مع الحياة التي يعيش فيها الفرد.

وتمتاز السيكدوراما بعدد من الأساليب التي تزيد من القدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار، والتي تساعد في إنجاح أهداف عملية السيكدوراما، واستخدام الأسلوب المناسب يساعد في استجابات انفعالية مناسبة، ولكل منظر (معالج) الحق في تعديل

التحديات التي تواجه المدرسة والمجتمع، ليس فقط لأنه ينطوي على مجموعة متداخلة من المشكلات المعقدة، ولكن لأن آثاره تتجاوز الفرد لتشمل المجتمع كونه يشكل إزعاجاً للآخرين، وقد يتعدى ذلك إلى خرق القواعد والمعايير الاجتماعية، ويمكن أن يدفع الطالب إلى الانحراف والجروح (Liabo & Richardson, 2007).

وعلى صعيد متصل، يعد السلوك الفوضوي من أكثر المشكلات الشائعة لدى طلبة المدارس، وأكثرها تعقيداً؛ لما له من تأثير في نمو الفرد النفسي والمعرفي والاجتماعي والأخلاقي، وفي المهارات الاجتماعية التي تؤدي دوراً محورياً في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي لدى الفرد. وهذا بالضرورة ينسحب على تزايد المشكلات لدى الفرد نفسه، ويؤثر في التفاعل الاجتماعي والتواصل مع جماعة الأقران (Esturgo & Sala, 2010). لذلك، فإن الاهتمام بالجانبيين الاجتماعي والانفعالي للطلبة ذوي صعوبات التعلم يعد ذا أهمية كبيرة إلى جانب المجال الأكاديمي والمعرفي والسلوكي. كما تعد المهارات الاجتماعية والانفعالية ذات دور محوري في حياة الفرد؛ لأنها تساعد على التكيف الشخصي والاجتماعي (Learner, 2000).

وفي هذا الصدد، حظي العجز في المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم باهتمام كبير، إذ أجريت عدة دراسات خلال السنوات الماضية، كان هدفها دراسة المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (علي، 2010). وقد توصل بير ومينك وماننج (Bear, Mink & Manning, 2002) من خلال مراجعتهم للدراسات السابقة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات سلوكية وضعف في المهارات الاجتماعية، إضافة إلى الصعوبات الأكاديمية المتعددة، وأوصوا بالتركيز على دراسة المظاهر الاجتماعية والانفعالية. فيما ترى ليرنر (Learner, 2000) أن الضعف في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهر من خلال الإدراك الاجتماعي الضعيف، الذي يتمثل في عدم قدرتهم على فهم الظروف الاجتماعية، وعدم الإحساس بمشاعر الآخرين، وعدم قدرتهم على الحكم على أمزجة الناس الموجودة في بيئتهم، وعجزهم في التفاعل بشكل صحيح مع الحالة الاجتماعية الموجودين فيها، وعجزهم في مخاطبة الآخرين بالطرق المقبولة.

ويؤكد ريج (Ruegg, 2000) أن المهارات الاجتماعية تلعب دوراً مهماً في الكيفية التي ينتقل بها الطفل ذو صعوبات التعلم إلى مرحلة البلوغ، فبدون اكتسابه المهارات الاجتماعية الكافية قد يمر هذا الفرد بمتاعب الحياة اليومية، ويحرم من المشاركة في المجتمع والتفاعل معه. ويرى عدد من الباحثين أنه لا يكفي أن يتعامل مع صعوبات التعلم بمعزل عن تأثير المهارات الاجتماعية (Social Skills) المترتبة على هذه الصعوبات، حيث تمثل المهارات الاجتماعية أحد الأسس المهمة والضرورية للتفاعل الاجتماعي والنجاح اليومي في الحياة الواقعية مع الأقران والمدرسين، وكافة الأشخاص الآخرين بطبيعة أدوارهم مع الفرد (هارون، 2005).

موقف سيكودرامي، ويصلح هذا الأسلوب مع الأفراد الذين لديهم إدراك مضطرب من حيث معاملة الآخرين لهم، كاضطراب علاقة الطفل بالمعلمين والآباء. وفيه يتمثل الطفل دور المعلم أو الأب، إذ تصحح فيه شكل العلاقة بينه وبينهم، ويحدث استبصار وتحسن في إدراكه لاتجاهه نحوهم، وتعديل سلوكه نتيجة لتقمصه لتلك الشخصيات، وكذلك يؤدي عكس الدور إلى تحويل دفاعات الفرد ويساعده على فهم الآخرين واستكشاف السلوك المرغوب من خلال الموقف السيكودرامي (Moreno & Zachariah, 2006).

وللعلاج السيكودرامي مجموعة من العناصر الأساسية والأدوات، كما يحتوي على عدد من الخطوات المحددة التي تعطي في النهاية شكلاً مميزاً لهذا النوع من العلاج، وقد حدد كل من مورينو وبلاتر (Moreno, 1994; Blatner, 2000) هذه العناصر بالآتي:

أ. القائد (A Director): غالباً ما يكون معالجاً نفسياً متمرساً، لديه خبرة عملية وعلمية، يساعد على اتخاذ القرار، ويهتف بأفكار أي فرد يبحث عن مساعدة وحلول.

ب. بطل المسرحية (Protagonist): هو الشخص الذي يختاره القائد والمجموعة ليمثل، أو يعيد تمثيل حدث مهم من الماضي أو الحاضر، أو لتمثيل موقف متوقع؛ والبطل هو الذي يختار الحادثة التي ستعالج على المسرح، ويطلب إليه إعادة تمثيل الأشياء الأساسية في الحادثة أو الموقف دون محاولة استدعاء نفس التفاعل أو الكلمات كما وقعت أصلاً في الحادثة، وإنما يُساعد على العفوية والتلقائية في ذلك، ويساعده القائد في اختيار أعضاء المجموعة الذين يقومون بدور الذات المساعدة للبطل، ويساعد المخرج بطل المسرحية في التحرك أثناء التمثيل، وأن لا يقتصر على الكلام فقط.

ج. المسرح (The Stage): يقصد بالمسرح المكان الذي يجري فوقه العمل الدرامي، والمسرح السيكودرامي مسرح بلا ستائر أو كواليس يسمح للممثل أن يكون تلقائياً لأداء أدواره التلقائية، وقد يكون في مكان مفتوح، ولا يحتوي على تعقيدات فنية، ويفترض فيه أن يكون واسعاً بحيث يسمح بحركة أبطال المسرحية وقائدها والأشخاص الذين يشاركون بصفة ذات مساعدة، وإذا تعذر الحصول على مسرح، فإنه يمكن إعداد غرفة لتكون مكاناً للتمثيل.

د. الذوات المساعدة (Auxiliary Egos): هم أعضاء من المجموعة يساعدون بطل المسرحية على القيام بأدوار رمزية، مثل الأم والأب والزميل أو الأشخاص المهمين في حياته، وتعاون الذوات المساعدة البطل على لعب دوره من خلال ما يقومون به من لعب أدوار أشخاص مهمين في حياة البطل وموضوع صراعه، أو في الموقف السيكودرامي.

هـ. موضوع التمثيلية النفسية (القصة): يمكن أن تحتوي أحداث القصة أو التمثيلية النفسية على قضايا مختلفة من حياة

الأساليب المعروفة في السيكودراما، لتتناسب والفئة المستهدفة، ولتحقيق الأهداف المرجوة في الجلسة (مصطفى، 2010). وفيما يلي وصف لبعض من هذه الأساليب:

أ- لعب الدور (Role play): حيث يساعد على تفريغ الشحنات الانفعالية والرغبات المكبوتة، ويتم ذلك من خلال تمثيل سلوك اجتماعي، كما يحدث على أرض الواقع، ويقوم المعالج بدور الطرف الآخر لإكمال الموقف التفاعلي، وتكون هذه الفنية معتمدة على تعليمات المعالج، وإذا عجز المسترشد عن تطبيق هذه الفنية، يقوم المعالج بالدور، ويعمل كنموذج يساعده على التطبيق والتعلم، وبعدها يستمر الموقف حتى يتم تعلم السلوك بشكل جيد، وعندما يتم التعلم يعقد مناقشة لهذا السلوك (Moreno, 1994).

ب- مناجاة النفس (Soliloquy): في هذا الأسلوب يطلب المنظم من المشارك أن يتخيل نفسه في مكان ما وحده، وأن يعبر عن مشاعره وأفكاره بشكل تلقائي، حيث يُطلب من النجم أن يفكر بصوت مرتفع حول قضية ما تشغله، ويمشي النجم أثناء ذلك، ومن المهم أن يتحدث النجم بلغة "هنا والآن" (مصطفى، 2010).

ج- المرآة (Mirror): في هذا الأسلوب تعمل الذات المساعدة (Auxiliary Ego) كمرآة لإيماءات النجم وإشاراته وحركاته وكلماته أو الشخصية المحورية ضمن موقف سيكودرامي، دون مشاركة النجم بالتمثيل، وبذلك يستطيع النجم رؤية نفسه وسلوكه من خلال هذه المرآة، ويراقب دوره من خلال أداء الآخرين، وبذلك تتاح الفرصة للنجم للحصول على تغييرات حول ذاته وسلوكاته، وقد يعدل المنظم (المعالج) بعض السلوكات من خلال الذوات المساعدة بغرض أن يحصل النجم على تغذية راجعة إيجابية (Moreno, 1994).

د- الدكان السحري (The Magic shop): يستخدم هذا الأسلوب عندما يظهر النجم رغبة في تغيير اتجاه ما لديه، وفي الوقت نفسه، عندما يظهر قدرًا كافيًا من الاستبصار. ويساعد هذا الأسلوب النجم على تحديد أهدافه وأولوياته، حيث تكون الذات المساعدة (Auxiliary Ego) أو المنظم (المعالج) هو صاحب الدكان السحري المليء بأنصاف كثيرة متخيلة من السلوكات والصفات الشخصية والأفكار والمبادئ، وهذه الأنصاف ليست للبيع بالنقود، بل للمقايضة بصفات شخص أو المبادئ التي يريد التخلص منها، ويستبدل النجم، بشكل رمزي، بعض المشاعر والسلوكات التي يمتلكها بأمنيات أخرى يرغب بالحصول عليها، ويفاوض صاحب الدكان على ذلك، ويكون الإقناع رأس المال للشراء، ويركز الدكان السحري على أهمية وجود نموذج مرجعي، لتنمية تلك القيم والسلوكات الإيجابية، والتخلص من السلبية منها (Blatner, 2000).

هـ- عكس الدور (Role Reversal): يساعد هذا الأسلوب النجم النظر بعين الآخرين؛ أي أن يتبادل النجم الأدوار مع الآخرين ضمن

مقارنة بمرحلة الخط القاعدي في السلوك المستهدف، كما أشارت النتائج إلى أن التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر كان له أثر كبير في خفض السلوك الفوضوي.

وهدف دراسة الخطيب (2004) إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي سلوكي متعدد العناصر في خفض السلوك العدواني والفوضوي والنمطي لدى الأطفال المعوقين عقلياً في مراكز التربية الخاصة التي تعنى بتربية الأطفال المتخلفين عقلياً في مدينة عمان في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (81) طفلاً عُيِّنَ (43) منهم في المجموعة التجريبية، و(38) في المجموعة الضابطة. استخدمت في الدراسة قائمة تقدير السلوكيات العدوانية، والفوضوية، والنمطية، والبرنامج التدريبي السلوكي من إعداد الباحث. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج التدريبي السلوكي في خفض السلوكيات العدوانية والفوضوية والنمطية لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

ومن الدراسات التي اهتمت بالسيكودراما لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة روال (Rawal, 2006) التي هدفت التعرف إلى دور السيكودراما في تعزيز المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً وطالبة قسموا بالتساوي إلى مجموعتين، تجريبية تضم (10) (5) ذكور، و(5) إناث، وضابطة تضم (10) (5) ذكور، و(5) إناث. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج السيكودرامي في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة، وتحسين قدراتهم على التعامل بفاعلية مع مواقف الحياة ومتطلباتها وتحدياتها لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس.

وهدف دراسة سليمان (2006) التعرف إلى فاعلية السيكودراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في جمهورية مصر العربية. تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية السيكودراما في تنمية المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في احتفاظ المجموعة التجريبية بأثر التطبيق في قياس المتابعة.

وهدف دراسة شانج وليو (Chang & Liu, 2006) التعرف إلى فاعلية العلاج بالسيكودراما في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)؛ في المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (22) طالباً وطالبة قسموا بالتساوي إلى مجموعتين، تجريبية تضم (11)، وضابطة تضم (11). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج السيكودرامي في تحسين قدرات الطلبة الاتصالية، وزيادة مشاركتهم

أبطالها؛ بهدف تعديل سلوكهم، وتشكيل سلوكيات جديدة لديهم، ومساعدتهم في التعبير عن انفعالاتهم المختلفة، وتنمية مهاراتهم للوصول للتكيف النفسي الاجتماعي.

و. الجمهور (المشاهدون Audience): وهؤلاء في الغالب هم زملاء البطل من الأقارب والمعارف، وأفراد المجموعة العلاجية، ودور الجمهور يكون مساهماً ومشاركاً ومتفاعلاً مع المشهد السيكودرامي، بحيث يشارك الجمهور في الحوار والنقاش، وتقديم التغذية الراجعة، والدعم العاطفي للبطل.

ونظراً لقدرة السيكودراما على مساعدة الأطفال على التنفيس الانفعالي والمناقشة الجماعية، ولما تحتوي عليه من عناصر مشوقة وجاذبة (Moreno, 1994)، فإن كثيراً من الأطفال أصحاب المشكلات لا سيما ذوي صعوبات التعلم لا يتكلمون بسهولة ووضوح عن مشكلاتهم الدفينة، ولكن ذلك يمكن، أثناء وجودهم مع جماعة أطفال السيكودراما، من كسب ثقتهم كمرشدين، فتساعدهم في التغلب على مشكلاتهم. كما أن استخدام السيكودراما كأسلوب إرشادي لا يعرض الأطفال، لا سيما طلبة صعوبات التعلم، إلى مشقة الإجابة عن فقرات الاستبانات والاختبارات، وبذلك يبتعد هؤلاء الأطفال عن المناهج التقليدية التي تسبب لهم الملل، ولا تحقق لهم أهدافهم، وتساعدهم في الحصول على النتائج والأهداف المرجوة؛ ومن هنا اعتمد الباحثان على العديد من الأساليب السيكودرامية في البرنامج الإرشادي، أبرزها أسلوب لعب الدور الذي ساعد في تسهيل التفاعل بين طلبة صعوبات التعلم من جهة وتنفيذ النشاطات في كل جلسة، والتمثيل النفسي من جهة أخرى.

وقد حاول عدد من الباحثين فحص أثر البرامج الإرشادية المتنوعة في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة صعوبات التعلم، فقد أجرى التخينة (2011) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء المزار الجنوبي، في محافظة الكرك في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (28) طالباً من فئة الذكور، في الصفوف الرابع والخامس والسادس. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك الفوضوي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة سواء على الأداة ككل، أم على الأبعاد الفرعية.

وهدف دراسة محفوظ (2012) التعرف إلى أثر استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر على السلوك الفوضوي لدى طلاب غرفة المصادر في المرحلة الابتدائية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (4) طلاب اختيروا بناءً على توجيه المعلمات، وترددتهم على الإدارة، وملاحظة الباحثة لهم، وحصولهم على مجموع عالٍ من التكرارات في القائمة. استخدم في هذه الدراسة قائمة لملاحظة السلوك الفوضوي، وقائمة تقدير المعلمة بمدى التزامها بالتعليمات، والبرنامج العلاجي. أظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً واضحاً لأفراد الدراسة جميعهم في مرحلة العلاج والمتابعة

الدراسات في تقديم الخدمات الإرشادية للمرشدين والمعلمين والتربويين المهتمين في مواجهة المشكلات السلوكية المتعددة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ تنص هذه الدراسة لفئة تحتاج إلى كثير من العون، وهي فئة صعوبات التعلم ذات السلوك الفوضوي، التي ينقص أفرادها المهارات الاجتماعية، مما قد يسبب إعاقة سلوكية ليس لهم فقط، ولكن للطلاب في قاعة الدراسة نفسها. ومن هنا يمكن النظر للدراسة الحالية بوصفها إحدى المحاولات البحثية التي تسعى إلى تأكيد دور السيكدوراما، وتضمنها كأحد الأساليب الإرشادية في خفض السلوك الفوضوي، وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت موضوعين لهما علاقة بذوي صعوبات التعلم، وهما السلوك الفوضوي، والمهارات الاجتماعية - وفي حدود اطلاع الباحثين - لم توجد أية دراسة قد ربطت بين السلوك الفوضوي والمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بشكل عام وفي البيئة الأردنية بشكل خاص، فيتوقع أن تأخذ هذه الدراسة موقعاً بين الدراسات السابقة في المكتبة العربية التي تناولت السلوك الفوضوي والمهارات الاجتماعية لدى فئة صعوبات التعلم استناداً إلى أهميتها النظرية والعملية.

مشكلة الدراسة وسؤالها

جاء الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثين للعديد من المواقف والسلوكيات التي تصدر عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعامل مع كثير من المشكلات التربوية والتعليمية والاجتماعية التي تواجههم داخل البيئة المدرسية، إذ تضعف السلوكيات الفوضوية، الصادرة من هؤلاء الطلبة، قدرة المعلم على ضبط الصف وإدارته. وتعد هذه السلوكيات عاملاً معوقاً للعملية التدريسية، وتؤدي إلى الإرباك والتوتر الانفعالي داخل الصف، فتنتقل المشكلة من الطالب إلى الصف بأكمله، مما يؤثر في انخفاض أداء المعلم للمهمة من جهة، كما يؤثر في تحصيل الطلبة بشكل سلبي من جهة أخرى (المكانين والعبداللات والنجادات، 2014).

وعلى صعيد متصل، يعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم نقصاً في الجوانب الاجتماعية من حيث القدرة على التعامل مع الآخرين، وعدم تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانهم العاديين، وعدم الالتزام باللوائح والتعليمات داخل المدرسة، وإن سلوكياتهم تنصف بالسلبية والتخريب في الممتلكات، وعدم الاحترام في التعامل مع الآخرين وكثرة السلوكيات غير المرغوبة داخل الصفوف (إبراهيم، 2012). وتعد مشكلة العجز في المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً، لما لها من آثار سلبية تؤثر كل من يتعامل مع هؤلاء الطلبة (Learner، 2000).

الاجتماعية في الأنشطة الجماعية لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة عبد الواحد (2009) التعرف إلى فاعلية السيكدوراما والنمذجة في تحسين بعض مهارات التواصل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في جمهورية مصر العربية. تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة، (20) من الإناث و(20) من الذكور، تتراوح أعمارهم بين (9 - 11) سنة، قسموا إلى أربع مجموعات، مجموعة تجريبية أولى طبق عليها برنامج السيكدوراما، ومجموعة تجريبية ثانية طبق عليها برنامج النمذجة، ومجموعة تجريبية ثالثة طبق عليها البرنامج معاً، ومجموعة رابعة ضابطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج السيكدورامي، وبرنامج النمذجة كل على حدة، واستخدم البرنامج معاً في تحسين مهارات التواصل لصالح المجموعات التجريبية الأولى والثانية والثالثة. وأشارت النتائج كذلك إلى أن استخدام البرنامج معاً أفضل في تحسين مهارات التواصل، يليه البرنامج السيكدورامي، ثم برنامج النمذجة، فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس.

وهدفت دراسة عبد الحميد (2012) التعرف إلى فاعلية فنيات السيكدوراما في خفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في جمهورية مصر العربية. تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمتوسط زمني قدره (10.5) عاماً، وقسموا بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية تضم (10)، وضابطة تضم (10). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج السيكدورامي في خفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في احتفاظ المجموعة التجريبية بأثر التطبيق في قياس المتابعة.

وهدفت دراسة بيومي ويوسف (2013) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيكدوراما في خفض اضطراب قصور الانتباه وعلاقته بمستوى القلق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأجريت في جمهورية مصر العربية. تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، منهم (8) ذكور، و(12) إناثاً. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج التدريبي في خفض اضطراب قصور الانتباه والقلق الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية، فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في احتفاظ المجموعة التجريبية بأثر التطبيق في قياس المتابعة.

يلاحظ أن جميع الدراسات السابقة أظهرت أهمية السيكدوراما مع ذوي صعوبات التعلم، وتناولت كل دراسة متغيرات مختلفة عن الأخرى. وتبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تساند غيرها من

التعريفات الإجرائية

البرنامج الإرشادي القائم على السيكدوراما: مجموعة من الجلسات الإرشادية المخططة والمنظمة في ضوء الأسس الإرشادية والتربوية العلمية، بحيث يقدم خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة جماعياً (الخطيب، 2013).

ويعرف، إجرائياً في هذه الدراسة، بأنه مجموعة من الجلسات الإرشادية الجمعية المنظمة والمجدولة زمنياً ب (15) جلسة، مدة كل منها (60) دقيقة والمستندة إلى بعض أساليب السيكدوراما، التي تهدف إلى خفض السلوك الفوضوي، وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم.

السيكدوراما: أسلوب إرشادي يتضمن مجموعة من الأنشطة والإجراءات ينفذها المشاركون أثناء الجلسات الإرشادية تتمثل بالاستماع إلى القصص الهادفة، واختيار الطلبة الأدوار المناسبة وتمثيلها في جو يسوده الأمان والألفة، ويعلم الأفراد طرقاً فعالة للاستبصار بمشكلاتهم والتعبير عن انفعالاتهم وضبطها (مصطفى، 2010). ويهدف إلى تغيير السلوكيات الفوضوية، وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة (عينة الدراسة).

السلوك الفوضوي: هو سلوك يصدر عن الطالب يتمثل بمخالفة القوانين والأنظمة والتعليمات، والمعارضة المستمرة للمعلمين، وإثارة الشغب وتعطيل سير الحصة، وإتلاف الممتلكات الشخصية وممتلكات الآخرين، والحديث، والتعدي على حقوق الآخرين، ورفض تحمل المسؤولية (الدسوقي، 2014). ويعرف، إجرائياً في هذه الدراسة، بأنه الدرجة الكلية التي تقدر للطالب ذي صعوبات التعلم على مقياس السلوك الفوضوي المعد لهذه الدراسة.

المهارات الاجتماعية: هي مجموعة من السلوكيات مقبولة اجتماعياً، والتي تختص بعملية تفاعل الفرد مع مجموعة، وتعامله مع أفرادها، وتساعد على التكيف الاجتماعي والشخصي (Cetin & Avcioglu, 2010). وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة، بالدرجة الكلية التي تقدر للطالب ذي صعوبات التعلم على مقياس المهارات الاجتماعية المعد لهذه الدراسة.

طلبة صعوبات التعلم: أولئك الطلبة الذين يعانون من اضطراب واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بالفهم أو استخدام اللغة المحكية أو المكتوبة، التي تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو إنجاز حسابات رياضية، على نحو لا تشتمل فيه صعوبات التعلم على المشكلات التعليمية التي تعود أساساً إلى الإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو السلوكية أو الحركية، أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي (Lerner, 2000). ويعرف الطلبة ذوو صعوبات التعلم، إجرائياً في هذه الدراسة، بأنهم أولئك الطلبة الملتحقون بغرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء بني عبيد في محافظة إربد، والذين

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات الطلبة على كل مجال من مجالات مقياس السلوك الفوضوي تعزى لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات الطلبة على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في جانبين أساسيين، هما: الجانب النظري، حيث تبرز أهمية الدراسة من أهمية الفئة التي تتناولها، وهي فئة ذوي صعوبات التعلم، الذين يعدون فئة خاصة لهم حاجاتهم الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية خاصة. وتكمن أهمية الدراسة، أيضاً، في إمكانية إثراء الأدب النظري المتعلق في السيكدوراما، وتوفير معلومات حولها كأسلوب إرشادي؛ وما ستضيفه نتائج الدراسة الحالية إلى المعرفة الإنسانية والمكتبة العربية حول موضوع السلوك الفوضوي، والمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم. وتساعد الدراسة الحالية لتكون نواة لدراسات أخرى قادمة، تؤكد البعد الإرشادي والتربوي للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ كونها من الدراسات التي تقدم برنامجاً للتعامل مع اضطراب السلوك الفوضوي والبعد الاجتماعي في المدارس لهذه الفئة.

وفي الجانب التطبيقي، تقدم هذه الدراسة برنامجاً إرشادياً يمكن تطبيقه في المراكز والمؤسسات التي تعنى بصعوبات التعلم، مثل المدارس، ومراكز التربية الخاصة، وأيضاً تقديم العون لأصحاب القرار في مؤسسات التربية والتعليم في الأردن، والمرشدين النفسيين والمعلمين والباحثين والمهتمين في هذا المجال، وتزودهم بمقاييس في السلوك الفوضوي والمهارات الاجتماعية يمكن استخدامهما في تشخيص الطلبة الذين يعانون من اضطراب السلوك الفوضوي وتنقصهم المهارات الاجتماعية.

محددات الدراسة

- يقتصر تعميم نتائج الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة من ذوي صعوبات التعلم.
- يتحدد تعميم النتائج في ضوء الخصائص السيكمومترية لأدوات الدراسة ودقة البيانات التي تجمع من خلالها.

وتوزعت تلك الفقرات على (7) أبعاد، هي: بعد عجز الانتباه، وبعد النشاط الزائد، وبعد السلوك العدواني، وبعد التخريب، وبعد انتهاك القواعد والتعليمات، وبعد الإثارة والإزعاج، وبعد الاندفاعية.

صدق مقياس السلوك الفوضوي

أولاً. صدق المحتوى

لاستخراج دلالات صدق المحتوى لمقياس السلوك الفوضوي، عُرض المقياس بصورته الأولية على (12) محكماً من المتخصصين في الإرشاد النفسي والتربية الخاصة والدراما والتمثيل، في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية، ووزارة التربية والتعليم، وقد طلب إليهم إبداء الرأي حول مدى انتماء الفقرة للبعد، ومدى وضوح الفقرة وسلامة الصياغة اللغوية، بالإضافة إلى تقديم أية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة.

واعتمد الباحثان استبقاء الفقرات التي أجمع عليها (80%) فأكثر من المحكمين لقبول الفقرة أو رفضها؛ ووفقاً لآراء المحكمين واقتراحاتهم، فقد حذفت ست فقرات، وعدلت أربع فقرات من الناحية اللغوية، ولم يحذف أي من أبعاد المقياس، ليتكون المقياس بصورته النهائية من (60) فقرة موجبة الاتجاه، موزعة على سبعة أبعاد، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع درجة السلوك الفوضوي لدى المستجيب، وتتراوح الدرجة الكلية بين 300-60.

ثانياً: صدق البناء

للتأكد من مؤشرات الصدق طبق المقياس على عينة مكونة من (30) طالباً من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحسب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المجال الذي تنتمي إليه. وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.37 - 0.90). كما جرى حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس الكلي وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.36 - 0.69)، يوضحها الجدول (1).

شخصهم معلومو غرف المصادر، وصنفوهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلم، بناءً على أسس التصنيف المتبعة في هذه المدارس، مثل: الاختبارات المقننة وغير المقننة بالإضافة إلى طرائق جمع المعلومات التي تتضمن ملاحظات المعلمين ودراسات الحالة والمقابلات الأسرية، ويتلقون الخدمات في تلك الغرف.

الطريقة

أفراد الدراسة: اختير جميع طلبة صعوبات التعلم في مدرسة إيدون الأساسية للبنين بطريقة قصدية، وبلغ عددهم (24) طالباً؛ نظراً لتواجد الباحث في هذه المدرسة، حيث يعمل مرشداً للطلبة فيها، ووفرت المدرسة التسهيلات اللازمة لتنفيذ البرنامج، وتنظيم عملية تجميع المشاركين في البرنامج في أوقات تتناسب مع المرشد الذي سيطبق البرنامج، وتتناسب، كذلك، وأوقات الطلبة الذين تنطبق عليهم شروط الالتحاق بالمجموعة التجريبية، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (12) طالباً، كما بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (12) طالباً، وزعوا عشوائياً بالتساوي على المجموعتين.

أدوات الدراسة

مقياس السلوك الفوضوي

بني مقياس للسلوك الفوضوي، من خلال الرجوع إلى الأدب النظري الخاص بالمشكلات السلوكية للأطفال، وبالأستناد للأدبيات البحثية ذات العلاقة، التي تمكن الباحثان من الاطلاع عليها، مثل دراسة ماثيوز وكارين وجيسكا ولانكستر وكيفن (Mathews, Karyn, Jessica, Lancaster & Kevin, 2013). ودراسة التخينة (2011)، ومقياس تقدير أعراض اضطراب السلوك الفوضوي الدسوقي (2014). وبناءً على ذلك، فقد صيغت فقرات المقياس بصورته الأولية، الذي تكون من (66) فقرة مدرجة وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي تأخذ الأوزان التالية:

المستوى	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً	أبداً
الدرجة	5	4	3	2	1

جدول (1): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه

رقم	معامل الارتباط	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	معامل الارتباط
الفقرة	مع المجال	مع الأداة	الفقرة	مع المجال	مع الأداة	الفقرة	مع المجال	مع الأداة
1	.86(**)	.37(*)	21	.81(**)	.42(*)	41	.75(**)	.62(**)
2	.73(**)	.68(*)	22	.89(**)	.60(*)	42	.48(**)	.54(**)
3	.90(**)	.66(**)	23	.88(**)	.39(*)	43	.64(**)	.41(*)
4	.82(**)	.46(*)	24	.80(**)	.67(**)	44	.46(**)	.39(*)
5	.78(**)	.42(*)	25	.84(**)	.66(**)	45	.55(**)	.69(**)
6	.61(**)	.50(**)	26	.58(**)	.51(**)	46	.70(**)	.47(**)
7	.37(*)	.38(*)	27	.70(**)	.36(*)	47	.82(**)	.56(**)
8	.47(**)	.69(**)	28	.60(**)	.51(**)	48	.74(**)	.45(**)
9	.54(**)	.67(**)	29	.85(**)	.62(**)	49	.72(**)	.52(**)
10	.66(**)	.41(*)	30	.86(**)	.63(**)	50	.66(**)	.38(*)

رقم	معامل الارتباط	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	معامل الارتباط
الفقرة	مع المجال	مع الأداة	الفقرة	مع المجال	مع الأداة	الفقرة	مع المجال	مع الأداة
11	.72(**)	.51(**)	31	.87(**)	.64(**)	51	.79(**)	.46(**)
12	.67(**)	.43(*)	32	.71(**)	.61(**)	52	.67(**)	.49(*)
13	.68(**)	.65(**)	33	.64(**)	.55(**)	53	.64(**)	.41(*)
14	.75(**)	.47(**)	34	.51(**)	.37(*)	54	.65(**)	.63(**)
15	.42(*)	.44(*)	35	.49(**)	.49(**)	55	.37(*)	.65(**)
16	.57(**)	.50(**)	36	.44(*)	.54(**)	56	.77(**)	.45(*)
17	.81(**)	.53(**)	37	.69(**)	.48(**)	57	.76(**)	.64(**)
18	.64(**)	.58(**)	38	.62(**)	.53(**)	58	.83(**)	.43(*)
19	.69(**)	.56(**)	39	.68(**)	.61(**)	59	.77(**)	.40(**)
20	.63(**)	.59(*)	40	.59(**)	.57(**)	60	.52(**)	.44(*)

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط كانت مقبولة ودالة إحصائياً، حيث إن معامل ارتباطها (0.30). فأكثر، ولذلك

جدول (2): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

المجال	عجز الانتباه	النشاط الزائد	السلوك العدواني	التخريب	انتهاك القواعد والتعليمات	الإثارة والإزعاج	الاندفاعية الكلية
عجز الانتباه	1						
النشاط الزائد	.471(**)	1					
السلوك العدواني	.521(**)	.658(**)	1				
التخريب	.580(**)	.382(*)	.532(**)	1			
انتهاك القواعد والتعليمات	.560(**)	.512(**)	.623(**)	.473(**)	1		
الإثارة والإزعاج	.380(*)	.558(**)	.787(**)	.630(**)	.400(*)	1	
الاندفاعية	.489(**)	.546(**)	.461(*)	.427(*)	.565(**)	.391(*)	1
الكلية	.522(**)	.607(**)	.609(**)	.464(**)	.373(*)	.734(**)	.411(*)

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وخارج العينة قوامها (30) طالباً، وأعيد تطبيقه على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان؛ وبحساب معامل الارتباط بين نتائج درجات التطبيقين، بلغ معامل الثبات المحسوب باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson – Correlation) للأداة ككل (0.94). كما استخرجت قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة "كرونيباخ ألفا" (Cronbach's Alpha)، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (0.87)، والجدول (3) يوضح قيم معاملات الثبات والاتساق الداخلي للمجالات والأداة ككل.

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط المجال مع غيره من المجالات وارتباطه مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.373 - 0.787). وتعد هذه القيم مؤشرات على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق لأغراض هذه الدراسة.

ثبات مقياس السلوك الفوضوي

للتحقق من دلالات ثبات مقياس السلوك الفوضوي اعتمد الباحثان طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Re-test)، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة

جدول (3): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة المجالات والدرجة الكلية لمقياس السلوك الفوضوي

المجال	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
عجز الانتباه	0.95	0.86	6
النشاط الزائد	0.75	0.71	9
السلوك العدواني	0.96	0.84	11
التخريب	0.90	0.84	7

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
انتهاك القواعد والتعليمات	0.82	0.76	10
الإثارة والإزعاج	0.95	0.86	12
الاندفاعية	0.92	0.81	5
الدرجة الكلية	0.94	0.87	60

صدق مقياس تقدير المهارات الاجتماعية

أولاً. صدق المحتوى

لاستخراج دلالات صدق المحتوى لمقياس المهارات الاجتماعية، عرض المقياس بصورته الأولية على (12) محكماً من المتخصصين في مجالات الإرشاد النفسي والتربية الخاصة والدراما والتمثيل في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية، ووزارة التربية والتعليم، وقد طلب إليهم إبداء الرأي حول مدى انتماء الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرة وسلامة الصياغة اللغوية، وتقديم أية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، واعتمد الباحثان استبقاء الفقرات التي أجمع عليها (80%) فأكثر من المحكمين لقبول الفقرة، أو رفضها. ووفقاً لآراء المحكمين واقتراحاتهم، فقد حذفت فقرتان، وعدلت ثلاث فقرات من الناحية اللغوية، ولم يحذف أي من مجالات المقياس، ليتكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة موجبة الاتجاه، موزعة على خمسة مجالات، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع درجة المهارات الاجتماعية لدى المستجيب، وتتراوح الدرجة الكلية بين 150-30.

ثانياً. صدق البناء

للتأكد من مؤشرات الصدق طبق المقياس على عينة مكونة من (30) طالباً من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحسب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المجال، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.69 - 0.96)، كما جرى حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس الكلي وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.52 - 0.82)، يوضحها الجدول (4).

جدول (4): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.91(**)	.62(**)	11	.79(**)	.54(**)	21	.72(**)	.63(**)
2	.90(**)	.58(**)	12	.94(**)	.79(**)	22	.82(**)	.64(**)
3	.95(**)	.75(**)	13	.78(**)	.68(**)	23	.69(**)	.52(**)
4	.96(**)	.76(**)	14	.71(**)	.69(**)	24	.75(**)	.60(**)
5	.93(**)	.82(**)	15	.70(**)	.59(**)	25	.76(**)	.55(**)
6	.89(**)	.70(**)	16	.81(**)	.81(**)	26	.86(**)	.77(**)
7	.83(**)	.66(**)	17	.84(**)	.57(**)	27	.73(**)	.56(**)
8	.77(**)	.65(**)	18	.92(**)	.73(**)	28	.80(**)	.67(**)
9	.85(**)	.74(**)	19	.74(**)	.61(**)	29	.87(**)	.78(**)
10	.88(**)	.80(**)	20	.84(**)	.71(**)	30	.84(**)	.72(**)

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وبمطالعة قيم الثبات لمجالات المقياس، والمقياس ككل، يلاحظ أن هذه القيم مرتفعة، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات تسمح باستخدامه في هذه الدراسة، وقد اعتبر الباحثان دلالات الصدق والثبات الخاصة بهذا المقياس كافية لأغراض الدراسة الحالية.

مقياس المهارات الاجتماعية

بني مقياس لتقدير المهارات الاجتماعية، استناداً للأدبيات البحثية ذات العلاقة، ومن خلال الرجوع إلى المقاييس السابقة، التي تمكن الباحثان من الاطلاع عليها، مثل أداة المهارات الاجتماعية التي أعدها جريشام وإليوت (Gresham & Elliott, 1990)، ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية لتلاميذ صعوبات التعلم (هارون، 2005)، ومقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (علي، 2010). وبناءً على ذلك، صيغت فقرات المقياس بصورته الأولية، الذي تكون من (32) فقرة مدرجة وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وتأخذ الأوزان التالية:

المستوى	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً	أبداً
الدرجة	5	4	3	2	1

وتوزعت تلك الفقرات على خمسة أبعاد، هي: بعد مهارة تقديم المساعدة، وبعد مهارة المحادثة والاستقبال، وبعد مهارة سلوك الصداقة، وبعد مهارة المشاركة الاجتماعية، وبعد مهارة التعبير عن المشاعر.

لم تحذف أي من هذه الفقرات، وجرى حساب معاملات الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، يوضحها الجدول (5).

المجال	مهارة تقديم المساعدة	مهارة المحادثة والاستقبال	مهارة سلوك الصداقة	مهارة المشاركة الاجتماعية	مهارة التعبير عن المشاعر	الكلية
مهارة تقديم المساعدة	1					
مهارة المحادثة والاستقبال	0.625(**)	1				
مهارة سلوك الصداقة	0.432(*)	0.577(**)	1			
مهارة المشاركة الاجتماعية	0.436(*)	0.501(**)	0.670(**)	1		
مهارة التعبير عن المشاعر	0.409(*)	0.502(**)	0.622(**)	0.830(**)	1	
الكلية	0.769(**)	0.834(**)	0.793(**)	0.806(**)	0.810(**)	1

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

بفارق زمني مدته أسبوعان. وبحساب معامل الارتباط بين نتائج درجات التطبيقين، بلغ معامل الثبات المحسوب باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson–Correlation) للأداء ككل (0.92). كما استخرجت قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha)، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (0.90). والجدول (6) يوضح قيم معاملات الثبات، والاتساق الداخلي للمجالات والأداة ككل.

يلاحظ من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط كانت مقبولة ودالة إحصائياً، حيث إن معامل ارتباطها (0.30). فأكثر، ولذلك جدول (5): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط المجال مع غيره من المجالات وارتباطه مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.432 - 0.834). وتعد هذه القيم مؤشرات على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق لأغراض هذه الدراسة.

ثبات مقياس المهارات الاجتماعية

للتحقق من دلالات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية، اعتمد الباحثان طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- re-test)، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة قوامها (30) طالباً، وأعيد التطبيق على العينة نفسها

جدول (6): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة المجالات والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية

المجال	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
مهارة تقديم المساعدة	0.90	0.88	7
مهارة المحادثة والاستقبال	0.91	0.84	7
مهارة سلوك الصداقة	0.84	0.87	5
مهارة المشاركة الاجتماعية	0.90	0.79	4
مهارة التعبير عن المشاعر	0.90	0.83	7
الدرجة الكلية	0.92	0.90	30

السلوك الفوضوي، وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم، وإكسابهم لغة معرفية حول سليات السلوك الفوضوي، وتعليمهم جملة من المهارات التي تساعد على التصرف بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية، كما تتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف ونشاطات الإجماء والقصص ولعب الأدوار والواجبات البيتية. وقد عرض البرنامج على (12) محكماً من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي، والتربية الخاصة، والدراما والتمثيل، وأخذت ملاحظاتهم بالاعتبار. وفيما يلي ملخص لأهداف جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى: هدفت هذه الجلسة إلى التعارف بين المرشد والمشاركين وبين المشاركين أنفسهم، وتعريف المشاركين بمحتوى البرنامج الإرشادي من حيث: مكان انعقاد الجلسات

بمطالعة قيم الثبات لمجالات المقياس، والمقياس ككل، يلاحظ أن هذه القيم مرتفعة، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات تسمح باستخدامه في هذه الدراسة، وقد عد الباحثان دلالات الصدق والثبات الخاصة بهذا المقياس كافيةً لأغراض الدراسة الحالية.

برنامج الإرشاد القائم على السيكدوراما

أعد برنامج إرشادي قائم على السيكدوراما بالاستناد إلى الأدب في مجال السيكدوراما، كدراسة الكردي (2003)، ودراسة روال (Rawal, 2006)، ودراسة محفوظ (2011)، ودراسة عبد الحميد (2012)، ودراسة بيومي ويوسف (2013)، إذ بني البرنامج من (15) جلسة إرشادية، مدة الجلسة الواحدة (60) دقيقة، وبمعدل جلستين أسبوعياً؛ يهدف البرنامج إلى خفض

الإرشادية، وزمن انعقاد كل جلسة، ومدة استمرار البرنامج (عدد جلسات البرنامج) وأهدافه، والتعرف إلى توقعات المشاركين من البرنامج ومناقشتها.

الجلسة الثانية: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بسيناريوهات الجلسات وبخطوات سير كل جلسة إرشادية في البرنامج من خلال ممارسة المشاركين نشاط بعنوان "من أنا".

الجلسة الثالثة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بمفهوم السلوك غير المناسب وأبعاده من خلال قصة، وأن يتعرف المشاركون إلى السلوكيات البديلة الإيجابية من خلال لعب أدوار تمثيلية في مقابلة تلفزيونية.

الجلسة الرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بمفهوم السلوك التخريبي وسلبياته من خلال الأدوار التي يمثلونها في تمرين بعنوان "المرأة".

الجلسة الخامسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بالنشاط الزائد وسلبياته من خلال الأدوار التي يمثلونها.

الجلسة السادسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بالسلوك العدواني وسلبياته من خلال الأدوار التي يمثلونها في تمرين بعنوان "الدكان السحري".

الجلسة السابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بسلبيات مخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية من خلال الأدوار التي يمثلونها.

الجلسة الثامنة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بالانتباه وآثاره السلبية من خلال الأدوار التي يمثلونها.

الجلسة التاسعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بسلوك الإزعاج الصفي وسلبياته من خلال الأدوار التي يمثلونها.

الجلسة العاشرة: هدفت هذه الجلسة إلى أن يمتلك المشاركون مهارة طلب المساعدة وتقديرها من خلال الأدوار التي يمثلونها.

الجلسة الحادية عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بمهارة المحادثة والاستقبال من خلال موقف تمثيلي بعنوان "مراد في لجنة النظام"، وقيامهم بلعب أدوار الشخص الواردة في التمثيلية.

الجلسة الثانية عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى أن يمتلك المشاركون مهارة الصداقة من خلال الأدوار يمثلونها في تمرين بعنوان "الكرة الصديقة".

الجلسة الثالثة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى أن يمتلك المشاركون مهارة المشاركة الاجتماعية من خلال الأدوار التي يمثلونها.

الجلسة الرابعة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى أن يمتلك المشاركون مهارة التعبير عن المشاعر من خلال الأدوار التي يمثلونها.

الجلسة الخامسة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى أن يقوم المشاركون بتلخيص محتوى جلسات البرنامج الإرشادي من خلال نشاط بعنوان "حصاد أخبار الجلسات"، وإنهاء البرنامج وتوديع المشاركين.

إجراءات الدراسة

- أخذ الموافقات من أولياء أمور الطلبة على مشاركة أطفالهم في البرنامج الإرشادي.
- توزيع أفراد الدراسة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين، واحدة تجريبية تضم (12) طالباً، وأخرى ضابطة تضم (12) طالباً.
- التحقق من تكافؤ أداء المجموعات على مقياس السلوك الفوضوي، ومقياس المهارات الاجتماعية القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)، والجدولان (7) و(8) يوضحان ذلك.

تكافؤ المجموعات: مقياس السلوك الفوضوي القبلي

للتحقق من تكافؤ المجموعات، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة صعوبات التعلم على مقياس السلوك الفوضوي القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبين الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم اختبار "ت"، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعاً لمتغير المجموعة على مقياس السلوك الفوضوي القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
عجز الانتباه	12	4.10	.194	1.110	22	.279
	12	4.03	.096			
النشاط الزائد قبلي	12	3.95	.398	1.308	22	.204
	12	3.75	.364			

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
السلوك العدواني قبلي	12	3.85	.374	.517	22	.611
	12	3.77	.415			
التخريب قبلي	12	4.07	.478	.862	22	.398
	12	3.90	.469			
انتهاك القواعد والتعليمات قبلي	12	3.97	.389	-1.703	22	.103
	12	4.22	.301			
الإثارة والازعاج قبلي	12	3.96	.338	-.339	22	.738
	12	4.01	.365			
الاندفاعية قبلي	12	4.15	.554	1.725	22	.098
	12	3.82	.376			
السلوك الفوضوي ككل قبلي	12	3.98	.080	1.162	22	.258
	12	3.93	.126			

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى المجموعة في جميع الأبعاد الفرعية وفي الدرجة الكلية لمقياس السلوك الفوضوي القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

تكافؤ المجموعات: مقياس المهارات الاجتماعية القبلي

للتحقق من تكافؤ المجموعات استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة صعوبات التعلم على مقياس المهارات الاجتماعية القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة). وليان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار "ت"، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعاً لمتغير المجموعة على مقياس المهارات الاجتماعية القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارة تقديم المساعدة	12	1.87	.319	1.095	22	.285
	12	1.70	.420			
مهارة المحادثة والاستقبال	12	1.81	.582	.466	22	.646
	12	1.70	.543			
مهارة سلوك الصداقة	12	1.83	.503	-.698	22	.493
	12	1.98	.549			
مهارة المشاركة الاجتماعية	12	2.10	.376	.821	22	.420
	12	1.96	.487			
مهارة التعبير عن المشاعر	12	1.86	.418	-.362	22	.721
	12	1.92	.387			
المهارات الاجتماعية ككل	12	1.88	.157	.595	22	.558
	12	1.83	.206			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى المجموعة في جميع الأبعاد الفرعية، وفي الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

- تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية البالغ عددها (15) جلسة، بمعدل جلستين كل أسبوع.
- وبعد انتهاء البرنامج الإرشادي طبق القياس البعدي على المجموعتين، وأجريت التحليلات الإحصائية المناسبة، واستخرجت النتائج.

منهج الدراسة وتصميمها

تتبع هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، بتصميم قبلي- بعدي لمجموعتين. وتضمنت الدراسة المتغيرات الآتية: المتغير المستقل، وهو البرنامج الإرشادي القائم على السيكدراما (طريقة المعالجة)؛ والمتغيرات التابعة، وهي: الأداء على مقياس السلوك الفوضوي، وعلى مقياس المهارات الاجتماعية. وزعت العينة عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وطبق البرنامج الإرشادي السيكدرامي على المجموعة التجريبية فقط، وأجري قياس قبلي وآخر بعدي للمجموعتين.

النتائج

■ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات الطلبة على كل مجال من مجالات مقياس السلوك الفوضوي يعزى لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)؟" للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة لأداء طلبة صعوبات التعلم على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس السلوك الفوضوي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طلبة صعوبات التعلم على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس السلوك الفوضوي تبعاً لمتغير المجموعة

العدد	المتوسط المعدل	البعدي		القبلي		المجموعة	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
12	1.67	.255	1.69	.194	4.10	تجريبية	عجز الانتباه
12	4.08	.148	4.06	.096	4.03	ضابطة	
24	2.87	1.223	2.87	.154	4.06	المجموع	
12	1.71	.394	1.69	.398	3.95	تجريبية	النشاط الزائد
12	3.77	.358	3.78	.364	3.75	ضابطة	
24	2.74	1.126	2.74	.387	3.85	المجموع	
12	1.91	.323	1.95	.374	3.85	تجريبية	السلوك العدواني
12	3.76	.438	3.71	.415	3.77	ضابطة	
24	2.83	.973	2.83	.389	3.81	المجموع	
12	1.64	.414	1.75	.478	4.07	تجريبية	التخريب
12	4.10	.485	3.99	.469	3.90	ضابطة	
24	2.87	1.225	2.87	.471	3.99	المجموع	
12	1.85	.307	1.80	.389	3.98	تجريبية	انتهاك القواعد والتعليمات
12	4.16	.239	4.21	.301	4.22	ضابطة	
24	3.00	1.259	3.00	.362	4.10	المجموع	
12	1.81	.372	1.81	.338	3.96	تجريبية	الإثارة والإزعاج
12	4.03	.347	4.03	.365	4.01	ضابطة	
24	2.92	1.192	2.92	.345	3.98	المجموع	
12	1.53	.606	1.68	.554	4.15	تجريبية	الاندفاعية
12	4.03	.335	3.88	.376	3.82	ضابطة	
24	2.78	1.221	2.78	.493	3.98	المجموع	
12	1.77	.155	1.79	.080	3.98	تجريبية	السلوك الفوضوي ككل
12	3.96	.114	3.95	.126	3.93	ضابطة	
24	2.87	1.112	2.87	.106	3.96	المجموع	

يكشف الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طلبة صعوبات التعلم على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس السلوك الفوضوي تبعاً لاختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر المجموعة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس السلوك الفوضوي

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المستوى (البعدي)	مصدر التباين
.036	5.334	.194	1	.194	ضعف الانتباه/ نقص الانتباه	عجز الانتباه القبلي (المصاحب)
.501	.476	.049	1	.049	النشاط الزائد	النشاط الزائد القبلي (المصاحب)
.148	2.330	.213	1	.213	السلوك العدواني	السلوك العدواني القبلي (المصاحب)
.008	9.424	1.529	1	1.529	التخريب	التخريب القبلي (المصاحب)
.031	5.693	.405	1	.405	انتهاك القواعد والتعليمات	انتهاك القواعد والتعليمات القبلي (المصاحب)
.030	5.733	.561	1	.561	الإثارة والإزعاج	الإثارة والإزعاج القبلي (المصاحب)
.150	2.303	.545	1	.545	الاندفاعية	الاندفاعية القبلي (المصاحب)
.055	4.141	.067	1	.067	الكلي	الاختبار القبلي (المصاحب)
.000	527.996	19.232	1	19.232	عجز الانتباه	الطريقة
.000	136.019	13.993	1	13.993	النشاط الزائد	هوتلنج = 215.503
.000	123.172	11.276	1	11.276	السلوك العدواني	ح = 0.000
.000	122.173	19.821	1	19.821	التخريب	
.000	245.564	17.480	1	17.480	انتهاك القواعد والتعليمات	
.000	166.672	16.317	1	16.317	الإثارة والإزعاج	
.000	87.233	20.655	1	20.655	الاندفاعية	
.000	1671.597	27.081	1	27.081	الكلي	
		.036	15	.546	عجز الانتباه	الخطأ
		.103	15	1.543	النشاط الزائد	
		.092	15	1.373	السلوك العدواني	
		.162	15	2.434	التخريب	
		.071	15	1.068	انتهاك القواعد والتعليمات	
		.098	15	1.468	الإثارة والإزعاج	
		.237	15	3.552	الاندفاعية	
		.016	21	.340	الكلي	
			23	34.403	عجز الانتباه	الكلي
			23	29.156	النشاط الزائد	
			23	21.796	السلوك العدواني	
			23	34.527	التخريب	
			23	36.470	انتهاك القواعد والتعليمات	
			23	32.659	الإثارة والإزعاج	
			23	34.313	الاندفاعية	
			23	28.466	الكلي	

■ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات الطلبة على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الاجتماعية يعزى لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)؟" للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة لأداء طلبة صعوبات التعلم على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طلبة صعوبات التعلم على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير المجموعة

العدد	المتوسط المعدل	البعدي		القبلي		المجموعة	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
12	4.11	.202	4.14	.319	1.87	تجريبية	مهارة تقديم المساعدة
12	1.68	.392	1.64	.420	1.70	ضابطة	
24	2.89	1.313	2.89	.374	1.79	المجموع	
12	4.24	.461	4.24	.582	1.81	تجريبية	مهارة المحادثة والاستقبال
12	2.00	.510	2.00	.543	1.70	ضابطة	
24	3.12	1.238	3.12	.553	1.76	المجموع	
12	4.07	.678	4.05	.503	1.83	تجريبية	مهارة سلوك الصداقة
12	1.75	.433	1.77	.549	1.98	ضابطة	
24	2.91	1.292	2.91	.521	1.91	المجموع	
12	3.92	.428	3.94	.376	2.10	تجريبية	مهارة المشاركة الاجتماعية
12	1.96	.454	1.94	.487	1.96	ضابطة	
24	2.94	1.109	2.94	.432	2.03	المجموع	
12	3.87	.376	3.86	.418	1.86	تجريبية	مهارة التعبير عن المشاعر
12	1.82	.380	1.83	.387	1.92	ضابطة	
24	2.85	1.098	2.85	.395	1.89	المجموع	
12	4.04	.157	4.06	.157	1.88	تجريبية	المهارات الاجتماعية ككل
12	1.84	.205	1.83	.206	1.83	ضابطة	
24	2.94	1.150	2.94	.180	1.86	المجموع	

ضابطة). وليبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية، وتحليل التباين الأحادي المصاحب للدرجة الكلية، والجدول (12) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بكل من مجالات مقياس السلوك الفوضوي (عجز الانتباه، النشاط الزائد، السلوك العدواني، التخريب، انتهاك القواعد والتعليمات، الإثارة والإزعاج، الاندفاعية)، يعزى لمتغير المجموعة لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في خفض مستوى السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

يكشف الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طلبة صعوبات التعلم على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية،

جدول (12): تحليل التباين الاحادي المصاحب المتعدد لأثر المجموعة على المهارات الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية

مصدر التباين	المستوى (البعدي)	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مهارة تقديم المساعدة القبلي (المصاحب)	مهارة تقديم المساعدة	1.259	1	1.259	30.997	.000
مهارة المحادثة والاستقبال القبلي (المصاحب)	مهارة المحادثة والاستقبال	.718	1	.718	3.271	.088
مهارة سلوك الصداقة القبلي (المصاحب)	مهارة سلوك الصداقة	.037	1	.037	.097	.759
مهارة المشاركة الاجتماعية القبلي (المصاحب)	مهارة المشاركة الاجتماعية	.588	1	.588	4.199	.056
مهارة التعبير عن المشاعر القبلي (المصاحب)	مهارة التعبير عن المشاعر	.747	1	.747	7.334	.015
الاختبار القبلي (المصاحب)	الكلية	.259	1	.259	11.452	.003
الطريقة	مهارة تقديم المساعدة	30.106	1	30.106	741.200	.000
هوتلنج = 98.411	مهارة المحادثة والاستقبال	25.545	1	25.545	116.446	.000
ح = 0.000	مهارة سلوك الصداقة	27.287	1	27.287	71.605	.000
	مهارة المشاركة الاجتماعية	19.484	1	19.484	139.215	.000
	مهارة التعبير عن المشاعر	21.226	1	21.226	208.276	.000
	الكلية	28.544	1	28.544	1260.134	.000
الخطأ	مهارة تقديم المساعدة	.690	17	.041		
	مهارة المحادثة والاستقبال	3.729	17	.219		
	مهارة سلوك الصداقة	6.478	17	.381		
	مهارة المشاركة الاجتماعية	2.379	17	.140		
	مهارة التعبير عن المشاعر	1.733	17	.102		
	الكلية	.476	21	.023		
الكلية	مهارة تقديم المساعدة	39.643	23			
	مهارة المحادثة والاستقبال	35.252	23			
	مهارة سلوك الصداقة	38.398	23			
	مهارة المشاركة الاجتماعية	28.281	23			
	مهارة التعبير عن المشاعر	27.711	23			
	الكلية	30.439	23			

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات الطلبة على كل مجال من مجالات مقياس السلوك الفوضوي يعزى لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال أن هناك أثراً لتطبيق البرنامج الإرشادي السيكودرامي على السلوك الفوضوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي وعلى جميع أبعاده الفرعية: عجز الانتباه، والنشاط الزائد، والسلوك العدواني، والتخريب، وانتهاك القواعد والتعليمات، والإثارة والإزعاج، والاندفاعية.

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية. وتتفق

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بكل من مجالات مقياس المهارات الاجتماعية (مهارة تقديم المساعدة، مهارة المحادثة والاستقبال، مهارة سلوك الصداقة، مهارة المشاركة الاجتماعية، مهارة التعبير عن المشاعر)، يعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك الفوضوي، وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد.

لديهم؛ مما أدى بهم إلى ابتعادهم عن هذه السلوكيات بعد معرفتهم بمضارها. وربما تعزى هذه النتائج إلى ما وفرته القصة كأحد العناصر الأساسية من جسم البرنامج السيكودرامي، وما تحويه من أساليب مشوقة وجذابة لهذه الفئة (أطفال ذوي صعوبات التعلم)، إذ إن طفل صعوبات التعلم ذا السلوك الفوضوي يحتاج إلى تقديم نموذج يتضح له من خلاله متى يبدأ، وكيف يبدأ، ومتى ينتهي، بحيث يلتفت انتباهه إلى ملاحظة السلوك المرغوب في تنفيذه، ومتابعته، وحثه على تقليده. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة عبد الحميد (2012)، إذ أكد أن السيكودراما لها أثر واضح في خفض اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ لأنهم لا يستطيعون الحكم على السلوكيات، ويفقدون الخبرة التي تمكنهم من اتباع التعليمات من الآخرين، ولذا، فهم في حاجة ماسة إلى رؤية نموذج السلوكيات الإيجابية التي يديرون على تقليدها لتحل محل السلوكيات الفوضوية بأبعادها المختلفة.

كما يمكن أن تعود هذه النتائج إلى ما وفره أسلوب الحوار والمناقشة الجماعي في البرنامج الإرشادي السيكودرامي، وإبداء الآراء حول سلوكيات أبطال القصص والمواقف السيكودرامية التي قام بها المشاركون، وما وفره البرنامج للمشاركين من فرصة التعلم الاجتماعي: النمذجة والملاحظة والتقليد والمحاكاة، من خلال النماذج المقدمة في القصص الشائقة، واندماج المشارك وتوحيده مع البطل في الموقف السيكودرامي الواقعي، إذ أصبح أكثر حساسية لمشكلاته، وسلوكياته الخاصة، وتقمصه لدوره وأدوار الآخرين، من خلال فنية لعب الدور، مما ساعده على التغلب على سلوكه الفوضوي، وأتاح لكل مشارك، داخل المجموعة التجريبية، أن يشعر بتعدد الرؤى المطروحة حول السلوكيات الفوضوية بتعدد زملائه (الدوات المساعدة)، وشعر بالأمن لانتمائه لنفس المجموعة التي تشترك معه في مشكلته، وهذا الإحساس ساعده في تلقائية الأداء، والتعبير الحر عن مشكلته والوعي بها؛ مما خفض من سلوكه الفوضوي.

وربما ترد هذه النتيجة لما قدمته فنية لعب الدور المستخدمة في البرنامج السيكودرامي للمشاركين في ممارسة أنماط سلوكية إيجابية نحو الذات والآخرين والممتلكات وإتقانها، وعملت على تخليصهم من الاندفاع والتهور في اتخاذ القرارات، وتقدير عواقب ممارستهم السلوكية العنيفة، ومواجهة الذات والآخرين والمواقف والأحداث بمهارات مناسبة، وعملت هذه الفنية على تسهيل التنفيس الانفعالي والاستبصار والتحكم في الممارسات السلوكية من خلال انتقال خبرات الأدوار التمثيلية وتبادلها.

نتائج هذا السؤال البحثي مع الإطار النظري والدراسات السابقة في مضمار السيكودراما والسلوك الفوضوي، مثل: دراسة الخطيب (2004)، ودراسة التخينة (2011)، ودراسة محفوظ (2012)، ودراسة عبد الحميد (2012)، ودراسة محفوظ (2011).

كذلك، فإن هذه الدراسة تدعم ما تؤكده البحوث في هذه المجالات من أن السيكودراما تمثل أداة فعالة بدرجة كبيرة لتغيير سلوك أطفال صعوبات التعلم ذوي السلوك الفوضوي عندما تستخدم بطريقة مخطط لها. ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أن المشاركين في المجموعة التجريبية، ومن خلال الحوار السيكودرامي، ونشاطات الإحماء في بداية كل جلسة تحطمت الحواجز، وتلاشى الغموض، وازدادت مشاركتهم في ظل ما وفره البرنامج الإرشادي من فرص للمشاركين من حيث تجريب سلوكيات اجتماعية إيجابية عن طريق عدد من الأنشطة، وتعرضهم لكثير من المواقف الاجتماعية المصبوغة بالقصص المشوقة التي حفزت المشاركين على تأدية القصص المحكاة لهم، إذ إنهم كانوا يمثلون ما يستمعون إليه وما يلاحظونه في كل قصة بنشاط، كما أنهم كانوا قادرين على إضافة مواقف مشابهة لمحتوى القصة، التي ركزت على التعبير عن الذات والمشاعر والأفكار لديهم، فضلاً عن تقييمهم لسلوكهم، وتدريبهم على تقبل الآخرين وتقبل مشاعرهم وأفكارهم. ويلاحظ أن البرنامج الإرشادي، وما تضمنه من ممارسة للتمارين والأنشطة القائمة على السيكودراما التي ركزت على التفاعل الاجتماعي بين المشاركين وزيادة التفاعل اللفظي وغير اللفظي، كانت تعزز خبرات النجاح، وتشجع المشارك على التعبير عن نفسه، وبذل الجهد داخل المجموعة الإرشادية لتجريب خبرات في بيئة سيكودرامية مشجعة وأمنة، خالية من التهديد وفي ظل جو إيجابي مشحون بالتعزيز. وانطلاقاً مما أكدته مورينو (Moreno, 1994) حول قدرة السيكودراما على تهيئة أجواء نفسية للتعبير بتلقائية وعفوية، يعزو الباحثان هذه النتائج إلى الفرص التلقائية التي أتاحها البرنامج الإرشادي السيكودرامي للمشاركين والتي تشكل جزءاً أساسياً من جسم العمل السيكودرامي، إذ استشعر الباحثان ذلك من خلال روايته للقصص السيكودرامية وتمثيل المشاركين لها، فساعدتهم على الاستبصار بذواتهم وسلوكياتهم في ظل جماعة السيكودراما، خاصة لما قدم من أسلوب الكرسي الخالي، والدكانة السحرية، وغيرها، التي أسهمت في تحفيز الوعي الذاتي، والتعرف إلى السلوكيات السلبية والإيجابية لدى كل مشارك، ومن خلال ممارسة كل مشارك الأدوار ضمن مواقف سيكودرامية في وسط جماعي متشابهة معه في الخصائص والسلوكيات، أتاح له فرصة استبصاره بأبعاد سلوكه غير السوي، وتعديل سلوكه لتحل سلوكيات الود والحب والتعاطف والتعاون بدلاً من السلوكيات الاندفاعية، والتخريبية، والعنوانية؛ وهذا بدوره انسحب على فهم المشاركين معنى السلوك الفوضوي، وهو مجموعة من الاستجابات والأنشطة الحركية المتضمنة في أقوالهم وأفعالهم التي تصدر عنهم. إن هذه السلوكيات تعد من الاضطرابات السلوكية في حياتهم، وتؤثر في النمو النفسي والاجتماعي والمعرفي، وفي المهارات الاجتماعية

المعلمين أو الزملاء عند الحاجة؛ وقد تضمن البرنامج الإرشادي السيكدورامي مجموعة أنشطة وتمارين ذات صبغة انفعالية، إذ علم المشاركون أفراد المجموعة التجريبية، وقدمت لهم المساعدة في الكشف عن مشاعرهم وتحديداتها والتعرف عليها، للوصول إلى فهم أنفسهم والتعاطف مع الآخرين، من خلال تفهم مشاعرهم وتقبلها، فحين يتعرف ذوو صعوبات التعلم على مشاعره، ويعرف كيف يعرضها على الآخرين بطريقة مناسبة بعيدة عن التجريح، أو التذلل، مستخدماً ألفاظاً مناسبة وتعبيرات وإيماءات أكثر ملاءمة، فإن فرص تفاعله الإيجابية مع الآخرين تقوى وتتعزيز، بمعنى آخر، يعتقد الباحثان أن محتوى الجلسات المبنية على السيكدوراما، التي يحتاجها ذوو صعوبات التعلم، ساعد كثيراً في الوصول إلى النتيجة الإيجابية التي وصلت إليها الدراسة.

ويمكن أن تعود هذه النتائج إلى أن البرنامج الإرشادي أسهم في جعل المشاركين في المجموعة التجريبية أكثر حيوية وتفاعلاً، من خلال احتوائه على أنشطة متعددة ومتنوعة عملت على استثارة إمكاناتهم وتحفيزها، ووضعهم في مواقف اجتماعية متنوعة مشابهة للمواقف في البيئة الطبيعية، وساعدتهم على فهم الأدوار من حولهم في البيئة الاجتماعية، وضبط المشاعر الذاتية، وسمحت لهم ببناء علاقات إيجابية ومجزية، وإيجاد جو من التفاعل مع الاقران، وتعزيز تبادل الأدوار وأخذها فيما بينهم من خلال الموضوعات المقدمة في البرنامج. ولأن السيكدوراما تمتاز باحتوائها على عناصر التشويق والامتناع للطفل، وتقديم المادة التعليمية بطريقة جاذبة له، فقد ساعد ذلك على تسهيل عملية تعلم المهارات الجديدة، وجاءت هذه الجزئية من الدراسة متناغمة مع الإطار النظري والأدبيات البحثية السابقة التالية: (Moreno, 1994; Blatner, 2000; Chang & Liu, 2006; Rawal, 2006; Cetin & Avcioglu, 2010). كما تتضح فاعلية البرنامج الإرشادي السيكدورامي في هذه الدراسة، أيضاً، من خلال التحسن الذي طرأ على السلوك الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وكان ذلك من خلال ملاحظات الطلبة والمعلمين التي أشارت إلى تحسن تفاعلات المشاركين الاجتماعية مع أقرانهم ومعلميهم سواء في الغرف الصفية أم خارجها، وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

ويعتقد الباحثان أن بناء المهارات الاجتماعية من خلال البرنامج الإرشادي السيكدورامي أمر مؤثر وفعال، إذ إن تعليم المهارات الاجتماعية انسحب على تقليص السلوك الفوضوي والعكس. كما يتوقع الباحثان ألا ينحصر تأثير البرنامج الإرشادي داخل الصف أو المدرسة، بل يمتد إلى أبعد من ذلك ليشمل علاقات الطفل ذي صعوبات التعلم مع أسرته ومحيطه.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات الطلبة على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الاجتماعية يعزى لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال أن هناك أثراً لتطبيق البرنامج الإرشادي السيكدورامي على المهارات الاجتماعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، على مقياس المهارات الاجتماعية وعلى جميع أبعاده الفرعية: مهارة تقديم المساعدة، ومهارة المحادثة والاستقبال، ومهارة سلوك الصداقة، ومهارة المشاركة الاجتماعية، ومهارة التعبير عن المشاعر.

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتتفق نتائج هذا السؤال البحثي مع الإطار النظري والدراسات السابقة في مضمير السيكدوراما والمهارات الاجتماعية، مثل: دراسة روال (Rawal, 2006)، ودراسة عبد الواحد (2009) ودراسة سيتن وأفشيوغلو (Cetin & Avcioglu, 2010)، ودراسة كافال وموستيرت (Kavale & Mostert, 2004)؛ إن هذه الدراسة تدعم، كذلك، ما تؤكده البحوث في هذه المجالات من أن السيكدوراما تمثل أداة فعالة بدرجة كبيرة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم عندما تستخدم بطريقة مخطط لها.

ويمكن أن تعزى النتائج الحالية إلى ما ارتبط بتحسين قدرة المشاركين على اكتساب المهارات الاجتماعية، وإلى تعلم مهارة تقديم المساعدة ومهارة المحادثة والاستقبال، كون هاتين المهارتين أولى المهارات التي علمت للمشاركين، إذ ساعدتا على زيادة ثقة أطفال ذوي صعوبات التعلم بأنفسهم، ونقلهم لهذه الخبرة إلى زملائهم العاديين وإلى أسرهم وبيئتهم؛ ما يعني اتساع دائرة الصداقة والتعاون، وتكوين علاقات جديدة لديهم، وهذا بدوره انسحب على تعزيز اكتساب المهارات اللاحقة، فضلاً عما وفره البرنامج الإرشادي السيكدورامي من فنيات، مثل: لعب الدور، والنمذجة، والحوار والنقاش، وتمثيل المشاركين للمواقف السيكدورامية؛ مما ساعد المشاركين على اكتساب المهارات الاجتماعية، والإحساس بالمسؤولية والعمل، واستطاعوا أن يستبصروا كثيراً من الأمور التي تدور حولهم من أدوار اجتماعية.

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى تركيز الأنشطة والتمارين في الجزء المخصص لتنمية المهارات الاجتماعية من البرنامج الإرشادي بشكل أساسي على المهارات الاجتماعية الأساسية التي ساعدت المشاركين على قبول الآخرين والتفاعل السليم معهم، وذلك من خلال الجلسات الإرشادية المتعاقبة التي هدفت إلى تطوير القدرات الاجتماعية للمشاركين وتحسينها، من خلال تعليمهم وتدريبهم على الإصغاء للتعليمات والتوجيهات، وكيفية بدء المحادثة والاستقبال، وتقديم المساعدة، وتشجيعهم على طلب الخدمة أو المساعدة من

التوصيات

أظهر البرنامج الإرشادي السيوكودرامي فاعلية في تحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية، وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

1. إجراء دراسات أخرى حول فاعلية برامج معدة عن طريق السيوكودراما من حيث أثرها في متغيرات أخرى لفئة صعوبات التعلم، مثل: مفهوم الذات، والتقبل الاجتماعي، والسلوك التوكيدي.
2. إجراء دراسات أخرى حول فاعلية برامج معدة عن طريق السيوكودراما، تأخذ بعين الاعتبار مراحل عمرية مختلفة، وعلى عينات أخرى من فئات الاحتياجات الخاصة، لخفض السلوك الفوضوي، وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم.
3. إجراء دراسات أخرى حول فاعلية برامج معدة عن طريق السيوكودراما في المدارس التي تعاني من مشكلات الاستقواء لدى طلبتها.
4. عقد الورش التدريبية للمرشدين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المؤسسات الاجتماعية والتربوية على استخدام السيوكودراما، وتوظيفها في التعامل مع المشكلات الاجتماعية والانفعالية المختلفة ومع فئات عدة.
5. إجراء دراسات أخرى حول مقارنة فاعلية برنامج إرشادي معد عن طريق السيوكودراما مع برامج إرشادية تستخدم أساليب إرشادية مستندة إلى اتجاهات نظرية أخرى.
6. الاهتمام بالتدخل السيكلوجي متمثلاً في البرامج الإرشادية السيوكودرامية، والاقتناع بدور هذه البرامج في تغيير الواقع التربوي للأطفال ذوي صعوبات التعلم فيما يواجهون من مشكلات.
7. تعميم البرنامج الإرشادي السيوكودرامي على المرشدين لتطبيقه على طلبة صعوبات التعلم لتحقيق الفائدة لهم.

المراجع

التخاينة، صهيبي. (2011). *فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء المزار الجنوبي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

حسن، عبد الحميد. (2009). *دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في المهارات الاجتماعية*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3 (1)، 96-112.

الخطيب، أحمد. (2013). *الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخطيب، جمال. (2004). *فاعلية تطوير معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي، والعدواني، والفوضوي لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً في الأردن*. *المجلة التربوية*، الكويت، 73 (19)، 59-91.

الدسوقي، مجدي محمد. (2014). *مقياس تقدير أعراض اضطراب السلوك الفوضوي*. القاهرة: دار جونا للنشر والتوزيع.

سليمان، أحمد. (2006). *فاعلية السيوكودراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها، بنها، مصر.

عبد الحميد، زينب. (2012). *فاعلية فنيات السيوكودراما في خفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. *مجلة الإرشاد النفسي*، مصر، 32، 275-339.

عبد الواحد، جيهان. (2009). *فاعلية السيوكودراما والنمذجة في تحسين بعض مهارات التواصل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

علي، محمد النوبي. (2010). *مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الكردي، خالد ابراهيم. (2003). *فاعلية العلاج بالتمثيل (السيوكودراما) في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين بصرياً*. *دراسات نفسية*، (جامعة النيلين، السودان)، 9 (3)، 50-78.

محفوظ، سارة سليم. (2012). *أثر استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر على السلوك الفوضوي لدى طلاب غرفة المصادر في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

إبراهيم، سليمان. (2012). *الإرشاد النفسي التربوي لذوي صعوبات التعلم*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.

أبو مغلي، لينا وهيلات، مصطفى. (2008). *الدراما والمسرح في التعليم النظرية والتطبيق*. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

بيومي، لمياء ويوسف، سليمان. (2013). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيوكودراما في خفض اضطراب قصور الانتباه وعلاقته بمحتوى القلق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. *دراسات تربوية ونفسية* *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، 78 (4)، 133-167.

- Esturgo, E. & Sala, R. (2010). Disruptive behavior of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 830- 837.
- Gresham, F. & Elliott, S. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle pines MN: American Guidance. Service.
- Kavale, A. & Mostert, M. (2004). Improving social skills adolescents with learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 33 (4), 217- 312.
- Learner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. (8th Ed) Boston: Houghton Mifflin Company.
- Liabo, K. & Richardson, J. (2007). *Conduct Disorder and Offending Behavior Young People: Findings from Research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Mathews, L; Karyn, N; Jessica, K; Lancaster, M & Kevin, A. (2013). The effects of social skills training on children with autism spectrum disorders and disruptive behavior disorder. *Children's Health Care*, 42, 311- 332.
- Moreno, J. (1994). *Psychodrama & Group Psychotherapy*. (4th Ed) America Society for Group Psychotherapy & Psychodrama, Mclean, VA.
- Moreno, R. & Zachariah, M. (2006). Finding my place: the use of psychodrama for building community in the school classroom. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 23 (4), 157- 167.
- Peter, M. (2009). Psychodrama: Narrative pedagogy and socially challenged children. *British Journal of Special Education*, 36 (4), 9- 17.
- Rawal, S. (2006). The role of psychodrama in enhancing life skills in children with specific learning difficulties in a Mumbai school. *International Journal of Special Education*, 22 (1), 107- 117.
- Ruegg, E. (2000). Social competence, transition plans and children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (4), 283- 288.
- Vaughn, S. (2001). The social functioning of student with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 9 (1), 17- 29.
- محفوظ، عبد الرؤوف. (2011). فعالية برنامج علاجي قائم على السيكدوراما في خفض درجة السلوك العدواني واكتساب المهارات الاجتماعية المناسبة لدى الأطفال ذوي الإعاقة عقلياً في بعض مدارس الدمج في مدينة جدة. *مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)*، 145 (1)، 41- 84.
- مصطفى، دينا. (2010). *سيكدوراما*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- المقداد، قيس وبطينة، أسامة والجراح، عبد الناصر. (2011). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن: من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7 (3)، 253- 270.
- المكانين، هشام والعبدالات، بسام والنجادات، حسين. (2014). المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10 (4)، 503- 516.
- هارون، صالح. (2005). مقياس تقدير المهارات الاجتماعية اللازمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، 6 (2)، 115- 151.
- يوسف، سليمان عبد الواحد. (2011). *ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- Bear, G., Mink, K; & Manning, M. (2002). Self – concept of students with learning disabilities: A meta analysis. *School Psychology Review*, 31 (3), 405- 427.
- Blatner, A. (2000). *Foundation of Psychodrama, Fourth Edition*. New Yourk: Springer publishing company.
- Bouck, E. (2011). A snapshot of secondary education for students with mild intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46 (3), 399-409.
- Cetin, R. & Avcioglu, G. (2010). Investigation of the effectiveness of social skills training program prepared through psychodrama technique for mentally disabled students. *International Journal of Educational Sciences*, 2 (3), 792- 817.
- Chang, w. & Liu, w. (2006). A study of the application of the psychodrama therapy on ADHD student's social abilities at the resource class of the elementary school. *International Journal of Arts Education*, 2, 36- 64.

اعتماد الجيل الجديد من معايير العلوم لتصميم محتوى في الوراثة لطلبة الصف الثامن في الأردن*

غازي رواقه** وأمل المومني**

تاريخ قبوله 2016/3/23

تاريخ تسلم البحث 2015/12/30

Adoption of Next Generation Science Standards to Design a Content on Heredity for Eighth Grade Students in Jordan

Ghazi Rawagah and Amal Al-Momani, Instruction Department, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: This study aimed at including the next generation science standards (NGSS) in a designed content on the topic of heredity for the eighth grade students in Jordan. In order to achieve this aim, a suggested model for the alignment between the content and the standards was used for designing and constructing the content. To determine the extent of alignment, a special scale was constructed. The scale consists of (15) paragraphs; each one of them represents a platform of the standards. The response on the scale is based on a Quad calibrator. The scale was applied on a sample of (13) experts in science education in Jordan. The results showed that the degree of alignment is 84% which is considered relatively high.

(**Keywords:** Next Generation Science Standards, Framework (K-12) Science Education, Heredity, Content Design, Science Education).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تضمين الجيل الجديد من معايير العلوم (NGSS) لمحتوى الوراثة المصمم لطلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. ولتحقيق ذلك، جرى استخدام مرتكزات معايير (NGSS)، ونموذج مقترح للمواءمة بين المحتوى وتلك المعايير في تصميم المحتوى وبناءه. ولتحديد مدى المواءمة جرى بناء مقياس يتكون من (15) فقرة، تمثل كل منها أحد مرتكزات معايير (NGSS)، ويستجاب على فقرات المقياس حسب تدريج رباعي. وجرى تطبيقه على عينة تكونت من (13) خبيراً من المتخصصين في مناهج العلوم وطرق تدريسها في الأردن. وبيّنت النتائج أن درجة التضمين تبلغ (84%)، وتعدّ نسبة عالية.

(الكلمات المفتاحية: الجيل الجديد من معايير تدريس العلوم NGSS، الإطار العام لتدريس العلوم من (K-12)، الوراثة، تصميم محتوى، تدريس العلوم).

مقدمة: إن الحاجة إلى إصلاح الأنظمة التعليمية وتطويرها

باتت أمراً بديهياً في الوقت الذي يتطور وينمو ويتسارع فيه كل شيء من حول النظام. ويستوجب ذلك من أي نظام تربوي الوقوف لمراجعة الماضي وتقييمه، للتركيز على ما كان ذا معنى، والعمل على إصلاح أخطاء الماضي، وذلك بتصميم حلول أكثر ملاءمة للتماشي مع المعطيات والمستجدات التي يفرضها المكان والزمان والإنسان.

وقد ارتبط معنى المحتوى في العلوم ارتباطاً وثيقاً بتطور الفكر الذي جاءت به حركات إصلاح التربية العلمية، وتطويرها على مدار أعوام ليست بالقليلة، حيث جرى النظر إلى المحتوى في مرحلة مبكرة من الخمسينيات من القرن الماضي على أنه مجموعة من المعارف التي تنظم بشكل متسلسل ومتناسق؛ ليسهل تلقينها وتعليمها للطلبة من معلميه، ثم دعت الحاجة إلى تغيير هذه النظرة نتيجة لما خلّفته وراءها من جيل يملك المعرفة العلمية ويحفظها، ولكنه لا يستطيع تطبيقها (شحاتة، 2008).

واستدعت الحاجة بعدها إلى أن يُنظر للمحتوى نظرة حديثة غير تقليدية، بحيث تتكامل فيها المعارف النظرية مع التطبيقات العملية، التي يتفاعل من خلالها المحتوى مع العناصر الثلاثة الأخرى المكوّنة للمنهج (الأهداف، والأنشطة والأساليب، والتقييم)؛ بهدف تطوير مهارات الطلبة وقدراتهم العلمية على ربط العلوم بالعالم الذي يعيشونه من حولهم (الخطابية، 2005).

وسادت هذه النظرة فترة طويلة من الزمن امتدت من أواخر الثمانينيات من القرن الماضي وحتى بدايات الألفية الجديدة، بحيث لازمت افتراضاتها ومسلماتها أبرز مشاريع الإصلاح والتطوير التي ركّزت على إجابة سؤال مفاده: كيف يجري تعليم الطلبة ضمن مسعى علمي إنساني، ومحتوى علمي قوي، ومفاهيم النظرية البنائية، وبالتركيز على الأفكار الموحدة في العلوم؟ (زيتون، 2013).

ويعدّ مشروع (2061) أضخم حركات إصلاح التربية العلمية وأبرزها، حيث انبثقت من رؤيته عدّة مشاريع ووثائق كان لها دورها الفاعل في تغيير النظرة لمحتوى العلوم، بحيث عدته نظاماً يتكون من مدخلات ومخرجات وتحديث فيه عمليات، كوثيقة العلم للجميع، ومعاليم الثقافة العلمية، والمعايير الوطنية للتربية العلمية (NSES: National Science Education Standards).

* مستل من أطروحة دكتوراة للباحثة.

** قسم المناهج والتدريس، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وقد عزت نتائج البحوث الميدانية ذلك التراجع بصورة رئيسة إلى أن معايير (NSES) لم تعد وحدها كافية وقادرة على تدريس العلوم للولوج بأبناء هذا الجيل في الألفية الجديدة (NRC, 2012). كما وجهت نتائج هذه الأبحاث الأنظار إلى قضية أخرى غاية في الأهمية، وهي أن معايير (NSES) والمشاريع التي انبثقت بعدها لم يجر تطبيقها بالصورة التي جرى التخطيط لها على أرض الواقع (NGSS, 2013).

وفي الوقت نفسه الذي كانت تجرى فيه الأبحاث الميدانية التقييمية؛ لتقصي واقع تدريس العلوم في أمريكا، وفي عام (2011) تحديداً، أطلق مجلس البحث الوطني (NRC) (National Research Council) ما عُرف بالإطار العام لتدريس العلوم للصفوف من الروضة وحتى الثانوي A Frame Work For Science Education (K-12)، وكان الهدف من صياغة هذا الإطار أن يكون مقدمة لبناء معايير جديدة تهتم بقضايا تدريس العلوم، ولتكون هذه المعايير قاعدة متينة لبناء نظام تعليمي متميز يسعف المرحلة، ويقودها نحو التغيير الإيجابي بصورة تمكن أمريكا من التربع على عرش التميز العلمي من جديد (Achieve, 2013a). وقد كان للتحويل الذي قامت به العديد من الولايات الأمريكية، بتبني معايير جديدة لتدريس العلوم محط أنظار واهتمام ونقاش وبحث المجتمع التربوي العلمي (NGSS Lead States, 2013). فاستجابة لظروف ومعطيات سياسية واقتصادية واجتماعية وعلمية حتمت على المرحلة الخروج من عنق الزجاجة، تم إطلاق الجيل الجديد من معايير العلوم (Next Generation Science Standards: NGSS) واصفاً إياها مجلس (NRC) بأنها ستعطي العلوم اتجاهاً جديداً، وتكسبه معنى وقيمة أكبر نتيجة التحام المعرفة العلمية النظرية (المحتوى) بمجموعة من الممارسات العلمية والهندسية (الممارسة)، ومفاهيم أخرى مشتركة بين العلوم؛ ليقوم الطلبة باستشعار القيمة الحقيقية من وراء تعلم العلوم، حتى وإن لم تكن العلوم جزءاً من صميم تخصصهم الأكاديمي، أو اتجاهاتهم، أو ميولهم العلمية، ويمثل الجدول (1) الأبعاد الثلاثة الرئيسة المكونة لمعايير (NGSS) (NGSS, 2013 & Achieve, 2013a).

وعند التدقيق في التنظيم الذي خرجت به وثيقة المعايير الوطنية للتربية العلمية (NSES) على وجه التحديد، فقد مثل المحتوى أحد أجزاء النظام، والمتخصص في إجابة سؤال مفاده: ماذا يجب على الطلبة معرفته لتحقيق الثقافة العلمية؟ وفي صورة تعمل بها معايير المحتوى إلى جانب معايير تدريس العلوم، ومعايير التطوير المهني للمعلمين، ومعايير التقييم، ومعايير البرنامج، ومعايير نظام تدريس العلوم (National Research Council: 1996).

ولأن من سمات الأنظمة التعليمية المتطورة أن تعود خطوة إلى الوراء بدراسة الماضي وتقييمه؛ لاستشعار مدى التقدم أو التراجع المنعكس من الميدان، والذي يجسد الجودة التي يعمل فيها النظام، فقد كشفت نتائج البحوث والدراسات الميدانية التقييمية التي أجرتها وأشرفت عليها مجموعة من المنظمات الفاعلة والمهتمة بقضايا تدريس العلوم (NRC, 2012) التراجع الملموس في هذا المجال في الولايات المتحدة الأمريكية (Next Generation Science Standards: NGSS, 2013). ولتدق جرس الإنذار مذكرة بتقرير "أمة في خطر" من جديد (Achieve, 2010; National Academy of Science: NAS, 2014; NAS, 2015; NRC, 2012). وقد اهتمت تلك المنظمات بإجراء أبحاثها بصورة تعكس الواقع الحقيقي للميدان مستخدمة مجموعة من المؤشرات، من أهمها: نتائج الاختبارات العالمية للعلوم والرياضيات كاختبارات تيمس وبيزا (TIMSS & PISA)، ونتائج قدرة خريجي المدارس الثانوية على اجتياز اختبارات كليات العلوم للالتحاق بالتعليم الجامعي، ونتائج الأبحاث التي تقصت مدى ممارسة معلمي العلوم لمضامين المشاريع التي قامت من أجل تحسين نظام تدريس العلوم وتطويره داخل غرف العلوم الصغرى (AAU, 2011)، حيث لم تظهر هذه المؤشرات وغيرها انسجاماً مع معايير (NSES)، ورؤية الكثير من المشاريع الضخمة التي أقيمت بهدف دعم التربية العلمية، التي كان آخرها مشروع ستيم (Science, Technology, Engineering & Mathematics)، الذي جرى تبنيه منذ عام 2009 (NRC, 2012).

جدول (1): الأبعاد والأبعاد الفرعية المكونة لمعايير (NGSS).

البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
الأفكار المحورية التخصصية	الممارسات العلمية والهندسية	المفاهيم المشتركة
Disiplinary Core Ideas (DCI)	Scientific (SEP) And Engineering practices	Cross Cutting Concepts (CCC)
* الأفكار التخصصية في العلوم الفيزيائية.	- أن تسأل الأسئلة (للعلم) وتعرف المشكلة (للهندسة).	- الأنماط.
* الأفكار التخصصية في العلوم البيولوجية.	- استخدام النماذج وتطويرها.	- السبب والنتيجة.
* الأفكار التخصصية في علوم الأرض.	- التخطيط للقيام باستقصاءات.	- القياس والنسبة والكمية.
والفضاء.	- تحليل البيانات وتفسيرها.	- نمذجة النظام.
* الأفكار التخصصية في تطبيقات العلوم	- استخدام الرياضيات والحاسوب والتكنولوجيا والتفكير الحسابي.	- الطاقة والمادة.
والهندسة والتكنولوجيا.	- بناء التوضيحات (للعلم)، وتصميم الحلول (للهندسة).	- ملاءمة الشكل للوظيفة.
	- الانشغال والانغماس في مسائل من استخلاص الدلائل.	- الثبات والتغيير.

ذلك الإطار العام، وطبقاً أبرز المرتكزات التي جاءت بها معايير (NGSS)، ثم قامت بإجراء تحليل نوعي لكل مجموعة (حالة) على حدة، وأوضحت نتائج تحليل البيانات النوعية أن هناك تغيرات جري رصدها على أداء المجموعات كلها، وأن هذه المجموعات تمكنت جميعها من الانغماس والانشغال بعمل العلوم من خلال تكامل الأبعاد الثلاثة المكونة للمعايير، وأوصت الباحثتان بضرورة إجراء دراسات أخرى في هذا المجال، واقتراح طرق للكيفية التي يمكن أن يتكامل فيها عمل الأبعاد الثلاثة المكونة لمعايير (NGSS).

وفي دراسة أجراها سنايدر وستيفنسون وفليك (Sneider, Stephenson, Schafer & Flick, 2014) بحثوا فيها الرؤية التي جاءت بها معايير (NGSS)، وركزوا بشكل خاص على إدخال الرياضيات والتفكير الحسابي ضمن الممارسات العلمية والهندسية المقترحة من قبل أبعاد (NGSS)، حيث أوضحوا أن هذه الممارسة على وجه التحديد تمكن الطلبة من جمع كمية كبيرة من البيانات وتحليلها؛ لتقودهم إلى البحث عن علاقات بين المتغيرات، وتمثيلها من الفراغ. وأكدوا أن معايير (NSES) تبنت هذا المنحى من قبل، ولكن تحليلهم للواقع التدريسي، ولما يتم فعلياً في غرف العلوم الصفية يلقي باللوم الكبير على المعلمين والمجتمع التربوي، حيث إن هذا المنحى لم يول اهتماماً للحد الذي يمكن الطلبة من تطبيقه على النحو المأمول، وتوصلوا إلى أن إدماج المفاهيم الرياضية والمنطق الرياضي أقل المفاهيم والمرتكزات شيوعاً بين مدرسي العلوم في غرف العلوم الصفية، وأوضح الباحثون أن أسلوب حل المشكلات، وتوليد النماذج، والقدرة على تحليل البيانات، واستخدام الإحصاء والاحتمالات، هي أدوات فاعلة وشائعة الاستخدام في أبحاث العلوم، على الرغم من الإهمال الكبير الذي تجده هذه الأدوات في محتويات العلوم وفي ممارسات المعلمين، وأوصوا بأهمية دمج هذه الأدوات، وتضمن هذا المنحى بصورة فعلية في المحتوى والممارسة؛ ليحقق نتائج أفضل بالنسبة لتدريس العلوم.

وعلى صعيد الدراسات العربية التي بحثت معايير (NGSS) وناقشتها، أجرى قبلان (Qablan, 2016) دراسة قام فيها بتدريب ثمانية معلمين على برنامج يتضمن الأبعاد الفرعية السبعة التي نادت بها معايير NGSS، التي تضمنت (طرح الأسئلة وتحديد المشكلة، والقيام باستقصاءات، واستخدام النماذج وتطويرها، وتحليل البيانات وتفسيرها، واستخدام الرياضيات، وبناء التوضيحات، وتصميم الحلول، والانشغال في مسائل من استخلاص الدلائل والبراهين). وأوضحت نتائج التحليل النوعي الاستقرائي للبيانات التي جرى الحصول عليها، أن المعلمين استفادوا- وبشكل كبير- من البرنامج التدريبي، وأثر ذلك في قدرتهم على التخطيط، وتطوير أنفسهم، وانغماس طلبتهم في الممارسات العلمية والهندسية، كما أشارت الدراسة إلى أن قدرة المعلمين على ممارسة بُعد طرح الأسئلة، وتنفيذ استقصاءات لم تكن بالمستوى المطلوب، واقتُرحت تنفيذ برامج تدريبية أخرى تركز على هذين الجانبين.

وكإحدى الخطوات التي تضع الأقدام على الطريق، طور مجموعة من المهتمين بقضايا محتوى العلوم (Krajcik, Codere, Dahsan, 2014) & نموذجاً مقترحاً للمواءمة بين المحتوى ومعايير (NGSS)، حيث تبنى النموذج أهم التوجهات الجديدة التي جاءت بها معايير (NGSS)، وصاغها ضمن ثماني خطوات رئيسة وخطوتين فرعيتين جرى تبنيها وتطبيقها للوصول إلى هدف هذه الدراسة المتمثل ببناء محتوى يتواءم مع معايير (NGSS).

والواقع أن الدراسات والأبحاث والمقالات التي جرى نشرها بعيد انطلاق معايير (NGSS) ركزت على شرح ومناقشة الجانب النظري من هذه المعايير، وقد كانت دراسة كراجيسك ورفاقه (Krajcik, et al., 2014)، ودراسة أخرى لكراجيسك وميريت (Krajcik & Merritt, 2012) إحدى الأمثلة الجيدة على الدراسات التي ناقشت الجانب التطبيقي للمعايير على أرض الواقع، حيث أوضحا الكيفية التي ينبغي فيها الطلبة، وينشغلون بإجراء الممارسات العلمية والهندسية داخل غرف العلوم الصفية، وتوصلوا إلى أن دراسة محيط الطالب الذي يعيش فيه بشرط أن تكون قريبة إلى المفاهيم، موضع الدراسة، تجعلهم أكثر انشغالا في استقصاءات تهمهم وتعنيهم. وتؤكد الدراسة فكرة قد يغفلها المعلمون أثناء محاولتهم لإدماج الطلبة في الممارسات العلمية والهندسية، وهي أن تساؤل الطلبة وتطور عملية طرحهم لأسئلة تهمهم، هي أحياناً أهم من معرفتهم للإجابة؛ لأن ممارسة التساؤل توجههم نحو آفاق ربما لا يصلون إليها دون طرح الأسئلة، ونوهت الدراسة إلى قضية مهمة تخص محتويات كتب العلوم الأمريكية، التي خرجت جيل التسعينيات الذين توجهوا إلى مهنتهم في بداية الألفية الجديدة- بأنها كتب عانت من عدم الترابط؛ وذلك لتقديم الكم على حساب الكيف (النوع)، حتى أصبح الطلبة ضحية لمعرفة متراكمة دون ربطها بعنصر التطبيق، حيث كان على الطلبة أن يحفظوا تلك المعارف عن ظهر قلب؛ مما لم يفسح المجال لهم التفكير بالاندماج بالمحتوى، وتصميم حلول للمشكلات، وإيجاد تسويق منطقي للظواهر من حولهم.

وفي دراسة أخرى أجرتها ميلير وجانيستريك (Miller & Januszyk, 2014) على مجموعة من الطلبة جرى تنظيمهم في مجموعات غير متجانسة لدراسة العلوم؛ وذلك للكشف عن قدرة معلمي العلوم على تطبيق معايير (NGSS) على مختلف شرائح الطلبة، واختبار سؤال مهم في هذا المجال (Are all standards for all students?)، ولهذا الغرض تم تقسيم الطلبة إلى سبع مجموعات، كل مجموعة منها تشكل حالة (Case study) لدراستها، وتوزعت عينة الدراسة على مجموعات الدراسة، كالاتي: (مجموعة الموهوبين والأذكياء، ومجموعة الإناث، ومجموعة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بسبب إعاقات مختلفة، والطلبة بطيئو التعلم، والطلبة من خلفيات اقتصادية وعرقية ودينية مختلفة، والطلبة غير الناطقين بالإنجليزية، والطلبة من صفوف مختلفة). وقد قامت الباحثتان بتحديد الأداءات المتوقعة لكل مجموعة بحسب ما حدد

خطوة إلى الأمام بتقديم نموذج تطبيقي لما يمكن أن تكون عليه الرؤية النظرية لمعايير (NGSS). وقد استخدمت الدراسة في تطوير الوحدة منحتي التدريس بتكامل أبعاد معايير (NGSS) (Three Dimensional Approach) الذي يعد أيضاً أكثر مناحي التدريس حداثة فيما يخص تدريس العلوم (NGSS, 2013). وقد تمكن هذه الدراسة مصممي المحتوى من الاستفادة من معايير (NGSS) في إسقاطها، ليس فقط على العلوم الفيزيائية كما في الورقة البحثية لكراسيسك ورفاقه (Krajcik et al., 2014)، وليس فقط على العلوم البيولوجية كما في هذه الدراسة، وإنما قد يتعداه إلى محتوى علمي آخر.

وقد تفتتح هذه الدراسة مجالا أمام طلبة الدراسات العليا والباحثين في هذا المجال؛ لتبني المحتوى المصمم، وتطبيقه في الميدان؛ لاختبار مدى فاعليته على أرض الواقع، كما قد تفتح المجال أيضاً للتعديل أو الإضافة أو التطوير على المحتوى المبني؛ لتحقيق الديناميكية التي يعمل بها تدريس العلوم في الميدان (Qablan, 2006).

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على تصميم محتوى في موضوع الوراثة، وهو أحد الأفكار المحورية المركزية في علوم الحياة، كما أشار إلى ذلك الإطار العام لتدريس العلوم (NRC, 2012)، وتحديداً للصف الثامن. أما الحدود الزمانية للدراسة فتتمثل في إجراء الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2014-2015)، في حين تتمثل الحدود المكانية في إجراء الدراسة في الأردن، وعلى عينة تعمل في مختلف الجامعات والمؤسسات الأكاديمية الأردنية. وقد اقتضت عينة الخبراء الذين قاموا بتحكييم المحتوى على (13) محكماً من ذوي الاختصاص في مناهج العلوم، جرى اختيارهم بصورة قصدية ممن أبدوا استعداداً لقراءة المحتوى كاملاً قراءة فاحصة ودقيقة.

التعريفات الإجرائية

معايير (NGSS): هي المعايير الأمريكية التي انطلقت في ربيع عام 2013، لتقديم رؤية جديدة لتدريس العلوم في أمريكا، والتي تكونت من تكامل ثلاثة أبعاد، هي: (الممارسة، والمحتوى، والمفاهيم المشتركة).

الإطار العام: هو الإطار الذي يمثل الصورة العامة لتدريس العلوم من صفوف الروضة وحتى الصف الثاني عشر، والذي اقترحه مجلس البحث الوطني (NRC) بعد مشاورات بين لجان متخصصة لبناء النظام التعليمي الخاص بتدريس العلوم.

المحتوى: هو صورة لنظام متكامل يوضح عملياً كيف يمكن أن تكون وحدة الوراثة عند تدريسها وتطبيقها في غرف العلوم الصفية، وقد تكونت الوحدة (المحتوى) في ضوء مرتكزات معايير (NGSS) من كتاب للطلاب ودليل للعمل خاص أيضاً بالطلاب، ودليل إرشادي مقترح للمعلم؛ لتنفيذ المحتوى.

هذا، وقد أشار قسوم (2013) في دراسة ناقش فيها أسباب التراجع في أداء طلبة الوطن العربي في الاختبارات الدولية الخاصة في العلوم إلى أن تدريس العلوم في العالم العربي بحاجة إلى قفزة نوعية كبيرة وفورية، ويرى في معايير (NGSS) سبيلاً لتحقيق هذه القفزة. وفي ردّ توجه به الوهر (2012) إلى طلب من وزارة التربية والتعليم الأردنية يتعلق بتقييم وتحكيم الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمبحث الكيمياء في الأردن، أشار فيه إلى أن التوجهات العالمية الحديثة لتدريس العلوم تتناول قضايا كثيرة جديدة لم يهتم بها منهاج الكيمياء، ولم يبرزها، ولم يعطها حقها، ويرى أن في رؤية معايير (NGSS) ما يستحق تضمينه في المناهج الأردنية.

وقد جاءت معايير (NGSS) برؤية جديدة؛ تحاول تدارك أخطاء الماضي وإصلاحها عن طريق تبني مفهوم عريض، مفاده أن ينغمس الطالب في ممارسات علمية وهندسية حقيقية تشغله بالمحتوى، وتقوده إلى تصميم حلول للمشاكل التي تواجهه بربطه الحقيقي بين النظرية والتطبيق من خلال مفاهيم مشتركة وعابرة للفروع العلمية؛ لتعزيز فهمه وتجعله عنصراً فاعلاً في المجتمع، وإن لم تكن العلوم مجال بحثه واهتمامه.

مشكلة الدراسة وسؤالها

تأسيساً على ما سبق ذكره في الأدب النظري من توجه أنظار المهتمين بتدريس العلوم نحو معايير (NGSS)، ولأن معايير (NSES) لم تعد وحدها قادرة على بناء نظام تدريس علوم فعال يتواءم مع معطيات العصر، وتطبيقاً لرسالة وزارة التربية والتعليم الأردنية التي تنص على: (تطوير نظام تعليمي تربوي عماده التميز، ويعتمد على موارده البشرية، ويستند إلى معايير عالمية، وقيم اجتماعية، وروح تنافسية عالية، مما يساهم في تقدم الأردن في خضم الاقتصاد المعرفي العالمي) (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2015)، ونظراً للتراجع الملموس في ميدان تدريس العلوم، الذي نهت إليه الدراسات الميدانية التقييمية الأمريكية، وبعض الدراسات العربية، ونظراً لتغير النظرة إلى مفهوم المحتوى في العلوم الذي بات يشكل جزءاً لا يتجزأ من الممارسة والمفاهيم المشتركة، تتلخص مشكلة هذه الدراسة في قدرتها على بناء محتوى يتواءم مع معايير (NGSS)، في سبيل تحقيق رؤيتها المقترحة في بناء نظام تدريس خاص بالعلوم يتناسب مع المستجدات الحديثة في هذا الميدان. وسعت هذه الدراسة للإجابة عن سؤالها الآتي: "ما مدى تضمين الجيل الجديد من معايير تدريس العلوم (NGSS) في محتوى الوراثة الذي جرى تصميمه لطلبة الصف الثامن من وجهة نظر الخبراء المختصين؟"

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية هذه الدراسة فيما تقدمه إلى ميدان تدريس العلوم من جوانب، أهمها: تقديم هذه الدراسة تصوراً عملياً لبناء محتوى علمي يتواءم مع معايير (NGSS)، وهي أكثر المعايير حداثة في مجال تدريس العلوم حالياً. وبهذا تكون الدراسة اتخذت

الرابع: تترتب الدروس بشكل متتابع ومتسلسل، بحيث تبنى الخبرات اللاحقة على الخبرات السابقة؛ مما يساعد الطلبة على تحقيق الأداءات المتوقعة (PEs) Performance Expectation.

الخامس: استخدام المفاهيم المشتركة في المحتوى يدعم معنى الترابط بين المحتوى، موضع الدراسة، والعلوم الأخرى، وبذلك ينبغي اختيار طرق مناسبة ومبتكرة وجاذبة لربط الرياضيات واللغة والثقافة والتاريخ وغيرها من العلوم مع المحتوى، موضع الاهتمام.

السادس: يسمح المحتوى للطلبة في الاندماج في سيناريوهات أخلاقية ذات معنى وقيمة ترتبط بالأفكار المحورية المركزية بشكل مباشر، وتعكس أيضاً قدرة الطالب على عدم المساس بالمنظومة الأخلاقية والقيمية للعالم من حوله.

السابع: المحتوى مدعم بأنشطة وتجارب وتمثيلات وتشبيهات ونماذج وصور متعددة؛ ليدعم انخراط الطلبة في الممارسات العلمية والهندسية لدراسة الظاهرة، موضع الاهتمام.

الثامن: يركز المحتوى على المعاني التي جاءت بها النظرية البنائية في التعلم، ومشروع الثقافة العلمية، وبما يتناسب وطبيعة العلم.

التاسع: تتناسب المعلومات العلمية في المحتوى مع مستوى الصف الأكاديمي.

العاشر: يقود المحتوى الطلبة إلى انغماسهم في مواقف تمكنهم من بناء آراء خاصة بهم يعبرون عنها، ويسوغونها، ويفسرونها ويوضحونها لأقرانهم من الطلبة، أو حتى لمعلميهم.

الحادي عشر: يقدم المحتوى إرشادات ومقترحات للمعلمين، ولا يجبرون على القيام بها حرفياً، كمساعدة لهم في استحضار أفكار لتنفيذ المحتوى وترك الحرية لهم؛ لإضافة ما يرغبون في ابتكاره وإبداعه بما يتناسب أيضاً مع بيئتهم التعليمية والفروق الفردية بين الطلبة.

الثاني عشر: تتناسب طرق التقويم مع أبعاد المعايير الثلاثة.

الثالث عشر: في المحتوى ما يرشد الطلبة إلى مهن المستقبل ذات العلاقة بموضوع الدروس.

الرابع عشر: يحقق المحتوى العدالة الاجتماعية في تدريس العلوم.

الخامس عشر: يقدم المحتوى وسائل مساعدة على الفهم قد تكون مسموعة أو مقروءة أو مرئية.

- نموذج كراجيسك ورفاقه بوصفه أداة لبناء المحتوى، بشكل يضمن المواءمة بأكبر قدر ممكن.

- مقياس لقياس نسبة مدى نجاح المحتوى في تضمين معايير NGSS فيها، وقد تكون المقياس من قائمة المرتكزات، بحيث يقابل كل مرتكز درجة لرأي المحكم الخاص في مدى نجاح المحتوى في تضمين هذا المرتكز. وقد تدرج المقياس من

مرتكزات معايير (NGSS): هي الركائز التي تستند إليها معايير (NGSS)، وقد تمثلت في (15) مرتكزاً رئيساً جرى بناء المحتوى في ضوءها.

نموذج كراجيسك ورفاقه: هو النموذج المقترح من أحد أعضاء اللجنة المؤسسة لمعايير (NGSS)، ومجموعة من الباحثين، والذي جرى اقتراحه لمساعدة مصممي المحتوى والمعلمين ليوائموا بين المحتوى ومعايير (NGSS).

المواءمة Alignment: هي الطريقة التي تتناغم وتتناسق فيها مكونات النظام، موضع الدراسة، مع بعضها بعضاً (Bigg, Webb, 1997 & 2011)، وقد جرى في هذه الدراسة اختيار معايير (NGSS)، ومحتوى علمي في موضوع الوراثة؛ لتتم المواءمة بينهما باستخدام نموذج كراجيسك ورفاقه (Krajcik et al., 2014).

الأداءات المتوقعة (PEs) Performance Expectation: هي المصطلح المقابل للنتائج التعليمية العامة في معايير (NSES)، ولكنها اقتصرت بالممارسة العلمية والهندسية ومفاهيم مشتركة في معايير (NGSS)؛ لتعمل وكأنها وحدة واحدة.

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من خبراء ومتخصصي مناهج العلوم وأساليب تدريسها في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (13) متخصصاً وخبيراً، وذلك من الذين وافقوا على قراءة المحتوى كاملاً قراءة فاحصة دقيقة للحكم على مدى مواءمته مع معايير NGSS.

أدوات الدراسة

تمثلت أدوات الدراسة في:

- المرتكزات التي تستند إليها معايير (NGSS) في بناء محتوى علمي يتواءم معها، والتي تمثلت في المرتكزات الآتية (EQuLP, 2014):

الأول: يرتبط المحتوى المدروس بظاهرة قريبة إلى واقع الطالب وعالمه الذي يحيط به.

الثاني: تعمل مكونات المعايير المتمثلة في الأبعاد الثلاثة (الممارسة، والمحتوى، والمفاهيم المشتركة) متحدة ومتماسكة، بصورة تدعم قدرة الطالب على فهم الظاهرة، موضع الدراسة، بأفضل صورة ممكنة.

الثالث: يقدم المحتوى للطلبة فرصاً لتفعيل المعنى الحقيقي للممارسات العلمية والهندسية؛ للقيام باستقصاءات حقيقية هادفة، وربطها بالمفاهيم المشتركة بصورة تعطي الظاهرة معنى في العلوم، وتعمق من فهمها.

الرابعة في اختيار المكونات الفرعية لأبعاد المعايير التي تعمل معاً (Packing-Dimension)، والتركيز عليها، حيث يرى مصممو المعايير أن المعايير الفرعية المختارة هي الأفضل للعمل معاً؛ لتحقيق أفضل صورة للأداءات المتوقعة (PEs).

- وبعد الرجوع إلى الإطار العام وتطبيق الخطوات السابقة جرى الوصول إلى ما يمثله الجدول (2)؛ ليكون نقطة انطلاق لبناء بقية المحتوى المتمثل في الخطوات الأربع اللاحقة، التي لا يشترط النموذج القيام بها مرتبة، وإنما يزود النموذج المصمم بمرونة كافية للمراوحة في استخدام الخطوات، وتقديمها، وتأخيرها، وذلك بحسب طبيعة المحتوى العلمي المصمم، وطبيعة الطلبة الذين يصمم لهم المحتوى (Krajcik et al., 2014). وفي هذه الدراسة جرى إتمام خطوات النموذج المتمثلة في الآتي:

الخطوة الخامسة: تحديد المفاهيم التي سيتضمنها المحتوى من خلال رسم الخط القصصي للدرس (Story line)؛ للخروج بتنظيم كلي للوحدة من خلال تماسك الدرس الواحد (أجزاء متماسكة لبناء متماسك).

الخطوة السادسة: اختيار الترابطات بين المحتوى المعني والحزمة التي جرى تحديدها في الخطوات الأربع الأولى المكونة من (DCI + CCC + SEPs + PEs).

الخطوة السابعة: تحديد طريقة تقييم مناسبة للمحتوى، ومستوى الأداءات المتوقعة لكل درس، وتطويرها بما يتماشى مع الأداءات المتوقعة للمحتوى كاملاً بما يدعم تماسك الأبعاد الثلاثة المكونة للمعايير.

الخطوة الثامنة: مراجعة الخطوات السبع السابقة، وما جرى تضمينه في المحتوى من خط قصصي، وأنشطة وممارسات لإضافة أو تعديل ما يخدم انغماس الطالب في موضوع المحتوى، ويوجهه للوصول إلى الأداءات المتوقعة، ويساعد في ذلك أيضاً التأكد من تضمين معايير (NGSS) في المحتوى.

- وأخيراً، جرى تجهيز طلب لتحكيم المحتوى من قبل متخصصين في مجال تدريس العلوم، وقد أرفق مع طلب التحكيم مقياس لتحديد نسبة مدى نجاح المحتوى في تضمين مرتكزات معايير NGSS بحسب رأيهم. وجرى الأخذ برأي المحكمين وتعديلاتهم التي اشتملت على تعديلات لغوية واقتراحات بتقديم أو تأخير الأنشطة والدروس، واقتراحات بتزويد دليل المعلم بمعلومات إضافية عن موضوع الوراثة.

الصفر إلى (3)، حيث يعني (الصفر) عدم تضمين المرتكز بأية صورة من الصور، ويعني (1) تضمين المرتكز بصورة ضعيفة، ويعني (2) تضمين المرتكز بصورة مرضية، ويعني (3) تضمين المرتكز بصورة قوية وجذابة. وكان المعيار في ذلك رأي المحكم الشخصي، وقد جرى التأكد من صدق المقياس عن طريق عرضه قبل تكوينه بصورته النهائية على مجموعة من المحكمين، تأكدوا من صدقه الظاهري وصدق بنائه، وأقرّوا بمناسبته لما أعد لقياسه.

إجراءات الدراسة

- في ضوء النموذج الذي تبنته هذه الدراسة، وفي ضوء مرتكزات معايير NGSS بدأت عملية بناء المحتوى، التي تضمنت تطبيق خطوات النموذج. وقد جرى التواصل عبر البريد الإلكتروني مع البروفيسور جوزيف كراجيسك، وهو أحد مصممي النموذج، وأحد أعضاء اللجنة المنظمة لمعايير (NGSS) في جامعة ميتشغن الأمريكية الذي كان متخصصاً في صياغة الأداءات المتوقعة للمراحل الدراسية جميعها التي يمر بها الطالب من (K-12). وقد قام بتحكيم المحتوى، وكانت تعليقاته تتلخص في الإشادة ببعض مواطن القوة في المحتوى، وتقديم النصح في إظهار بعض المواطن الأخرى ودعمها، وخاصة فيما يدعم عمل الأبعاد الثلاثة كوحدة واحدة، وفي ضوء تحكيمه جرى بناء دليل أنشطة للطالب، ودليل مقترح للمعلم؛ لتوضيح كيف يمكن تفعيل بعض المواقف النظرية بصورتها العملية وبما يحقق المعنى المقصود من الممارسات العلمية والهندسية، التي تمثل البعد الثاني من أبعاد معايير (NGSS).

- أما فيما يتعلق بطريقة بناء المحتوى، فقد جرى تتبع خطوات النموذج المكونة من ثماني خطوات رئيسة، تعد الخطوات الأربع الأولى منها خطوات ثابتة، حيث يتم فيها الرجوع إلى الإطار العام والتعامل بشكل مباشر مع الأفكار المحورية (DCI)، بينما يكون الاجتهاد والإضافة من قبل مصمم المحتوى فيما يضيفه في الخطوات الأربع اللاحقة، التي تمثلت في نتائج هذه الدراسة. أما الخطوات الأربع الثابتة الأولى، فتتلخص في الرجوع إلى الأداءات المتوقعة الموازية للمرحلة التي يجري تصميم المحتوى الخاص بها. أما الخطوة الثانية، فتتضمن أن تؤخذ العبارات التوضيحية وحدود التقييم بالاعتبار، مع التركيز على أن مثل هذه العبارات والحدود تفيد في رسم إجراءات التقويم الخاص بالمحتوى في مراحل متقدمة. وأما الخطوة الثالثة، فتتضمن في الرجوع إلى الأبعاد الثلاثة لمعايير (NGSS)، ودراساتها، ومراجعتها. وتتلخص الخطوة

جدول (2): نتائج الرجوع الى الإطار العام لتدريس العلوم وتطبيق خطوات النموذج المقترح للمواءمة

خطوة (1) الأداءات المتوقعة للمرحلة (6-8)		
1. تطوير واستخدام نماذج تصف حدوث الطفرة الوراثية، وكيف أنها تغير يحدث على الجينات. وقد تكون الطفرة مؤذية أو نافعة للوظيفة التي يؤديها الكائن الحي.		
2. تطوير واستخدام نماذج لتوضيح فكرة التنوع الوراثي ومقارنته في الكائنات التي تتكاثر جنسياً، وتلك التي تتكاثر لا جنسياً.		
خطوة (2)		
عبارة توضيحية (1): التركيز على مفهوم التنوع الوراثي، وكيف أن التغيير في المادة الوراثية يؤدي إلى حدوث طفرة.		
عبارة توضيحية (2): يركز في هذه المرحلة على نماذج، مثل: (مربعات بانيت، والخرائط المفاهيمية والرسومات التوضيحية، أو محاكاة باستخدام الحاسوب، أو محاكاة باستخدام التشبيهاً). ويجري التركيز، أيضاً على العلاقة بين السبب والنتيجة، فالصفة الوراثية في الأبناء هي نتيجة لانتقالها من الآباء، والتنوع الوراثي هو نتيجة للتكاثر الجنسي.		
حدود التقييم: لا يشتمل تقييم الطلبة في هذه المرحلة على فهم الطفرة على المستوى الجزيئي والآلية التي يتم فيها الانقسام المنصف غير المطلوبة في هذه المرحلة.		
خطوة (3) وخطوة (4).		
المفاهيم المشتركة (CCC)	الممارسات العلمية والهندسية (SEPs)	الأفكار المحورية (DCI)
- السبب والنتيجة والعلاقة بينهما يمكن أن تستخدم للتنبؤ بالظاهرة في النظام الطبيعي. - الشكل والوظيفة: يمكن نمذجة النظام لبيان كيف يتلاءم الشكل مع الوظيفة التي يؤديها.	تطوير واستخدام نماذج تساعد على الفهم والوصول إلى PES.	- التكاثر الجنسي واللاجنسي. - التنوع الوراثي والانقسام المنصف. - الطفرة قد تكون مفيدة أو ضارة أو متعادلة التأثير.

النتائج والمناقشة

بثلاثة دروس رئيسة، هي: (التنوع في الصفات الوراثية، والانقسام المنصف، والطفرة الوراثية)، ثم جرى القيام برسم الخط القصصي (Story line) للدروس من خلال تحديد الجزئيات الفرعية التي ستناقش في كل درس للوصول إلى (PES). وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدراسة وعند تصميمها للمحتوى، قد دمجت بين الخطوة الخامسة المتمثلة في رسم الخط القصصي للمحتوى، وبين الخطوة الثامنة المتمثلة في تضمين مرتكزات معايير (NGSS) في المحتوى، حيث يوضح الجدول (3) الآتي بعض المقطعات والأمثلة والأفكار التي ارتأها التصميم لتضمين المرتكز في المحتوى.

بعد تطبيق نموذج كراجيسيك ورفاقه المقترح للمواءمة بين المحتوى ومعايير (NGSS) بأفضل صورة ممكنة، جرى تطبيق الخطوات الثابتة الأربع الأولى المتمثلة بالرجوع إلى الإطار العام، التي جرى توضيحها في إجراءات الدراسة في الجدول (3)، وجرى بعدها تطبيق الخطوات الأربع اللاحقة من النموذج، على النحو الآتي:

نقطة البداية بالنسبة للتصميم، كانت رسم الخط القصصي (Story line) للمحتوى بشكل عام (الكل) من خلال تحديده بثلاثة محاور أساسية تنسجم مع المفاهيم المحورية (DCI)، وقد تمثلت

جدول (3): يوضح الكيفية التي جرى فيها تضمين المرتكز في المحتوى

مرتكزات معايير NGSS	أمثلة من المحتوى على الكيفية التي جرى فيها تضمين المرتكز	المثال كما ورد في المحتوى
وجود ظاهرة من محيط الطالب الذي يعيشه	عدم قدرة حسام على ثني لسانه، ثبات عدد الكروموسومات في جسم الكائن الحي الذي يتكاثر جنسياً، التنوع الوراثي في عائلة العمّة أم هلال، خراب محصول الخال أحمد في غور الأردن.	ظاهرة للدراسة (1): أنا حسام من الصف الثامن، وقد شعرت اليوم بحرج شديد عندما طلب إلينا معلم العلوم أن نثني ألسنتنا، وكنت أنا أحد القلة في الصف الذين لم يستطيعوا ثني ألسنتهم، فشعرت بالخجل حيث بدأ من استطاع ثني لسانه بالسخرية مني. ظهر ذلك على وجهي فالتفت إلي المعلم قائلاً: لا تقلق، فصفة القدرة على ثني اللسان هي صفة وراثية يا حسام، وقد ورثتها عن أمك وأبيك، فلا تخجل. وعندما عدت إلى البيت طلبت من أبي وأمي أن يثني لسانيهما، فاستطاعا ذلك. فاندعشت! كيف تمكنا من ذلك، ولم أتمكن أنا؟!.

مركزات معايير NGSS	أمثلة من المحتوى على الكيفية التي جرى فيها تضمين المركز	المثال كما ورد في المحتوى
عمل الأبعاد بشكل متماسك ومتناسق كوحدة واحدة، الذي يتضمن تقديم فرص للقيام بممارسات علمية، وهندسية، وفهم المفاهيم المشتركة ذات العلاقة بالأفكار المحورية التخصصية، وتدعيم المحتوى بأنشطة مساعدة.	ويظهر ذلك في وضع الطالب في مواقف يستخدم فيها الممارسات العلمية والهندسية، وتدفعه أحياناً دون أن يشعر إلى استخدام المفاهيم المشتركة من الرياضيات والعلوم الأخرى؛ لتوضيح إجابته، وتعميق فهمه، مثل القيام بنشاط وضع الفرضيات، ونشاط التأكد من صحة الفرضيات، ونشاط لبناء نماذج، وأنشطة لتصميم حلول توضح فهم الظاهرة، وأنشطة للقيام بتجارب، مثل تجربة تلاؤم الشكل مع الوظيفة.	قيام الطالب بالنشاط (1-4): ملائمة تركيب وهيكال ال (DNA) للوظائف التي يؤديها. ص: 14 من المحتوى. حيث يقوم الطالب بممارسة تطوير واستخدام النماذج من (SEPs) خلال ربط تلاؤم شكل جزيء ال (DNA) مع وظيفته من خلال محاكاة ذلك بإدخال سلك طوله 20 سم داخل مجسم كروي، ومقارنة حجم الكرة التي نحتاج إليها إذا قمنا بعمل السلك على شكل زمبركي لولبي بصورة تحاكي شكل وتركيب جزيء ال (DNA)، وفي هذا النشاط أيضاً صورة لأحد المكونات الفرعية للمفاهيم المشتركة (CCC)، وهي ملائمة الشكل للوظيفة.
الدروس متتالية ومتتابعة ومتسلسلة.	من خلال رسم الخط القصصي للمحتوى الذي تم توضيحه سابقاً.	التالي مقتبس من دليل المعلم؛ ليوضح له العناوين الفرعية في الدرس: "وصف مختصر للدرس: يتناول الدرس الثاني من وحدة الوراثة تدريجاً يظهر موقع المادة الوراثية في الكائنات الحية (DNA)، ثم يستعرض ظواهر يشاهدها الطالب في حياته؛ ليحاول من خلالها تفسير ثبات عدد الكروموسومات في جسم أي كائن حي، وليفسر أيضاً سبب التنوع في الصفات بين أفراد الفصيلة نفسها من خلال عملية العبور التي تحدث في الانقسام المنصف. ثم يستعرض الدرس كيف يتلاءم شكل وتركيب جزيء ال DNA مع الوظيفة التي يؤديها. ويستعرض تصور واطسون وكريك لجزيء ال DNA مع توضيح القواعد النيتروجينية المكونة للجزيء وكيف تترتب على شريطي سلسلتي ال DNA".
المحتوى مدعم بمواقف وأنشطة توضح ترابط العلوم بالعلوم الأخرى كالرياضيات واللغة والثقافة والتاريخ.	المستوى الديكارتى، الإثبات الرياضي لثبات عدد الكروموسومات في جسم الإنسان، الفيديو الوثائقي الذي يستعرض حياة مندل الاجتماعية والسياسية والأجواء التاريخية التي سادت في القرن الثامن عشر، الحديث عن بعض مواقع الأردن الجغرافية كغور الأردن (كمناطق الأغوار).	نشاط (3): ألعب مع الرياضيات كون أزواجاً مرتبة للصفات الوراثية في عائلة حسام الموضحة في الجدول (1-1) باستخدام المستوى البياني (الديكارتى). عد المحور السيني (السالب والموجب) هو جاميتات الأم، وعد المحور الصادي (السالب والموجب) هو جاميتات الأب، والصقة الوراثية للأبناء هي الأزواج المرتبة الناتجة عن تقاطع المحور السيني والصادي.
بناء المعرفة اللاحقة على المعرفة السابقة.	أوراق عمل في دليل المعلم لمراجعة المفاهيم الوراثية التي مرت في الصف الثامن، والتأسيس لمفاهيم عملية في صفوف لاحقة مثل الآلية التي تحدث فيها عملية الانقسام المنصف، وأنواع الطفرات الوراثية الأخرى التي تحدث على المستوى (الجزيئي).	المقدمة تعلمت في صفوف سابقة أن الوراثة علم يعنى بدراسة الصفات الوراثية، وانتقالها من الآباء إلى الأبناء.
المعلومات متناسبة مع مستوى الصف الأكاديمي.	لم يتجاوز المحتوى حدود التقييم التي جرى الرجوع إليها في الخطوة الثالثة؛ لذلك، فإن المعلومات جميعها متناسبة مع مستوى الصف الأكاديمي، وبما يدعم تحقيق (PES).	التالي جرى إدراجه في كتاب الطالب: "التلقيح الذاتي: هو أن يلقح النبات نفسه لوجود أعضاء التذكير والتأنيث على الزهرة نفسها". التلقيح الخلطي: أن تتم إزالة أسدية الزهرة بقصها ورشها بأسدية نبات آخر. (تلقيح بين نباتين مختلفين)

مركزات معايير NGSS	أمثلة من المحتوى على الكيفية التي جرى فيها تضمين المركز	المثال كما ورد في المحتوى
يضع المحتوى الطلبة في مواقف تمكنهم من التعبير عن آرائهم وتسويغها.	مناقشة الحلول المستقبلية للأمراض الوراثية، ومناقشة موقف الطلبة من قضية التهجين في الحيوانات، ومتى تصبح تقنية التهجين عبثية. كما أن الأنشطة تدفع الطلبة إلى العمل الجماعي، وتبث روح التعاون لديهم من خلال استخدام عبارات (انتخب، كُون مع زميلك...).	نشاط (1): انتخب أحد أفراد مجموعتك؛ ليتحدث عن مدى التنوع في الصفات الوراثية لدى عائلته من عدمه.
تقديم وسائل مساعدة على الفهم.	المحتوى مرفق بفيديو عن حياة مندل وتجاربه في الوراثة، وفيديو يوضح كيف توصل واطسون وكريك لبناء تصور لجزيء DNA. وهناك صور ورسومات موضحة لعملية العبور والانقسام المنصف والتنوع الوراثي، وصور أخرى تعرض بعض أنواع التهجين.	الصور والرسومات التوضيحية في كل أجزاء المحتوى.
ملاءمة طرق التقويم لأبعاد المعايير الثلاثة.	هناك نموذج تقويم مرفق مع المحتوى يمكن أيضاً تقويم أداء الطلبة على دليل العمل الخاص بالطالب، وطريقة مناقشته داخل الحصّة الصفية في طريقة الطالب في وضع فرضياته وتفسيراته للظاهرة.	نشاط (7) أصمم حلاً لمجتمع خال من الأمراض الوراثية. تقدم هاني لخطبة فاطمة، فإذا علمت أن والد هاني مصاب بمرض العشا الليلي والدة فاطمة مصابة بهذا المرض أيضاً، وهو مرض وراثي متنح، فما نسبة إصابة أحد أبناء فاطمة وهاني بهذا المرض، وما النصيحة التي ستقدمها لهما؟ وضح إجابتك.
المحتوى يشير إلى مهن المستقبل.	تمت الإشارة من خلال بناء المحتوى وجود هذه المهن: مهنة أخصائي وراثة النبات، ومهنة معلم الأحياء، ومهنة أخصائي استشاري الأمراض الوراثية.	"وجه معلم العلوم دعوة الى اختصاصية الوراثة النباتية؛ لإلقاء محاضرة، حيث تعمل سوسن في جامعة العلوم والتكنولوجيا بوصفها أخصائية في الوراثة النباتية".
المحتوى يحقق العدالة الاجتماعية	ليس في المحتوى ما يصعب تطبيقه، فجميع الأنشطة ليست مكلفة مادياً وسهلة التنفيذ. وقد استخدم المحتوى عبارات مثل: انتخب؛ لتعزيز البرلمانية الطلابية، وحاول أن؛ لثلا في تطبيق النشاط أي إجبار. والمحتوى مناسب بحكم المحكمين، ومراع للفروق الفردية بين الطلبة.	نشاط (9): أصمم نموذجاً أعمق معرفتي استخدم مواد من بيتك؛ لتوضح آلية حدوث العبور في الانقسام المنصف.
يسمح للطلبة بالاندماج في سيناريوهات أخلاقية ذات ترسخ مفهوم القيمة من تعلم العلوم.	-الأخلاقيات العلمية تجاه عمليات التهجين العبثية التي يقوم بها الإنسان - التهجين في الفرس العربي الأصيل وما له من قيمة عربية أصيلة. - الشعور الأخلاقي والواجب تجاه المصابين بالأمراض الوراثية.	اختبار قصير (2) سؤال 1: صف شعورك تجاه الأشخاص المصابين بمتلازمة داون؟

المثال كما ورد في المحتوى

أمثلة من المحتوى على الكيفية التي جرى فيها تضمين المرتكز

مرتكزات معايير NGSS

معلومات إضافية للمعلم حول الدرس الأول.

بدأ علم الوراثة على يد العالم مندل، بدراسته انتقال الصفات الوراثية من الآباء إلى الأبناء، ونسب توزيعها بين أفراد الأجيال المختلفة، وقد عُرف هذا بعلم " الوراثة الكلاسيكية " أو " الوراثة المندلية ". ومع تطور العلم وظهور التقنيات الحديثة سمحت لعلماء الوراثة باستقصاء آلية عمل الجينات ومعرفة التسلسل الدقيق للمحورس الأينية ضمن DNA وال RNA (المادة الوراثية)؛ ليقوموا بعد ذلك بربط هذا التسلسل بالمورثات. وقد سمح هذا بإتمام واحد من أضخم مشاريع القرن الجديد (مشروع الجينوم البشري).

* مساعدة الطلبة وإدارة الصف للقيام بحل المسائل والأنشطة في دليل العمل من النشاط (1) إلى النشاط (7) تبعاً لما تقتضيه طبيعة الموقف الصفي بتأخير أحد الأنشطة أو تقديمها، وإعطاء بعض الأنشطة الأخرى واجبا بيتياً. (خاصة فيما يتعلق بالنشاط (1) والنشاط (2) والنشاط (5-1)).

تقديم إرشادات

للمعلمين واقتراحات

حيث يتحقق ذلك عن طريق تصميم دليل للمعلم بوصفه جزءاً من المحتوى.

لعرض المحتوى

وتنفيذه.

على: "يسمح للمصمم بالتركيز على مفهوم التنوع الوراثي، والوصول إلى الانقسام المنصف دون الخوض في العملية، بل فقط بالتركيز على نواتج الانقسام". ثالثاً: الرجوع إلى أبعاد المعايير الثلاثة التي تندمج مع الخطوة الرابعة، وتتمثل في اختيار الأبعاد التي تعمل معاً. وقد تجلّت، في هذا الدرس، في (التنوع الوراثي بوصفه مفهوماً محورياً، وتطوير نماذج واستخدامها؛ لإدراك المفهوم بوصفه ممارسة. أما المفاهيم المشتركة فتتمثل في إدراك السبب والنتيجة).

وبهذا، تكون الخطوات الأربع الأولى قد جرى إنجازها لتبدأ عملية التصميم للمحتوى التي تعكس رؤية المصمم في الوصول إلى الأداءات المتوقعة. وفيها جرى رسم الخط القصصي للدرس من خلال رسم الخط القصصي للمفاهيم الفرعية المتعلقة بالعنوان الكبير، وجرى تضمين مفاهيم (معنى الوراثة، ومعنى التنوع، ومعنى الصفة الوراثية، وتجارب مندل في الوراثة، والصفات التي تتوارث مندلياً، والأمراض التي تتوارث مندلياً (الصفات والأمراض التي تتوارث مندلياً). ومنها انطلق الدرس لمفاهيم أعمق: الآلية التي تتم فيها وراثة الصفات لإحداث التنوع، ومعنى الجينات السائدة والمتنحية. وكل ذلك كان مقدمة لمحاكاة تجارب مندل الوراثية على نبات البازلاء؛ ليوضع الطالب في موقف يرى فيه نفسه مكان مندل، وقد افترض ما افترضه، وأخيراً توصل إلى ما توصل إليه مندل من خلال دراسته ظاهرة الطالب حسام، وهو الشخصية الافتراضية في المحتوى المصمم لطالب في الصف الثامن، تواجهه بعض المشكلات التي تورقها؛ فهو يعجز عن ثني لسانه على الرغم من قدرة والده على فعل ذلك، ويعجز عن تفسير الظواهر التي يشاهدها. وكل ذلك مقدمة للدرس الثاني، حيث تبدأ المفاهيم بالازدياد عمقاً؛ فتناقش الجين، والمادة الوراثية وتركيبها وصولاً إلى الطفرة الوراثية: معناها

وفيما يتعلق بقضية الموازنة بين آليات التقويم ومعايير (NGSS)، التي تمثل الخطوة السابعة من النموذج، فقد اقترحت الدراسة نموذجاً للتقويم يمكن المعلم والطالب على حد سواء من تقييم مدى التقدم في الفهم وتحقيق (PEs).

أما الخطوة السادسة التي تُعد أيضاً من الخطوات المهمة والحساسة في التصميم، فقد جرى القيام بها بصورة تندمج وتتسق اتساقاً تاماً مع مرتكزات المعايير، فالملاحظ للجدول (3) يرى أن تضمين المرتكزات استوجب، وبصورة ضمنية، استخدام الممارسات العلمية والهندسية، كما استوجب تضمين المفاهيم المشتركة وبصورة تربط المفاهيم الوراثية مع غيرها من المفاهيم في العلوم الأخرى كالرياضيات مثلاً. واختيار الترابطات المناسبة بين المحتوى والحمزة التي جرى تحديدها سابقاً والمكونة من (CCC، وSEPs، وDCI، وPEs)، فقد جرى ذلك في كل مكان من المحتوى بصورة تدعم هذا التكامل بأفضل صورة كما يراها المصمم، كما اقترح بعضها المحكمون الذين قاموا بتحكييم المحتوى في هذه الدراسة. ولتكتمل صورة المحتوى الكلية بعد النظر إلى ما جرى تضمينه بشكل عام، وإعادة النظر في تصميم بعض الأفكار، وتطوير بعضها الآخر؛ ليتم بذلك تصميم المحتوى.

ولتوضيح الكيفية التي جرى فيها تصميم المحتوى، وبأخذ الدرس الأول مثالا على ذلك، فقد جرى تصميمه وفقاً لما يأتي:

أولاً: الرجوع إلى الإطار العام، وتحديد الأداءات المتوقعة المتعلقة بالدرس، والمتمثلة في تطوير نماذج واستخدامها؛ لتوضيح فكرة التنوع الوراثي في الكائنات التي تتكاثر جنسياً. ثانياً: النظر إلى العبارات التوضيحية، فقد جرى تحديد المساحة أو المدى أو السقف الذي يسمح فيه للمصمم بتضمين المفاهيم، الذي نص

وكيفية حدوثها. وبذلك، تكون كل تلك المفاهيم قاعدة لبناء المعرفة اللاحقة على السابقة.

في أثناء عملية التفكير في الكيفية التي سيتم تضمين المرتكزات فيها جرى التفكير، أيضاً، في الآلية التي سيتم تضمين الممارسات العلمية والهندسية والمفاهيم المشتركة المناسبة للسياق، وهي الخطوة السادسة. وليتم تضمين الممارسات العلمية والهندسية، فقد تم تطبيق ذلك من خلال وضع الطالب حسام في الدرس الأول، مثلاً، في موقف يثير تساؤله ويغمسه في المحتوى، وقد حفزت الظاهرة التي حددها الطالب، عندما حدد مشكلته، وهي: "عدم قدرته على ثني لسانه على الرغم من قدرة أبويه على فعل ذلك"، حفزته على الشروع بوضع فرضيات للإجابة عن هذا التساؤل، الفرضيات التي قد يظهر بعضها ساذجاً، إلا أنها فرضيات محتملة للإجابة عن تساؤل حسام وتغيير طلاب في الصف الثامن، كأن يكون السبب أنه ذكر، أو أنه مريض بمرض معين، أو لأنه الابن الأكبر في العائلة، أو لأن أبويه لديهما عوامل معينة مختلفة لم تظهر لديهما، ولكنها ظهرت في أبنائهما.

ولاستخدام الممارسات العلمية والهندسية بصورتها المثلى، فقد زود المحتوى بأنشطة تدفع الطالب إلى اختبار الفرضيات، وتوليد دلائل جديدة، واستخلاص أخرى من البيانات التي جرى الحصول عليها، وتطوير نماذج، كتكوين جدول خاص بكل طالب يعبر فيه عن الآلية التي جرى من خلالها توريث الصفات في عائلته؛ فيتعمق الفهم لديه حتى يصل إلى تصميم نماذج أخرى لأفكار جرى تعلمها من خلال ممارسات قام بها، كالقيام بأحد الأنشطة التي تتطلب تصميم فكرة توضح الآلية التي تتم فيها وراثة الصفات في

جدول (4): نتائج تحليل مقياس نجاح الوحدة في تضمين مرتكزات معايير (NGSS)

مدى تطبيق المعيار في المحتوى المصمم

الرقم	المعيار الذي ضمنت وثيقة الجيل الجديد من معايير العلوم (NGSS)	غير مضمن تكرار (%)	مضمن قليلاً تكرار (%)	مضمن بدرجة متوسطة تكرار (%)	مضمن بدرجة عالية تكرار (%)	المجموع تكرار (%)
		ن	%	ن	%	وسط حسابي %
1	وجود ظاهرة من محيط الطالب.	0	0	1	7.7	2.76
2	تكامل عمل الأبعاد الثلاثة.	0	0	7	53.8	2.30
3	تقديم فرص لتفعيل استخدام الممارسة والمحتوى.	0	0	4	30.8	2.69
4	تتابع وتسلسل الدروس.	0	0	2	15.4	2.69
5	تفعيل المفاهيم المشتركة (CCC).	0	0	5	38.5	2.30
6	الاندماج في سيناريوهات أخلاقية ذات معنى.	0	0	5	38.5	2.30
7	التجارب أو الأنشطة أو التمثيلات تثري المحتوى.	0	0	3	23.1	2.61

8	87.2	2.61	69.2	9	23.1	3	7.7	1	0	0	العرفة المبنية على المعارف السابقة.
9	82.1	2.46	53.8	7	38.5	5	7.7	1	0	0	تتناسب المعرفة مع مستوى الصف الأكاديمي.
10	97.4	2.92	92.3	12	7.7	1	0	0	0	0	يضع الطلبة في مواقف ليعبروا عن آرائهم وتسويغها.
11	89.7	2.69	69.2	9	30.8	4	0	0	0	0	هناك وسائل مسموعة أو مقروءة أو مصورة للمساعدة على الفهم.
12	79.5	2.38	61.5	8	15.4	2	23.1	3	0	0	هناك دليل للمعلم لإرشاده ومساعدته على تنفيذ المحتوى.
13	84.6	2.53	76.9	10	7.7	1	7.7	1	7.7	1	طرق التقويم ملائمة لأبعاد المعايير.
14	71.8	2.15	46.2	6	38.5	5	0	0	15.4	2	يرشد الطلبة إلى مهن المستقبل.
15	76.9	2.30	61.5	8	23.1	3	0	0	15.4	2	يحقق العدالة الاجتماعية في تدريس العلوم.

قائمة المراجع

- خطابية، عبدالله. (2005). *تعليم العلوم للجميع*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- زيتون، عايش. (2010). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش. (2013). مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع 2061 لدى معلمي العلوم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*, 9(2)، 119-139.
- شحاته، حسن. (2008). *تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- قسوم، نضال. (2013). *تدريس العلوم في العالم العربي يحتاج إلى قفزة كبيرة وفورية*. استرجع في 12/22/2014 من الموقع: <http://www.blog.icoproject.org/?p=576>.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2015). *خطاب رقم (م/394)*. إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- الوهر، محمود. (2012). *تقييم وتحكيم الإطار العام والنتائج العامة والخاصة للمباحث الدراسية: مبحث الكيمياء*. تقرير غير منشور مقدم لوزارة التربية والتعليم الأردنية.
- AAU American Association of Universities. (2011). STEM initiative. Retrieved at 2-3-2015: <http://www.aau.edu/policy/article.aspx?id=12588>
- Achieve. (2010). *International science bench marking report: Taking the lead in science education: forging next-generation science standards*. Retrieved at 13-3-2015: <http://www.achieve.org/files/InternationalScienceBenchmarkingReportExecutiveSummary.pdf>.
- Achieve. (2013a). *Next Generation Science Standards: Adoption and Implementation*. Washington, DC: The U.S. Education Delivery Institute.
- حيث كان متوسط نسبة التضمين الكلية لمرتكزات معايير (NGSS) في المرتكزات جميعها (84%)، ولم تنخفض نسبة تضمين أي مرتكز عن (71.8%)، وقد تمثلت في المرتكز المتعلق باشتغال المحتوى على ما يشير إلى مهن المستقبل، وتسويغ وجودها بصورة قليلة، في شعور الطالب بأنها ليست دخيلة على السياق، وإنما ظهرت أنى كان هناك ضرورة إلى ذلك.
- أما أعلى نسبة تضمين، فقد كانت لمرتكز وضع الطلبة في مواقف تمكنهم من التعبير عن آرائهم وتسويغها وتفسيرها وتوضيحها لأقرانهم الطلبة، أو لمعلميهم؛ لأن الطلبة يحتاجون إلى هذه الممارسة للانخراط في الممارسات العلمية والهندسية الأخرى. وتلاه مرتكز وجود ظاهرة من محيط الطالب وعالمه المحيط به، وتفسير ذلك أن الظاهرة تقود الطلبة وتجذبهم للانغماس في العلوم والانشغال بها.
- وبذلك، يمكن الحكم على المحتوى بأنه متواءم مع معايير (NGSS)، وقد حققت الدراسة الهدف الذي قامت من أجله، وبهذا يكون المحتوى صورة حية تطبيقية للمعايير النظرية.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، وفي ضوء آراء المحكمين الذين قاموا بتحكيم المحتوى، وإبداء الرأي حول معايير (NGSS)، يوصي الباحثان بضرورة تطبيق المحتوى (الوحدة المبنية) في الميدان؛ لاختبار مدى فعاليتها في تدريس العلوم في الأردن، وتوصي أيضاً بضرورة إعادة النظر في كتب العلوم المدرسية المطورة حديثاً بما يتناسب مع التوجهات الحديثة في تدريس العلوم، والاستفادة من معايير (NGSS) بما يتناسب مع الواقع الأردني في التعليم. كما يوصي بإجراء دراسات مقارنة بين معايير (NGSS)، ومعايير العلوم المعمول بها في بلدان أثبتت وجودها ونجاح تجربتها في مجال تدريس العلوم كالمعايير اليابانية والمعايير الكندية والمعايير الفنلندية، واستخلاص كل ما هو مفيد وذي جدوى من تجارب عالمية رائدة في مجال تدريس العلوم، بما يخدم مصلحة طلبتنا، والنهوض بواقع تدريس العلوم في الأردن؛ ليحاري تدريس العلوم عالمياً.

- National Research Council NRC. (1996) *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Research Council.
- Next Generation Science Standard: For states By States (NGSS). (2013). Conceptual Shifts in the Next Generation Science Standard. *The National Academies Press*. Retrieved May, 13, 2015 from: WWW.nextgenscience.org/next-generation-science-standards.
- NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standard: For States, by States*. Washington D.C.: The National Academies Press.
- Qablan, A. (2006). Understanding the dynamics of internship experience: The case of the Hashemite University Pre-service Primary Science Teachers. *Jordan Journal of Educational Science*, 2 (4), 271-280.
- Qablan, A. (2016). Teaching and learning about science practices: Insights and challenges in professional development. *Teacher Development Journal*. 20 (1), 76-91.
- Sneider, C., Stephenson, C., Schafer, B., & Flick, L. (2014). Exploring the science framework and NGSS: Computational thinking in the science classroom. *Science Scope*. 38 (3), 10-15.
- Webb, N. (1997). Determining alignment of expectation assessments in mathematics and science education. *National Institute for Science Education*. 1 (2), 1-8.
- Wing, J. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*. 49 (3), 33-35.
- Achieve. (2013b). *DCI Arrangements of the Next Generation Science Standards*. Washington, DC: Next Generation Science Standards, For States, By States. WWW.nextgenscience.org/.../ngss/.../NGSS.
- EQuIP. (2014). *EQuIP Rubric for Lessons & Units*. retrieved February, 19, 2015 from: [www.nextgenscience.org/sites/default/files/EQuIP_Rubric for Science](http://www.nextgenscience.org/sites/default/files/EQuIP_Rubric_for_Science).
- Krajcik, J., & Merritt, J. (2012). Engaging student in scientific practices: What does constructing and revising models look like in the science class room?. *Science Scope*, 35 (7), 6-8.
- Krajcik, J., Codere, S., & Dahsah, C. (2014). Planning Instruction to Meet the Intent of the next generation science standards. *Journal of Science Teacher Education*, 25(2), 157-175.
- Miller, E., & Januszyk, R. (2014). The NGSS case studies: All standards all students. *Journal of Science Teacher Education*, 25 (2), 223-233.
- National Academy of Science (NAS). (2014). *Exploring opportunities for STEM teachers leadership (summary of convocation)*. Planning committee on Exploring Opportunities for STEM Teacher. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- National Academy of Science (NAS). (2015). *Guide to Implementing the Next Generation Science Standards*. Washington, D.C.: The National Research Council.
- National Research Council (NRC). (2012). *A Framework for (K-12) Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, D.C.: The National Academies Press.

تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية التعلمية في جامعة اليرموك

محمد العمري* و يوسف عيادات*

تاريخ قبوله 2016/7/28

تاريخ تسلم البحث 2016/3/10

The Perceptions of Faculty Members and Students on the Effectiveness of Computerized Tests in the Teaching and Learning Process at Yarmouk University

Mohammad Al-Omari and Yousef Eyadat, Curriculum & Instruction Department, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: This study aimed at identifying the perceptions of faculty members and students about computerized tests in the teaching and learning process at Yarmouk University. A stratified-clustered sample of 120 faculty members and 380 students was selected. A questionnaire consisting of 27 items was administered to the selected sample. The results revealed that the perceptions of faculty and students were moderate. The study results also revealed a statistically significant difference between faculty and student perceptions attributed to respondents' "status", in favor of students, and a significant difference regarding the college variable favoring the Humanities Faculties.

(Keywords: Computerized Examinations; Faculty; Students; Yarmouk University).

- اختبارات تهدف إلى تصنيف المتعلمين في تخصصات مختلفة (علمي، وأدبي، ومهني، وغيرها)، أو لتوزيعهم في التخصصات الجامعية المختلفة عند القبول.
- اختبارات بغرض التعيين في الوظائف المختلفة.
- اختبارات للتنبؤ والكشف عن الاستعداد لبعض المهن، أو التخصصات التي تحتاج إلى ذلك.
- اختبارات الذكاء الخاصة لمعرفة مستوى ذكاء المتعلمين.
- اختبارات لقياس التحصيل الدراسي، ومدى تحقق الأهداف التعليمية.

وتعد الاختبارات التحصيلية من أكثر الأدوات التي تستخدم في عملية قياس إنجازات المتعلمين، وتحصيلهم، وإصدار الحكم على مدى تحقق الأهداف. ويضيف عودة (2010) أن هذا النوع من الاختبارات يصمم لقياس مدى ما اكتسب المتعلم من معارف ومهارات في مجال من المجالات التعليمية المختلفة في نهاية مدة دراسية معينة، يقدم خلالها إجابات عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة التعليمية.

وعرف الشريفي (2009) الاختبار التحصيلي بأنه "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد جرى تعلمها مسبقاً بصفة رسمية، من خلال إجابته

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة اليرموك حول استخدام الاختبارات المحوسبة في التعليم. تكونت عينة الدراسة من (120) عضو هيئة تدريس، ومن (380) طالباً وطالبة في جامعة اليرموك في الأردن. جرى اختيارهم بالطريق الطبقي العشوائية. وقام الباحثان بتطبيق استبانة مكونة من (27) فقرة جرى التأكد من صدقها وثباتها. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة جاءت بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة تعزى لمتغير الحالة لصالح الطلبة، ولمتغير الكلية لصالح الكليات الإنسانية.

(الكلمات المفتاحية: الاختبارات المحوسبة، أعضاء هيئة التدريس، الطلبة، جامعة اليرموك).

مقدمة: لا بد أن يقوم الإنسان بتقييم أي عمل يقوم به، وإصدار حكم إما بقبوله، أو رفضه، أو تعديله، حيث إن التعليم عمل إنساني يقوم به المدرس لتعليم الطلبة المواد التعليمية، لذا يجب أن تكون هناك أداة تمكن المدرسين من تقويم تعلم الطلبة، وإصدار حكم على تعلمهم للمادة التعليمية، ولا يكون ذلك إلا من خلال الاختبارات بمختلف أشكالها. ويكون الحكم دقيقاً وصحيحاً يجب أن يتميز الاختبار بالصدق والثبات والموضوعية. ويشير النجار (2010) إلى أن الاختبارات تعد من أهم الوسائل التي استخدمها الإنسان منذ القدم، حيث بدأ باختبار الأشياء المختلفة من حوله؛ وذلك للتعرف إلى طبيعتها، ثم استخدم هذه الاختبارات في العملية التعليمية التعليمية؛ بهدف معرفة مدى فاعلية هذا التعليم، وقدرات الطلبة، ومستواهم التحصيلي، والوقوف على ما تحقق من الأهداف، والنتائج التعليمية، وما يقدمه المعلم من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى المتعلمين.

وقد لخص عودة (2010) أغراض الاختبارات بالآتية:

- اختبارات تهدف إلى تعديل الخطط الدراسية والبرامج التعليمية المختلفة، مثل: الكتب المدرسية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، مما يؤدي في النهاية إلى مراقبة سير العملية التعليمية بشكل خاص، والعملية التربوية بشكل عام.

* قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عن عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية" (ص. 4).

ويعرّف الاختبار التحصيلي أيضاً بأنه "مجموعة مثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صور أو رسوم) أعدت لتقيس بطريقة كمية سلوك ما، والاختبار يعطي درجة أو قيمة أو رتبة ما للمفحوص" (النجار، 2010، ص. 133).

ويرى الباحثان أن الاختبار يعني الوقوف بشكل دقيق على نسبة ما اكتسبه الطلبة من محتوى المادة التعليمية، وذلك من خلال استخدام أشكال مختلفة من الاختبارات تغطي مجمل محتوى المادة التعليمية التي قد درسها الطالب.

وبعد التطورات النوعية والسريعة التي حدثت في مجالات التكنولوجيا، انبثقت كثير من المستجدات الموازية لها، وقد دفعت هذه المستجدات العاملين في المجال التربوي إلى التعامل معها لمواكبة التكنولوجيا والتطورات المنبثقة عنها، فظهرت نظريات واستراتيجيات وأجهزة ومعدات قابلة للاستخدام، بل وأكثر فائدة للعملية التعليمية التعليمية؛ لما لها من ميزات فريدة في تحقيق أهداف التعليم بوقت وجهد أقل، وفي تحسين اتجاه المتعلمين للعملية التعليمية التعليمية. وقد أدركت كثير من المؤسسات التعليمية أهمية الاستفادة من التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحقيق الكفاءة والفعالية في العملية التعليمية التعليمية، فقد أصبح التطور منهجاً ضرورياً، والتغيير أمراً حتمياً لمختلف الأنظمة والمؤسسات في المجتمع. ويشهد المجال التربوي خاصةً بمختلف مؤسساته وأنظمتها ومناهجها ضغطاً متزايداً من التطور التكنولوجي لدفعه نحو إحداث التغيير المطلوب، وجعل استخدام التكنولوجيا في التعليم من الأسس التي تقوم عليها فلسفة التربية لتحقيق الأهداف المرجوة، وانطلاقاً من أن تقدم الأمم يعتمد على التقدم التكنولوجي، وهذا ما أكدته كثير من المهتمين في المجال التربوي والمعرفي (العمرى، 2005).

ويعرّف الاختبار المحوسب على أنه "عملية تقويم مستمرة ومقننة تهدف إلى قياس أداء الطالب إلكترونياً باستخدام البرمجيات بشكل متزامن بالاتصال المباشر بالإنترنت، أو غير متزامن في قاعات الدراسة الإلكترونية" (إسماعيل، 2009، ص. 410).

ويعرف الصمادي (2009) الاختبارات المحوسبة بأنها "امتحانات يتم إدارتها باستخدام برامج خاصة، وبوجود شبكة وقاعدة بيانات لتخزين المعلومات عن الطلبة الذين سيتقدمون للامتحان، والأسئلة وإجابات الطلبة وعلاماتهم" (ص. 4).

ويرجع سبب تسمية الاختبارات بـ (المحوسبة)؛ كونها تنفذ عبر جهاز الحاسوب، وليس على الورق المعتاد في الاختبارات. وقد أقرت لتكون بعد نجاح تجربتها بديلاً للاختبارات؛ لما تحققه من فوائد للطلبة وأولياء أمورهم وللعملية التعليمية، ولما ينعكس من خلالها من جودة وكفاءة عالية (المركز الوطني للقياس والتعليم في التعليم العالي، 2015).

وتعد الاختبارات المحوسبة إحدى التقنيات التي يمكن توظيفها للتغلب على الصعوبات التي يمكن أن تعيق الاختبارات الاعتيادية (الاختبارات الورقية)، أو توظيفها لتوفير قنوات أخرى لزيادة التحصيل العلمي، وترسيخ المعلومات لدى هؤلاء المتعلمين، حيث يتم تكوين الاختبار في صورته النهائية عن طريق الاختيار العشوائي من بين مجموعة كبيرة من الأسئلة المودعة في بنك الأسئلة، وبصورة تكفل التمثيل المناسب لأبعاد الاختبار كاملة (وحدة التدريب والتنمية البشرية، 1432هـ).

ويلخص الصمادي (2009) دور الحاسوب في الاختبارات بوضع الأسئلة، وبناء الاختبار وتخزينه، وتطبيقه، وتصحيحه، وتحليله، والحصول على تقرير شامل لنتائجه. من هنا يؤكد العبسي (2010) على أن أهمية الاختبارات المحوسبة تنبع من كونها إحدى الأدوات التي تساعد في تقويم المتعلمين، وتحدد مدى ما تحقق من أهداف تعليمية. ومن أبرز الأمور التي تبيين أهمية هذه الاختبارات التعرف إلى مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، وقياس تحصيلهم، ومدى تقدمهم، وإثارة دافعيتهم للتعلم، وتقييم طرائق التدريس المستخدمة، وتقييم المنهج الدراسي، ومدى ملاءمته لحاجات المتعلمين، وتزويد الأهل وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل أبنائهم، وتقييم البرنامج التعليمي كاملاً.

وتتميز الاختبارات المحوسبة بعدد من الميزات التي قد تشجع على استخدامها، منها إمكانية التحكم في مستوى صعوبة الأسئلة، وأن حسابات المتعلم والمعلم ومدير الموقع محمية باسم مستخدم وكلمة مرور مشفرة، ويتم تعريف أرقام أجهزة معينة فقط (IPs) للدخول إلى الاختبار، وإمكانية طباعة إجابات المتعلمين بعد الانتهاء من الاختبار مباشرة، وإظهار النتائج فوراً بعد أداء الاختبار من خلال تقرير مطبوع بإجابات المتعلم والدرجة التي حصل عليها، وتقليل فرص الغش في الاختبارات من خلال تعدد نماذجها، واختلاف ترتيب الأسئلة، وترتيب الإجابات، وتمكن أعضاء هيئة التدريس من متابعة درجات المتعلمين بشكل أيسر، وبالتالي الوصول لعناصر الضعف والقوة في تحصيل الطلبة للمادة العلمية، ومن ثم تطويرها بشكل أفضل. واستخدام الاختبار الإلكتروني في المواد العلمية الموجهة لأعداد كبيرة من المتعلمين يوفر التكاليف المادية للاختبارات الاعتيادية من أوراق وطباعة، وكذلك توفير الوقت والجهد الذي يبذل في أعمال التصحيح، ورصد العلامات، وضمان العدالة في التقييم (وحدة التعلم الإلكتروني، 2013).

أما جوانب القصور التي تمثل سلبية في الاختبارات المحوسبة فتكمن في أن تصميم هذا النوع من الاختبارات يتطلب مهارة عالية، وبالتالي يتطلب مجهوداً ووقتاً إضافيين، ومن الصعب في هذا النوع من الاختبارات قياس المهارات العليا، ويحتاج المتعلمون للتعامل مع هذا النظام إلى مهارات استخدام الحاسوب والشبكات، وربما يكون لإتقان مهارات استخدام الحاسوب تأثير على الدرجة التي سيحصل عليها المتعلم، وتحتاج إلى مراقبة دقيقة ومركزة لأجهزة الاختبار

العشوائية، ومن ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين، أخذت الأولى اختبار ورقة وقلم، وأخذت الثانية الاختبار ذاته محوسباً، وبعد فترة من الزمن تم تبديل المجموعتين، حيث أخذت المجموعة الثانية الاختبار المحوسب، وأخذت المجموعة الأولى اختبار الورقة والقلم، ثم جرى توزيع استبانة على الطلبة لقياس اتجاهاتهم وتصوراتهم نحو الاختبارات المحوسبة. خلصت النتائج إلى أن تحصيل الطلبة في الاختبارات المحوسبة كان أفضل منه على اختبارات الورقة والقلم، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية على التحصيل لصالح المحوسبة. كما أظهرت النتائج أن درجة قبول الطلبة لهذا النوع من الاختبارات جاءت بين المتوسطة والعالية، وأن الاختبارات المحوسبة توفر الوقت والجهد، وتعطي الطلبة سرعة أكبر في الإجابة، وتوفر تغذية راجعة سريعة.

وفي دراسة قام بها العمري (Al-Amri, 2007) هدفت إلى الكشف عن المقارنة بين الاختبار المقدم بالحاسوب والاختبار الورقي وأثره على إنجاز المتعلمين. جرى اختبار عينة مكونة من (167) طالباً سعودياً في تخصص الطب. استخدم الباحث أدوات متعددة لجمع البيانات، هي: الاختبار، والاستبانة، والمقابلة. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على التحصيل ومتغيرات الدراسة جميعها عند استخدام الاختبار المقدم بالحاسوب. وبناء على نتائج الدراسة، اقترح الباحث أن يستخدم الاختبار الورقي بدلاً عن الاختبار المقدم بالحاسوب.

وفي دراسة قام بها وانج وجياو ويونج وبروكس وأولسون (Wang, Jiao, Young, Brooks, & Olson, 2008) بعنوان "مقارنة بين استخدام الاختبارات المقدمة بالحاسوب والاختبارات الورقية وأثرها على أداء المتعلمين في التقييم القرائي: دراسة مقارنة لمدى تأثير نوع الاختبار". اختار الباحثون عينة مكونة من (22) دراسة من الدراسات السابقة التي أجريت حول هذا الموضوع بين عامي (1993 و2005)، ومن ثم قاموا بتحليل هذه الدراسات، وخلصوا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات المحوسبة واختبارات الورقة والقلم، وعلى كل متغيرات الدراسات، وهي: تصميم الاختبار، وحجم العينة، ومهارات استخدام الحاسوب.

وأجرى كنجستون (Kingston, 2009) دراسة مقارنة بين الاختبار بالحاسوب، واختبار الورق والقلم في موضوع القراءة. قام الباحث بالاطلاع على نتائج (81) دراسة أنجزت بين عامي (1997 و2007)، وكان حجم الأثر المتوقع عبر جميع الدراسات صغيراً جداً. استخدمت أساليب التحليل العاملي للتأكد ما إذا كان لمتغير الصف (ابتدائي أو متوسط أو عال)، أو الموضوع (آداب اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والقراءة، والعلوم والدراسات الاجتماعية)، أثر على المقارنة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الصف، بينما وجدت فروق على متغير الموضوع لصالح مادة أدب اللغة الإنجليزية، تلاها مادة الدراسات الاجتماعية، ثم مادة الرياضيات.

والبرامج الخاصة بذلك تجنباً لحدوث الأعطال أثناء الاختبار (إسماعيل، 2009).

ولكون الاختبارات المحوسبة أكثر حداثة من اختبارات الورقة والقلم، فقد أجريت كثير من الدراسات للمقارنة بينها، ومنها دراسة وودفيلد (Woodfield, 2003) التي أشارت إلى أن الاختبارات الاعتيادية (الورقة والقلم) لا تقيس مستوى المتعلم حق القياس، ولا تظهر بوضوح النمو الدراسي، ولا تقدم رؤية للمعلم عن كيفية تعديل المنهج لتحسين التعليم، وبالتالي لا بد من البحث عن أداة جديدة تستخدم فيها التكنولوجيا لكي نعلم ما يحتاجه المتعلم لينمو بشكل أفضل.

ويرى كيرسلي (Kearsley, 2000) أن الاختبار المحوسب أكثر فعالية من الاختبارات الاعتيادية للمتعلمين، حيث إن كل استجابة للمتعمّل يمكن تسجيلها في الاختبارات المحوسبة، بما في ذلك المفاتيح التي يضغطون عليها، والشاشات التي يقومون باختبارها، مما يوفر كمّاً كبيراً من المعلومات لتحليلها، ويمكن تجميع كل أعمال المتعلم من واجبات ونشاطات وبريد إلكتروني، في ملف خاص بالمتعلم أو المعلم في قاعدة بيانات خاصة يمكن الرجوع إليها وقت الحاجة.

ويرى ستيف وبيرنارد وهاورد وداكسا (Steve, Bernard, Howard, & Daxa, 2000) أن تطور الاختبارات المحوسبة كان في البداية عن طريق توزيع الأسئلة من خلال المؤسسات التعليمية، والحصول على إجابات المتعلمين عليها من خلال الأقراص المرنة (Floppy Disks)، ولكن مع ظهور الشبكات أصبح بالإمكان ربط جميع أجهزة الممتحنين بعضها ببعض، حيث سمح ذلك بالنشر الفوري للأسئلة، والتصحيح للإجابات.

وقد قام عدد من الباحثين (Wang, Jiao, Young, & Olson, 2008; DeAngelis, 2000; Mulvaney, 2011) بإجراء دراسات حول موضوع الاختبارات المحوسبة في مناطق مختلفة من العالم للكشف عن مدى فائدتها أو أضرارها أو اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحوها. وبما أن موضوع الاختبارات المحوسبة أصبح من مكونات نظام التعلم الإلكتروني في الجامعات بشكل عام، ومنها جامعة اليرموك، وبما أنه لا يوجد - في حدود اطلاع الباحثين - دراسات محلية حول تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الاختبارات المحوسبة، جاءت هذه الدراسة للكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة اليرموك حول الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية.

وبمراجعة الأدب النظري وجد أن هناك بعض الدراسات التي أجريت حول الاختبارات المحوسبة حاول الباحثون من خلالها معرفة تصورات مستخدمي الاختبارات المحوسبة حولها، حيث قام دي أنجليز (DeAngelis, 2000) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تكافؤ الاختبارات المحوسبة، واختبارات الورقة والقلم، وتوجهات الطلبة وتصوراتهم نحوها. اختار الباحث عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى في تخصص طب الأسنان بالطريقة

الورقية أكثر من المحوسبة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الاتجاه والألفة نحو جهاز الحاسوب في الاختبارات المحوسبة. وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها حاولت أن تكشف عن تصورات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة حول الاختبارات المحوسبة، وعلى المستوى الجامعي، ودون تحديد لمادة دراسية معينة، وجرى استخدام المنهج الوصفي للوصول إلى نتائجها.

مشكلة الدراسة وسؤالها

إن معرفة الفرق بين استخدام الاختبارات الورقية، وتلك المستندة إلى الحاسوب مهم جداً قبل تطبيقها في أي سياق. وقد أقر شابييل ودوغلاس (Chabeel & Douglas, 2006) أنه حتى الآن لا توجد سوى دراسات قليلة جداً تناولت تصورات المدرسين والمتعلمين حول الاختبارات المحوسبة في التعليم.

وبما أن الجامعات في الوطن العربي عامة وفي الأردن خاصة أخذت تستخدم هذا النوع من الاختبارات في قياس مدى معرفة ومدى تحصيل المتعلمين في العملية التعليمية، ونتيجة لإدخال التعلم الإلكتروني في التعليم، دون النظر إلى تصورات مستخدميها سواء أكانوا أعضاء هيئة تدريس أم طلبة، ومدى فائدتها أو ضررها، ودون أخذ تصوراتهم نحوها، فقد لاحظ الباحثان حيرة وارتباك الكثيرين من زملائهما أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك في استخدامها نتيجة لبعض التصورات الخاطئة التي وردت إليهم عنها، فقد وجدوا أنه من الضروري التوصل إلى المعلومات الأساسية الخاصة بتصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول هذه الاختبارات في عملية التعليم والتعلم. وتتحدد مشكلة الدراسة بالسؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما تصورات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية التعليمية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الأوساط الحاسوبية لاستجابات أفراد عينة على أداة الدراسة تعزى لكل من متغيري الحالة (طالب، عضو هيئة تدريس)، والكلية (علمية وإنسانية)؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو الاختبارات المحوسبة، حيث يمكن لهذه الدراسة ومن خلال نتائجها المتوقعة مساعدة المتخصصين التربويين وأعضاء هيئات التدريس والمعلمين في التعرف إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الاختبارات التحصيلية المحوسبة، مما قد يساهم في تحسين مستواها وطرق وأساليب إدارتها، وقد تساعد نتائج هذه الدراسة المسؤولين في عملية اتخاذ القرار المناسب لاستخدامها أو الكف عن استخدامها. وتتمثل أهمية هذه الدراسة في تزويد المكتبات بالمعارف والمعلومات حول الاختبارات المحوسبة، وتزويد

وفي دراسة قام بها كابور وويلش (Kapoor & Welch, 2011) في ولاية تكساس الأمريكية، بعنوان "مقارنة بين اختبار الورقة والقلم Paper Pencil Test (PPT) والاختبار المحوسب Computer Based Test (CBT) في تقييم مبحث الرياضيات، وأثر إدارة الاختبار عليها". استخدمت الباحثتان عينة مكونة من (689) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الابتدائي، و(676) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن. خلصت الدراسة إلى أن التحليلات التي أجريت على مستويات الصف تشير إلى أن طلبة الصف الخامس وجدوا أن اختبارات الورقة والقلم أسهل من الاختبار المحوسب، وأن طلبة الصف الثامن وجدوا أن الاختبار المحوسب أسهل، وأنه لا يوجد أثر لطريقة إدارة الاختبار.

وقام مولفاني (Mulvaney, 2011) بدراسة هدفت إلى دراسة أثر الاختبارات المحوسبة على تعلم واحتفاظ طلبة المدارس المتوسطة بالمعلومات، وإلى معرفة مدى دقتها في قياس تعلم الطلبة. جرى استخدام الاستبانة لجمع البيانات من أعضاء هيئة التدريس، ومن طلبة الصف السادس والسابع والثامن في مدارس متوسطة ريفية في الغرب الأوسط الأمريكي. خلصت نتائج الدراسة إلى أن رأي المعلمين والطلبة في تلك المدارس كان عالياً حول مفهوم استخدام الاختبارات المحوسبة، وأن هناك سهولة في دخول الطلبة إلى الحاسوب، وسهولة في التعامل مع الاختبار المحوسب، وأنها توفر وقت المعلم وجهده، وأن المتعلمين كانوا أكثر ألفة وإيجابية في أثناء استخدام هذا النوع من الاختبارات، وأنهم يتوقعون بأنهم سيحصلون على علامات أعلى في هذا النوع من الاختبارات.

وقامت جري (Gray, 2013) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين درجات طلاب الصف الثالث في اختبارين، أحدهما اختبار ورقة وقلم، والثاني اختبار محوسب في مدارس ولاية مونتانا الأمريكية. طبقت الباحثة دراستها على عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة (30 طالباً و30 طالبة)، حيث تعرض لهؤلاء الطلبة لاختبار في مادة الرياضيات، ولم يعطوا أي تغذية راجعة على الاختبار، وبعد أسبوعين جرى إعادة الاختبار نفسه على العينة مرة أخرى. خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق إحصائية بين نتائج الاختبارين، ومع ذلك، كافح الطلبة في الاختبار المحوسب بشكل أكبر، واحتاجوا تعليمات إضافية في كيفية التعامل مع هذا الاختبار.

وفي دراسة قام بها الحسيني وزين العابدين وبغدارنيا (Hosseini, ZainolAbidin, & Baghdarnia, 2014) هدفت إلى المقارنة بين نتائج اختبارين من نوع الاختيار من متعدد في موضوع الفهم القرآني في أسلوبين مختلفين من أساليب الاختبار، أي اختبارات الورق والقلم والاختبارات المحوسبة. وقد جرى تطبيق الدراسة على طلبة السنة الأولى في جامعة طهران الإيرانية في مادة اللغة الإنجليزية، وذلك من خلال إيجاد أثر كل من النوعين على التحصيل، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، مثل: شخصية الطالب الممتحن، ومدى ألفة الطالب مع جهاز الحاسوب، واتجاهه نحو الجهاز. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يميلون إلى الاختبارات

و(70) عضو هيئة تدريس من الكليات الإنسانية، و(50) في الكليات العلمية.

وقد جرى الاختيار بالطريقة الطبقيّة العشوائية من خلال تقسيم كليات الجامعة إلى فئتين: كليات علمية وكليات إنسانية، ثم جرى أخذ كليتين من كل فئة بالطريقة العشوائية عن طريق سحب الأسماء بالقرعة. أما فيما يخص أعضاء هيئة التدريس، فقد جرى اختيار أسمائهم عشوائياً من القائمة التي تزود بها الباحثان من دائرة الموارد البشرية في الجامعة من الكليتين المختارتين عشوائياً أيضاً. أما عن الطلبة فقد جرى اختيار شعب من كل كلية من الكليات التي جرى اختيارها عشوائياً من الكليات العشوائية الاختيار، وذلك من خلال الرجوع إلى البرنامج الدراسي لذلك الفصل المنشور على موقع الجامعة. ومن ثم توزيع الاستبانة على الطلبة الممتحنين في اختبارات محوسبة لمواد تعطي لكل التخصصات كمواذج إجبارية، وهي: مهارات الحاسوب، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والتربية الوطنية.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بعد الاطلاع على الأدب والدراسات السابقة بتطوير استبانة، مكونة من (31) فقرة موجهة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة، تناولت تصوراتهم حول الاختبارات المحوسبة، وتم استخدام تدرّج (ليكرت) الخماسي، حيث يعطى التقديرات الدرجات التالية: عالية جداً (5) درجات، عالية (4) درجات، متوسطة (3) درجات، منخفضة (2) درجة، منخفضة جداً (1) درجة.

صدق أداة الدراسة: للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم عرضها على (10) محكمين من أساتذة الجامعة موزعين على تخصصات ذات علاقة بالموضوع، مثل تكنولوجيا المعلومات، وتكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم، وقد طلب من أعضاء لجنة التحكيم دراسة محتوى الاستبانة، وبيان رأيهم فيها بالنسبة لمدى وضوح الفقرات، ودقة الصياغة اللغوية، ومدى ارتباطها بالموضوع، وأي اقتراحات أو إضافات يرونها مناسبة. وجرى الحذف والتعديل بناء على ملاحظات المحكمين التي أجمع عليها معظم المحكمين (8) من (10) فأكثر، حيث أصبحت بصورتها النهائية تشمل (27) فقرة.

ثبات أداة الدراسة: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ قوامها (15) عضو هيئة تدريس، و(30) طالباً وطالبة، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في كل تطبيق حيث بلغ (0.87)، ومن ثم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach alpha)، حيث بلغت قيمته (0.89).

الباحثين في هذا المجال باستبانة محكمة في مجال الكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس.

كما قد تستفيد من هذه الدراسة مدارس وزارة التربية والتعليم، والمدارس الخاصة، والجامعات الحكومية والخاصة، بما يمكنها من متابعة استخدام الاختبارات المحوسبة، أو التوقف عن استخدامها. وقد تمكن نتائج هذه الدراسة الجهات المتخصصة في حال متابعة استخدام الاختبارات المحوسبة في تحديد أفضل الطرق لإجراء مثل تلك الاختبارات ودون عوائق.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحدد نتائج الدراسة بما يلي:

- أداة الدراسة وصدقها ودقة البيانات التي تجمع من خلالها.
- اقتصر مجتمع الدراسة وعينتها على أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في جامعة اليرموك.
- حجم العينة وخصائصها وطريقة اختيارها ومدى صدق أفرادها بالاستجابة عن فقرات الأدوات.
- تطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس والطلبة في آن واحد.
- تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2014/2015م.

التعريفات الإجرائية

- **التصورات:** وجهات نظر أو آراء يراها أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة اليرموك حول الاختبارات المحوسبة، وتقاس في هذه الدراسة باستجاباتهم على فقرات الاستبانة.
- **الاختبارات المحوسبة:** هي أدوات تقييم جرى تحويلها من اختبار ورقي إلى اختبار يؤديه الطالب باستخدام جهاز الحاسوب.

الطريقة

منهج الدراسة: استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبه لطبيعة هذه الدراسة، والحصول على البيانات المناسبة للإجابة عن سؤالها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك البالغ عددهم (980) عضو هيئة تدريس حسب إحصائية دائرة الموارد البشرية في الجامعة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2014/2015. أما مجتمع الطلبة فقد تكون من (33107) طلبة، وذلك حسب إحصائية دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك. وقد جرى اختيار عينة مكونة من (120) عضو هيئة تدريس بالطريقة الطبقيّة العشوائية، كما جرى اختيار عينة طبقية عشوائية مكونة من (382) طالباً وطالبة، منهم (219) من الكليات الإنسانية، و(163) في الكليات العلمية،

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة، وهي:

- الحالة، ولها فئتان: (عضو هيئة تدريس، وطالب).
- الكلية، ولها فئتان: (كليات إنسانية، وكليات علمية).

المتغير التابع

تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة اليرموك حول الاختبارات المحوسبة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، حسب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية. وللإجابة عن السؤال الثاني؛ حسب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في عملية التعليم وفقاً لمتغيري (الحالة، والكلية)، ثم إجراء اختبار (ت) لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في عملية التعليم. وقد تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي لإطلاق الأحكام على

الأوساط الحسابية الخاصة بفقرات أداة الدراسة الخاصة بتصوراتهم حول الاختبارات المحوسبة، وذلك من خلال المعادلة الآتية:

أعلى درجة هي (5)، وأقل درجة هي (1) ÷ عدد المستويات (3) = 1.33 طول كل فئة؛ وبذلك تصبح المستويات الثلاثة على النحو التالي:

الدرجة	فئة الوسط الحسابي المقابل لها
عالية	5.00 – 3.68
متوسطة	3.67 – 2.34
منخفضة	2.33 – 1.00

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة الذي نصّ على: "ما تصورات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية التعليمية؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ حسب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة، وجرى ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (1).

جدول (1): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات الاختبارات المحوسبة في عملية التعليم وفقاً لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة.

رقم الفقرة	مضمون فقرات الاتجاهات نحو الاختبارات المحوسبة	الحالة				عضو هيئة تدريس			
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط	متوسط	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط	متوسط
1	تزيد من دافعية المتعلمين للتعلم.	24	2.68	1.08	متوسطة	25	2.79	1.06	متوسطة
2	تسهم في حدوث نوع من التفاعل بينها وبين المتعلم.	12	3.23	1.30	متوسطة	11	3.48	1.32	متوسطة
3	تزيد من درجة استعداد المتعلم.	23	2.80	1.18	متوسطة	24	2.83	1.09	متوسطة
4	ترفع درجة دافعية المتعلم للدراسة استعداداً للاختبار.	20	2.94	1.09	متوسطة	17	3.13	1.05	متوسطة
5	يفضل الطلبة استخدامها على اختبارات الورقة والقلم.	10	3.52	1.32	متوسطة	9	3.57	1.21	متوسطة
6	لا يشعر الطلبة بالحرج عند ارتكاب الأخطاء مقارنة باختبار الورقة والقلم.	3	4.19	1.13	عالية	3	4.21	1.05	عالية
7	تقلل من عامل الخوف لدى الطلبة.	15	3.18	1.19	متوسطة	19	3.09	1.15	متوسطة
8	إجراءات عملية المراقبة فيه تقلل من توتر الطلبة.	9	3.55	1.39	متوسطة	6	3.77	1.19	عالية
9	الطلبة يثقون بنتائجها أكثر من اختبارات الورقة والقلم.	27	2.11	1.30	منخفضة	27	2.30	1.38	منخفضة
10	تقلل من فرص الغش.	16	3.11	1.12	متوسطة	20	3.08	1.06	متوسطة

رقم الفقرة	مضمون فقرات الاتجاهات نحو الاختبارات المحوسبة	الحالة				الحالة			
		طالب				عضو هيئة تدريس			
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
11	تمكن المتعلم من الحصول على نتيجته في وقت قصير.	2	4.42	0.94	عالية	1	4.39	1.00	عالية
12	توفر الوقت والجهد على المتعلم وعضو هيئة التدريس.	14	3.19	1.12	متوسطة	17	3.13	1.09	متوسطة
13	لا تحتاج إلى تدريب لاستخدامها من قبل الطالب.	4	4.01	1.01	عالية	5	3.78	1.09	عالية
14	عملية تصميمها وتطبيقها أسهل.	5	3.95	1.14	عالية	7	3.73	1.13	عالية
15	لا تحتاج إلى برامج معقدة لتشغيلها.	18	2.95	1.22	متوسطة	23	2.86	1.23	متوسطة
16	الوقت الذي يقضيه الطلبة في الاختبار المحوسب أقصر منه في اختبار الورقة والقلم.	8	3.57	1.24	متوسطة	12	3.30	1.33	متوسطة
17	السرية في الاختبارات المحوسبة كبيرة.	17	3.06	1.23	متوسطة	15	3.20	1.23	متوسطة
18	نتائجها أكثر دقة.	22	2.81	1.26	متوسطة	16	3.19	1.23	متوسطة
19	إمكانية وقوع الطلبة بالخطأ أقل.	18	2.95	1.44	متوسطة	4	3.26	1.27	متوسطة
20	تصلح لكل المواد الدراسية.	6	3.88	1.16	عالية	7	3.73	1.09	عالية
21	تقدم تغذية راجعة للمتعلم والمعلم.	1	4.44	0.93	عالية	2	4.30	0.91	عالية
22	تلبي الحاجات التعليمية للمتعلمين.	21	2.92	1.20	متوسطة	21	3.05	1.09	متوسطة
23	تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	7	3.71	1.11	عالية	4	3.83	0.98	عالية
24	تصلح في قياس جميع أنواع مخرجات التعليم.	26	2.65	1.28	متوسطة	26	2.72	1.29	متوسطة
25	تساعد على الإبداع.	13	3.20	1.53	متوسطة	13	3.29	1.29	متوسطة
26	تقيس قدرات الطلبة الحقيقية.	25	2.66	1.23	متوسطة	22	2.92	1.23	متوسطة
27	تظهر مستويات الطلبة أكثر من اختبارات الورقة والقلم.	11	3.24	1.36	متوسطة	10	3.51	1.21	متوسطة
	الأداة ككل.	3.29		.61	متوسطة	3.35		0.30	متوسطة

الممكن للمتعلم ولمدرسه أن يحصلوا على معلومات تهمهما عن نتائج الاختبار كأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات، وكذلك يمكن أن يوفر الحاسوب الرسم البياني لتوزيع الطلبة والعلامات، وقد يعرف المتعلم ترتيبه بين زملائه في الشعبة، وهذا ما يمكن أن توفره الاختبارات المحوسبة، حيث يقدم الحاسوب للمتعلم تغذية راجعة فورية. أما فيما يتعلق بالفقرات التي حصلت على أعلى تقدير لدى أعضاء هيئة التدريس، فهي الفقرة رقم (11) التي تنص على "تمكن المتعلم من الحصول على نتيجته في وقت قصير"، وحصلت على وسط حسابي مقداره (4.39)، وبدرجة تقدير عالية؛ مما يعني أن عضو هيئة التدريس مهتم بظهور نتيجة الاختبار بأسرع وقت ممكن خوفاً من التدخلات الخارجية. ومما

يتضح من الجدول (1) أن الأوساط الحسابية لاستجابات عينة الطلبة عن فقرات الاستبانة تراوحت بين (4.44 و 2.11)، ومتوسط المجموع الكلي للفقرات (3.29)، وبدرجة تقدير متوسطة. ولدى أعضاء هيئة التدريس تراوحت بين (4.39 و 2.30)، وبوسط كلي لمجموع الفقرات بلغ (3.35)، وبدرجة تقدير متوسطة أيضاً. وجاءت الفقرة (21) "تقدم تغذية راجعة للمتعلم والمعلم" في المرتبة الأولى لدى الطلبة، وفي المرتبة الثانية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، وحصلت على وسط حسابي مقداره (4.44) على استجابات الطلبة، وبدرجة تقدير عالية، وعلى وسط حسابي مقداره (4.39)، وبدرجة تقدير عالية أيضاً لأعضاء هيئة التدريس، وجاءت بالمرتبة الثانية بالنسبة لتقديراتهم. ويعزو الباحثان ذلك إلى أنه من

تغييرها بشكل غير مشروع، أو حتى إعادة الاختبار، فقد يؤدي هذا إلى ضياع هذه الفرصة من أيدي الطلبة، لذا فهم يثقون بالنتائج التي يصدرها عضو هيئة التدريس أكثر من تلك التي تصل إليهم عن طريق دائرة القبول والتسجيل. هذا بالإضافة إلى تخوف الطلبة من حدوث بعض الأعطال أثناء الاختبار؛ مما يؤدي إلى فقد بعض العلامات، وهذا ما أكدته دراسة إسماعيل (2009).

أما بالنسبة لأقل الفقرات مرتبة، وهي الفقرة رقم (9) التي تنص على "الطلبة يثقون بنتائجها أكثر من اختبارات الورقة والقلم"، التي حصلت على وسط حسابي مقداره (2.11) و(2.30) على تقديرات الطلبة وتقديرات أعضاء هيئة التدريس على التوالي، وبتقدير منخفض، مما يعني أن الطلبة لا يثقون بنتائجها بشكل كبير. وقد يعزى ذلك إلى تخوف الطلبة من حدوث بعض الأعطال في أثناء الاختبار؛ مما يؤدي إلى فقد بعض العلامات، أو حدوث خطأ من قبل الطالب في إغلاق البرنامج بطريق الخطأ قبل الانتهاء من الإجابة، بالإضافة إلى ذلك، فكثيراً ما يحتج الطلبة على هذه النتائج، بالإضافة إلى عدم القدرة على مراجعتهم لإجاباتهم في هذا النوع من الاختبارات. وفيما يتعلق بعضو هيئة التدريس، فإن ذلك قد يعزى إلى أنهم يتلقون كثيراً من الشكوى والاحتجاج حول النتائج، حيث كثيراً ما يسمع عضو هيئة التدريس الجملة "يا دكتور، هذه ليست نتيجتي مطلقاً- وقد أجبت عن الاختبار بأحسن من ذلك بكثير"؛ مما حدا بأعضاء هيئة التدريس أن يعطوا تقديراً منخفضاً لهذه الفقرة.

ثانياً. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة الذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة على أداة الدراسة تعزى لكل من متغيري الحالة (طالب، عضو هيئة تدريس)، والكلية (علمية وإنسانية)؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ جرى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الحالة، وذلك كما في الجدول (2).

يؤكد أهمية هذه الفقرة أنها جاءت بالمرتبة الأولى لدى الطلبة والثانية لدى أعضاء هيئة التدريس، مما يعني شبه الاتفاق على أهمية هذه الفقرة بين الطرفين. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من (DeAngelis, 2000; Mulvaney, 2011) في أن هذا النوع من الاختبارات يوفر تغذية راجعة لكلا الطرفين، الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

أما الفقرة (5) التي تنص على "يفضل الطلبة استخدامها على اختبارات الورقة والقلم"، فقد حصلت على متوسط حسابي لدى الطلبة مقداره (3.52)، وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي لدى أعضاء هيئة التدريس مقداره (3.57)، وبدرجة تقدير متوسطة أيضاً. وقد يعزى ذلك إلى أن هذا النوع من الاختبارات أسهل بالنسبة للطرفين، وأكثر موثوقية من النوع الآخر، حيث وردت كثير من الفقرات التي تؤكد هذا الأمر، مثل تلبية حاجات المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية، والحصول على نتيجة الاختبار في وقت قصير، وصلاحياتها لكافة المواد الدراسية، وغيرها الكثير؛ مما يعني أنها تصب في مصلحة الطالب وعضو هيئة التدريس. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (DeAngelis, 2000; Kooper, & Walch, 2011; Mulvaney, 2011) التي أيد أفرادها استخدام الاختبارات المحوسبة على الاختبارات الورقية. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Al-Amri, 2007; Hosseini et al., 2014; Gray, 2013; Kingston, 2009; Wang et al., 2008) التي خرجت بنتيجة تفضيل أفراد هذه الدراسات لاختبارات الورقة والقلم أكثر من الاختبارات المحوسبة. أما الفقرة (9) التي تنص على "الطلبة يثقون بنتائجها أكثر من اختبارات الورقة والقلم"، فقد جاءت بالمرتبة (27) الأخيرة لدى الطلبة، وحصلت على وسط حسابي مقداره (2.11)، وبدرجة تقدير منخفضة، وجاءت بالمرتبة الأخيرة (27) أيضاً لدى أعضاء هيئة التدريس، وحصلت على وسط حسابي مقداره (2.30)، وبدرجة تقدير منخفضة أيضاً. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الطلبة يرون أن التصحيح الآلي من خلال الحاسوب، وذهاب العلامات إلى دائرة القبول والتسجيل بشكل مباشر دون تدخل من مدرس المساق الذي يمكن من خلاله مراجعة ورقة الاختبار، ومن خلاله يمكن التظلم أو الضغط عليه من خلال أشخاص آخرين لرفع العلامة، أو

جدول (2): نتائج اختبار "ت" لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة حول الاختبارات المحوسبة وفقاً لمتغير الحالة.

مصدر التباين	ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
طالب	4.100	500	.000
الحالة			
عضو هيئة تدريس			

فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في عملية التعليم تعزى لمتغير (الحالة)، حيث بلغت قيمة (ت) (4.100)، والدلالة الإحصائية (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية. وتبين أن هذه الفروق كانت لصالح الطلبة. وقد يعزى ذلك إلى أن الطالب يفضل الاختبارات المحوسبة؛ حيث إنها

يلاحظ من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في عملية التعليم والتعلم ناتجة عن اختلاف مستويات المتغير. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ جرى اختبار (ت) لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في عملية التعليم والتعلم وفقاً لمتغير الحالة. ويتبين من الجدول أيضاً وجود

(2011) في تفضيل الطلبة لهذا النوع من الاختبارات عن اختبارات الورقة والقلم.

أما فيما يتعلق بمتغير الكلية، فقد جرى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الكلية، وذلك كما في الجدول (3).

من وجهة نظره أكثر سهولة، وأقصر وقتاً في الإجابة؛ مما يوفر عليه الجهد والوقت، بالإضافة إلى العنصر المهم، وهو حصوله على علامته بشكل سريع، وإلى كثير من الأسباب الواردة في فقرات الاستبانة، ومنها عدم الشعور بالحرج إذا ما وقع في خطأ ما، وأنها تراعي الفروق الفردية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (DeAngelis, 2000; Hosseini et al., 2014; Mulvaney,

جدول (3): نتائج اختبار "ت" لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة حول الاختبارات المحوسبة وفقاً لمتغير الكلية

مصدر التباين	ت	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
الكلية	967	500	.000
إنسانية علمية			

المراجع

- إسماعيل، الغريب. (2009). *المقررات الإلكترونية، تصميمها- إنتاجها- نشرها- تطبيقها- تقويمها*. القاهرة: عالم الكتب.
- الشريفي، نضال. (2009). بناء الاختبارات. ورقة عمل مقدمة في البرنامج التدريبي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، 7 تموز، 2009.
- الصمادي، عزت. (2009). الاختبارات المحوسبة وبنوك الأسئلة. ورقة عمل مقدمة في البرنامج التدريبي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، 7 تموز، 2009.
- العبيسي، محمد. (2010). *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العمري، محمد. (2005). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي مبحث الحاسوب في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. مؤتة للبحوث والدراسات، 20(7). 85-116.
- عودة، أحمد. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- المركز الوطني للقياس والتعليم في التعليم العالي. (2015). *الاختبارات المحوسبة*. استرجعت بتاريخ 2015/4/29، من الموقع: <http://www.qiyas.sa/applicantsservices/computingexam/Pages/Computerized-tests.aspx>
- النجار، نبيل. (2010). *القياس والتقويم، منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- وحدة التعلم الإلكتروني. (2013). *الامتحان الإلكتروني، نظام الامتحانات الإلكترونية، جامعة المنصورة، مصر*.
- وحدة التدريب والتنمية البشرية. (1432هـ). *دليل المستخدم لنظام الاختبارات الإلكترونية*. عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الأوساط الحسابية لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في عملية التعليم تعزى متغير (الكلية)، حيث بلغت قيمة (ت) (967) والدالة الإحصائية (0.000). وهي قيمة دالة إحصائية، وتبين أن هذه الفروق كانت لصالح الكليات الإنسانية. وقد يعزى ذلك إلى أن الاختبارات المحوسبة لا تقيس المهارات العليا، مثل حل المسائل الحسابية، والمعادلات الكيميائية والفيزيائية، والرسم الهندسي، والخرائط الطبوغرافية، ولذلك كانت تصورات أعضاء هيئة التدريس، وطلبة الكليات الإنسانية لفعالية الاختبارات المحوسبة أكبر منها لدى أعضاء هيئة التدريس، وطلبة الكليات العلمية الذين يفضلون الاختبارات الاعتيادية عن المحوسبة. وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة إسماعيل (2009) التي أشارت إلى أن اختبارات الورقة والقلم لا تقيس المهارات العليا، المطلوبة في الكليات العلمية، مما أثر على نتيجة هذه التصورات.

واتفقت هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة كنغستون (Kingston, 2009) التي تبين فيها أن الفروق الإحصائية كانت لصالح المواد الإنسانية أكثر من المواد العلمية.

التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:
- زيادة الاهتمام من قبل إدارات الكليات خاصة العلمية منها، ومراكز الاختبارات ومدرسي المساقات ذات الاختبارات المحوسبة بهذا النوع من الاختبارات، وتطويرها بين الفينة والأخرى.
 - توعية الطلاب بأهمية الاختبارات المحوسبة وبدرجة فاعليتها.
 - تطوير برنامج الاختبارات المحوسبة ليعطي في نهاية الاختبار كشفاً تظهر فيه إجابات الطالب الصحيحة والإجابات الخاطئة.
 - إجراء دراسات أكثر من الباحثين حول هذا النوع من الاختبارات على التحصيل، خاصة أن كثيراً من الدراسات السابقة، مثل دراسات (Hosseini, et al., 2014; Gray, 2013; 2009; Kingston, Wang, et al., 2008; Amri, 2007; Woodfield, 2003) خرجت بنتائج لا تشجع على استخدام هذه الاختبارات في قياس التحصيل.

- Kearsley, G. (2000). *Online Education: Learning and Teaching in Cyberspace*, Belmont, CA:Wadsworth.
- Mulvaney, J. (2011). *Computer-based Assessment and the Effects it has on Middle School Aged Students*. Unpublished master thesis. University of Wisconsin-Stout.
- Steve, R., Bernard, S., Howard, F. & Daxa, P. (2000). *The Vertical University, The Internet and Recourse-Based Learning*. London: Kogan Page Limited.
- Wang, S., Jiao, H., Young, M., Brooks, T. & Olson, J. (2008). Comparability of computer-based and paper-and-pencil testing in K-12 reading assessments: A meta-Analysis of testing mode effects. *Educational and psychological measurement*, 1(68), 5-24.
- Wilson, E., Wright, H., Inman, T., & Matherson, H. (2011). Retooling the social studies classroom for the current generation. *Social studies*, 102 (2), 65-72.
- Woodfield, K. (2003). Getting on board with online testing. *The Journal (Technological Horizons In Education)*, 30(6), 32-37.
- Al-Amri, S. (2007). Computer-based vs. Paper-based Testing: Does the test administration mode matter? *The BAAL Conference* (2007), 101-110. Retrieved March 18, 2015, From: www.baal.org.uk/proco7/33_saad_al_amri.pdf
- Chalhoub-Deville, M., & Deville, C. (1999). Computer adaptive testing in second language contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 273-299.
- Chapelle, C., & Douglas D. (2006). *Assessing language through computer technology*. Cambridge. UK: CUP.
- DeAngelis, S. (2000). Equivalency of computer-based and paper-and-pencil testing. *J Allied Health*. 29(3),161-164.
- Gray, C. (2013). Computer based testing compared to paper and pencil testing in third grade math. *A research paper Submitted to Northwest Missouri State University*, July 13, 2013.
- Hosseini, M., ZainolAbidin, j., Baghdarnia, M. (2014). Comparability of test results of computer based tests (CBT) and paper and pencil tests (PPT) among English Language learners in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 98, 659-667.
- Kapoor, S., & Welch, C. (2011). Comparability of paper and computer administrations in terms of proficiency interpretations. *A paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education New Orleans, LA:1-17*. April 2011.

الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في محافظات شمال الأردن

محمود حسن العجلوني*

تاريخ قبوله 2016/8/30

تاريخ تسلم البحث 2016/4/18

The Academic Freedom for Faculty Members at Al-Balqa University Colleges in North Jordan

Mahmoud H. Al-Ajlouni, Department of Educational Sciences, Irbid University College, Balqa Applied University, Irbid, Jordan.

Abstract: The study aimed to identify the degree of academic freedom for faculty members in north Jordan at Al-Balqa University Colleges. To achieve the objectives of this study, a questionnaire was used after determining its validity and reliability. The study population consisted of (373) faculty members, out of which (170) members were selected in a relatively equal stratified random sample manner. The analysis of the data, showed that the general arithmetic mean of the degrees of academic freedom by the faculty members was moderate, where the mean was (2.67) with a standard deviation of (1.13). The practice of academic freedom in the domain of decision making participation was on the top with a mean of (2.85), followed by the field of society service with a moderate mean of (2.75), then the field of scientific research with a moderate mean of (2.73), and finally the field of teaching with a moderate mean of (2.59). It was also found that there were statistically significant differences, in the sample responses ($\alpha = 0.05$), with respect to gender in favor of males. No significant differences were found on the total degree of academic freedom and in its domains according to the college and academic rank variables. **(Keywords:** Academic Freedom, Faculty Members, Al Balqa University).

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة الحرية الأكاديمية، لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في محافظات شمالي المملكة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي. تمثلت أداة الدراسة في استبانة جرى التأكد من صدقها وثباتها. تكون مجتمع الدراسة من (373) من أعضاء الهيئة التدريسية، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغت (170) عضو هيئة تدريس. تبين من تحليل النتائج أن المتوسط الحسابي العام لدرجات ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة البلقاء في محافظات الشمال جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.67)، بانحراف معياري (1.13). وجاء مجال ممارسة الحرية الأكاديمية بمجال المشاركة في صنع القرار بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.85)، بدرجة متوسطة، تلاه مجال خدمة المجتمع بمتوسط حسابي (2.75) وبدرجة متوسطة ثم مجال البحث العلمي حيث بلغ متوسطه الحسابي (2.73) بدرجة متوسطة. وأخيراً، جاء مجال ممارسات أعضاء هيئة التدريس بمجال التدريس بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي (2.59) وبدرجة متوسطة. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات افراد العينة وفقاً للجنس لصالح الذكور في جميع المجالات، والأداة ككل عدا مجال البحث العلمي. بينما لا توجد فروق بين المتوسطات حول ممارسة الحرية الأكاديمية في جميع المجالات والأداة ككل تبعا لمتغيري الكلية والرتبة الأكاديمية.

(الكلمات المفتاحية: الحرية الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، جامعة البلقاء).

مقدمة: تعد مؤسسات التعليم العالي بشكل عام، والجامعات بشكل خاص من أهم المؤسسات المجتمعية؛ وذلك لدورها البارز في إعداد القوى البشرية ذات الكفاءة في مختلف ميادين المعرفة. وقد حظيت الجامعات منذ نشأتها بدور قيادي في تحقيق التنمية الشاملة، وتحقيق الرفاه الاجتماعي، وسد احتياجات سوق العمل بشكل عام، باعتبارها قمة النظام التعليمي. ويتسم دور الجامعات بمزيد من الأهمية والخصوصية؛ فالجامعة هي المؤسسة القيادية التي تتولى قيادة المجتمع فكرياً وثقافياً، كما أنها تعد منبعاً للنمو المعرفي والأخلاقي، ومصدراً للحوار والنقاش الموضوعي الهادف.

وتلعب الجامعات دوراً رئيساً في رسم المسارات المستقبلية للدول والمجتمعات، وازدادت أهميتها في ظل ما تطرحه العولمة من مفاهيم وتطبيقات، تعززها التطورات المتسارعة لأنظمة الاتصال والمعلوماتية. وقد نجم عن ذلك تحولات محورية باتجاه التكيف مع ما يسمى بمجتمع المعلومات والمعرفة العالمي. وانتقل التنافس الذي تشهده الأسواق العالمية بين الشركات إلى مؤسسات التعليم العالي، تنافس من نوع جديد محوره الإبداع والتطوير باعتباره وسيلة للحصول على أعلى المردودات المادية. وتشير الدراسات والأدبيات السابقة إلى أهمية ذلك الدور الذي تلعبه إدارة مؤسسات إعداد المعلمين من خلال الوظائف التي تقوم بها، منها: التعليم ونشر المعارف، وإعداد الكوادر التعليمية المدرية، وتنمية البحوث التربوية، وخدمة المجتمع في العديد من المجالات (الخطيب، 2003؛ إبراهيم، 2011).

* قسم العلوم التربوية، كلية إربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الإنسان، 2016) أديمتة، واستقلال مؤسسات التعليم العالي، والبحث العلمي (مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان، 2016)، وقد نص على شمول الحرية الأكاديمية لحق التعبير عن الرأي، وحق نشر المعلومات، والمعارف وتبادلها (بغداد، 2006).

وعُرفت الحرية الأكاديمية تعريفات عديدة، منها ما يشير إلى أنها حق عضو هيئة التدريس في ممارسة نشاطاته التدريسية، والبحثية وخدمة المجتمع، والتعبير عن آرائه وفلسفته وفكره ومعرفته دون أي ضغوط خارجية تمارس عليه من أي جهة كانت. وبالتالي، فالحرية الأكاديمية حق الأكاديميين في العمل دون سيطرة أو ضغوط خارجية (الغريب، 2012).

كما تعرف الحرية الأكاديمية بأنها "الفرصة المتاحة أمام المعلم والطالب للدراسة والتدريس، دون إكراه أو أي صورة من صور التدخل الذي يفرض قيوداً على تلك الحرية؛ بمعنى حرية المعلمين في التدريس بالطريقة التي يرونها مناسبة من وجهة نظرهم المهنية، وحرية الطالب في التعبير والتساؤل، واحترام رأي الآخرين، مع مراعاة أن الحرية والمسؤولية وجهان لعملة واحدة" (حوالة، 2012: 20).

وتعرف الموسوعة العالمية للتعليم العالي (1997، 71) مفهوم الحرية الأكاديمية بأنها "حرية أعضاء هيئة التدريس والطلبة في ممارسة الأنشطة الجامعية بكل حرية، وبعيدا عن أي ضغوط من أي نوع". فهي تتضمن توفير الحرية للأساتذة للحفاظ على كرامة مهنة التدريس، والبحث العلمي في الجامعة؛ لأن ضمان هذه الحرية يفرضي إلى إنجاز العمل الوظيفي على أكمل وجه، وعلى الجامعة مسؤولية توفير السبل المختلفة لضمان تحقيق هذه الحرية؛ وذلك لتحقيق وظائف الجامعة في إطار فلسفة المجتمع وتطلعاته، كما تعني منح أو إعطاء الطلبة الحرية في التعبير عن آرائهم وأفكارهم، والمشاركة في كل ما يتعلق بشؤونهم الجامعية، ضمن ما تحدده الأنظمة والتعليمات واللوائح الجامعية.

وأكد إعلان "ليما" وإعلان "عمان" بأن الحرية الأكاديمية هي حرية أعضاء المجتمع الأكاديمي فردياً وجماعياً في متابعة المعرفة وتطويرها وتحليلها، من خلال البحث والدراسة والتوثيق والإنتاج والتدريس وإلقاء المحاضرات والكتابة. ويعرف هذا الإعلان المجتمع الأكاديمي بأنه جميع الذين يقومون بالتدريس والدراسة والبحث والعمل في مؤسسة التعليم العالي (مركز عمان لحقوق الإنسان، 2016).

وقد أقرت الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات عام 1915 تعريفاً للحرية الأكاديمية يتضمن عدم قيام الجامعة بوضع أي قيود على عمل الأستاذ الجامعي في قيامه بنشاطاته التدريسية أو البحثية، أو فيما يحد من حريته في نشر نتاجه البحثي والمعرفي بشتى الطرق والأساليب، سواء لطلبته داخل الصفوف، أم في محاضراته وندواته الخارجية، أم من خلال النشر في المطبوعات خارج الجامعة (الصاوي، 1992). ويؤكد ماثيو (Mathew،

إن مثل هذا التحول في طبيعة مؤسسات التعليم العالي يحتم على أي جامعة ترغب بالنجاح محلياً والتنافس عالمياً، إعادة النظر في عملها ومناخها التنظيمي ورؤيتها، وكل ما من شأنه التأثير على قدراتها؛ لتتمكن من الدخول إلى المنافسة العالمية. ولا يمكن للجامعات أن تؤدي وظائفها المهمة، ولا يمكن أن تكون فعالة، إلا إذا توفرت لها أجواء من الحرية في إدارة نشاطاتها العلمية والأكاديمية والبحثية؛ إما في إطار تأسيسها، أو في إطار إدارتها. ولكي تكون هذه المؤسسات مستجيبة لحاجات الناس، عليها أن توفر الدرجة العالية من الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فيها، كي يمارسوا مهامهم التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع (شطانوي ومعاينة، 2011).

وتتضمن الحرية الأكاديمية فيما تتضمنه، قيام عضو هيئة التدريس بتدريس المساقات المطروحة في الجامعة، ومناقشة أفكار غيره، بالإضافة إلى قيامه بالنشاطات البحثية التي تخدم الجامعة والمجتمع (شقيير، 2003)، حيث يعد الفكر الحر صفة رئيسة من صفات عضو هيئة التدريس الجامعي، ويتيح هذا الجو من الحرية قيام عضو هيئة التدريس بمهمة بتميز وإبداع (الصاوي، 1992).

وأشار نيفي (Neave, 2000) إلى أن حرية الفكر تمثل مقوماً أساسياً من مقومات الحرية الأكاديمية، وتتمثل في قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره - بصوت مسموع - بأمانة وإخلاص وصدق دون قيود. لذا، تعد الحرية الأكاديمية من ركائز ممارسة النشاط البحثي والتدريسي، بعيداً عن كل أشكال الضغوط والإيحاءات من العديد من الأطراف، سواء السلطة الرسمية، أم الزملاء، أم أي جهة أخرى. ويرى فيليب والتيباش (Philip & Altbach, 2005)، وينجي (Yingjie, 2001) أن جوهر الحرية الأكاديمية يتضمن الحق لأعضاء هيئة التدريس في التدريس والبحث، وصقل أنفسهم، من دون السيطرة أو القيود من المؤسسات التي توظفهم.

كما تعد الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس مرتكزا رئيسا للنظم الديمقراطية التي أضحت معياراً مهماً لتطور المجتمعات وتقدمها؛ ليمكن من البحث عن الحقيقة، وإبداء الآراء، والدفاع عن وجهات النظر، وفق إطار الأنظمة الجامعية، والعرف المجتمعي (الزبيدي، 2000). وقد أصبحت الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس مطلباً قديماً لتحقيق غايات الجامعات وأهدافها، في تحسين مخرجاتها وسعيها نحو الاعتماد الأكاديمي، وتحقيق الميزة التنافسية على المستويين المحلي والدولي، حيث إن الحرية الأكاديمية الممارسة لعضو هيئة التدريس في مجال التدريس الجامعي، وخدمة المجتمع والبحث العلمي، تعد معايير أساسية ومرتكزات لتصنيف الجامعات واعتمادها محلياً.

ولأهمية موضوع الحرية الأكاديمية، فقد جرى عقد العديد من المؤتمرات، التي سعت إلى تحديد مفهوم الحرية الأكاديمية، ومن أهمها إعلان "ليما" (1988) للحرية الأكاديمية، الذي تناول تحديداً شاملاً لمفهوم الحرية الأكاديمية (الذيفاني، 2007). إضافة إلى إعلان (عمان) للحرية الأكاديمية (مركز عمان لدراسات حقوق

(2007) من جامعة كورنيل الأمريكية أن جذور الحرية الأكاديمية في الولايات المتحدة الأمريكية، تمتد إلى أواخر القرن التاسع عشر، حيث جرى نقلها واقتباسها من الجامعات الألمانية.

من خلال التعريفات السابقة لمفهوم الحرية الأكاديمية، يتبين اتفاقها على أنها من ضمن الحقوق التي تتحصل لأعضاء هيئة التدريس والطلبة ومجتمع الجامعة، في إنتاج المعرفة وتبادلها بحرية تامة، والحوار من خلال عمليات التدريس، والنشر العلمي، وحرية إبداء الرأي في حدود القوانين والتعليمات المنظمة.

ولا شك أن غياب الحريات الأكاديمية في الجامعات، يؤدي إلى تراجع الجامعة في مختلف أنشطتها ومخرجاتها من الناحيتين: الكمية والنوعية؛ مما يؤدي إلى تراجع دور الجامعات في المجتمع بصورة عامة كمكان لإعداد الكوادر البشرية التي تخدم عمليات التنمية الشاملة (Kayrooz & Prtestou, 2002).

ويعتقد البعض "أن انخفاض مستويات الإبداع في الوطن العربي مرده غياب الحريات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، وتقيد حرية البحث العلمي، ونشر المعرفة وتوجيهها وجهات معينة من خلال ممارسة الضغوط الخارجية على العلماء والباحثين" (ألفين وهايدي (2008: 16).

ولا شك أن الحرية الأكاديمية تتطلب أساساً لتعزيز كشف الحقائق والتوصل إليها، مما يستدعي أن توفر الجامعات مستوى عالياً من الحرية، وفي الوقت نفسه ترتب الحرية الأكاديمية مسؤوليات كبيرة على أعضاء المجتمع الجامعي (Scot, 1999).

ويرى البعض أن الحرية تتفق مع طبيعة الإنسان وفطرته، فلهذه القدرة على التمييز والذكاء لاختيار ما يراه مناسباً، والتعبير عنه بالطريقة والأسلوب الذي يراه. ومن الجدير بهذا الإنسان الذي كرمه الله عز وجل وخيره دون إكراه حتى في دينه، أن ينطلق من إرادته فيما يفعل دون ضغط أو إجبار من أي جهة. ولكن هذا الإنسان المكرم يجب أن يلتزم آداب وقواعد الصدق والأمانة والفضيلة والصدق والمسؤولية (الجندي، 2006).

وللحرية الأكاديمية أبعاد متنوعة تشمل حرية البحث العلمي في مختلف القضايا التي يرى أعضاء هيئة التدريس ضرورة بحثها. كما تشمل حرية الاعتقاد التي تنتج لعضو المجتمع الجامعي، حرية الاعتقاد في إطار معتقدات المجتمع وفلسفته، وحرية الاختيار فيما يراه من أساليب ومعارف يراها مناسبة لطلبته، إضافة إلى حرية التعبير عن الرأي في مختلف القضايا التي يعايشها (الجعيني والتل 1997؛ Boland, 2003).

وقد تناول عدد من الدراسات موضوع الحرية الأكاديمية في الجامعات. فقد هدفت دراسة كيث (Keith, 1997) التعرف إلى مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس، والتعرف إلى أهم محدداتها، مع الكشف على مدى وجود فروق بين استجابات أفراد العينة حول الحرية الأكاديمية باختلاف التخصص الأكاديمي، والمعهد

أو المؤسسة التي ينتمون إليها، والمناصب التي يتولونها. اعتمدت الدراسة على المقابلة الشخصية، حيث جرى مقابلة (89) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في خمس جامعات في ولاية كاليفورنيا. أوضحت النتائج أن أعضاء الهيئة التدريسية عرفوا الحرية الأكاديمية بأنها حرية التدريس، وإجراء البحوث دونما تدخل ومضايقة، وحريةهم في اختيار نصوصهم التي يريدونها، واختيار طرائقهم الخاصة بالتدريس. كما تبين أنهم يشعرون أن الحرية الأكاديمية محدودة، ومقيدة بأنظمة المعرفة الأكاديمية، وبالمسؤولية المهنية، وبالرغبة في عدم إيذاء الآخرين. كما تبين أن أعضاء هيئة التدريس لا يرون خطراً كبيراً وتهديداً للحرية الأكاديمية في جامعاتهم، بل كانوا يشعرون أن حرياتهم الأكاديمية خاضعة لحماية جيدة. وتبين وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير التخصص الأكاديمي، والمؤسسة التي ينتمون إليها، والمناصب التي يتولونها.

وهدف دراسة ريتش (Rich, 2002) التعرف إلى مدى حرية التعبير والممارسات من قبل المدرسين في المؤسسات التربوية الحكومية في منطقة فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية حسب الحرية الأكاديمية. شملت الدراسة (131) مدرساً من الكليات الجامعية، بحيث يكون لديهم تصور واضح حول هذه الدراسة. أما بالنسبة لأسلوب جمع البيانات فقد اعتمدت على أسلوب دراسة الحالة. توصلت الدراسة إلى أن الحرية الأكاديمية والممارسة من المدرسين كانت من خلال نقاش الموضوعات المرتبطة بها، كما أن المدرس يدرك مدى الحماية المسؤولة لحيته في التعبير، لكن ضمن حدود المسؤولية، بحيث يكون هناك تعزيز للأمور الدراسية من خلال ذلك.

وأجرت بني عواد (2002) دراسة هدفت إلى تعرف مدى توفير إدارات الجامعات الأردنية للحريات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس، كما يراها رؤساء الأقسام الأكاديميون، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية. تكون مجتمع الدراسة من (3320) عضو هيئة تدريس من جامعة مؤتة، والجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، واشتملت عينة الدراسة على (398) عضو هيئة تدريس من الجامعات الثلاث. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث استخدمت الباحثة استبانة تكونت من (58) فقرة. خلصت الدراسة إلى توفر الحرية الأكاديمية في مجال التدريس، إذ احتل المرتبة الأولى، ثم تلاه مجال حرية التعبير عن الرأي. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديميين، ووجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في مجال التعبير عن الرأي.

وهدف دراسة بدران (2003) التعرف إلى واقع ممارسة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية الرياضية في الأردن. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع الدراسة في (200) عضو هيئة تدريس من كليات التربية الرياضية، بواقع

كانت متوسطة، كما تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية. إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى الأعضاء تبعاً لمتغيرات الرتبة العلمية، ونوع الكلية، والجنس، والخبرة.

كما أجرى سلمان وأبو حشيش (2008) دراسة هدفت إلى تقويم درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أساتذة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، ومعرفة مدى توافر الحريات الأكاديمية لدى الأساتذة في الجامعات الفلسطينية، ودرجة ممارستهم لها، والإشارة إلى الفروق بين أساتذة الجامعات في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية، تبعاً لمتغيرات الجنس، والجامعة، والخبرة. بلغت عينة الدراسة (186) أستاذًا جامعيًا من حملة الدكتوراة في محافظات غزة. جرى استخدام استبانة تكونت من (50) فقرة. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية جاءت بدرجة متوسطة، ووجود أثر لكل من متغير الجامعة، والخبرة، والجنس على تقديرات الأساتذة لممارسة الحرية الأكاديمية.

وأجرى الشبول والزيود (2009) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، كما هدفت إلى كشف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية الرسمية والخاصة للحرية الأكاديمية باختلاف الجنس، والخبرة، والرتبة الأكاديمية، ونوع الجامعة. استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (4123) عضواً في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة. جرى اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بلغت (632) عضو هيئة تدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة جرى بناء استبانة مكونة من (47) فقرة. توصلت الدراسة إلى أن تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية جاءت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مجال اتخاذ القرار لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، لصالح الذكور، فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مجالات حرية التعبير، والبحث العلمي، والتدريس. إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للرتبة الأكاديمية في مجال البحث العلمي والتدريس لصالح رتبة الأستاذ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة في جميع المجالات، لصالح الجامعات الخاصة.

وفي دراسة أجراها الكندري وشاهين (2011) هدفت إلى الكشف عن مظاهر وأسس الحرية الأكاديمية التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت. استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية وبلغ قوامها (257) عضو هيئة تدريس. جرى استخدام استبانة بناها الباحثان، وتبين أن درجة أهمية الحرية

(120) مدرساً، و(50) أستاذًا مساعدًا، و(30) أستاذًا أخذت بالتساوي، وجرى اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية. تمثلت وسائل جمع البيانات في المقابلات الشخصية، وإعداد استبانة للتعرف إلى واقع ممارسة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية الرياضية. وقد جاء واقع ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة تدريس بكليات التربية الرياضية، ضعيفاً. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

كما أجرى براون (Brown, 2004) دراسة هدفت إلى تقويم استخدام الأساليب الإدارية التحفيزية، وكيفية التعامل مع التغيرات الثقافية والإدارية الحاصلة في الجامعات الأمريكية، في مجال إطلاق الحرية الأكاديمية لدى المدرس في التعبير عن أفكاره وآرائه. تكونت عينة الدراسة من (120) مدرساً، باستخدام المقابلة. توصلت الدراسة إلى أن هناك حاجة إلى إتاحة الحرية الأكاديمية الكافية لكي تعمل على تجسير الهوية الثقافية بين المؤسسة والأستاذ الجامعي، بحيث يكون هناك احترام للحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس، ومن دونها لا تستطيع الجامعة تحقيق أهدافها ووظائفها الرئيسية.

وأجرت أبو حيمد (2007) دراسة هدفت التعرف إلى الوضع الراهن للحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية، وكذلك معرفة مدى وجود فروق دالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة حول الحرية الأكاديمية باختلاف متغير الجامعة، والتخصص العلمي، والرتبة العلمية، وطبيعة العمل الحالي، والجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة كأداة للدراسة، حيث جرى تطبيق الاستبانة على (491) عضواً من العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس السعوديين ذكراً وإناثاً من جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن. بينت نتائج الدراسة أن الوضع الراهن للحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية كان متوسطاً بشكل عام، كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير التخصص العلمي، ومتغير الرتبة العلمية، ومتغير الجنس.

وكذلك أجرى حمدان (2008) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي، كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، باختلاف الجنس، والرتبة العلمية، والخبرة، والكلية، باستخدام المنهج الارتباطي. تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية، وجامعة بيرزيت، وجامعة القدس (أبو ديس)، والجامعة العربية الأمريكية، الذين بلغ عددهم (1498) عضو هيئة تدريس، وقد اختيرت عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ حجمها (300) عضو هيئة تدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام استبانتين، الأولى لقياس الحرية الأكاديمية، والثانية لقياس الولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية. تبين أن درجة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية

التأثير في طلبته، والمشاركة في عملية القرارات، وركزت الدراسة على المقارنة بين المقاطعتين، حيث تبين أنه في (مقاطعة كولومبيا) يتم إعطاء أعضاء هيئة التدريس درجة أكبر من الحرية في المشاركة بالشؤون الأكاديمية للكلية أو المعهد، على الرغم من أن السلطة بيد الأساسية بقيت بيد المجالس. بينما في (أونتاريو)، فإن السلطة بيد الإدارة العليا، وخاصة المالية والأكاديمية، بالرغم من وجود الهياكل التنظيمية من مجالس الأقسام والكليات.

وهدف دراسة العامري (2015) التعرف إلى درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الباحة، كما هدفت إلى الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حول ممارسة الحرية الأكاديمية التي تعزى إلى متغيرات (الرتبة الأكاديمية، الجنس، الجنسية، نوع الكلية). ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي. تمثلت أداة الدراسة في استبانة جرى التأكد من صدقها وثباتها. تكون مجتمع الدراسة من (985) من أعضاء الهيئة التدريسية. وجرى اختيار (350) عضواً بأسلوب العينة الطبقية العشوائية. وتبين من تحليل النتائج أن المتوسط الحسابي العام لدرجات ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.13) بانحراف معياري (0.75). كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة الباحة حول درجات الحرية الأكاديمية، وأبعادها وفقاً للجنس لصالح الذكور. بينما لا توجد فروق بين المتوسطات حول ممارسة الحرية الأكاديمية في بُعد خدمة المجتمع. ووجود فروق حول درجات الحرية الأكاديمية الكلية على بعدي (البحث العلمي، خدمة المجتمع) وفقاً للجنسية لصالح السعوديين. وتوجد فروق حول درجات الحرية الأكاديمية، وأبعادها وفقاً للكلية الجامعية لصالح الكليات العلمية. وكذلك تبين وجود فروق على الدرجة الكلية وبأبعاد (التدريس، البحث العلمي، المشاركة بصناعة القرار) تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية لصالح عضو هيئة التدريس من رتبة الأستاذ.

وعلى الرغم من الدور الحيوي الذي تلعبه الجامعات العربية، إلا أنها لا تزال تعاني عدداً من المشكلات، التي تؤثر بدورها على فعالية التعليم العالي، والمتمثلة في التضخم البيروقراطي، وانخفاض الرضا الوظيفي لدى العاملين، بالإضافة إلى قلة الاهتمام بالبحث العلمي، وانخفاض مستوى الجودة النوعية للتعليم العالي (الخطيب، 2004).

كما تشير بعض الدراسات إلى وجود انتهاكات للحرية الأكاديمية، ووجود بعض الأخطار التي تهددها في بعض الجامعات دون توافر أنظمة تشريعية تحمي منتسبيها؛ مما أدى إلى خلق مناخ أكاديمي غير ملائم للنمو المعرفي المبدع، ونتج عن ذلك عدم الإفصاح عن الحقيقة، وعدم البحث الحر عنها، وربما كان ذلك السبب الكامن وراء هجرة عقول عربية مبدعة إلى جامعات أجنبية تحترم العقل، وتقدر العلماء، وتثني على جهودهم، وتحثهم بإنجازاتهم العلمية والفكرية (القرني، 1432).

الأكاديمية كبيرة، وعدم وجود فروق في تقدير درجة الأهمية وأسس ومظاهر الحرية الأكاديمية تعزى إلى متغير الجنسية، على الرغم من وجود تفضيل لبعض العبارات التي تعكس محاور الدراسة لصالح المواطنين الكويتيين مقابل الوافدين، بينما تباينت استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية، ومتغير الكلية التي يعمل بها العضو حول محاور الدراسة الثلاثة، وهي محور الأسس والقيم التي تشكل مفهوم الحرية الأكاديمية، ومحور إيجابيات الحرية الأكاديمية، ومحور النظم واللوائح الإدارية.

كما أجرى الطراونة وعساف ويعقوب (2011) دراسة هدفت التعرف إلى واقع الحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، حيث استخدم الفريق استبانة لجمع البيانات عن الوضع الراهن للحرية الأكاديمية، تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والكلية، والخبرة، والدرجة الأكاديمية، ونوع عقد العمل، ونوع المهمة الإدارية. تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، البالغ عددهم (2582) عضواً، واستخدم الباحثون أسلوب العينة الطبقية العشوائية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (607) فرداً. أظهرت النتائج أن مستوى الحرية الأكاديمية لدى أفراد العينة عموماً، جاء بدرجة قليلة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الحرية الأكاديمية تبعاً للجنس والكلية والرتبة الأكاديمية.

أما دراسة خطابية والسعود (2011) فقد سعت التعرف إلى تصورات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الأكاديمية، وعلاقة ذلك بإنجازهم البحثي. استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج المسحي الارتباطي. تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (4789) عضواً، وبلغت عينة الدراسة (510) أعضاء، جرى اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولغايات جمع البيانات؛ جرى تطوير استبانة لتعرف تصورات أعضاء الهيئات التدريسية لدرجة حريتهم الأكاديمية. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات أعضاء الهيئات التدريسية لدرجة حريتهم الأكاديمية، وكذلك إنجازهم البحثي جاءت بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أعضاء الهيئات التدريسية لدرجة حريتهم الأكاديمية، تعزى لنوع الكلية، لصالح الكليات الإنسانية. فيما أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغيري الرتبة الأكاديمية، وجامعة التخرج، وقد جاءت الحرية الأكاديمية في مجال التدريس بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.46)، في حين جاءت الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي بالمرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.35).

وهدف دراسة هوجان وتروتر (Hogan, Trotter, 2013) التعرف إلى واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات الكندية، ومقارنتها في كل من مقاطعتي كولومبيا وأونتاريو، وقد جرى استخدام المنهج التاريخي. وقد تركزت مظاهر الحرية على الشعور بالأمن الوظيفي، والحماية من الفصل التعسفي، وقدرة عضو هيئة التدريس على

سؤال الدراسة

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤالين الآتيين:

- 1- ما درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، في محافظات شمالي المملكة من وجهة نظرهم؟
- 2- هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم، تعزى إلى متغيرات الجنس، والكلية الجامعية، والرتبة الأكاديمية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية. كما هدفت التعرف إلى مدى وجود فروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الآتية:

يمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة المسؤولون بالإدارة العليا لجامعة البلقاء، وعمادات الكليات، من خلال ما توفره هذه الدراسة من تغذية راجعة تساعد متخذي القرار في الجامعة فيما يتصل بواقع ودرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الكليات التابعة لها. كما يُؤمل أن تكون هذه الدراسة مرجعاً لأبحاث ودراسات أخرى في هذا المجال لإفادة الباحثين والمهتمين؛ نظراً لقلة الدراسات المحلية حول الحرية الأكاديمية، وبالتالي قد تفتح المجال أمام المزيد من الدراسات بهذا المجال.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية بالآتي:

1. **الحدود الموضوعية:** تتحدد موضوعات الدراسة الحالية في ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، في محافظات شمالي المملكة التي تتحدد في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والمشاركة في صنع القرار.
2. **الحدود المكانية:** اقتصرَت هذه الدراسة على كليات إربد، والحصن، وعجلون التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية.
3. **الحدود البشرية والزمانية:** اقتصرَت هذه الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في كليات إربد، والحصن، وعجلون، وجميعها كليات جامعية تابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2015/2016م.
4. **الحدود الإجرائية:** يتوقف تعميم نتائج الدراسة على الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لأداتها.

وفي السياق نفسه يشير ماضي (2012) إلى ما تعانيه معظم الجامعات العربية من صور مختلفة، لتقييد الحرية الأكاديمية، ومنها: الانغلاق الفكري والبحثي لكثير من الأساتذة والباحثين، وتسلط بعض الرؤساء والمديرين في أمور التعيين والترقية والتدريس ونشر المعلومات، وكذلك بعض صور التمييز التي يتعرض لها بعض الأكاديميين والطلبة داخل أسوار الجامعة، وانتهاء بما يعرف في بعض أدبيات منظمات حقوق الإنسان بالرقابة الذاتية لأعضاء هيئة التدريس، وهي تعني الانتشاء الذاتي للباحثين، وأساتذة الجامعة عن الخوض في الأمور التي تعترض عليها الحكومات، أو بعض الهيئات الدينية؛ خوفاً من البطش والتنكيل، وإيثاراً للسلامة، أو حفاظاً على المنصب الإداري.

يتبين من العرض السابق للدراسات بأن هناك تفاوتاً في مستوى الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، وقد يعزوه الباحث إلى تفاوت مستوى الحريات السياسية والاجتماعية في البلدان العربية التي غالباً ما تنعكس على الواقع الأكاديمي والإداري في الجامعات. وقد يعود هذا التفاوت أيضاً إلى التفاوت في مستوى وجود ونشاط مؤسسات المجتمع المدني، والمنظمات الحقوقية في هذه البلدان.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تسليط الضوء على الأدب النظري حول الحرية الأكاديمية، وفي بناء أداة الدراسة، ومناقشة نتائجها، واختلفت عن الدراسات السابقة في بحثها عن مستوى الحرية الأكاديمية في بعض الكليات الجامعية التي تتبع جامعة البلقاء، والتي تختلف طبيعة علاقتها مع هذه الكليات البعيدة عن مركزها الرئيسي بخلاف الجامعات الأردنية والعربية الأخرى التي تقع كلياتها داخل حرمها في غالب الأحيان.

وتعد جامعة البلقاء التطبيقية من الجامعات الأردنية الحديثة نسبياً، وهي جامعة مترامية الأطراف، حيث تشرف على (13) كلية من الكليات الجامعية المنتشرة من شمالي البلاد إلى جنوبها. ومن خلال الواقع الحالي للجامعة التي تغطي على إدارتها المركزية في إدارة هذه الكليات من مركز الجامعة. وفي ظل تدني عدد الأبحاث المدعومة، وخلوها من الجمعيات العلمية والمجلات، بالإضافة إلى عدم وضوح مدى إسهام أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع، ومشاركتهم بصناعة واتخاذ القرارات، ومن خلال معايشة الباحث لواقع الجامعة من خلال عمله عضو هيئة تدريس وإدارياً في عدد من المواقع في إحدى الكليات التابعة للجامعة، تولد الإحساس لديه بضرورة دراسة واقع ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية فيها.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في سعيها للكشف عن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في محافظات شمالي المملكة. كما تهدف التعرف إلى أثر بعض المتغيرات على درجة تقدير الحرية الأكاديمية.

التعريفات الإجرائية

فيما يأتي تعريف لمصطلحات الدراسة الرئيسية، وهي:

الحرية الأكاديمية: "هي حرية الأستاذ الجامعي في تدريسه، وفي بحثه، وفي التعبير عن آرائه، ونظرياته تعبيراً حراً دون أن يكون عرضة للاضطهاد بسبب الآراء التي يأخذ بها، أو يدرسها. وهي حرية عضو هيئة التدريس في سعيه للمعرفة، والتطور العلمي، وتبادل المعلومات من خلال البحث العلمي المنظم، والدراسات، والمناقشات، والتوثيق، والإنتاج والتأليف، والترجمة، والخلق، والإبداع، والتعليم، والمحاضرات" (الشبول والزيود، 2009: 288).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها درجة ممارسة الحرية الأكاديمية التي يسجلها المستجيب على الأداة التي أعدها الباحث، لقياس درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في محافظات شمالي المملكة التي تتحدد في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والمشاركة في صنع القرار.

عضو هيئة التدريس: ويقصد بعضو هيئة التدريس في هذه الدراسة كل من يقوم بالتدريس، أو العمل البحثي، ويعمل أستاذاً، أو أستاذاً مشاركاً، أو أستاذاً مساعداً، أو مدرسا، في جامعة البلقاء التطبيقية للعام الجامعي 2015/2016.

جدول (1): توزع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيراتها المستقلة

الكلية	كلية إربد		كلية الحصن		كلية عجلون		المجموع الكلي	
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
أستاذ مشارك فأعلى	22	5	30	7	19	6	71	18
أستاذ مساعد	27	7	29	10	20	9	76	26
مدرس	34	39	56	6	29	18	119	63
المجموع	83	51	115	23	68	33	266	107
الإجمالي	134		138		101		373	

عينة الدراسة

جرى اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (180) عضواً، تمثل ما نسبته 48% من المجتمع الكلي. وقد

جدول (2): توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها المستقلة

الكلية	كلية إربد		كلية الحصن		كلية عجلون		المجموع الكلي	
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
أستاذ مشارك فأعلى	10	3	14	3	8	3	32	9
استاذ مساعد	12	3	13	5	9	4	34	12
مدرس	15	17	26	3	13	9	54	29
المجموع	37	23	53	11	30	16	120	50
الإجمالي	60		64		46		170	

جامعة البلقاء التطبيقية: ويقصد بها في هذه الدراسة الجامعة التي جرى إنشاؤها للقيام بالإشراف على كليات المجتمع في المملكة الأردنية الهاشمية، والتي جرى تحويل معظمها إلى كليات جامعية، ويقع مركزها في مدينة السلط.

شمال الأردن: ويقصد بها في هذه الدراسة المنطقة الشمالية من الأردن التي تضم محافظات إربد وعجلون وجرش.

منهجية الدراسة

جرى استخدام المنهج الوصفي بصورته المسحية؛ لملاءمته وطبيعة الدراسة، وأهدافها، وأسئلتها، وحدودها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية الثلاث التي شملتها الدراسة للعام الجامعي 2015/2016 والبالغ عددهم الإجمالي (373)، منهم (134) عضواً في كلية إربد بنسبة (36%)، و(101) عضواً في كلية عجلون بنسبة (27%)، و(138) عضواً في كلية الحصن بنسبة (37%). وقد بلغ عدد الأعضاء الذكور في مجتمع الدراسة (266) عضواً بنسبة (71%)، في حين بلغ عدد الإناث (107) بنسبة (29%). ويبين الجدول (1) توزع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيراتها المستقلة:

جرى استعادة (170) استبانة صالحة لعملية التحليل. ويبين الجدول (2) توزع أفراد العينة النهائية حسب متغيرات الكلية، والجنس، والرتبة الأكاديمية.

يتبين من الجدول (3) أن النسب المئوية لأعضاء هيئة التدريس في مجتمع الدراسة مماثلة ومقاربة لتوزيعهم في العينة.

أداة الدراسة (الاستبانة)

بعد الرجوع إلى نتائج الأبحاث والرسائل العلمية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الحريات الأكاديمية، مثل دراسة العامري (2015)، وخطابية والسعود (2011)، والطراونة وعساف ويعقوب (2011)، والشبول والزيود (2009) جرى بناء أداة الدراسة التي تكونت بصورتها النهائية من (32) فقرة. وجرى استخدام المعيار الاتي للحكم على درجة ممارسة الحريات الأكاديمية للفقرة أو المجال، وذلك بتحديد مدى الدرجات بحساب الفرق بين أعلى قيمة (5) وأدنى قيمة (1)، ثم قسمة الناتج على (5) مستويات فكان ناتج القسمة (0.80)، وهي طول الفقرة. وعليه جرى تفسير النتائج وفق المعيار الاتي:

أقل من 1.8	درجة قليلة جداً.
من 1.8 إلى أقل من 2.6	درجة قليلة.
من 2.6 إلى أقل من 3.4	درجة متوسطة.
من 3.4 إلى أقل من 4.2	درجة كبيرة.
من 4.2 فأكثر	درجة كبيرة جداً.

صدق أداة الدراسة وثباتها

للتأكد من صدق أداة الدراسة جرى التأكد من الصدق الظاهري، بعرضها على عشرة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. كما جرى التأكد من صدق البناء من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية قوامها (30) عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وجرى حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي له الفقرة. كما جرى حساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للأداة. كما جرى التأكد من ثبات الأداة بحساب معامل الارتباط بيرسون (ثبات الاستقرار) بعد تطبيق الأداة مرتين على العينة الاستطلاعية بفارق زمني مدته أسبوعان. كما جرى حساب الاتساق الداخلي عن طريق معامل (كرونباخ ألفا). وكانت جميع معاملات الارتباط السابقة دالة إحصائياً ومرتفعة، مما يجعل الباحث مطمئناً لصدق الأداة وثباتها.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

م	مجال الحرية الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	المشاركة في صنع القرار.	2.85	.99	1	متوسطة
3	خدمة المجتمع.	2.75	.98	2	متوسطة
2	البحث العلمي.	2.73	1.03	3	متوسطة
1	التدريس.	2.59	1.19	4	متوسطة
	الدرجة الكلية لممارسة الحرية الأكاديمية	2.67	1.13		متوسطة

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الاتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة، وهي كالآتي:

- متغير الرتبة الأكاديمية وله ثلاث فئات (أستاذ مشارك فأعلى، أستاذ مساعد، مدرس).
- متغير الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).
- متغير الكلية، وله ثلاث فئات (كلية إربد، كلية الحصن، كلية عجلون).

ثانياً: المتغير التابع: درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة البلقاء في محافظات الشمال.

المعالجات الإحصائية

جرى استخدام عدد من الأساليب والمعالجات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث جرى استخدام معامل ارتباط (بيرسون)، ومعامل (كرونباخ ألفا)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. كما جرى استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين أحادي البعد (One-way ANOVA).

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

جرى عرض النتائج وفقاً لتسلسل سؤالي الدراسة، وذلك على النحو الاتي:

نتائج السؤال الأول ومناقشته

نص السؤال الأول على "ما درجة توفر الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة البلقاء في محافظات الشمال من وجهة نظرهم؟".

للإجابة عن السؤال الأول جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، وكانت كما يبين الجدول (3).

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من العامري (2015)، ودراسة خطايبة والسعود (2011)، ودراسة حمدان (2008)، ودراسة الشبول والزويد (2009)، ودراسة سلمان وأبو حشيش (2008)، ودراسة أبو حيمد (2007)، حيث جاء مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية بالدراسات السابقة متوسطاً.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من الطراونة وآخرين (2011)، حيث جاء مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية متدنياً، ودراسة بدران (2003)، حيث جاء واقع ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة تدريس بكليات التربية الرياضية ضعيفاً. كما اختلفت مع نتائج دراسة عبيد (1994) التي خلصت إلى أن واقع الحريات الأكاديمية في مصر قد تقلص وتضاءل.

أما من خلال مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي جرى استعراضها بالسابق من حيث ترتيب أبعاد ممارسات الحرية الأكاديمية، فقد اختلفت جزئياً نتائج الدراسة مع نتائج دراسة خطايبة والسعود (2011) التي تصدر فيها مجال التدريس الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.46)، بينما اتفقت معها في مجيء مجال البحث العلمي بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.35)، كما اختلفت مع نتائج دراسة حمدان (2008) التي جاء فيها (بعد التدريس) بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية (75.8%)، في حين اتفقت معها في مجيء مجال البحث العلمي بالمرتبة الثالثة بنسبة مئوية (66.6%)، فيما اختلفت معها في مجال المشاركة في اتخاذ القرار الذي جاء في المرتبة الرابعة بنسبة مئوية بلغت (58%).

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشبول والزويد (2009)، حيث تصدر مجال التدريس مجالات الحرية الأكاديمية بمتوسط حسابي (3.63)، في حين جاء البحث العلمي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.23)، بينما جاء مجال المشاركة في صنع القرار في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.93)، كما اختلفت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة بني عواد (2002) التي جاءت بها الحرية الأكاديمية في مجال التدريس بالمرتبة الأولى.

أما بالنسبة لما يتعلق بكل مجال من مجالات الحرية الأكاديمية فكانت على النحو الآتي:

1. المجال الأول: مجال التدريس

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التدريس، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

يتبين من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي العام لدرجات ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة البلقاء في محافظات الشمال جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.67) بانحراف معياري (1.13). وتدل هذه القيمة للانحراف المعياري على تباين آراء أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة البلقاء في محافظات الشمال في تقديرهم لتوفر الحرية الأكاديمية.

وفيما يتعلق بترتيب مجالات ممارسة الحرية الأكاديمية، فقد تصدر مجال ممارسات الحرية الأكاديمية بمجال المشاركة في صنع القرار بمتوسط حسابي (2.85)، وجاء بدرجة متوسطة، وبانحراف معياري (0.99)، تتبعها مجال ممارسات الحرية الأكاديمية بمجال خدمة المجتمع بمتوسط حسابي (2.75)، وبدرجة متوسطة وبانحراف معياري (0.98)، ثم تبعها بالرتبة الثالثة مجال ممارسات الحرية الأكاديمية بمجال البحث العلمي، حيث بلغ متوسطه (2.73)، بانحراف معياري (1.03) وجاء بدرجة متوسطة. وأخيراً حل مجال ممارسات أعضاء هيئة للحرية بمجال التدريس بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي (2.59)، وبانحراف معياري (1.19)، وبدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث هذه الدرجة المتوسطة لممارسة الحرية الأكاديمية في الكليات إلى المركزية السائدة في الجامعة بشكل عام، وسطوة التعليمات واللوائح التي تقيد ممارسات أعضاء هيئة التدريس، في مختلف المجالات، وغياب ثقافة الجامعة الأكاديمية؛ إذ ما تزال الكليات الجامعية تعاني من ثقافة كليات المجتمع التقليدية القائمة على نمط البرامج التقليدية، وغياب الخيارات التي تتصف بها المرحلة الجامعية. فتمط الدوام والمناخ والثقافة السائدة تنفكر كلها إلى ما يجب أن تتمتع به الجامعات من الانفتاح وحرية اختيار المصادر وأساليب التدريس وخدمة المجتمع، والتعبير عن الرأي واختيار الأطر البحثية، بحرية تامة ودون تدخل وتوجيه. وقد يفسر الباحث مجيء المشاركة بصناعة القرار في المرتبة الأولى، إلى حقيقة أن اجتماعات الأقسام متكررة، وهي إطار المشاركة الأكثر وضوحاً لدى أعضاء هيئة التدريس في عملية صناعة القرارات، وإن كانت هذه المشاركة شكلية وغير كافية، فالتعيينات وقرارات الابتعاث والمؤتمرات وغيرها من القضايا، غالباً ما تتم من الإدارات العليا، دون مشاركة حقيقة للأقسام الأكاديمية، التي يفترض أن تكون الوحدات الأساسية التي تنطلق منها مثل تلك القرارات. ولعل مجيء مجال الحرية الأكاديمية في مجال التدريس في المرتبة الأخيرة، يعكس ضيق خيارات أعضاء هيئة التدريس في الحرية باختيار المساقات التي يدرسونها والمراجع والمصادر. فجميع هذه الأمور مقررة سلفاً لعضو هيئة التدريس، حتى الكتاب المقرر للمساق لا خيار فيه لعضو هيئة التدريس، ناهيك عن القيود التي تحد من قدرته على إبداء الرأي بهذه المساقات.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	توزيع مفردات المسابقات التي أدرسها بالشكل الذي أراه مناسباً.	2.93	1.28	1	متوسطة
6	تقييم طلبتي ووضع العلامات الحقيقية لهم دون ضغوط من أحد.	2.69	1.30	2	متوسطة
1	التحدث في الموضوعات ذات العلاقة بموضوع المادة التي أدرسها.	2.64	1.36	3	متوسطة
2	تحديد المصادر العلمية للمادة التي أقوم بتدريسها.	2.64	1.39	3	متوسطة
5	اختيار أسلوب التدريس المناسب للمقررات التي أدرسها.	2.61	1.35	5	متوسطة
4	اختيار المسابقات التي أدرسها بحرية تامة.	2.56	1.38	6	متوسطة
7	تفسير الحقائق العلمية للطلبة في نطاق معرفتي المتخصصة.	2.56	1.40	6	متوسطة
	الكلية	2.59	1.19		متوسطة

يتبين من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي العام لدرجات ممارسات أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية بمجال التدريس، بلغ (2.59) بدرجة متوسطة وانحراف معياري (1.19). وقد جاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة، وتراوحت متوسطاتها بين (2.93 إلى 2.56)، وتعكس الانحرافات المعيارية التي تزيد على الواحد صحيح لجميع الفقرات تباين آراء أفراد العينة حول مضمون هذه الفقرات. وجاء في المرتبة الأولى الفقرة التي تتحدث عن حرية أعضاء هيئة التدريس في توزيع مفردات المسابقات التي يدرسونها، بالشكل الذي يرونها مناسباً بمتوسط حسابي (2.93) وانحراف معياري (1.28). وقد يبدو ذلك منطقياً؛ فالمدرس يمكنه تقديم وتأخير مفردات المساق، ولكن لا يمكنه تغيير أو تحديد هذه المفردات. بينما جاءت الفقرتان اللتان تتحدثان عن اختيار المسابقات التي يدرسونها بحرية تامة، وتفسير الحقائق العلمية للطلبة في نطاق المعرفة التخصصية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.56) لكليهما.

وفي العادة يتم إلزام عضو هيئة التدريس بتدريس كتاب أو مرجع معين محدد في خطة المساق. وهذا يختلف مع نتائج دراسة أبو حيمد (2007) التي أشارت إلى أن حق عضو هيئة التدريس في اختيار طريقة التدريس ومشاركته في وضع محتوى المسابقات جاءت بدرجة كبيرة، كما تختلف مع ما جاء في دراسة حمدان (2008)، حيث جاءت هذه الممارسات بدرجة كبيرة جداً، وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة الشبول والزيود (2009)، حيث جاءت هذه الفقرات بدرجة كبيرة.

وتتفق نتائج هذه الفقرات جزئياً مع نتائج دراسة العامري (2015)، ودراسة أبو حيمد (2007)، حيث جاءت الفقرة التي تتحدث عن حق عضو هيئة التدريس في وضع الخطط الدراسية للمواد التي يدرسها متوسطاً.

2. المجال الثاني: مجال البحث العلمي

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال البحث العلمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
8	اختيار موضوعات البحوث التي أجريها.	2.88	1.15	1	متوسطة
13	حضور المؤتمرات المحلية داخل المملكة.	2.88	1.29	1	متوسطة
11	تشكيل فرق البحث مع زملائي داخل الجامعة.	2.87	1.27	3	متوسطة
15	حضور المؤتمرات الدولية خارج المملكة.	2.84	1.23	4	متوسطة
16	التقدم للترقية العلمية في ضوء إنتاجي البحثي.	2.84	1.30	4	متوسطة
14	الحرية في السفر خارج البلاد لغايات البحث العلمي.	2.82	1.32	6	متوسطة
10	الحصول على الدعم المالي من جهات حكومية أو خاصة لإجراء البحوث.	2.73	1.25	7	متوسطة
9	اختيار المجالات والدوريات وأوعية النشر للبحوث التي أجريها.	2.70	1.32	8	متوسطة
12	مشاركة باحثين في مشروعات بحثية خارج الجامعة.	2.65	1.36	9	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.85	.99		متوسطة

يتبين من الجدول (5) أن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها بين (2.88 - 2.65)، وجميعها جاءت بانحرافات معيارية تزيد على واحد صحيح؛ مما

يدل على اختلاف المستجيبين في تقديرها. وقد جاءت الفقرة التي تتحدث عن حرية عضو هيئة التدريس باختيار موضوع بحثه، بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.88)، وانحراف معياري

ويعتقد الباحث أن سبب تدني الحريات الأكاديمية، قد يعود إلى كون جامعة البلقاء من الجامعات التي تعاني من شح الإيرادات، التي قد لا تسمح بالتوسع بالنفقات على البحث العلمي، وقد يسهم غياب الدعم المؤسسي الخارجي في قلة الموارد المالية، بالإضافة إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وظيفتهم الأساسية تتعلق بالتدريس، وربما سفر أعضاء هيئة التدريس للبحث العلمي قد يعوق واجبهم الأساسي، وهو إعطاء المحاضرات، وعدم التغيب عنها، بالإضافة إلى غياب تحفيز أعضاء هيئة التدريس بالمشاركة بالمؤتمرات العالمية، وخاصة بالجهات التي تتطلب تكاليف السفر العالية من حيث الإقامة، وتذاكر السفر، وغيرها.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة أبو حيمد (2007) التي توصلت إلى أنه من أهم العوامل التي تحد من الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية، عدم توافر المتطلبات الأساسية اللازمة للبحث العلمي. بينما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشبول والزيود (2009)، حيث جاءت الفقرتان "تدعم الجامعة الإنتاج العلمي الذي أقوم به"، و"تسمح الجامعة بالحصول على الدعم المالي من جهات حكومية وخاصة لإجراء البحوث" بدرجة متوسطة.

3. المجال الثالث: مجال خدمة المجتمع: جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

(1.15). ويعتقد الباحث أن هذه النتيجة قد تعود إلى حقيقة أن الجامعة لا تتدخل في اختيار الموضوعات البحثية التي تحكمها التخصصية، خصوصاً أن معظم أبحاث أعضاء هيئة التدريس ذات طابع شخصي، لا تستلزم موافقة الجامعة المسبقة عليها في ظل عدم دعم الجامعة لهذه الأبحاث، ومعظم هذه الأبحاث أبحاث غايتها الترقية. واتفقت نتيجة هذه الفقرة تحديداً مع نتيجة دراسة أبو حيمد (2007) التي تبين فيها أن من أكثر مظاهر مجال حرية عضو هيئة التدريس توفراً في الجامعات السعودية، حرية اختياره لموضوعات بحوثه العلمية التي يجريها. وتختلف مع نتائج دراسة الشبول والزيود (2009). وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تشير إلى مشاركة أعضاء هيئة التدريس بمشروعات بحثية خارج الجامعة بمتوسط حسابي (2.65) وانحراف معياري (1.36)، حيث جاءت بدرجة متوسطة. ويفسر الباحث مجيء جميع الفقرات بدرجة متوسطة بأنه قد يعود إلى أن اختيار المجالات والدوريات وأوعية النشر للبحوث التي يجريها أعضاء هيئة التدريس، يكون وفق اهتمامات المجالات العلمية نفسها، وبالاغتماد على السرعة في النشر العلمي، وأن ما يهم الجامعة أن تكون المجالات محكمة، وتصدر عن جهات جامعية، أو مراكز بحثية ذات سمعة طيبة. بالإضافة إلى أنه بالرجوع إلى اللوائح والتنظيمات المنظمة لترقيات أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة البلقاء في محافظات الشمال لا تشترط مجالات بعينها.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال خدمة المجتمع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
20	الانضمام إلى هيئات العمل التطوعي خارج الحرم الجامعي.	2.87	1.17	1	متوسطة
22	المشاركة في الندوات وورش العمل في المجتمع المحلي.	2.82	1.25	2	متوسطة
18	المشاركة في إنشاء جمعيات خدمية مجتمعية.	2.79	1.23	3	متوسطة
17	ممارسة أنشطة العمل التطوعي داخل الحرم الجامعي.	2.78	1.32	4	متوسطة
24	تأسيس جمعيات علمية في ميدان تخصصي الذي أعمل به.	2.68	1.26	5	متوسطة
23	المشاركة في عضوية مؤسسات المجتمع المحلي.	2.66	1.28	6	متوسطة
19	التواصل مع المؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة بتخصصي الأكاديمي.	2.64	1.29	7	متوسطة
21	تقديم الاستشارات والخبرات للمجتمع المحلي.	2.55	1.28	7	قليلة
المجال ككل		2.73	1.03		متوسطة

النشاطات والخدمات التطوعية داخل المجتمع"، بدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة "لدي الحرية في تأسيس جمعيات علمية، في ميدان تخصصي الذي أعمل به" بمتوسط حسابي (2.66) وانحراف معياري (1.26). ويفسر الباحث سبب ذلك بأن تأسيس مثل هذه الجمعيات تحكمه أنظمة أخرى خارج الجامعة، لذلك قلما توجد في الجامعات الأردنية بصورة عامة مثل هذه الجمعيات، كما أن الخشية من تسييس هذه الجمعيات موجودة لدى إدارات هذه الجامعات، لذلك لا تشجع قيامها.

يتبين من الجدول (6) أن الفقرة "أمتلك الحرية في ممارسة أنشطة العمل التطوعي داخل الحرم الجامعي" جاءت بالمرتبة الأولى من بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري (1.17). وقد يُفسر ذلك بتشجيع الجامعة أنشطته العمل التطوعي، وحرص أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في مثل هذه الأنشطة، مما يظهرهم متفاعلين ومتعاونين مع الجامعة وإدارتها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو حيمد (2007)، حيث جاءت الممارسة التي تنص على "حق عضو هيئة التدريس في الاسهام في

التدريس في المشاركة في تقديم الاستشارات للجهات الخاصة داخل المجتمع" بدرجة متوسطة.

4. المجال الرابع: مجال المشاركة في صناعة القرار: جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشاركة في صناعة القرار، وكانت النتائج كما في الجدول (7).

وجاءت بقية الفقرات في هذا المجال بدرجة متوسطة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.55-2.87). وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تشير إلى بمشاركة عضو هيئة التدريس، في تقديم الاستشارات للمجتمع بمتوسط حسابي (2.55) وبدرجة قليلة. وقد تعزى هذه النتائج إلى بعض القيود على أنشطة ومشاركات أعضاء هيئة التدريس، كاشتراط موافقة إدارة الجامعة بناءً على توصية مجلسي القسم والكلية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو حيمد (2007)، حيث جاءت الفقرة "حق عضو هيئة

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشاركة بصناعة القرار مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
30	المشاركة في القرارات الخاصة بقبول الطلبة في القسم.	4.16	1.11	1	كبيرة
27	المشاركة في بناء الخطة الاستراتيجية للجامعة.	2.83	1.14	2	متوسطة
25	التعبير عن رأيي في مجلس القسم بحرية.	2.79	1.09	3	متوسطة
26	المشاركة في صنع القرارات الخاصة بتعيين أعضاء جدد في القسم.	2.75	1.14	4	متوسطة
28	رسم سياسة سياسة القسم الذي أعمل به.	2.72	1.26	5	متوسطة
32	المشاركة في صنع القرارات الخاصة بأنشطة القسم المختلفة.	2.72	1.36	5	متوسطة
29	المشاركة في قرار فتح برامج جديدة في القسم.	2.64	1.36	7	متوسطة
31	المشاركة في صنع القرارات الخاصة بتعديل الخطط الدراسية.	2.61	1.38	8	متوسطة
المجال ككل		2.75	.98		متوسطة

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى قضايا التعيينات في القسم، وتعديل الخطط الدراسية. وفي الغالب يتم تشكيل لجنة ثلاثية أو أكثر من القسم المعني من أساتذة أعضاء هيئة التدريس بالقسم المعني لمثل هذه القضايا، وغالباً ما يتم اختيارهم من الرتب الأكاديمية العالية، أو من أصحاب الخبرات الطويلة بالقسم المعني، وربما لا تشمل حديثي العمل بالأقسام المعنية. لذلك قد لا يشترك الجميع في تعديل الخطط أو تطوير البرامج المستحدثة، أو لجان التعيين والاختيار والمفاضلة للمرشحين للتعيين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو حيمد (2007)، حيث جاءت ممارسة عضو هيئة التدريس حقه في تقديم مقترحاته للقنوات الإدارية، داخل الجامعة بدرجة متوسطة، ولذلك لا بد من فتح مجال أوسع للأعضاء؛ من أجل إيصال مقترحاتهم وأرائهم لإدارة الجامعة، حيث يعد أحد أهم مظاهر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، كما أنه يساهم في رفع الروح المعنوية للأعضاء، وإحساسهم بأنهم أعضاء فاعلون في المجتمع الأكاديمي، وهذا ما أكدته دراسة أبو حيمد (2007)، ودراسة كيث (1997، Keith)، حيث عدّ هذا المظهر من أكثر مفاهيم الحرية الأكاديمية إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته

نص السؤال الثاني "هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة

يتبين من الجدول (7) أن الفقرة "المشاركة في القرارات الخاصة بقبول الطلبة في القسم" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي على التوالي (4.16)، وانحراف معياري (1.11)، وبدرجة كبيرة. تلاها في الترتيب الفقرة الخاصة بالمشاركة في بناء الخطة الاستراتيجية للجامعة بمتوسط حسابي (2.83)، وانحراف معياري (1.14)، وبدرجة متوسطة. وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تشير إلى مشاركة أعضاء هيئة التدريس، في صنع القرارات الخاصة بتعديل الخطط الدراسية بمتوسط حسابي (2.61)، وجاءت بقية الفقرات بدرجة متوسطة. وقد يفسر مجيء المشاركة في صنع القرارات الخاصة بقبول الطلبة في القسم بدرجة كبيرة إلى حرص الجامعة على مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس، وحضور اجتماعات مجلس القسم، التي تحكمها أنظمة وتعليمات تفرض على الجميع الحضور، والتي غالباً ما توصي بالأعداد التي يتم قبولها في التخصصات في القسم، كما أن كل عضو هيئة تدريس هو عضو في مجلس القسم الذي ينتمي إليه، ويشارك مشاركة فعالة في اتخاذ القرارات التي تصدر عن القسم، بالإضافة إلى أن عليهم- وفق القانون- مسؤولية مشتركة لمناقشة واتخاذ القرارات، على مستوى قسمهم الأكاديمي، مما جعل هذه الحرية بدرجة عالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو حيمد (2007)، حيث جاءت مشاركة عضو هيئة التدريس في صنع القرار الجامعي بدرجة كبيرة، بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشبول والزيود (2009)، وتحديداً في الممارسة التي تنص على "تمتع الأقسام بصلاحيات رسم الخطط الدراسية للقسم وتعديلها" حيث جاءت بدرجة كبيرة.

الأكاديمية). جرى استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، وكانت النتائج كالآتي:

1. متغير الجنس

جرى استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطين مستقلين كما تبين النتائج في الجدول (8).

التدريس في كليات جامعة البلقاء في محافظات الشمال من وجهة نظرهم تعزى إلى الجنس، ونوع الكلية، والرتبة الأكاديمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة البلقاء في محافظات الشمال حول درجات الحرية الأكاديمية بمجالاتها وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، ونوع الكلية، والرتبة

جدول (8): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً للجنس

أبعاد الحرية الأكاديمية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
التدريس	ذكر	120	3.0400	1.12413	168	3.191	.002
	أنثى	50	2.4125	1.18581			
البحث العلمي	ذكر	120	3.0300	.98670	168	1.476	.142
	أنثى	50	2.7833	.99523			
خدمة المجتمع	ذكر	120	3.0800	.99160	168	2.883	.004
	أنثى	50	2.5875	1.02421			
المشاركة في صناعة القرار	ذكر	120	3.1300	.87371	168	3.264	.001
	أنثى	50	2.6042	.98922			
الدرجة الكلية لممارسة الحرية الأكاديمية	ذكر	120	3.0400	1.08722	168	2.717	.007
	أنثى	50	2.5292	1.12887			

*($\alpha = 0.05$)

للحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، وجاءت الفروق لصالح الذكور. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بدران (2003) التي تبين فيها ارتفاع ممارسة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس من الذكور بكليات التربية الرياضية بنسبة 44.1 % عن الإناث، وقد حصلن على نسبة 39.2 %.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع عدد من نتائج الدراسات كدراسة الكندري وشاهين (2011) التي لم يتبين فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للجنس. واختلفت مع نتائج دراسة حمدان (2008) التي تبين فيها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحرية الأكاديمية لدى الأعضاء تبعاً للجنس. واختلفت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة أبو حيمد (2007) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين إجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، ومع دراسة بني عواد (2002) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، ومع دراسة الطراونة وآخرين (2011) التي تبين فيها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

2. متغير الكلية

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة البلقاء في محافظات الشمال حول درجات الحرية الأكاديمية بمجالاتها وفقاً للكلية، جرى استخدام اختبار تحليل التباين للفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الكلية)، كما تبين النتائج في الجدول (9).

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة البلقاء في محافظات الشمال، حول درجات الحرية الأكاديمية الكلية، وفقاً للجنس في جميع مجالات الأداة والأداة ككل عدا مجال البحث العلمي، وقد كانت الفروق لصالح الذكور (أعضاء هيئة التدريس)، الذي بلغ المتوسط الحسابي لممارستهم للحرية الأكاديمية (3.04) مقابل الإناث (عضوات هيئة التدريس)، الذي بلغ متوسطهن الحسابي (2.52).

وقد يعزى ذلك إلى أن عدد الذكور أعلى من الإناث في الجامعات، ولطبيعة ظروف عمل المرأة، وضيق الوقت لديها قد لا ييسر لها الكثير من المشاركات والممارسات، سواء في الأنشطة، أم في البحث، أم في اللجان، حتى أضحت ممارسة هذه الحريات وتقييدها ثقافة سائدة بين الإناث في الجامعة. ومن مؤشرات ذلك ندرة وجود عميدة واحدة على رأس الهرم الإداري في هذه الكليات. كما أن الثقافة السائدة بالمجتمع من حصر كثير من المشاركات في عملية صنع القرار بالذكور؛ جعلت ذلك ينعكس على مجتمع الجامعة. كما أن واقع حرية المرأة بشكل عام في المجتمع ينعكس على شعورها بالحرية داخل المجتمع الجامعي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سلمان وأبو حشيش (2008) التي كانت الحريات الأكاديمية لصالح الذكور، كما اتفقت نتائج الدراسة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة الشبول والزيود (2009)، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مجال اتخاذ القرار لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس

جدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الكلية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية	الدلالة
التدريس	بين المجموعات	55.112	2	27.556			
	داخل المجموعات	188.037	167	1.126	24.473	.14	غير دال إحصائياً
	الكلية	243.149	169				
البحث العلمي	بين المجموعات	16.849	2	8.425			
	داخل المجموعات	150.870	167	.903	9.325	.095	غير دال إحصائياً
	الكلية	167.719	169				
خدمة المجتمع	بين المجموعات	35.532	2	17.766			
	داخل المجموعات	146.040	167	.874	20.316	.062	غير دال إحصائياً
	الكلية	181.572	169				
المشاركة في القرار	بين المجموعات	25.843	2	12.922			
	داخل المجموعات	137.768	167	.825	15.663	.071	غير دال إحصائياً
	الكلية	163.612	169				
الكلية	بين المجموعات	44.904	2	22.452			
	داخل المجموعات	173.874	167	1.041	21.565	.013	غير دال إحصائياً
	الكلية	218.778	169				

*دال عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

4 - متغير الرتبة الأكاديمية: للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة البلقاء في محافظات الشمال حول درجات الحرية الأكاديمية بمجالاتها وفقاً للرتبة الأكاديمية، فقد جرى استخدام اختبار تحليل التباين للفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، كما تبين النتائج في الجدول (10).

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الكلية سواء على أي من مجالات الأداة أو الأداة ككل. وقد يعزى ذلك إلى تشابه الظروف في كليات جامعة البلقاء في محافظات شمالي المملكة، كما أن القوانين والقرارات واللوائح جميعها للكليات الثلاث تصدر من المركز لجامعة البلقاء، وتطبق نفس السياسات على الكليات الثلاث، فمن الطبيعي أن تكون الحريات المتاحة للجميع هي نفسها في الكليات الثلاث.

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية	ملاحظة
التدريس	بين المجموعات	42.242	2	21.121			
	داخل المجموعات	200.906	167	1.203	17.556	.17	غير دال إحصائياً
	الكلية	243.149	169				
البحث العلمي	بين المجموعات	20.873	2	10.437			
	داخل المجموعات	146.846	167	.879	11.869	.090	غير دال إحصائياً
	الكلية	167.719	169				
خدمة المجتمع	بين المجموعات	36.333	2	18.167			
	داخل المجموعات	145.239	167	.870	20.889	.055	غير دال إحصائياً
	الكلية	181.572	169				
المشاركة في القرار	بين المجموعات	26.000	2	13.000			
	داخل المجموعات	137.611	167	.824	15.777	.091	غير دال إحصائياً
	الكلية	163.612	169				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	38.556	2	19.278			
	داخل المجموعات	180.222	167	1.079	17.864	.016	غير دال إحصائياً
	الكلية	218.778	169				

*دال عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

المراجع

- إبراهيم، ليث. (2011). مدى ممارسة الأستاذ الجامعي لأدواره التربوية والبحثية وخدمة المجتمع بصورة شاملة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 30، 193-220.
- أبو حيمد، ندى. (2007). الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية. (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- بدران، عمرو. (2003). واقع ممارسة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية. مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة 2(1)، 163-190.
- بغداد، عبد السلام. (2006). الحريات الأكاديمية والإبداع. مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان: عمان.
- بني عواد، ريم. (2002). مدى توفير الجامعات الأردنية للحريات الأكاديمية كما يراها رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس أنفسهم. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الجندي، عادل. (2006). معوقات الحرية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ودور الإدارة الجامعية في تفعيلها: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 16(1)، 10-22.
- حمدان، دانا. (2008). العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية. (رسالة ماجستير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- حوالة، سهير. (2012). الحرية الأكاديمية لمعلم التعليم العام والإبداع، رؤية للحوار. مجلة العلوم التربوية، مصر، 20 (4)، 1-25.
- خطيبة، محمد والسعود، راتب. (2011). تصورات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الأكاديمية وعلاقتها بإنجازهم البحثي. مجلة جامعة دمشق، 27(1)، 565-600.
- الخطيب، محمد. (2004). التعليم العالي قضايا ورؤى. الرياض: دار الخريجي.
- الذيفاني، عبد الله. (2007). الحريات الأكاديمية واستقلال الجامعات المعنى، التأصيل، المبادئ. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الخامس "التعليم الجامعي في مجتمع المعرفة- الفرص والتحديات"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر، 11-12 يوليو، 2007.
- الزبيدي، مفيد. (2000). التعليم الجامعي ومشكلات البحث العلمي، الحرية الأكاديمية نموذجاً. بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، الواقع والطموح تحرير شادية التل، 12 - 14 صفر / 16 - 18 أيار 2000.

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية سواء على أي من مجالات الأداة أم الأداة ككل. وقد يعزى ذلك إلى أن الحريات الأكاديمية لجميع الرتب تنظمها نفس التعليمات، وتطبق على الجميع بغض النظر عن رتبهم في كليات جامعة البلقاء في محافظات شمالي المملكة، كما أن القوانين والقرارات واللوائح جميعها، سواء في مجال التدريس، أم البحث العلمي، أم خدمة المجتمع، أم صناعة القرارات تطبق على جميع أعضاء هيئة التدريس، لذلك كان تقدير أعضاء هيئة التدريس لمستوى الحرية الأكاديمية متقارباً دون فروق دالة إحصائية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من خطيبة والسعود (2011)، ودراسة الطراونة وعساف ويعقوب (2011)، ودراسة حمدان (2008)، ودراسة أبو حيمد (2007)، وجميعها لم تجد فروقاً دالة إحصائية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العامري (2015) التي توصلت إلى وجود فروق تعزى لمتغير الرتبة العلمية لصالح رتبة أستاذ، وكذلك تختلف جزئياً مع نتائج دراسة الشبول والزبود (2009)، التي وجدت فروقاً دالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة على مجالي البحث العلمي والتدريس ولصالح رتبة أستاذ.

التوصيات

- في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:
- ضرورة منح الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة البلقاء في محافظات شمالي الأردن وتنميتها، خصوصاً في مجال البحث العلمي، وتهيئة الظروف لممارسة هذه الحرية من خلال تشجيع أعضاء هيئة التدريس عليها في تدريسيهم، واهتماماتهم البحثية، وخدماتهم المجتمعية لتنمية المجتمع المحلي.
 - تعزيز الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي.
 - تشجيع ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس من الإناث.
 - تنظيم ندوات حول تعزيز وممارسة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس يشارك بها إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس.
 - تعزيز الحرية في مجال الخطط الدراسية للمقررات التي يدرسها عضو هيئة التدريس، وامتلاك الحق في اختيار المساقات بحرية، حيث ظهرت تلك الممارسات بدرجة متوسطة.
 - تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الانتساب للجمعيات العلمية في مجال تخصصاتهم.
 - ضرورة إشراك جميع أعضاء هيئة التدريس في بناء الخطة الاستراتيجية للجامعة.
 - زيادة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عملية صناعة القرارات.
 - تشجيع أعضاء هيئة التدريس على زيادة مشاركتهم في الاستشارات وخدمة المجتمع، وإزالة القيود التي تعيق ذلك.

ماضي، عبد الفتاح. (2012). كيف يمكن حماية الحريات الأكاديمية. المعرفة (مقالات رأي)، استرجع في 27 جمادى الأولى، 1434هـ، من المصدر:

<http://www.aljazeera.net/opinions/pages/8E861680-B0EB-4F64-A194-F8BB73286F08>

مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان. (2016). إعلان عمان للحريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، استرجع في 20 آذار 2016 من المصدر: <http://www.achrs.org/maf/index>.

مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان. (2016). إعلان ليما حول الحرية الأكاديمية. الجمعية العمومية الثامنة والستين لخدمة الجامعات العالمية والمنعقدة في ليما في الفترة من 6 - 10 - 1988. استرجع في 28 آذار 2016 من المصدر: <http://www.afwin fo.org look>.

Boland, M. (2003). "Academic Freedom and Struggle for the Subject of Composition", (unpublished Doctoral Dissertation), University of Rochester, Rochester, Newyork.

Brown, A. (2004). *How Faculty Make Sense Administrative Methods and Motives for Change*": (Unpublished dissertation), Syracuse University, Newyork.

Hogan, B., & Trotter, L. (2013) Academic freedom in Canadian higher education: Universities, colleges, and institutes were not created. *Equal Canadian Journal of Higher Education*, 43 (2), 64-84.

Kayrooz, C., & Proston, P. (2002) Academic freedom, impressions of Australian social scientists. *Minerva*. 40 (40), 1-67.

Keith, K. (1997) Faculty Attitudes Toward Academic Freedom at Private Universities, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 25, 1997)*.

Mathew E. (2007). The dangerous study of peace and the risk to academic freedom, *International Studies Perspsctives*, 1(7), 364-379.

Neave, G. (2000). University autonomy and academic freedom reflections and perspectives, *Higher Education Policy*, 9 (4) , 64-83.

Philip, B., & Altbach, G. (2005). Academic freedom: Internationl realities and challenge, *Higher Education 41: KLawer*, 205-219.

Rich, A. (2002). *Historical Study of Public College and University*. (un published Doctoral Dissertation), The Florida State University. Florida.

Yingjie, W. (2001). Building the world class university in a developing country: universals, uniqueness, and cooperation, *Asia pacific Education Review* , 2 (2) 3- 9.

سلمان، محمد وأبو حشيش، بسام. (2008م). تقويم درجة ممارسة الحريات الأكاديمية لدى أساتذة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة [Abstract]. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، 2(39)، 58-617.

الشبول، محمد والزيود، محمد. (2009). الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة. *المجلة التربوية*، 23(92)، 257-342.

شطناوي، نواف والمعاينة، عادل. (2011). مدى مراعاة إدارات الجامعات الأردنية الرسمية للشفافية والمساءلة في عملياتها الإدارية والمالية. *مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"*، 27 (1-ج)، 803 - 824.

شقيير، محمد. (2003). الحرية الأكاديمية في الجامعات الأجنبية السعودية. *مجلة الفيصل*، 325، 41 - 49.

الصاوي، محمد. (1992). الحرية الأكاديمية والعوامل المرتبطة بها مع الإشارة للجامعات المصرية والخليجية. بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، أفاق مستقبلية، 8-10 يوليو، 1999، 319-351.

الطراونة، مخلد وعساف، نظام، ويعقوب، محمد. (2011). *الحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية: دراسة ميدانية*. بحث مقدم إلى المركز الوطني لحقوق الإنسان، عمان، الأردن.

العامري، فاطمة. (2015). الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة من وجهة نظرهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

الغريب، شبل. (2012م). الحرية الأكاديمية في المواثيق الدولية. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية*، 22 (1)، 23 - 95.

الفين وهايدي توفلر. (2008). *الثروة واقتصاد المعرفة*. (ترجمة محمد زياد كبه)، برنامج مجتمع المعرفة، الرياض: جامعة الملك سعود.

القرني، علي. (1432). الحرية الأكاديمية، المنطلقات القانونية والضوابط، بحث مقدم لمؤتمر الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بالوطن العربي "رؤى وتجارب"، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، 23 - 25 جمادى الأولى.

الكندري، محمد، والشاهين، غانم. (2011). مدركات الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. دراسة ميدانية بكليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*، 2، 67-107.

درجة أهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج الحمض النووي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر معلميه

أيمن العمري* و محمد أبو عليا*

تاريخ قبوله 2016/8/25

تاريخ تسلم البحث 2016/2/28

The Degree of Importance and Practice of Leadership Regarding "Leadership DNA" Model for Public Secondary School Principals in Zarqa Governorate as Perceived by their Teachers

Aieman Al-Omari and Mohammed Abu-Alaia, Department of Educational Foundations and Administration, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.

Abstract: The study aimed to identify the degree of importance and practice of leadership for school principals in Zarqa Governorate in regards to the "Leadership DNA Model" as perceived by teachers. The sample consisted of (280) teachers chosen stratified randomly. The questionnaires consisted of four dimensions, each dimension consisted of three fields. Results showed that the degree of importance of leadership was high, and the practice was average regarding to the "Leadership DNA model". There were no significant differences in the average differences among sample responses to the degree of importance and practice of leadership due to the respondents' sex, educational qualification, and experience in education.

(Keywords: Leadership DNA Model, Leadership, Secondary School Principal, Zarqa Governorate).

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة أهمية وممارسة القيادة لمديري المدارس في محافظة الزرقاء وفق نموذج "الحمض النووي للقيادة" من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (280) معلما ومعلمة من المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء جرى اختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائية. وجرى استخدام استبانة موزعة على أربعة أبعاد، يحتوي كل بعد على ثلاثة مجالات. توصلت الدراسة إلى أن درجة أهمية القيادة وفق نموذج "الحمض النووي للقيادة" جاءت مرتفعة، وأن درجة ممارستها متوسطة. كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لأهمية القيادة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء وفق نموذج "الحمض النووي للقيادة" وممارستها، تبعا لاختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم. وقد عرضت الدراسة لمجموعة من التوصيات استناداً إلى النتائج التي تمخضت عنها.

(الكلمات المفتاحية: نموذج الحمض النووي للقيادة، القيادة، مديرو المدارس الثانوية، محافظة الزرقاء).

ومدير المدرسة بوصفه قائدا تربويا مسؤول عن إدارة الجهد والقوى التي يعايشها ضمن إطار عمله، والكيفية التي يدير بها المدرسة. ويرتبط نجاح المدرسة، وتحقيق أهدافها بالسلوك القيادي الذي يمارسه، لهذا، فإن السلوك القيادي الممارس من المدير، بالإضافة إلى الصفات القيادية الناجحة والتمثلة في شخصيته، وقدرته على توظيف إمكانياته نحو العمل، والاهتمام بتحسين ظروف العمل، وبناء علاقات إنسانية مع المعلمين، وتذليل الصعوبات التي تعترض طريقه، كل ذلك سيؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية، ويؤثر إيجاباً على إنتاجية المدرسة (وحيد، 2004).

وعندما يتعلق الأمر بالصحة، هناك الجينات التي تدفع الاستعداد للعافية أو المرض. وهناك "الحمض النووي" الذي يكون الشيفرة الوراثية التي تضع الأساس لتكوين خلايا الإنسان. مع العلم أن الاستعداد الوراثي الخاص بنا يخول تحسين قرارات نمط الحياة والبيئة أو الصحة، فالطبيب ينظر إلى التاريخ الطبي الخاص بك، ونتائج سلسلة من الاختبارات التي تساعدك على وضع خطة للتعافي من المرض. فالنقطة هنا، أن هؤلاء الخبراء يقومون بسلسلة من الاختبارات لمعرفة من أنت قبل تقديم توصيات بشأن ما ينبغي لك (أو لا ينبغي) القيام به. والحمض النووي DNA للقيادة يعمل على تنظيم مجموعة من الصفات ونقاط الضعف والميول، ويسمح بوضع

مقدمة: حظي موضوع القيادة بالاهتمام منذ القدم إلى يومنا هذا، ونظرا لما تواجهه المنظمات من تحديات ومتطلبات، وارتفاع المستوى الثقافي للعاملين، وظهور الإدارات المتخصصة، أبرز ذلك كله الحاجة إلى وجود شخص يقود المنظمة من خلال التأثير الذي يمارسه، وليس من خلال ممارسة السلطة (المعايطة، 2011).

وتعد القيادة جزءاً أساسياً في العملية الإدارية؛ لأنها من العوامل الرئيسة التي تسهم في تشكيل طابع العلاقات الوظيفية الإدارية داخل المنظمات، فهي فن التأثير والتأثر بالآخرين، حيث يستطيع القائد بإمكانياته ومهاراته التأثير في سلوك الموظفين للوصول إلى أهداف المنظمة (العميان، 2004). ويرتبط نجاح العمل التربوي بوجود قيادات حكيمة، تشرف على تخطيط العمل، وتوجيهه نحو الأهداف المرسومة. وتتعاظم المسؤولية كلما كان العاملون معه على قدر من الثقافة والمعرفة التي تتطلب أن يكون القائد في مستوى الدور الذي يقوم به، فيتصف بصفات شخصية مميزة، حتى يكسب ثقتهم، ويتمكن من التفاعل معهم (سعد، 2006).

* قسم أصول التربية والإدارة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

كما أن التركيز يجب أن يكون أكثر على تطوير قدراتهم، وهو ما قد يكون الحمض النووي لهم.

في حين تناولت دراسة سونس (Sones, 2013) الثقة في الحمض النووي للقيادة، فقد وضحت الثقة باعتبارها مكونا رئيسا في تركيب الحمض النووي للقيادة. فلا يمكن أن توجد القيادة الناجحة من دون الثقة، كما أن بناء الثقة يجب أن يكون مقصودا، وهو أمر يتطلب الاجتهاد والمثابرة؛ لأن عملية كسب الاحترام تنعدم بانعدام الثقة. ومن الواضح أن انعدام الثقة في المنظمة يعمل على خرابها، وقد يصل الأمر إلى حد الدمار، لذا، فإن انعدام الثقة يؤدي إلى انعدام وجود القيادة. كما أن أفضل القادة هم الذين يعاملون جميع من في المنظمة باحترام، ويعاملونهم فريقا واحدا، واضيعهم قبل أنفسهم، فهذه الإجراءات تخلق مناخا إيجابيا للثقة؛ ذلك أن وجود الثقة يجعل العاملين في المنظمة يؤدون أشياء استثنائية، وإذا انعدمت الثقة، فإنه من الصعب استعادتها. ويتكون الحمض النووي في القيادة من القيم الخاصة بك، وهذه القيم تشكل الطابع الخاص بك، وفي نهاية المطاف، الجواب أن الثقة تكمن في الطابع الخاص بك.

وبعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات الأجنبية السابقة القليلة ذات العلاقة بالموضوع، والاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالقيادة بشكل عام، جرى تحديد أبعاد الحمض النووي للقيادة في أربعة محاور، هي: التهيئة والجاهزية، والتمكين، والنهج، والتواصل. وفيما يلي استعراض هذه المحاور:

1- التهيئة والجاهزية: عرف وارنر (Warner) "التهيئة والجاهزية" بأنهما حالة أو مجموعة من الخصائص التي تعد دالة على قدرة الفرد على أن يكتسب بالتدريب نوعا خاصا من المعرفة، أو مجموعة خاصة من الاستجابات. كما عرفهما ويتج (Watge) بأنهما مدى تقبل فرد معين لوسيلة اكتسابية معينة، ويتمثل في ميله الوراثي للاستجابات لمثيرات معينة. وقد عرفنا أيضا بأنهما وصول الفرد إلى مستوى مناسب من النضج يمكن من خلاله تحصيل المعرفة أو المهارة نتيجة عوامل التعلم المؤثرة (الخياط، 1994). أما تايلر (1983) فعرفتاهما بأنهما مجموعة من الخصائص والقدرات التي توجد لدى الفرد، التي تعود إلى الخبرة أو التعلم. وكون الاستعداد موجودا لدى كل فرد، فإنه من الممكن إخضاعه لعملية القياس، مما دفع كثيرا من الباحثين إلى بناء مقاييس خاصة للاستعداد نحو مهنة معينة، وهذه المقاييس يمكن الاستفادة منها في التنبؤ المستقبلي بنجاح الفرد في المهنة التي سيختارها.

2- التمكين: ويشير إلى ضرورة استفادة المنظمة من معرفة وأفكار وطاقة وإبداع جميع العاملين فيها في الخط الأول، أو على مستوى المديرين؛ لمواجهة بيئة الأعمال العالمية، وتوقعات الزبائن العالية، علاوة على التكنولوجيا المعقدة. فقد أشارت دراسة سبريتزر (Spreitzer, 2007) إلى أن أكثر من (70%) من المنظمات تبنت بعض الأنواع من مبادرات التمكين على الأقل في

خطة لعملية القيادة، والتخلص من منطقة الخطر التي يتجه إليها بعض القادة، كما أنه قد يعمل على تنظيم القيادة وفهمها؛ مما يؤدي إلى الإتيان (Abraham, 2010).

وبعد الحمض النووي واحدا من أهم الاكتشافات العلمية الأكثر تأثيرا، لا سيما أنه اللبنة الأساسية لكل خلية حية. ويهدف الباحثان في دراستهما هذه إلى مشابهة عمل الحمض النووي من حيث التأثير، وذلك من خلال التحليل النظري للحمض النووي للقيادة من خلال ما يؤثر في القيادة للوصول إلى طابع خاص للحمض النووي للقيادة.

وبعد البحث في قواعد البيانات المختلفة، وعلى شبكة الإنترنت، لم يجد الباحثان أي دراسة عربية تتعلق بشكل مباشر بالحمض النووي للقيادة، ولكن هناك بعض الدراسات باللغة الإنجليزية. ومن ضمن الدراسات الرئيسية في هذا الموضوع دراسة جليزر (Glaser, 2006) التي تعد من المراجع المهمة في هذا الإطار، حيث أشارت إلى أن هناك سبعة أبعاد للحمض النووي القيادي تقدم وصفا تفصيليا للمعايير الأولية الوصفية للحمض النووي القيادي للقرن الواحد والعشرين. وتتمثل هذه الأبعاد في المجتمع، من خلال جعل قنوات الاتصال مفتوحة، حيث يشعر الناس أنهم مشاركون في الاستراتيجية والأعمال التنظيمية، وخاضعون للمساءلة عن النتائج. والإنسانية، عبر خلق جو يقدر فيه التفرد والتنوع، واحترام مواهب كل فرد. والطموح، حيث يكون فيه حشد الخيال الفردي. والتوجيه، من خلال الطلب من الآخرين ضمن فرق للاشتراك في تحقيق التقدم نحو الأهداف المشتركة. والتوليد، عبر رعاية الابتكار الذي يؤدي إلى الإنجازات. والتعبير، من خلال تشجيع الجميع للتحدث، واتخاذ المخاطر، وتطوير أنفسهم لتطوير المنظمة. والروح، عبر خلق جو من الولاء المستمر، والإنجاز والتطور حتى يتسنى للجميع الاتجاه معا للتحرك نحو المستقبل.

وتناولت دراسة بونزستتير (Bonnstetter, 2000) الحمض النووي من الكفاءات القيادية العالمية، فتحدثت بلمحة عامة عن النظريات التي أثرت على وجهات نظرنا حول القيادة، كما أشارت إلى الافتراضات التي جرى دعمها عن طريق البحث، وثم إلى الهيكل الافتراضي للحمض النووي للقيادة، التي أوضحت أنها قد تكون مصدرا للكفاءات القيادية العالمية.

كما هدفت دراسة كوفوسي وسافوي (Cavosi & Savoie, 2012) إلى محاولة إعطاء منظور جديد للقيادة؛ لما لها من دور كبير نظرا للحاجة إلى التميز والتجديد. أظهرت نتائج الدراسة أن 48% من الإداريين لا يشاركون فريق الإدارة التنفيذية في صنع القرار، وأن الحاجة ملحة إلى إيجاد مكون خاص بهم؛ لأن التكنولوجيا سريعة التطور؛ مما قد يؤدي بهم إلى التراجع بسرعة كبيرة. كما أظهرت النتائج أن مديري تقنية المعلومات يحتاجون إلى تطوير لتحسين مهارات الأعمال لديهم للحصول على تأثير أكبر،

يتطلب التحول من الرقابة والتوجيه إلى الثقة والتفويض (العتيبي، 2005). وقد وضع فورد وفوتلر (Ford & Fottler, 1995) أن عملية تفويض صلاحيات اتخاذ القرار للعاملين تشمل تشخيص المشكلة، واكتشاف الحلول، وتقييمها، واتخاذ القرار بصدها، وتحمل المسؤولية عن تنفيذ القرارات من خلال توفير استقلالية عالية للعاملين، أو قد تضيق العملية لتشمل تقديم الاقتراحات فقط، والإدارة العليا غير ملزمة بتنفيذها. كما أن العاملين الممكّنين يجب أن يشعروا بأن العاملين في وحداتهم يمكن أن يعملوا معاً وبشكل جماعي في حل مشاكل العمل، وأن أفكارهم يتم احترامها، وتتخذ على محمل الجد، ويتطلب ذلك مستوى عالياً من الثقة (العتيبي، 2005). ويعتمد تطوير فرق العمل في المنظمة على توفر قائد قوي قادر على تقديم التوجيهات والتشجيع والدعم لأعضاء الفريق للتغلب على أي صعوبات قد تواجههم أثناء العمل (Quinn & Spreitzer, 1997). كما يجب أن يتمتع أعضاء الفريق بمهارات متنوعة، ويلتزموا بتحقيق هدف مشترك، ومسؤولية جماعية، والتمتع بمستوى عالٍ من السلطة في اتخاذ القرار التنفيذية (المعاني وأخو أرشيدة، 2006). كما يتطلب توفير تدريب مستمر ومنظم لأجل تعلم المهارات الجديدة. وينبغي للمنظمة أن توفر نظاماً طموحاً لتطوير العاملين لكي يزودوا بالمعرفة والمهارات الضرورية (Lin, 1998)، كمهارات التفاوض، ومهارات اتخاذ القرار، ومهارات حل الصراع، ومهارات القيادة (Randolph, 1995). فالجهود التدريبية تمكن العاملين من بناء المعرفة والمهارات والقدرات، ليس فقط لأداء أعمالهم، بل أيضاً تعلم مهارات واقتصاديات المنظمات الكبيرة (Spreitzer, 2007).

4- التواصل: يقصد بالتواصل العملية التي تتم بين طرفين أو أكثر، يعبر من خلالها معلومات أو أفكار أو اتجاهات أو مهارات؛ بقصد الوصول إلى فهم مشترك وواضح (الفاضل، 2005). والتواصل عملية حيوية في مجال العلاقات بين الرؤساء والمروّوسين، ومن خلاله يتم إنجاز الأعمال، وإيجاد التنسيق بين أقسام المؤسسة بعضها بعضاً. وكذلك فإن التنسيق بين أعمال الأفراد، والاتصال الجيد عامل أساسي في تحسين الأداء والتبادل الفكري بين الرئيس والمروّوس وبالعكس (غيث، 1999). ويُعرف التواصل الإداري بأنه عملية يتم من خلالها إيصال معلومات أو توجيهات من عضو في الهيكل التنظيمي إلى عضو آخر بقصد إحداث تغيير أو تعديل في المحتوى أو الأداء أو الطريقة (مطاوع وحسن، 2000). ويشير تورنجتون ولورا (Torrington & Laura, 2002) إلى أن أهداف التواصل تكمن في كونه وسيلة للتعريف بالغرض من التعليمات والقوانين في المؤسسة، وتحديد الأهداف والأعمال وكيفية إنجازها، والعمل على توزيع المعلومات على الأفراد وفقاً لاحتياجاتهم. وكذلك يهدف الاتصال إلى رفع معنويات العاملين، وحثهم على التوحد في الأهداف. كما أن مركز المدير أصبح أكثر تعقيداً بسبب التعقيدات في الحياة بشكل عام، وبشكل خاص في مجال التربية، ولكي يقوم المدير بدوره بشكل فاعل يجب أن يقوم بتوضيح أهدافه وبرامج العمل للعاملين من

جزء من أعمالها، لذلك ينبغي تكثيف العمل البحثي في هذا المجال لتحقيق الاستفادة منه من قبل منظماتنا المحلية. فالتمكين وتعزيز الدوافع الحقيقية للعاملين التي تظهر بوضوح في أربعة أنماط إدراكية تعكس توجه الفرد نحو دوره في العمل، وهي: معنى العمل، والكفاءة، والتصميم الذاتي للعمل، والإحساس بالتأثير (Spreitzer, 1995). ويقصد بالتعزيز والتمكين مجموعة من الحالات النفسية المدركة أو الأنماط الإدراكية التي تجعل العاملين يشعرون أو يدركون فاعلية الممارسات الإدارية المصممة لتمكين العاملين (Spreitzer, et al., 1997). وهما دوافع تظهر بوضوح في أربعة أنماط إدراكية، هي: معنى العمل، والكفاءة، والتصميم الذاتي للعمل، والتأثير، وتعكس توجهات الأفراد نحو عملهم (Spreitzer, 1996). ويفقد برنامج التمكين الأرضية عندما لا توفر المنظمة المكافآت المناسبة، ويتطلب هذا البرنامج مختلف العوائد المستندة إلى الأداء بدلاً من العمل، إذ إنه عندما تربط العوائد بالأداء فإنها تؤدي إلى زيادة دافعية العاملين نحو تحقيق غايات المنظمة وأهدافها، عن طريق ربط مكاسبهم بنجاح المنظمة (Spreitzer & Mishra, 1999).

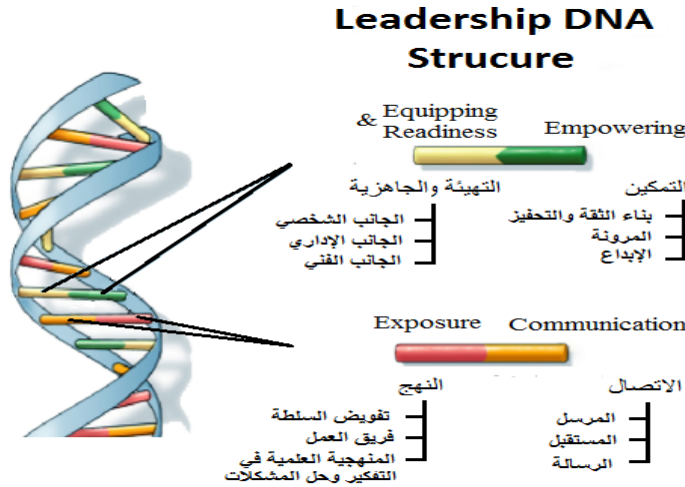
وتبرز الحاجة إلى الإبداع نتيجة الظروف التي تفرضها التغيرات في بيئة المنظمة، مثل التغيرات التكنولوجية، والتغير في حاجات الزبائن ورغباتهم. ولذلك، فإن من أهم السمات المميزة للمنظمات الناجحة، الابتكار والإبداع والتجديد لمعروضاتها من المنتجات والخدمات. فهو عملية توليد وتبني وتنفيذ الأفكار أو الممارسات الجديدة داخل المنظمة (Knight-Turvey, 2006). أما سبيريتزر (Spreitzer, 1996) فترى بأن السلوك الإبداعي خلق شيء جديد أو مختلف، وهو سلوك متجه نحو التغيير؛ لأنه يتضمن خلق منتجات جديدة، أو خدمات جديدة، أو أفكار جديدة، أو إجراءات جديدة، أو عملية جديدة. وأشار (Spreitzer, 1996; Knight-Turvey, 2006) إلى أهم المؤشرات التي تدل على السلوك الإبداعي للعاملين، وهي: المرونة الإدراكية، وحب الاستطلاع، والتعلم، وتحمل المخاطر، والإصرار على مواجهة العقبات والتحديات.

3- النهج: يرتبط مفهوم النهج بالتمكين فهو يعد مكملاً له، حيث يعتمد على جوهر المنظور الهيكلي الاجتماعي للتمكين، وهو فكرة المشاركة بين القائد والتابعين، من خلال زيادة مداخل الوصول إلى الفرص والمعلومات والموارد والدعم؛ إذ إنه يركز على ضرورة توافر السياسات والعمليات والممارسات والهيكل الإدارية التي تشجع على ممارسات الاندماج العالي من خلال مشاركة العاملين في القوة والمعرفة والمعلومات، وأن تتم عملية تفويض الصلاحيات إلى المستويات الإدارية الدنيا، إذ تصبح للعاملين القدرة في التأثير على القرارات الممتدة من القرارات الاستراتيجية في المستوى الأعلى إلى القرارات المتعلقة بأدائهم لعملهم (Spreitzer, 2007). ولذلك، فإن الفكرة تتطلب تغييراً في الأنماط القيادية التقليدية إلى أنماط قيادية تؤمن بالمشاركة. وبالتأكيد، فإن هذا

الإنتاجية للعمل الفردي إلى حد كبير بمدى فعالية عملية الاتصال (أسعد، 2005).

وتعتمد عملية الاتصال على مجموعة من العناصر المتشابهة والمتداخلة في الوقت نفسه، ويتأثر انتقال الآراء والمعلومات بين الأفراد والجماعات على مجموعة من الظروف النفسية والاجتماعية، وتناول كل من (عبودي، 1984؛ أبو سمرة، 2009؛ العلاق، 2009). هذه العناصر التي تتمثل في المرسل، وهو الشخص الذي يحاول الاتصال، بسبب عمل يرغب به أو فكرة أو معنى ما، فيبدأ بصياغة أفكاره بطريقة تعبر عن المعنى الذي يقصده. والمستقبل، الذي يستقبل الرسالة المنقولة، وهو الشخص المقصود من قبل المرسل، أو أي شخص يختار لنفسه أن يكون المستقبل. والرسالة، التي قد تكون كلمات منطوقة أو مكتوبة أو صورا أو موسيقا. ويعد أسلوب الجذب والعبارة السهلة من الأساليب التي تحقق للرسالة الوضوح من الناحية الفنية؛ لأنها تهدف إلى الإقناع والاستمالة.

خلال التواصل المستمر بهم؛ لأن الاتصال من العوامل المؤثرة في العلاقات داخل المدرسة، كما أن العلاقات والتواصل تتناسب طرديا، فكلما كانت العلاقات قوية كان التواصل فاعلا وسليما، والعكس إذا كان التواصل مفككا (الهزايمة، 2006). ويعد التواصل من الدعائم الرئيسة في المؤسسات، فهو يعمل على نقل المعلومات بين الإدارات في المؤسسة الواحدة، وبين المؤسسات وبعضها بعضا، فعملية الإنجاز للإداري تعتمد على المعلومات التي لا يمكن إيصالها إلا من خلال الاتصال. كما يعم التواصل جميع جوانب الحياة في المدرسة، فهي منظمة تربوية اجتماعية، ولأن الإدارة والعاملين فيها لا يستطيعون أداء أعمالهم بدون التواصل (Wood, 1999). ولعملية الاتصالات الإدارية درجة كبيرة في تناول المشكلات التي تنشأ في المؤسسات، فهي تساعد على عملية اتخاذ القرارات السليمة التي تساعد المعلومات والبيانات، وتدفعها وسلامتها في عملية اتخاذها، كما أنها تساعد على تكوين العلاقات الإنسانية السليمة بين الرؤساء والمرؤوسين، كما ترتبط الكفاءة



نموذج الحمض النووي للقيادة

شكل 1: نموذج الحمض النووي للقيادة (الأبعاد والمجالات) (إعداد الباحثين).

تمكنه من القيام بعمله بكفاءة وإتقان، وذلك يرتبط بشكل وثيق بالعمل على تحليل سلوك القادة وخصائصهم من خلال أسئلة موجهة إلى المعلمين لمعرفة جوانب القوة والضعف للقيادة، وتكوين نموذج الحمض النووي للقيادة، للعمل على تنمية القيادة بشكل عام وتنمية القادة بشكل خاص.

وقد جاءت مشكلة هذه الدراسة من خلال ملاحظة أن هناك تباينا في أفعال بعض المنتسبين للمؤسسة التعليمية (المدرسة)، لا سيما مديري المدارس، لكونهم الأداة الفعالة في الإشراف على تنفيذ برامج التعليم، وهم الشريحة المكونة لأعلى الهرم الإداري للمدرسة، وأن هذا التباين في الأفعال ما هو إلا نتيجة لطبيعة المدير وشخصيته وميوله تبعا لنمطه القيادي الذي قد ينعكس سلبا أو إيجابا على مستوى الأداء داخل المدرسة، وعليه يبدو بأن

مشكلة الدراسة

إن تطوير أي نظام تربوي يستدعي الاهتمام بالبيئة التنظيمية، والعناية لنمو مصادره البشرية؛ بهدف إطلاق الطاقات الإنسانية داخل النظام. فتطوير المؤسسة لا ينفصل عن تطوير الإنسان. وحتى تكون مخرجات أي مؤسسة تعليمية على الوجه الأفضل يجب أن يكون هناك تطوير للعاملين فيها، وتوفير ظروف العمل المناسبة من أجل تفكيهم مع المتطلبات الجديدة والتحديات التي تواجههم، ولا يقتصر تطوير المؤسسة على التطوير الكمي والتوسع في الفعاليات والنشاطات فحسب، بل يجب أن يصاحب هذا التطور تطور نوعي باتخاذ الخطوات المناسبة لتطوير فاعلية العاملين أيضا. ويتم ذلك أيضاً من خلال تطوير القائد الإداري في هذه المؤسسات، من خلال تنمية مجموعة من الصفات والخصائص التي

رئيس، هو: "ما درجة أهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج الحمض النووي للقيادة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمهم؟"

هدف الدراسة وسؤالها

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة أهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمهم، وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على أهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لمديري المدارس في محافظة الزرقاء، تبعا لاختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم. من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- (1) ما درجة أهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمهم؟
- (2) هل توجد فروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة من المعلمين على درجة أهمية القيادة وفق أنموذج الحمض النووي وممارستها لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء، تبعا لاختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها قد تعد نواة لدراسات لاحقة في موضوع مهم جداً. ويؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الجهات الآتية، وزارة التربية والتعليم، بأن يتبنى المخططون وصانعو القرارات التربوية أنموذج الحمض النووي القيادي، ويستفيدوا من إمكانياته في تدريب وتطوير وتوظيف القيادات الإدارية المختلفة. والباحثون والمهتمون والمختصون في هذا المجال، بإعداد مشاريع بحثية مستقبلية في هذا السياق البحثي. والقادة التربويون بتعرفهم إلى نموذج الحمض النووي في القيادة الذي يمكنهم من النهوض بمتطلبات أدوارهم كونهم قيادات تربوية في مدارسهم.

التعريفات الإجرائية

ينبثق عن الدراسة بعض المصطلحات الرئيسة التي يمكن تعريفها على النحو الآتي:

الحمض النووي القيادي DNA: وضع باسكن (Baskin, 2000) الحمض النووي بأنه قاعدة بيانات مرنة من الإجراءات والهيكل، التي تصف الهوية للكائن، ويتم ترميز معلومات القيادة بكامل هيئتها في جميع أجزاء الحمض النووي، ولأن قاعدة البيانات مرنة، تمكن الكائنات من تكرار التجربة مع إجراءات وهيكل جديدة، وهي القدرة على التغيير وخصوصا عندما تتغير بيئتهم.

الإدارة المدرسية تظل رهنا لمدير يقف فيها على رأس الهرم الإداري بما فيه من هيئة تدريسية وطلبة، وما يتضمنه من أبنية ومرافق، وما يحيط به من بيئة تربوية وطبيعية اجتماعية. ففي أغلب الأحيان تأخذ القيادة المدرسية النمط القيادي الذي يؤمن به هذا المدير في هذه المدرسة، أو تلك من أنماط القيادة التربوية. وعلى الرغم من تعدد المكونات التي تشترك معه في تركيبة البناء الإداري، نجد أن المديرين يعللون السلوك المستخدم لإدارة المدرسة في حرصهم على ضبط النظام، والحفاظ على سير العمل. كما ترغب الإدارات العليا في التربية، مما يعطيه زريعة لتبنيه أسلوبا معيناً في الإدارة، فقد يكون ضبط النظام في نظره لا يتم إلا من خلال فرض القوانين والالتزام الحرفي بها، والاطمئنان على تنفيذها بعد الرجوع إليه في كل ما يخص مدرسته؛ أي التركيز على العمل الإداري، وهو ما أكدته نتائج بعض الدراسات كدراسة جعفر (2005)، والفاضل (2005)، وغيث (1999).

إن مشكلة القيادة المتمثلة في النقد المستمر لما يصدر عن القيادة الإدارية، أو سلوك القائد الإداري داخل المدرسة الذي قد يؤدي إلى العزوف عن المشاركة في مجالس الإدارة المدرسية، أو اللجان المشكلة داخل المدرسة، وما ينبثق عنها من أنشطة مختلفة، أو الرغبة في تغيير المدرسة والانتقال إلى مدرسة أخرى، كل ذلك قد يعده البعض انعكاسات للقيادة أو النمط أو السلوك القيادي الذي قد يتبعه مدير المدرسة بصفته قائدا في المدرسة، والذي يحدد نوع العلاقة بينه وبين المعلمين.

وليس من السهولة إعداد قائد لديه كثير من الخبرة، ويمتلك المهارة والكفاية التي تؤهله لقيادة المدرسة، لذلك أصبح الطلب على القادة في القطاع التربوي أمرا في غاية الأهمية، مما جعل الحاجة ملحة لتدريب وتطوير الكوادر القيادية من خلال تزويدها بمهارات وخبرات لكي تستطيع هذه الكوادر تبني استراتيجيات مختلفة تهدف إلى إنجاح العملية التربوية (علي وغالي، 2010). كما أن وضوح الرؤية المستقبلية والأهداف البعيدة للمجموعة التي ينتمي إليها، أو يعمل معها القائد تبرز أهمية دور مدير المدرسة بوصفه قائدا تربوياً، فوضوح الرؤية والأهداف سينتقل إلى الأتباع، وبالتالي سيكون هناك أمل وهدف يسعون لتحقيقه، مما يؤدي إلى نمو الشعور لديهم بأهمية العطاء؛ حيث يدفعهم إلى إعطاء أفضل ما لديهم من أجل الوصول إلى الهدف (السويدان وياشرحيل، 2004).

واستناداً إلى ما سبق، يتبين أن هنالك كثيراً من الإخفاقات في القيادة الإدارية في مجال الإدارة المدرسية، التي قد تنعكس سلباً على عمل الهيئة التعليمية، ونظراً لدور مدير المدرسة النشط داخل المؤسسة المدرسية في تحقيق الأهداف التربوية، فإن معرفة الحمض النووي القيادي (كتعبير مجازي لأهمية المجالات التي يركز عليها القائد في تنمية المؤسسة التي يعمل فيها) المؤثر في القيادة يحتاج إلى نظرة دقيقة ودراسة عملية ترصد الواقع الحاصل، ويسعى إلى تقديم ما يفيد في هذا الجانب، ويجيب عن تساؤل

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

أُعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي المعتمد على استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، بالإضافة إلى مسح الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء، والبالغ عددهم حوالي (1223) معلماً ومعلمة، منهم (538) معلماً و(685) معلمة يتوزعون على (32) مدرسة، منها (18) مدرسة إناث، و(14) مدرسة ذكور.

عينة الدراسة

جرى اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، حيث تمثل المعلمين في مدارس الذكور الحكومية، والمعلمات في مدارس الإناث الحكومية، وقد جرى توزيع (280) استبانة بنسبة (22.8%) من مجتمع الدراسة الأصلي، واسترجع منها (275) استبانة بنسبة عائد بلغت (98.2%)، وجرى استبعاد (14) استبانة؛ لعدم صلاحيتها للتحليل بما نسبته (0.05%) من الاستبانات التي جرى توزيعها، ليصبح عدد الاستبانات التي خضعت للتحليل (261) استبانة لتشكل ما نسبته (93.2%) من الاستبانات التي جرى توزيعها، وبما نسبته وهي نسبة مقبولة لأغراض البحث العلمي. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم.

القيادة وفق نموذج الحمض النووي للقيادة: الأساليب

القيادية التي يتبعها القائد للتأثير في الآخرين، وتوجيه سلوكهم، وفق نموذج الحمض النووي للقيادة وأبعاده المتمثلة في التهيئة والجاهزية (Readiness & Equipping)، والتمكين (Empowering)، والنهج (Exposure)، والتواصل (Communication) التي يمكن قياسها من خلال استجابات أو تقديرات أفراد الدراسة من المعلمين على هذه الأبعاد.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحد الموضوعي: اقتصرَت الدراسة على التعرف إلى درجة أهمية وممارسة القيادة لمديري المدارس وفق نموذج "الحمض النووي للقيادة".

الحد المكاني: طبقت الدراسة على المدارس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى.

الحد الزمني: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2015/2016.

الحد البشري: طبقت الدراسة على معلمي المدارس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى.

وتتحدد نتائج الدراسة بصدق المستجيبين وموضوعيتهم في الإجابة عن فقرات أداة الدراسة المستخدمة، وتمثيل العينة للمجتمع.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	137	52,5
	أنثى	124	47,5
	المجموع الكلي	261	100
المؤهل العلمي	دراسات عليا (دكتوراه، ماجستير، دبلوم عال)	75	28,7
	بكالوريوس	164	62,8
	دبلوم كلية مجتمع	22	8,4
	المجموع الكلي	261	100
الخبرة في التعليم	أقل من خمس سنوات	33	12,6
	(5 - أقل من 10) سنوات	69	26,4
	(10 - أقل من 15) سنة	56	21,5
	(15) سنة فأكثر	103	39,5
	المجموع الكلي	261	100

أداة الدراسة

جرى الاطلاع على الأدب النظري، والاستفادة من الدراسات الأجنبية السابقة القليلة ذات العلاقة بالموضوع، مثل دراسة جليزر (Glaser, 2006)، ودراسة جورج (George, 1998)، ودراسة مارليت (Marlatte, 2004)، ودراسة بونزستتير (Bonnstetter, 2000)، ودراسة كرب (Karb, 2006)، ودراسة كوفوسي وسافوي (Cavosi & Savoie, 2012)، ودراسة سونس (Sones, 2013). كما جرى الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالقيادة بشكل عام، وإعداد الاستبانة المتعلقة بنموذج الحمض النووي للقيادة، التي تكونت في صورتها النهائية من (120) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، هي: الجاهزية والاستعداد، والتمكين، والنهج، والتواصل، بالإضافة إلى معلومات أولية، مثل: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم.

وجرى استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدرج الخماسي لدرجات الاستجابة على النحو الآتي: كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وضعيفة (درجتان)، وضعيفة جداً (درجة واحدة)، لتقدير أهمية الأنماط القيادية ودرجة ممارستها وفقاً لنموذج الحمض النووي للقيادة، وقد جرى تقسيم الاستجابات إلى ثلاثة مستويات (منخفض، ومتوسط، ومرتفع).

والحد الأعلى لبدائل أداة الدراسة (5) درجات، والحد الأدنى (1) درجة واحدة، وبطرح الحد الأدنى من الحد الأعلى يساوي (4)، ومن ثم تقسيم الفرق بين الحدين على ثلاث مستويات كما هو موضح في المعادلة التالية:

طول الفئة = (الحد الأعلى للبدائل - الحد الأدنى للبدائل) ÷ عدد المستويات.

طول الفئة = $4 \div 3$ مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) = 1.33

جدول (2): معامل ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة (كرونباخ ألفا)

الرقم	البعد	قيمة (α) ألفا
التهيئة والجاهزية		
1	الجانب الشخصي	0,976
2	الجانب الإداري	0,972
3	الجانب الفني	0,974
التمكين		
1	بناء الثقة والتحفيز	0,973
2	المرونة	0,973
3	الإبداع	0,972
النهج		
1	تفويض السلطة	0,973
2	فريق العمل	0,972
3	المنهجية العلمية في التفكير وحل المشكلات	0,972

درجة أهمية/ ممارسة منخفضة: المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1 - 1.33).

درجة أهمية/ ممارسة متوسطة: المتوسط الحسابي الذي يقع بين (2,34 - 3,67).

درجة أهمية/ ممارسة مرتفعة: المتوسط الحسابي الذي يقع بين (3,68 - 5).

صدق أداة الدراسة وثباتها

للتحقق من مدى صدق المحتوى لفقرات الاستبانة، جرى عرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، وعددهم (11) متخصصاً في مجال العلوم الإدارية والتربوية التابعين لكليات العلوم التربوية والإدارية في الجامعة الهاشمية، والجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، ومن لهم خبرة في مجال الإدارة، بالإضافة إلى مشرفين تربويين في وزارة التربية والتعليم ممن يحملون شهادة الدكتوراة في الإدارة التربوية. وجرى الأخذ بآراء المحكمين للتأكد من ملاءمة فقرات الدراسة لموضوعها، وإبداء أية ملاحظات يرونها ضرورية. وبناء عليه، جرى حذف بعض الفقرات، وإضافة فقرات جديدة، وإعادة صياغة بعض الفقرات، وإجراء التعديلات المطلوبة.

وقد تكونت الأداة في صورتها الأولية من (135) فقرة للأداة المتعلقة بممارسة وأهمية الحمض النووي، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أصبحت الأداة تتكون من (120) فقرة. وللتحقق من أن الأداة تقيس العوامل المراد قياسها، والتثبت من صدقها، قام الباحثان بإجراء اختبار مدى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، حيث جرى تقييم تماسك المقياس بحساب معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha، والجدول (2) يبين ذلك.

الرقم	البعد	قيمة (α) ألفا
التواصل		
1	المرسل	0,972
2	المستقبل	0,972
3	الرسالة	0,972

للإجابة عن هذا السؤال، جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد "الحمض النووي للقيادة"؛ وذلك للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة أهمية وممارسة القيادة لمديري المدارس في محافظة الزرقاء وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة"، والجدول (3) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (2) أن معاملات الثبات هذه تدل على تمتع الأداة بصورة عامة بمعامل ثبات عالٍ، وعلى قدرة الأداة على تحقيق أغراض الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: "ما درجة أهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمهم؟

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمهم

درجة الممارسة				درجة الأهمية			
س	ع	المرتبة	الدرجة	س	ع	المرتبة	الدرجة
3,45	0,80	1	متوسطة	3,96	0,66	1	كبيرة
3,35	0,88	4	متوسطة	3,93	0,72	2	كبيرة
3,38	0,86	3	متوسطة	3,92	0,70	3	كبيرة
3,39	0,90	2	متوسطة	3,88	0,73	4	كبيرة
3,39			متوسطة	3,92			كبيرة

س = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري

معيار (0,80). وفي المرتبة الثانية جاء بعد التواصل بمتوسط حسابي (3,39)، وبانحراف معياري (0,90). وفي المرتبة الثالثة جاء بعد التمكين بمتوسط حسابي (3,38)، وبانحراف معياري (0,86). وفي المرتبة الرابعة جاء بعد النهج بمتوسط حسابي (3,35)، وبانحراف معياري (0,88). وفيما يلي نتائج تفصيل كل بعد من هذه الأبعاد على حدة.

1- التهيئة والجاهزية

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء، لبعد التهيئة والجاهزية، والجدول (4) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة أهمية القيادة وفق نموذج "الحمض النووي للقيادة" بلغ (3,92)، بمستوى مرتفع، حيث حاز بعد التهيئة والجاهزية على أعلى متوسط حسابي من بين الأبعاد والبالغ (3,96)، وبانحراف معياري (0,66). وفي المرتبة الثانية جاء بعد النهج بمتوسط حسابي (3,93)، وبانحراف معياري (0,72). وفي المرتبة الثالثة جاء بعد التمكين بمتوسط حسابي (3,92)، وبانحراف معياري (0,70). وفي المرتبة الرابعة جاء بعد التواصل بمتوسط حسابي (3,88)، وبانحراف معياري (0,73).

ويبين الجدول (3) أيضاً أن المتوسط الحسابي العام لدرجة ممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" بلغ (3,39) بمستوى متوسط، حيث حاز بعد التهيئة والجاهزية على أعلى متوسط حسابي من بين الأبعاد والبالغ (3,45)، وبانحراف

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء لبعد التهيئة والجاهزية

درجة الأهمية				التهيئة والجاهزية	الرقم	درجة الممارسة			
المرتبة	ع	س	الدرجة			المرتبة	ع	س	الدرجة
كبيرة	1	0,71	4,05	(أ) الجانب الشخصي		متوسطة	2	0,85	3,46
كبيرة	1	0,94	4,24	يسعى إلى التميز	1	متوسطة	3	1,07	3,56
كبيرة	10	1,06	3,92	يتقبل نقد الآخرين وتوجيهاتهم	2	متوسطة	10	1,20	3,28
كبيرة	3	0,95	4,13	يتحمل المسؤولية تجاه ما يقوم به من عمل	3	متوسطة	4	1,13	3,47
كبيرة	8	1,04	3,94	يتصف بالتوازن الانفعالي في جميع تصرفاته	4	متوسطة	8	1,06	3,37
كبيرة	2	0,88	4,16	يتعاون مع الكوادر التعليمية	5	متوسطة	2	1,04	3,62
كبيرة	5	0,93	4,05	يؤدي جميع أعماله بإتقان	6	متوسطة	7	1,04	3,43
كبيرة	7	0,99	4,03	يتعامل مع جميع زملائه بحلم وسعة صدر	7	متوسطة	1	1,11	3,63
كبيرة	5	0,86	4,05	يتعامل مع الضغوطات المدرسية بدرجة عالية من المسؤولية	8	متوسطة	6	1,07	3,45
كبيرة	4	0,92	4,06	يحسن التصرف في المواقف الطارئة	9	متوسطة	4	1,14	3,47
كبيرة	8	0,92	3,94	يوازن بين أهدافه الشخصية وأهداف المدرسة	10	متوسطة	9	1,14	3,36
كبيرة	2	0,69	3,94	(ب) الجانب الإداري		متوسطة	1	0,83	3,50
كبيرة	2	0,92	4,03	يخطط لجميع أعماله الإدارية منذ بداية العام الدراسي	1	متوسطة	7	1,05	3,45
كبيرة	10	0,97	3,75	يشرك المعلمين بالأعمال الإدارية	2	متوسطة	9	1,10	3,41
كبيرة	6	0,97	3,95	ينتهج الأسلوب الديمقراطي في تعامله مع المعلمين	3	متوسطة	6	1,07	3,46
كبيرة	3	0,95	3,98	يدير أوقات العمل بفاعلية.	4	متوسطة	7	1,08	3,45
كبيرة	4	0,89	3,97	يهتم بدعم التطوير التربوي.	5	متوسطة	5	1,04	3,48
كبيرة	1	0,91	4,06	يمارس سلطته ضمن الحدود والقوانين الإدارية	6	متوسطة	2	1,12	3,63
كبيرة	5	0,92	3,96	يحرص على كسب ثقة المعلمين بما يقوم به من أعمال	7	متوسطة	3	1,02	3,56
كبيرة	8	0,93	3,92	يهتم بتنظيم وترتيب الأعمال الإدارية وفق الأولويات والأهمية	8	متوسطة	4	1,04	3,51
كبيرة	6	0,94	3,95	يلتزم بالأنظمة والتعليمات الإدارية الواردة من مديرية التربية والتعليم	9	كبيرة	1	1,12	3,70
كبيرة	9	0,94	3,85	يهتم بوضع جدول زمني للأعمال اليومية التي يقوم بها.	10	متوسطة	9	1,12	3,41
كبيرة	3	0,71	3,90	(ج) الجانب الفني		متوسطة	3	0,83	3,39
كبيرة	1	0,92	4,00	يعد التشكيلات المدرسية بناء على التخصصات المناسبة	1	متوسطة	1	1,05	3,57
كبيرة	5	0,89	3,93	يظهر المقدرة على تحسس مشكلات الطلبة والمعلمين	2	متوسطة	6	1,05	3,36
كبيرة	3	0,92	3,96	يراعي الدقة في توزيع الأنشطة وفق مراعاة تخصصات المعلمين	3	متوسطة	3	1,09	3,45
كبيرة	6	1,00	3,90	لديه خبرة واسعة في الأساليب الإشرافية	4	متوسطة	4	1,09	3,43
كبيرة	2	0,94	3,99	يقدم الدعم والمؤازرة للمعلمين على اختلاف نوعياتهم	5	متوسطة	2	1,03	3,53

درجة الأهمية				الرقم	درجة الممارسة			
المرتبة	ع	س	الدرجة		المرتبة	ع	س	الدرجة
كبيرة	8	0,89	3,86	6	متوسطة	9	1,09	3,27
كبيرة	10	1,02	3,76	7	متوسطة	9	1,14	3,27
كبيرة	4	0,94	3,95	8	متوسطة	7	1,11	3,34
كبيرة	9	0,99	3,83	9	متوسطة	8	1,10	3,33
كبيرة	7	0,92	3,88	10	متوسطة	4	1,03	3,43
كبيرة	1	0,65	3,96		متوسطة	1	0,80	3,45

س = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري

متوسط حسابي من بين المجالات والبالغ (3,50)، وبانحراف معياري (0,84). وفي المرتبة الثانية جاء مجال الجانب الشخصي بمتوسط حسابي (3,46)، وبانحراف معياري (0,85). وفي المرتبة الثالثة جاء مجال الجانب الفني بمتوسط حسابي (3,39)، وبانحراف معياري (0,83).

2- النهج

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء، لبعده النهج، والجدول (5) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة أهمية القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لبعده التهيئة والجاهزية بلغ (3,96)، وبانحراف معياري (0,66)، وبمستوى مرتفع، حيث حاز مجال الجانب الشخصي على أعلى متوسط حسابي من بين المجالات والبالغ (4,05)، وبانحراف معياري (0,71). وفي المرتبة الثانية جاء مجال الجانب الإداري بمتوسط حسابي (3,94)، وبانحراف معياري (0,69). وفي المرتبة الثالثة جاء مجال الجانب الفني بمتوسط حسابي (3,90)، وبانحراف معياري (0,71).

ويتبين من الجدول (4) أيضاً أن المتوسط الحسابي العام لدرجة ممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لبعده التهيئة والجاهزية بلغ (3,45) وبانحراف معياري (0,80)، وبمستوى متوسط، حيث حاز مجال الجانب الإداري على أعلى

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء، لبعده النهج

درجة الأهمية				الرقم	درجة الممارسة			
المرتبة	ع	س	الدرجة		المرتبة	ع	س	الدرجة
كبيرة	1	0,74	3,94		متوسطة	2	0,92	3,36
كبيرة	2	0,86	4,07	1	متوسطة	1	1,05	3,59
كبيرة	1	0,83	4,06	2	متوسطة	2	1,04	3,49
كبيرة	7	0,93	3,90	3	متوسطة	3	1,16	3,38
كبيرة	4	0,85	3,93	4	متوسطة	3	1,04	3,38
كبيرة	9	0,97	3,87	5	متوسطة	6	1,12	3,37
كبيرة	10	0,96	3,86	6	منخفضة	10	1,15	3,15
كبيرة	4	0,96	3,93	7	متوسطة	3	1,10	3,38
كبيرة	7	1,00	3,90	8	متوسطة	6	1,12	3,37
كبيرة	4	0,98	3,93	9	منخفضة	9	1,14	3,28
كبيرة	3	0,93	3,96	10	منخفضة	8	1,17	3,29

درجة الممارسة				درجة الأهمية			
س	ع	المرتبة	الدرجة	الرقم	النهج	س	ع
المرتبة	الدرجة	الرقم	النهج	س	ع	المرتبة	الدرجة
3,38	0.91	1	متوسطة	(أ) تفويض السلطة	3,93	0,74	2 كبيرة
3,28	1.10	10	منخفضة	1 يفوض المعلمين سلطات كافية لإنجاز أعمالهم	3,93	0,95	6 كبيرة
3,45	1.04	1	متوسطة	2 يثق بمقدرات المعلمين على أداء المهام الموكلة إليهم	3,98	0,97	1 كبيرة
3,32	1.05	9	منخفضة	3 لا يمارس الصلاحيات المفوضة للمعلمين خلال فترة التفويض	3,91	0,94	9 كبيرة
3,39	1.08	5	متوسطة	4 يمنح المعلمين المرونة المناسبة للتصرف في أداء مهامهم	3,96	0,93	3 كبيرة
3,42	1.04	3	متوسطة	5 يوفر للمعلم من خلال وظيفته الفرصة لاتخاذ القرارات باستقلالية	3,93	0,91	6 كبيرة
3,43	1.12	2	متوسطة	6 يتابع الصلاحيات المفوضة للمعلمين ويتحمل نتائجها	3,95	0,87	4 كبيرة
3,39	1.16	5	متوسطة	7 يوزع الأعمال للمعلمين حسب قدراتهم ومؤهلاتهم	3,98	0,86	1 كبيرة
3,39	1.11	5	متوسطة	8 يدرك مدى أهمية التفويض في التقليل من الجهد والوقت والكلفة	3,93	0,96	6 كبيرة
3,41	1.08	4	متوسطة	9 يعطي الحرية للمعلمين في طرح الأفكار والمعلومات في ميدان تخصصاتهم	3,95	0,94	4 كبيرة
3,38	1.11	8	متوسطة	10 يعمل على تشجيع أداء العمل الروتيني بإبداع ومرونة	3,85	0,94	10 كبيرة
3,32	0.94	3	متوسطة	(ب) فريق العمل	3,92	0,81	3 كبيرة
3,34	1.14	5	متوسطة	4 يعمل على أن تسود الثقة بين المعلمين داخل المدرسة	4,00	1,02	1 كبيرة
3,31	1.15	8	منخفضة	3 يركز على أداء الفريق بدلا من الأداء الفردي	3,97	0,99	2 كبيرة
3,35	1.09	3	متوسطة	6 يسعى إلى تطوير المعلمين في مدرسته	3,94	0,99	3 كبيرة
3,34	1.07	5	متوسطة	2 يوفر أجواء التعاون والمساعدة بين الزملاء في العمل.	3,93	0,99	4 كبيرة
3,36	1.07	2	متوسطة	5 يمنح الصلاحية للمعلمين في تنفيذ ما اتخذه من قرارات	3,93	0,97	4 كبيرة
3,43	1.06	1	متوسطة	1 يدعم تشكيل فرق العمل	3,92	0,92	6 كبيرة
3,27	1.15	9	منخفضة	8 يتبنى خطة واضحة للتدريب	3,92	0,97	6 كبيرة
3,33	1.20	7	منخفضة	10 يشجع المعلمين على تبادل الخبرات فيما بينهم	3,92	1,04	6 كبيرة
3,35	1.12	3	متوسطة	7 يتيح للمعلمين فرص التنمية المهنية في مجال عملهم	3,89	1,00	9 كبيرة
3,20	1.15	10	منخفضة	9 يوفر دورات تدريبية لتطوير مهارات التنمية المهنية للمعلمين	3,84	1,03	10 كبيرة
3,35	0.88	4	متوسطة	المتوسط العام للبعد	3,93	0,72	2 كبيرة

س = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري

المجالات والبالغ (3,38)، وبانحراف معياري (0,91). وفي المرتبة الثانية جاء مجال المنهجية العلمية في التفكير وحل المشكلات بمتوسط حسابي (3,36)، وبانحراف معياري (0,92). وفي المرتبة الثالثة جاء مجال فريق العمل بمتوسط حسابي (3,32)، وبانحراف معياري (1,06).

3- التمكين

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء، لبعد التمكين. والجدول (6) يبين ذلك.

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة أهمية القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لبعد النهج بلغ (3,93)، وبانحراف معياري (0,72)، وبمستوى مرتفع، حيث حاز مجال المنهجية العلمية في التفكير وحل المشكلات على أعلى متوسط حسابي من بين المجالات والبالغ (3,94)، وبانحراف معياري (0,74). وفي المرتبة الثانية جاء مجال تفويض السلطة بمتوسط حسابي (3,93)، وبانحراف معياري (0,74). وفي المرتبة الثالثة جاء مجال فريق العمل بمتوسط حسابي (3,92)، وبانحراف معياري (0,81).

كما يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة ممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لبعد النهج بلغ (3,35)، وبانحراف معياري (0,88) وبمستوى متوسط، حيث حاز مجال تفويض السلطة على أعلى متوسط حسابي من بين

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء، لبعد التمكين

درجة الممارسة				درجة الأهمية			
س	ع	المرتبة	الدرجة	الرقم	التمكين	س	ع
المرتبة	الدرجة	الرقم	التمكين	س	ع	المرتبة	الدرجة
3,38	0,93	2	متوسطة	(أ) بناء الثقة والتحفيز	3,94	0,77	1
3,52	1,16	1	متوسطة	يقدر جهود المعلمين	4,02	0,96	1
3,34	1,08	7	متوسطة	يستخدم نظام عمل يسمح بالمشاركة في صناعة القرارات	3,97	0,95	4
3,36	1,16	6	متوسطة	يتعامل بعدالة وموضوعية مع المعلمين	4,02	0,97	1
3,41	1,11	3	متوسطة	يبتعد عن المركزية في عمله	3,96	0,90	5
3,46	1,05	2	متوسطة	يشجع الصفات القيادية لدى المعلمين	3,92	0,99	7
3,24	1,22	10	منخفضة	يتخذ قراره بناء على تصويت المعلمين	3,82	0,99	9
3,30	1,08	8	منخفضة	يشارك المعلمين في رسم السياسات التعليمية	3,78	1,01	10
3,39	1,08	4	متوسطة	يبت روح الانتماء للعمل لدى المعلمين	3,90	0,94	8
3,39	1,14	4	متوسطة	يهتم بالصراعات التي تحدث بين المعلمين ويعمل على حلها	4,00	0,96	3
3,28	1,16	9	منخفضة	يعطي حرية واسعة للتعبير عن الآراء التي تختص بالعمل المدرسي	3,95	0,95	6
3,39	0,87	1	متوسطة	(ب) المرونة	3,91	0,73	2
3,54	0,96	1	متوسطة	يسعى إلى إيجاد طرق جديدة أكثر فاعلية لإنجاز العمل	4,03	0,88	2
3,37	1,01	7	متوسطة	ينظر إلى التغيير باعتباره ظاهرة طبيعية يجب التكيف معها	3,89	0,88	6
3,41	1,07	4	متوسطة	يدعم تجربة الأفكار الجديدة البناء ولا يحكم عليها مسبقاً	3,89	0,90	6
3,36	1,07	8	متوسطة	يرى بأن سياسة فرض الآراء على الآخرين تعرقل سير العمل	3,85	1,01	8
3,32	1,11	9	منخفضة	يتجنب فرض رأيه على الآخرين	3,82	1,01	9
3,39	1,11	5	متوسطة	يصغي عند إبداء رأي المعلمين في أمور العمل	3,90	0,95	4
3,43	1,00	3	متوسطة	يقوم بتفويض بعض المهام للمعلمين لتطوير أدائهم	3,95	0,95	3
3,38	1,13	6	متوسطة	يبتعد عن أسلوب الضغط والابتزاز لإقناع المعلمين	4,08	0,84	1
3,44	1,13	2	متوسطة	يستطيع التأثير في الآخرين بلباقة	3,90	0,97	4
3,28	1,06	10	منخفضة	يطلب التغذية الراجعة المتعلقة بقراراته	3,82	0,97	9
3,36	0,95	3	متوسطة	(ج) الإبداع	3,91	0,75	3
3,30	1,13	7	منخفضة	يشجع العاملين للقيام بأعمال إبداعية	3,89	0,96	8
3,27	1,15	9	منخفضة	يوجد رغبة في العمل ضمن فريق تسوده روح المجازفة	3,82	1,02	10
3,46	1,10	2	متوسطة	يرفض ما هو خاطئ وإن كان شائعاً في العمل	3,95	0,98	2
3,39	1,14	5	متوسطة	يشجع اقتراح أفكار جديدة لتطوير العمل ويقلل من درجة الخوف من الفشل	3,96	0,89	1
3,45	1,10	3	متوسطة	يشجع الحوار والنقد البناء في الأعمال بشكل عام	3,94	0,93	4
3,40	1,09	4	متوسطة	يشجع على تبادل الأفكار والمعلومات بينه وبين المعلمين	3,87	1,00	9
3,48	1,13	1	متوسطة	يوجه المعلمين للحفاظ على جودة الأداء	3,94	0,95	4
3,25	1,20	10	منخفضة	يقدم الدعم المالي والمعنوي لتنفيذ الأفكار الإبداعية	3,90	0,98	7
3,36	1,17	6	متوسطة	يعطي مطلق الحرية للمعلمين لأداء العمل	3,95	0,97	2
3,30	1,18	7	منخفضة	يعمل على تقديم الحوافز والمكافآت ولو بصورة رمزية لتشجيع الإبداع	3,93	0,95	6
3,38	0,86	3	متوسطة	المتوسط العام للبعد	3,92	0,70	3

س = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري

المجالات والبالغ (3,39)، وبانحراف معياري (7). وفي المرتبة الثانية جاء مجال بناء الثقة والتحفيز بمتوسط حسابي (3,38)، وبانحراف معياري (0,93). وفي المرتبة الثالثة جاء مجال الإبداع بمتوسط حسابي (3,36)، وبانحراف معياري (0,95).

4- التواصل

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء، ليعد التواصل. والجدول (7) يبين ذلك.

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة أهمية القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" ليعد التمكن بلغ (3,92)، وبانحراف معياري (0,70)، وبمستوى مرتفع، حيث حاز مجال بناء الثقة والتحفيز على أعلى متوسط حسابي من بين المجالات والبالغ (3,94)، وبانحراف معياري (0,77). وفي المرتبة الثانية جاء مجال المرونة بمتوسط حسابي (3,91)، وبانحراف معياري (0,73). وفي المرتبة الثالثة جاء مجال الإبداع بمتوسط حسابي (3,91)، وبانحراف معياري (0,75).

ويتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة ممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" ليعد التمكن بلغ (3,38)، وبانحراف معياري (0,86)، وبمستوى متوسط، حيث حاز مجال المرونة على أعلى متوسط حسابي من بين

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء، ليعد التواصل

درجة الأهمية			درجة الممارسة			التواصل	
المرتبة	ع	س	المرتبة	ع	س	الرقم	الدرجة
كبيرة	1	0,76	3,92	متوسطة	3	0,93	3,37
كبيرة	1	0,90	3,98	متوسطة	4	1,14	3,38
كبيرة	1	0,94	3,98	متوسطة	5	1,17	3,38
كبيرة	3	0,93	3,96	متوسطة	7	1,08	3,36
كبيرة	4	0,89	3,95	متوسطة	8	1,11	3,41
كبيرة	5	0,88	3,93	متوسطة	1	1,02	3,50
كبيرة	6	0,96	3,92	منخفضة	8	1,14	3,33
كبيرة	6	0,97	3,92	متوسطة	2	1,14	3,44
كبيرة	8	0,97	3,90	منخفضة	9	1,10	3,29
كبيرة	9	0,93	3,87	متوسطة	6	1,11	3,38
كبيرة	10	1,00	3,82	منخفضة	10	1,11	3,26
كبيرة	2	0,76	3,88	متوسطة	2	0,92	3,39
كبيرة	1	0,95	3,99	متوسطة	1	1,13	3,50
كبيرة	2	0,88	3,95	متوسطة	2	1,14	3,44
كبيرة	2	0,96	3,95	متوسطة	6	1,07	3,38
كبيرة	4	0,91	3,92	متوسطة	5	1,14	3,39
كبيرة	5	1,00	3,89	متوسطة	3	1,14	3,43
كبيرة	6	1,00	3,85	متوسطة	9	1,13	3,34
كبيرة	6	1,00	3,85	متوسطة	8	1,08	3,36

درجة الممارسة				التواصل	درجة الأهمية			
س	ع	المرتبة	الدرجة	الرقم	س	ع	المرتبة	الدرجة
3,37	1,08	7	متوسطة	4	3,84	1.00	8	كبيرة
3,41	1,02	4	متوسطة	5	3,83	0.90	9	كبيرة
3,28	1,09	10	منخفضة	10	3,75	1.01	10	كبيرة
3,40	0.95	1	متوسطة		3,85	0.78	3	كبيرة
3,32	1,11	10	منخفضة	7	3,92	0.94	1	كبيرة
3,39	1,07	7	متوسطة	1	3,90	0.93	2	كبيرة
3,44	1,13	2	متوسطة	6	3,89	0.90	3	كبيرة
3,43	1,07	4	متوسطة	4	3,87	0.92	4	كبيرة
3,36	1,07	9	متوسطة	2	3,85	0.96	5	كبيرة
3,43	1,13	3	متوسطة	3	3,84	0.93	6	كبيرة
3,46	1,13	1	متوسطة	5	3,82	0.98	7	كبيرة
3,41	1,09	6	متوسطة	8	3,82	0.98	7	كبيرة
3,38	1,11	8	متوسطة	9	3,81	0.98	9	كبيرة
3,42	1,19	5	متوسطة	10	3,80	1.04	10	كبيرة
3,39	0.90	2	متوسطة		3,88	0.73	4	كبيرة

س = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة أهمية القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لبعث التواصل بلغ (3,88)، وبانحراف معياري (0,728)، وبمستوى مرتفع، حيث حاز مجال المستقبل على أعلى متوسط حسابي من بين المجالات والبالغ (3,82)، وبانحراف معياري (0,75)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال المرسل بمتوسط حسابي (3,88)، وبانحراف معياري (0,76)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال الرسالة بمتوسط حسابي (3,85)، وبانحراف معياري (0,78).

ويتبين من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة ممارسة الأنماط القيادية وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لبعث التواصل بلغ (3,39)، وبانحراف معياري (0,90)، وبمستوى متوسط، حيث حاز مجال الرسالة على أعلى متوسط حسابي من بين المجالات والبالغ (3,40)، وبانحراف معياري (0,95)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال المرسل بمتوسط حسابي (3,39)، وبانحراف معياري (0,92)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال المستقبل بمتوسط حسابي (3,37)، وبانحراف معياري (0,93).

وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام لدرجة أهمية القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لمديري المدارس في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة كبيرة،

وحاز بعد التهيئة والجاهزية على أعلى متوسط حسابي من بين الأبعاد. وقد تعزى هذه النتيجة إلى اتفاق عينة الدراسة على أهمية هذا البعد ومجالاته، فيجب أن يسعى المدير إلى تنظيم العمل في الإطار الذي يتم بموجبه ترتيب جهود الجماعة من الأفراد وتنسيقها في سبيل تحقيق الأهداف، لذا، فهم يؤكدون على أن المدير يجب أن يلم بمكونات كل مجال من حيث مفهومه ومبادئه وقوانينه، كما يجب أن يسعى في عملية التنفيذ إلى ترجمة الاستراتيجية المصوغة إلى إجراءات عمل. كما أنه يتابع العمل من أجل التأكد من أن الأجهزة المنفذة تقوم بتنفيذ الخطة وفق المخطط لها. وفي المرتبة الثانية جاء بعد النهج، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين بحاجة كبيرة إلى صفات ومميزات في قائدهم، وأن يوفر لهم الاستقرار؛ فهو يستخدم المنهجية العلمية في حل المشاكل، كما يعمل على تفويض المعلمين لثقتهم بهم، كما أنه يعمل على توفير الجو المريح في بيئة العمل، مما يزيد في الإنتاجية. وفي المرتبة الثالثة جاء بعد التمكين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون عنصرًا هامًا في القيادة، فبالإضافة إلى سمات المدير الذاتية من خلال اعتنائه بالصفات الجسمانية والانفعالية والعقلية، فهناك الخصائص الشخصية كالمظهر والهيئة ومراعاته للصبر والمثابرة التي تخلق أجواء تبعث على الثقة والتحفيز، وتجعل المرونة عالية

التواصل الشفوي، ويهملون الحركات والإيماءات. وجاء بعد التمكين بالمرتبة الثالثة، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن غالبية المديرين نظرا لكثرة مهامهم يسعون إلى إنجاز العمل بسرعة، وأنهم يقدرّون المعلمين لمساعدتهم في أداء أعمالهم، ولكن قراراتهم غالبا ما تكون ديكتاتورية وخاصة بهم، فهم يعملون على زيادة جودة الأداء رغم قلة الدعم المالي الذي قد يقلل إلى حد كبير من الأفكار الإبداعية. وجاء بعد النهج بالمرتبة الرابعة، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن غالبية المديرين يثقون ببعض المعلمين، إلا أن هذه الثقة لا تنتج عنها عملية تفويض كبيرة بل محدودة، فهم يحاولون إيجاد البدائل وتكوين فرق العمل، إلا أن المساحة المتروكة للعمل تكون محدودة.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة من المعلمين على درجة أهمية القيادة وفق "نموذج الحمض النووي" وممارستها لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء، تبعا لاختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم؟"

للإجابة عن هذا السؤال، جرى حساب متوسطات الفروق والانحرافات المعيارية بين درجة أهمية وممارسة القيادة وفق نموذج "الحمض النووي للقيادة" لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء. والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8): متوسطات الفروق والانحرافات المعيارية بين درجة أهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء

درجة الممارسة			البعد		درجة الأهمية		متوسطات الفروق بين درجة الأهمية ودرجة الممارسة	
س	ع	الدرجة			س	ع	س	ع
3,45	0,80	متوسطة	التهيئة والجاهزية		3,96	0,66	0,71	0,69
3,35	0,88	متوسطة	النهج		3,93	0,72	0,75	0,76
3,38	0,86	متوسطة	التمكين		3,92	0,70	0,76	0,74
3,39	0,90	متوسطة	التواصل		3,88	0,73	0,74	0,76
3,39	متوسطة	المتوسط العام للنموذج			3,92	كبيرة	0,75	0,74

القيادة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء وفق نموذج "الحمض النووي للقيادة" وممارستها، تبعا لاختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم)، والجدول (9) يبين ذلك.

في العمل؛ مما يزيد من فرص الاتجاه نحو الإبداع وتطوير الأفكار الجديدة. وفي المرتبة الرابعة جاء بعد التواصل. وقد تعزى هذه النتيجة إلى حاجة المعلمين الفعلية لعملية الاتصال والتمثلة خصوصا بوضوح الرسالة، وتقوية العلاقات من خلال عملية الاتصال والتواصل، وما يصادفهم من مشاكل في هذه العملية كالمؤثرات الخارجية، أو عدم الاهتمام برسائلهم.

وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام لدرجة ممارسة القيادة وفق أنموذج "الحمض النووي للقيادة" لمديري المدارس في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، وحاز بعد التهيئة والجاهزية على أعلى متوسط حسابي من بين الأبعاد. وفي المرتبة الثانية جاء بعد التواصل، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد التمكين، وفي المرتبة الرابعة جاء بعد النهج.

وربما يعود السبب في مجيء بعد التهيئة والجاهزية بالمرتبة الأولى إلى أن المدير يهتم كثيرا بالأنظمة والتعليمات الإدارية الواردة من مديرية التربية والتعليم، وبالرغم من محاولتهم للاعتناء بالجانب الإنساني والنفسي، إلا أن غالبيتهم لا يتقبلون النقد، بل يسعون إلى تنفيذ الأمور بطريقتهم الخاصة، كما أن كثرة أعبائه الإدارية قد تؤثر على الجانب الفني. أما بعد التواصل فقد جاء بالمرتبة الثانية، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن المدير يهتم كثيرا بالأنظمة والتعليمات الإدارية الواردة من مديرية التربية والتعليم، فيحرص على زيادة الاجتماعات لتوصيل الرسائل، ويعتمد عليها كوسيلة اتصال مع المعلمين، وأن غالبيتهم يستخدمون

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الفروق بين درجة الأهمية ودرجة الممارسة للقيادة وفق "أنموذج الحمض النووي". ولمعرفة جوهرية هذه الفروق جرى استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لفحص دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لاستجابات أفراد الدراسة لأهمية

جدول (9): نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد الدراسة لمتوسطات فروق درجة أهمية القيادة وفق "نموذج الحمض النووي" وممارستها لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء، تبعا لاختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم

المتغير	الاختبار	قيمة الاختبار	درجات الحرية	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الجنس	Hotelling's Trace	0.016	4	0.914	0.457
المؤهل العلمي	Wilks' Lambda	0.982	8	0.550	0.818
الخبرة في التعليم	Wilks' Lambda	0.922	12	1.618	0.082

* دالة عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$

من أجل تعزيز قدرتهم على القيادة الإدارية بنجاح، وقيام إدارات التربية والتعليم بوضع خطط واضحة ومحددة لتدريب المدراء في إدارات التربية والتعليم في الأبعاد التي وردت في نموذج الحمض النووي للقيادة.

- يقترح الباحثان إجراء دراسة حول تصميم برامج تدريبية لتعزيز أداء مديري المدارس وفق نموذج الحمض النووي للقيادة، ودراسة حول أساليب اختيار مديري المدارس، ومدى توافقها مع نموذج الحمض النووي للقيادة.

قائمة المراجع

أبو سمرة، محمد. (2009). *الاتصال الإداري والإعلامي*. عمان: دار أسامة للنشر.

أسعد، وليد. (2005). *الإدارة المدرسية*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

تايلر، ليونا. (1983). *الاختبارات والمقاييس*. (ترجمة سعد عبد الرحمن). بيروت: دار الشروق.

جعفر، رملة. (2005). واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في مملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6 (3)، 281-283.

الخياط، ماجد. (1994). *بناء أداة لقياس الاستعداد لمهنة التدريس*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سعد، عبد المنعم. (2006). *الملاحح الحديثة في الإدارة التربوية*. القاهرة: الدار الثقافية للنشر.

السويدان، طارق وبارحبيب، فيصل. (2004). *صناعة القادة*. الرياض: مكتبة جرير.

الطويل، هاني. (2006). *الإدارة التربوية والسلوك المنظم*. عمان: دار وائل للنشر.

عبودي، زيد. (1984). *فن الإدارة بالاتصال*. عمان: عالم الكتب الحديث.

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فروق المتوسطات الحسابية الكلية لاستجابات أفراد الدراسة لأهمية القيادة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء وفق نموذج "الحمض النووي للقيادة" وممارستها، تبعا لاختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم).

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لأهمية القيادة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء وفق نموذج "الحمض النووي للقيادة"، وممارستها تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي. والخبرة في التعليم. وقد يعود ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة على اختلاف جنسهم ومؤهلاتهم العلمية وخبرتهم في التعليم يرى أن مديري المدارس لديهم التشابه الكبير في ممارسة القيادة داخل بيئة العمل.

التوصيات

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصى الباحثان بما يلي:

- بما أن أهمية القيادة وفق أنموذج الحمض النووي للقيادة جاءت مرتفعة، يوصى الباحثان بأن لا يتم التوقف عند هذه الدرجة، بل توجيه الأنظار نحو كسب المزيد من الأهمية وتبني نموذج الحمض النووي للقيادة كمدخل لتطوير القيادة، من خلال عقد الندوات والمؤتمرات والمحاضرات العلمية للتعريف بمفهوم وأبعاد ومجالات الحمض النووي للقيادة.

- وبما أن ممارسة القيادة وفق أنموذج الحمض النووي للقيادة جاءت متوسطة، يوصى الباحثان بالإضافة إلى تنمية وعي القيادات الإدارية، إلى الحاجة لزيادة ممارسة القيادة وفق نموذج الحمض النووي للقيادة، وضرورة عقد دورات تدريبية لتدريب مديري المدارس على كيفية تقديم أفكار جديدة في مجال عملهم عن طريق اقتراح برنامج لأفكار نادرة وغريبة لبعض المشكلات في المدارس، وتدريب مديري المدارس على كيفية توليد الأفكار وتفعيلها في العمل، وتفعيل ممارسة مديري المدارس لأدوارهم القيادية في الأبعاد التي أظهرت الدراسة أهميتها، وتشجيعهم على البدء بممارسة عمليات التغيير المختلفة في ضوء إمكانيات كل إدارة، ورفع مستوى تأهيل مديري المدارس بشكل عام، والثانوية بشكل خاص،

- Bonnstetter, B. (2000). The DNA of Global Leadership Competencies. *Thunderbird International Business Review*, 42(2), 131-144.
- Cavosi, P & Savoie, M. (2012). CIOs must alter their DNA. *Computer Weekly*, 4-10 December.
- Ford, R. & Fottler, M. (1995). Empowerment: A matter of degree. *Academy of Management Executive*, 9(3), 21- 31.
- George, J. (1998). Demonstrated Actions of Instructional Leaders: A Case Study of Five Superintendents. *Paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April 13-17-1998, San Diego, U.S.A.
- Glaser, J. (2006). *The DNA Of Leadership: Leverage Your Instincts To Communicate, Differentiate, Innovate*. Avon, MA.,USA: Platinum Press.
- Karp, T. (2006). Transforming Organizations for Organic Growth: The DNA of Chang Leadership. *Journal of Change Management*, 6(1), 3-20.
- Knight-Turvey, N. (2006). Influencing employee innovation through structural empowerment initiatives: The need to feel empowered. Conference Paper presented in the 3rd International Australian Graduate School of Entrepreneurship (AGSE) Research Exchange, Swinburne University of Technology, Auckland, New Zealand, 07-10 February 2006, pp. 313-324 .
- Lin, C. (1998). The Essence of Empowerment: a conceptual model and a cases illustration. *Journal of Applied Management Studies*, 7(2), 223-238.
- Marlette, S. (2004). *Characteristics of Superintendents Who are Effective Instructional Leaders*. PHD Dissertation University of South California. U.S.A.
- Quinn, K. & Spreitzer, G. (1997). The Road to Empowerment: Seven Questions Every Leader Should Consider, *Organization Dynamics*, Autumn, 26(2), 37- 49.
- Randolph, W. (1995). Navigating the Journey to Empowerment. *Organization Dynamics*, 23(4), 19 – 32.
- Sones, E. (2013). *Trust: the DNA of leadership*. US Army Med Dep J. Jul-Sep:33-35.
- Spreitzer, G. & Mishra, A. (1999). Giving up control without Losing control. *Group & Organization Management*, 24(2), 155-187.
- Spreitzer, G., Kizilos, M., & Nason, S. (1997). A Dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679 – 704.
- العتيبي، سعد. (2005). جوهر تمكين العاملين: إطار مفاهيمي. ورقة مقدمة إلى الملتقى السنوي العاشر لإدارة الجودة الشاملة، الخبر، 17-18 نيسان، المملكة العربية السعودية السعودية.
- العلاق، بشير. (2009). الاتصال في المنظمات العامة بين النظرية والتطبيق. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- علي، محسن وغالي، حيدر. (2010). القيادة التربوية مدخل استراتيجي. طرابلس: شركة المؤسسة الحديثة للكتاب.
- العميان، محمود. (2004). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- غيث، وليد. (1999). أثر أنماط الاتصال الإداري لدى القيادات التربوية في مديريات التربية والتعليم على درجة فاعلية الممارسات الإدارية القيادية لمديري المدارس ومديراتها الثانوية الحكومية في محافظة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.
- الفاضل، محمد. (2005). أنماط الاتصال الإداري السائدة وعلاقتها بأساليب القيادة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- مطاوع، إبراهيم وحسن، أمين. (2000). الأصول الإدارية للتربية. القاهرة: دار المعارف.
- المعاطة، سالم. (2011). مفاهيم القيادة الإدارية. عمان: البلسم للنشر.
- الهزايمة، نجاح. (2006). درجة فاعلية عملية الاتصال الإداري بين مديريات التربية والتعليم ومديري المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- وحيد، عالية. (2004). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية والحكومية في محافظة عمان العاصمة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بمستويات احتراقهم النفسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.
- المعاني، أيمن وأخو إرشيدة، عبد الحكيم. (2006). تحليل ضغوط العمل لدى الجهاز التمريضي في مستشفى الجامعة الأردنية: دراسة ميدانية. مجلة دراسات، العلوم الإدارية، 33 (2)، 378-355.
- Abraham, J. (2010). *Entrepreneurial DNA The Breakthrough Discovery that Aligns Your Business to Your Unique Strengths*. McGraw-Hill eBooks. USA.
- Baskin, K. (2000). Corporate DNA: Organizational Learning, Corporate Co-Evolution. *Emergence*, 2(1), 34-49.

- Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the work place: dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442- 1465.
- Spreitzer, G. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment, *Academy of Management Journal*, 39(2), 483 – 504.
- Spreitzer, G. (2007). *Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work forthcoming*. Handbook of Organization Development, Sage publications.
- Tead, O. (1963). *The Art of Leadership*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Wood, J. (1999). Establishing internal communication channels that work. *Journal for Higher Education Policy & Management*, 21(2), 135 – 149.

مدى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين

أحمد الفواعير*

تاريخ قبوله 2016/8/29

تاريخ تسلم البحث 2016/2/28

Possession of Service Providers in Early Intervention Programs for the 21st Century Knowledge and Skills at Sultanate of Oman

Ahmad Alfawair, Department of Education and Cultural Studies, University of Nizwa, Nizwa, Sultanate of Oman.

Abstract: The main purpose of this research is to identify the 21st century knowledge and skills among service providers in early intervention programs and whether there are any significant differences in possession in the 21st century knowledge and skills among service providers across demographic characteristics. A survey methodology with quantitative research design was used using the 21st century knowledge and skills survey. The samples of this study consisted of service providers (64) in early intervention programs in Oman. The results revealed the following: more than 90% of service providers possess a little level about the 21st century knowledge and skills. Learning and innovation skills were the lowest. There were significant differences in possession in the 21st century knowledge and skills among service providers which were obtained across qualification in favor of Master and Doctorate. There were no significant differences across major or experience.

(Keywords: Early Intervention Programs, 21st Century Knowledge and Skills, Learning and Innovation Skills, Communication Skills, Technology Skills, Career and Life Skills).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين، بالإضافة إلى تحديد الفروق الإحصائية في مستوى امتلاك مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، والخبرة. وقد جرى إعداد استبانة تحديد مهارات القرن الواحد والعشرين لهذا الغرض. تكونت عينة الدراسة من العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان في العام 2014/2015، وعددهم (64) فرداً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر من 90% من العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان كان مستوى امتلاكهم لمهارات القرن الواحد والعشرين قليلاً. وكانت مهارات التعلم والابتكار أقل مهارات القرن الواحد والعشرين امتلاكاً لدى أفراد العينة. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين تعزى لمتغيري التخصص الدراسي والخبرة، في حين هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للمؤهل العلمي، لصالح الماجستير والدكتوراه.

(الكلمات المفتاحية: برامج التدخل المبكر، مهارات القرن الواحد والعشرين، مهارات التعلم والابتكار، مهارات التواصل والتعاون، المهارات التكنولوجية، المهارات الحياتية والوظيفية).

وقد أجمع المربون وعلماء النفس على اعتبار مرحلة ما قبل المدرسة أهم مرحلة عمرية تمر في حياة الإنسان (عواد وقواسمة، 2012). ومن هنا، فإن التدخل المبكر في هذه المرحلة يعد أمراً على درجة كبيرة من الأهمية، فهو إن لم يكن قادراً على معالجة ما يطرأ من مشكلات في تلك المرحلة، فهو قادرٌ على تخفيفها، أو منع تفاقمها في المستقبل.

ولأننا نعيش في عالم متطور ومتغير، فإن مواجهة التحديات المجتمعية تتطلب تعليماً وتأهيلاً متميزين. ومن هنا، فإن العمل مع الأطفال بشكل عام ومع الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة (الطفولة المبكرة) بشكل خاص، يتطلب فريق عمل ماهراً، يمتلك مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين التي تكسبه الاستعداد، وتؤهله على مواجهة التحديات المستجدة.

وقد بدأ عدد من الدول، مثل أستراليا، بإدراك أن التدخل المبكر يواجه عدداً من التحديات في القرن الواحد والعشرين. لذا، بدأت تلك الدول بعقد الندوات واللقاءات والمؤتمرات؛ بهدف مناقشة تلك القضايا والتحديات، بمشاركة أولياء الأمور والعاملين في برامج التدخل المبكر، والأكاديميين المتخصصين في مجال

مقدمة: يعد التدخل المبكر نهجاً تتبعه أغلب الدول المتقدمة؛ لما يقدمه من فرصة حقيقية في تحسين قدرات الأطفال ذوي الإعاقة، ومنع عدد من المشكلات التي قد تعاني منها الأجيال القادمة، كما أنه يعمل وبشكل واضح باعتباره خط الدفاع الأول، على مواجهة التحديات سواء على صعيد الدول، أم على صعيد الأفراد، سواء أكانت اقتصادية، أم اجتماعية، أم أكاديمية... إلخ. فالتدخل المبكر هو نظام وقائي علاجي تربوي يقدم للأطفال ذوي الإعاقة دون سن السادسة لمنحهم الضمان الاجتماعي والعاطفي الذي يحتاجونه لبقية حياتهم، الذي بدوره يساعد هؤلاء الأطفال على مواجهة تحديات المراحل العمرية القادمة (Allen, 2011).

* قسم التربية والدراسات الإنسانية، جامعة نزوى، نزوى، سلطنة عمان.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وغير الطبية التي قد تحتاجها هذه الفئة من الأطفال في المستقبل (الخطيب، 2007؛ زريقات، 2009).

ويشير ألين (Allen, 2011) وبيلي وآخرون (Bailey et al., 2006) إلى أنه بالرغم من المزايا العديدة التي جعلت أغلب الدول في العالم تسعى إلى تبني وتطبيق برامج التدخل المبكر، إلا أنه ما تزال هناك حاجة ماسة إلى تقييم برامج التدخل المبكر المطبقة، اعتماداً على مخرجاته ونتائجه، سواء على الأطفال ذوي الإعاقة، أم الأسرة، أم العاملين في برامج التدخل المبكر.

وقد ازدادت الحاجة إلى تطوير نظام تعليمي جديد سواء على مستوى مؤسسات التعليم العالي كالجامعات والكليات، أم على مستوى المدارس، وذلك مع تزايد أهمية المعارف والمهارات، وتطور مجتمعات المعرفة، وتماشياً مع التحولات والتغيرات السريعة في القرن الواحد والعشرين (David, Frank, & Richard, 2003).

ولا شك أن هناك إجماعاً على أن للمعلمين، ومن بينهم العاملون في برامج التدخل المبكر، دوراً أساسياً في تطوير العملية التعليمية، لذلك لا بد من تزويدهم وتدريبهم على جميع المستحدثات التي تفيدهم في تطوير مستوى الأداء بما يتماشى مع متطلبات القرن الواحد والعشرين واحتياجاته (Darling-Hammond, 2012).

وقد وافقت الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلمين (The American Association of Colleges for Teacher Education / AACTE) على المبادئ الأساسية التالية التي تمثل رؤية مشتركة لدمج مهارات القرن الواحد والعشرين في برامج إعداد المعلم (AACTE, 2008; Herring, Koehler & Mishra, 2016):

1. ستعد تربية الطلبة وتعليمهم في المدارس جميع الطلبة لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين.
2. سيمتلك المعلمون والإداريون في المدارس مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين، ويدرسونها لطلبتهم، ويقيسون مدى تحققها لديهم.
3. ستعد برامج إعداد المعلم خريجها لامتلاك وتعليم وتقييم مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين.
4. سيصبح المعلمون الجدد عوامل التغيير التي ستسهم في ترسيخ مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين في جميع المواد والمناهج الدراسية في مختلف المراحل الدراسية، وفقاً للمعايير الوطنية الخاصة بكل دولة.
5. سيعمل مسؤولو وقادة مؤسسات التعليم العالي مع المديرين والقادة في المدارس والمجتمعات المحلية لإعادة تصميم برامج إعداد المعلم لتلبي احتياجات المتعلمين في القرن الواحد والعشرين بشكل فعال.

التدخل المبكر. ومن بين تلك القضايا التي جرت مناقشتها، قضية إعداد دليل للعاملين ولأولياء الأمور بما يتناسب مع مهارات القرن الواحد والعشرين، واختلاف الثقافات، وبرامج التدخل المبكر، ودور الموسيقى ودمجها في برامج التدخل المبكر، وتسهيل فرص الاندماج في مرحلة الطفولة المبكرة، واتخاذ القرارات حول أي برامج التدخل المبكر يمكن أن تستخدم، وتطوير وتغيير النهج حول التدخل المبكر، والمشاركة الأسرية باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من التدخل المبكر (Carter, 2015; Moore, 2015; Tait, 2015).

وقد ظهر التدخل المبكر في ميدان رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة منذ أوائل الستينيات من القرن العشرين (Guralnick, 2000). ونظراً لمسوغاته وفوائده على كل من الطفل والأسرة والمجتمع، فقد حظيت برامج التدخل المبكر اليوم باهتمام كبير من الجهات المعنية في رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة في معظم دول العالم. وسلطنة عُمان- كسائر الدول المدركة لأهمية ميدان التدخل المبكر في الوقاية من المشكلات في النمو، والتقليل من تأثيرات الإعاقة على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم- تشهد محاولات متفرقة لدعم وإيجاد برامج تعنى بمرحلة الطفولة المبكرة. إلا أن الاهتمام بمرحلة ما قبل المدرسة في الدول العربية ما يزال دون المستوى المطلوب، فقد تركز الاهتمام على مرحلة التعليم الأساسي للأشخاص ذوي الإعاقة (عواد وقواسمة، 2012).

وفي سلطنة عُمان تخدم برامج التدخل المبكر كافة الأطفال ذوي الإعاقة، من سن حديثي الولادة حتى سن السادسة، حيث يتم تقديم خدمات التأهيل الأكاديمي والطبي لهؤلاء الأطفال وأسرهم من خلال برامج عدة، تتمثل في برنامج التأهيل الأكاديمي (التربية الخاصة)، وبرنامج الزيارات المنزلية (بورتيج) لتقديم خدمات التدخل المبكر للأمهات والأطفال في بيئتهم الطبيعية، وهي المنزل، وأيضاً وحدة التقييم والتأهيل التي تقدم خدمات التقييم والعلاج والتدريب للأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم، من خلال فريق متعدد الاختصاصات (علاج طبيعي، علاج وظيفي، علاج النطق والعلاج النفسي)؛ بهدف الوصول بالطفل إلى أقصى درجة من الاعتماد على الذات في سبيل تيسير إدماجه في المجتمع. وتجدر الإشارة إلى أن هناك جهتين رئيسيتين تقدمان برامج تدخل مبكر للأطفال دون سن السادسة، هما جمعية التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة، ومراكز الوفاء الاجتماعي المنتشرة في محافظات السلطنة وولاياتها (الفواعير، 2015).

وقد أكدت المراجع والأدب النظري السابق في التربية الخاصة على عدد من مسوغات التدخل المبكر وفوائده (Turnbull, 2005)، كما أشارت إلى دوره الكبير في تطوير القدرات العقلية واللغوية والاجتماعية والخصائص الشخصية للطفل، وتوجيه الأسرة إلى كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة. كما تعمل برامج التدخل المبكر على تحسين الوضع الصحي والنمائي العام للأطفال ذوي الإعاقة، وبالتالي يعمل على خفض التكاليف المادية للعلاجات الطبية

6. سيطور كل برنامج من برامج إعداد المعلم خطته ليصبح برنامجاً يحاكي برامج القرن الواحد والعشرين لإعداد المعلم.

7. ستكون برامج إعداد المعلم معتمدة مرجعاً ومصدراً للقيادة في تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم في القرن الواحد والعشرين.

8. ستكون برامج إعداد المعلم في طليعة البحوث التربوية وتقييم التعليم في القرن الواحد والعشرين.

ويعمل عدد من المنظمات والمؤسسات التي تعنى بالتعليم على إعداد أفضل لخريجها لكي يكونوا جاهزين للعمل في هذا العالم المتطور، من خلال تضمين المحتوى الأكاديمي عدداً من المهارات اللازمة، مثل: مهارات التفكير الناقد، والتواصل، ومحو الأمية التكنولوجية، والتعاون... إلخ، التي يجب اكتسابها لكي ينجح الخريج في الكلية، وفي الحياة الوظيفية، وبالتالي ضمان المشاركة والإنجاز، والقدرة على المنافسة في مجتمعنا العالمي (American Management Association, 2010; Miller, 2009).

وقد أسهمت جمعية الشراكة من أجل مهارات القرن الواحد والعشرين (Partnership for 21st Century Skills) بشكل فعال في تأسيس وتحقيق إجماع حول تعريف وتحديد مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين التي يجب أن تتضمنها المناهج الدراسية. وقد قامت جمعية الشراكة من أجل مهارات القرن الواحد والعشرين (P21) بتتبع الإطار الخاص بمهارات القرن الواحد والعشرين على مدى ست سنوات، أسهم فيه مئات المعلمين، ورجال الأعمال، وقادة المجتمع المحلي، وأولياء الأمور والطلبة، وواضعو السياسات (Skills, 2008).

وفي الوقت الذي أشارت فيه عدة دراسات (Duncan, 2009; Greenhill, 2010; Levine, 2006) إلى أهمية الموضوعات الأكاديمية التي تدرس في المدارس كاللغات والفنون والرياضيات والاقتصاد والعلوم والجغرافيا والتاريخ والتربية الدينية والتربية الوطنية... إلخ، إلا أن هناك موضوعات عامة أخرى تسهم في تعزيز الفهم والاستيعاب، وتطوير الجانب المعرفي لدى الطالب، وتتضمن تلك الموضوعات الانفتاح والاطلاع على العالم من خلال فهم القضايا العالمية والدول والثقافات الأخرى، والثقافة الاقتصادية والتجارية، وزيادة الأعمال من خلال معرفة كيفية اتخاذ القرارات الاقتصادية، وفهم دور الاقتصاد في المجتمع. كما تتضمن تلك الموضوعات ثقافة المواطنة من خلال تعلم كيفية المشاركة بفعالية في الحياة المدنية، وممارسة حقوق وواجبات المواطنة، والثقافة الصحية من خلال فهم التدابير الوقائية الصحية بدنياً وعقلياً، وأخيراً الثقافة البيئية، وذلك من خلال فهم البيئة والظروف والأحوال التي تؤثر فيها، وكيفية التصدي للتحديات البيئية.

ومن ناحية أخرى، هناك مجالات ومهارات يتكرر ذكرها، ويشار لها عند الحديث عن مهارات القرن الواحد والعشرين كما يلي:

أولاً: مهارات التعلم والابتكار (Greenhill, 2010): فقد ازداد الاهتمام بمهارات التعلم والابتكار باعتبارها معياراً للحكم على مستوى استعداد الطلبة للعمل في بيئات عمل معقدة ومتطورة، وتمييزهم عن أولئك الذين ليس لديهم الاستعداد لذلك. وتتلخص مهارات التعلم والابتكار في التفكير الناقد وحل المشكلات، كالقيام بتحليل وتقييم الأدلة والحجج والبراهين، والقدرة على حل عدد من المشكلات غير المألوفة، باستخدام الطرق التقليدية أو الطرق المبتكرة. كما تتمثل مهارات التعلم والابتكار في التواصل، كامتلاك مهارات التواصل اللفظي والكتابي باختلاف السياقات والمواقف والتعاون، كالقدرة على العمل بشكل فعال مع فرق ومجموعات متنوعة واحترامها. والإبداع والابتكار، كالقدرة على استخدام مجموعة واسعة من التقنيات، لخلق أفكار جديدة وجديدة بالاهتمام.

ثانياً: مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Department of Education, U.S., 2010): ويمكن تلخيصها بالثقافة والمعلومات العامة، كالقدرة على الوصول للمعلومات وتقييمها ونقدتها بكفاءة. والثقافة الإعلامية كالقدرة على فهم كيف ولماذا تصدر الرسائل الإعلامية، وما الغاية منها، وكيفية الاستفادة من وسائل الإعلام. وثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كالقدرة على استخدام التكنولوجيا كأداة بحثية وأداة للوصول للمعلومات من خلالها، وتنظيم تلك المعلومات وتقييمها.

وقد أشارت جمال الدين (2011) نقلاً عن مجلة (Review Chronicle) أن هناك عشرة تحديات ستظهر في السنوات العشرة المقبلة، كالتعاون، والشبكات اللاسلكية، والتعليم عن بعد، وإدارة النطاق العريض، والتحكم في تدفق المعلومات، وإدارة البيانات، وإدارة إنتاج المقررات، واندفاع التكنولوجيا نحو المدخل المفتوح، وتعايش النظم الكبرى مع النظم الصغرى، والأمن، والأرشفة الرقمي، والملكية الفكرية. ويلاحظ أنها كلها تحديات ناتجة عن التحولات المتعلقة بتكنولوجيات المعلومات والاتصالات. فعلى الرغم من جهود الجامعات بشكل عام في توصيل تكنولوجيا المعلومات إلى كل ركن من أركان الجامعة في السنوات الماضية، فإن جهودها في السنوات القادمة يجب أن تركز على كيفية جعل تكنولوجيا المعلومات أكثر كفاءة، وأسهل في الاستخدام، وأيسر في الإدارة، بالإضافة إلى كيفية تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من مجموعة أدوات تساعد الجامعات على ما اعتادت أن تقوم بعمله إلى مجموعة من النظم التي تعيد تشكيل طبيعة الجامعة ذاتها. وحقيقة الأمر، وكما تشير الشواهد من حولنا، فإن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات صارت أداة قوية ليس لتغيير الجامعة فحسب، ولكن لتغيير المجتمع ككل أيضاً.

ثالثاً المهارات الحياتية والوظيفية: فبيئات العمل والحياة اليوم تتطلب أكثر من مجرد المحتوى الأكاديمي ومهارات التفكير. وإن غرس القدرة على التنقل في الحياة، والعمل في بيئات عمل معقدة يتطلب من الطلبة إيلاء اهتمام كبير بتطوير حياتهم المهنية، وتطوير

الخاصة للأطفال ذوي الإعاقة دون سن السادسة (مرحلة ما قبل المدرسة) تعد الأساس لنجاح برامج التربية الخاصة.

وإن هناك شبه إجماع بأن أنظمة التعليم والتأهيل المتبعة في كثير من دول العالم، ومنها الدول العربية، تحقق في إكساب خريجي كليات إعداد المعلمين مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين، التي تسهم في إعدادهم وتعليمهم وتأهيلهم ليكونوا ناجحين في حياتهم وعملهم (AACTE, 2008; NCATE, 2015; Herring et al., 2016).

وقد أوصى مؤتمر الإعاقة في الوطن العربي بضرورة العمل على الوقاية من الإعاقة، وزيادة الاهتمام بالطفل ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة، وتطوير مناهج وبرامج فعالة لهذه الفئة العمرية، والعمل على توعية الأسرة من أجل حثها على القيام بدور فاعل في برامج التدخل المبكر، وكذلك التوسع في إعداد الدراسات في مجال الطفولة والإعاقة (زريقات، 2009). وهذا لا يمكن تحقيقه دون تأهيل العاملين في برامج التدخل المبكر، وتطوير مهاراتهم، وإكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لمواكبة التطورات المتسارعة في القرن الواحد والعشرين.

لذا، هناك حاجة إلى معرفة مدى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين، والعمل على تدريبهم، وإكسابهم تلك المهارات والمعارف، التي ستعكس بلا شك على نجاح برامج التدخل المبكر، وعلى تحسين مهارات الأطفال ذوي الإعاقة، والوصول بهم إلى أقصى درجة ممكنة من التطور والتأهيل.

ومن هنا، جاءت هذه الدراسة للتحقق من مدى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين. وبالتحديد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مدى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين؟
2. هل هناك فروق في مستوى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، والخبرة؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين لدى العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان التي لم يتم دراستها أو تناولها سابقاً، فلا توجد دراسة سابقة في الوطن العربي عامة، وفي سلطنة عُمان خاصة، حاولت تناول هذا الموضوع في حدود اطلاع الباحث.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة بأن نتائجها ستضاف إلى مجال التدخل المبكر في الطفولة المبكرة من خلال تقديم دليل ملموس

مهاراتهم. ومن هذه المهارات مهارة المرونة والقدرة على التكيف، ومهارة المبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية والثقافية، ومهارة الإنتاجية والمساءلة، ومهارة القيادة والمسؤولية.

ولكي تتحقق الرؤية المتمثلة بإكساب الطلبة مهارات القرن الواحد والعشرين، فإن على الجامعات والكليات التي تعد المعلمين أن تقدم الدعم اللازم لهم أثناء الخدمة، أو في مرحلة ما قبل الخدمة، من خلال إكسابهم المهارات والكفايات التي بدورها تضمن تحقيق مخرجات تعليمية جيدة لدى الطلبة (Lim, Ching, & Churchill, 2010; Wiggins, & McTighe, 2005). وتتضمن هذه الكفايات والمهارات ما يلي:

- مساعدتهم على مواكبة التكنولوجيا الحديثة، وتطوير قدراتهم على استخدامها وتطويرها لخدمة المحتوى الأكاديمي وطرق التدريس، والاستفادة منها في تحقيق الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- مساعدتهم على مواكبة طرق التدريس الحديثة التي تتوافق مع المعايير التي تهدف إلى تجسيد وتضمين مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين.
- تدريبهم على تحقيق التوازن الاستراتيجي بين التعليم والتدريس المباشر، وطرق التدريس المعتمدة على المشروع.
- تعريفهم التطور المعرفي لدى الطلبة في مرحلة الطفولة، ومرحلة المراهقة، وتضمينها في برامج إعداد المعلم وسياسات التعليم.
- تدريبهم على استخدام استراتيجيات متعددة لتقييم أداء الطلبة وتنوع التدريس، كاستخدام التقويم التكويني أو البنائي المستمر، والتقويم المعتمد على المنهج، والتقويم باستخدام سجلات الأداء (Portfolio).
- إشراكهم في مجتمعات التعلم، والاستفادة من الخبرات المتعددة داخل المدرسة أو المنطقة التعليمية، من خلال التدريب، والتوجيه، وتبادل المعارف عن طريق تشكيل فرق التدريس، وإعطائهم الفرصة للعب دور الموجه والمدرّب مع زملائهم المعلمين.
- استخدام مجموعة متعددة من الاستراتيجيات تمكّنهم من تعليم الطلبة على اختلاف قدراتهم، وخلق بيئات صفية تدعم تنوع استراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة.
- السعي لخلق فرص للتعلم المستمر والالتزام بأخلاقيات المهنة.

مشكلة الدراسة وسؤالها

توجّهت أنظار المهتمين في تربية ورعاية الأشخاص ذوي الإعاقة في الآونة الأخيرة إلى الخدمات والبرامج التي تقدم للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؛ وذلك لإدراكهم لأهمية التدخل المبكر مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وإيماناً منهم بأن برامج التربية

التعريفات الإجرائية

برامج التدخل المبكر: هي مجموعة خدمات تربوية وعلاجية ووقائية تقدم للأطفال دون سن السادسة في جمعية التدخل المبكر ومراكز الوفاء؛ لتأهيل الأطفال المعاقين في سلطنة عُمان.

مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين: هي مجموعة مهارات ومعارف تتلاءم مع المستجدات الحديثة للقرن الواحد والعشرين التي تمثلت في خمس مهارات أساسية، هي: المهارات العامة، وتضم "الثقافة الصحية والبيئية، وثقافة المواطنة، والانفتاح على العالم، وريادة الأعمال، ومهارات التعلم والابتكار، ومهارات التواصل والتعاون، ومهارات تكنولوجيا المعلومات، والمهارات الحياتية والوظيفية، التي ستقاس من خلال استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة المستخدمة.

الطريقة

يتناول هذا الجزء من الدراسة وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، والإجراءات المتبعة في إعداد أداة الدراسة، وطريقة تحليل البيانات.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالية من العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان سواء أكانوا في جمعية التدخل المبكر، أم في مراكز الوفاء الاجتماعي للعام 2015/2014. أما عينة الدراسة فقد جرى اختيارها بالطريقة الميسرة تمثلت بأعداد العاملين الذين أجابوا عن أداة الدراسة، حيث كان العدد النهائي لعينة الدراسة (64) مستجيباً. والجدول (1) يبين عينة الدراسة الحالية موزعة حسب متغيرات الدراسة.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة للعاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
المؤهل العلمي	ثانوية	8	12,5%
	دبلوم	11	17,2%
	بكالوريوس	25	39,1%
	دبلوم عال	13	20,3%
	ماجستير	7	10,9%
التخصص	تربية خاصة	19	29,7%
	أخرى	45	70,3%
الخبرة	خمس سنوات أو أقل	28	43,7%
	ست سنوات أو أعلى	36	56,3%
المجموع		64	

وإجرائي لمستوى تأهيل العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان بما يتناسب مع متطلبات القرن الواحد والعشرين. كما ستسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري، وسد النقص في الأدب العربي في حقل التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة. فالعالم العربي بشكل عام، وسلطنة عُمان بشكل خاص، يعاني من نقص في الدراسات والأبحاث في هذا الحقل.

كما أن نتائج هذه الدراسة ستكون مفيدة للمسؤولين عن تخطيط وتنفيذ برامج تأهيل العاملين في مجال التدخل المبكر لذوي الإعاقة في سلطنة عُمان، حيث ستوفر البيانات حول مهارات القرن الواحد والعشرين التي يمتلكها العاملون في برامج التدخل المبكر، والعمل على تعزيزها، والمهارات التي يحتاجها العاملون في برامج التدخل المبكر، والعمل على إكسابهم تلك المهارات، من خلال إعداد برامج تأهيلية متخصصة أثناء الخدمة، وبالتالي تحقيق الأهداف النهائية المرجوة من برامج التدخل المبكر في السلطنة.

محددات الدراسة

اقتصرت نتائج الدراسة الحالية على الأفراد العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان. كما تحددت نتائجها باستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة (استبانة مهارات القرن الواحد والعشرين) التي أعدها الباحث. كما تحددت بالخصائص السيكومترية (دلالات الصدق والثبات) لأداة الدراسة المستخدمة.

أداة الدراسة

قام الباحث بإعداد استبانة مهارات القرن الواحد والعشرين التي تكونت من (82) فقرة موزعة على خمس مجالات رئيسية على النحو التالي:

- **المجال الأول:** مهارات القرن الواحد والعشرين العامة، ويتكون من (18) فقرة موزعة على المجالات الفرعية التالية:
 - الانفتاح والاطلاع على العالم، ويتكون من ثلاث فقرات.
 - الثقافة الاقتصادية والتجارية وريادة الأعمال، ويتكون من ثلاث فقرات.
 - ثقافة المواطنة ويتكون من ثلاث فقرات.
 - الثقافة الصحية ويتكون من خمس فقرات.
 - الثقافة البيئية ويتكون من أربع فقرات.
- **المجال الثاني:** مهارات التعلم والابتكار ويتكون من (17) فقرة موزعة على المهارات الفرعية التالية:
 - الإبداع والابتكار وتتكون من ثماني فقرات تقيس المهارات التالية:
 - التفكير الإبداعي وتتكون من ثلاث فقرات.
 - العمل بإبداعية مع الآخرين وتتكون من أربع فقرات.
 - تنفيذ الابتكارات وتتكون من فقرة واحدة.
 - التفكير الناقد وحل المشكلات وتتكون من تسع فقرات تقيس المهارات التالية:
 - المنطق الفعال وتتكون من فقرة واحدة.
 - استخدام نظم التفكير وتتكون من فقرة واحدة.
 - اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام وتتكون من خمس فقرات.
 - حل المشكلات وتتكون من فقرتين.
- **المجال الثالث:** مهارات التواصل والتعاون ويتكون من ثماني فقرات موزعة على المهارات الفرعية التالية:
 - التواصل بوضوح وتتكون من خمس فقرات.
 - التعاون مع الآخرين وتتكون من ثلاث فقرات.
- **المجال الرابع:** مهارات تكنولوجيا المعلومات والإعلام، ويتكون من (13) فقرة موزعة على المهارات الفرعية التالية:
 - الثقافة والمعلومات العامة وتتكون من خمس فقرات تقيس المهارات التالية:
 - الوصول إلى المعلومات وتقييمها وتتكون من فقرتين.
 - استخدام المعلومات وإدارتها وتتكون من ثلاث فقرات.
 - الثقافة الإعلامية وتتكون من خمس فقرات تقيس المهارات التالية:
 - تحليل وتقييم وسائل الإعلام وتتكون من ثلاث فقرات.

- إيجاد وخلق منتج إعلامي وتتكون من فقرتين.
- ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتتكون من ثلاث فقرات تقيس مهارة تطبيق التكنولوجيا بشكل فعال.
- **المجال الخامس:** المهارات الوظيفية والحياتية ويتكون من (26) فقرة موزعة على المهارات الفرعية التالية:
 - المرونة والتكيف وتتكون من خمس فقرات تقيس المهارات التالية:
 - التكيف مع التغيير وتتكون من فقرتين.
 - التمتع بالمرونة وتتكون من ثلاث فقرات.
 - المبادرة وتوجيه الذات وتتكون من ثماني فقرات تقيس المهارات التالية:
 - إدارة الأهداف والوقت وتتكون من ثلاث فقرات.
 - العمل باستقلالية وتتكون من فقرة واحدة.
 - التعلم الذاتي وتتكون من أربع فقرات.
 - المهارات الاجتماعية والثقافية وتتكون من خمس فقرات تقيس المهارات التالية:
 - التفاعل الفعال مع الآخرين وتتكون من فقرتين.
 - العمل بفعالية في فرق متنوعة وتتكون من ثلاث فقرات.
 - الإنتاجية والمسائلة وتتكون من ثلاث فقرات تقيس المهارات التالية:
 - إدارة المشاريع وتتكون من فقرتين.
 - تحقيق النتائج وتتكون من فقرة واحدة.
 - القيادة والمسؤولية وتتكون من خمس فقرات تقيس المهارات التالية:
 - توجيه وقيادة الآخرين وتتكون من أربع فقرات.
 - المسؤولية تجاه الآخرين وتتكون من فقرة واحدة.
- وقد مرت عملية إعداد استبانة مهارات القرن الواحد والعشرين بعدة خطوات كالآتي:
- 1. مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات القرن الواحد والعشرين، ودور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق هذه الرؤيا.
- 2. اعتماد قائمة مهارات القرن الواحد والعشرين (21st CENTURY STUDENT OUTCOMES) التي أعدتها جمعية الشراكة من أجل مهارات القرن الواحد والعشرين (Partnership for 21st Century Skills) والمنظمة الأمريكية لكليات إعداد المعلمين (The American Association of Colleges for Teacher Education, 2008).

الفقرات، وملاءمتها للمجال، وإمكانية تطبيقها على العينة المستهدفة.

ثبات أداة الدراسة

جرى التحقق من ثبات أداة الدراسة (استبانة مهارات القرن الواحد والعشرين) عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي-كرونباخ ألفا، وذلك لاحتواء الاستبانة على مستويات متعددة من الإجابة. وقد بلغت قيمة كرونباخ ألفا لاستبانة مهارات القرن الواحد والعشرين ككل (0,88).

المعالجة الإحصائية

بعد جمع البيانات، جرى تفريغ الاستجابات، وأجريت التحليلات الإحصائية اللازمة للبيانات عن طريق الحاسوب باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ولكل مجال من مجالات الاستبانة، وذلك للإجابة عن السؤال الأول، وهو "ما مدى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين؟". ولمعرفة إن كان هناك فروق إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) في مستوى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، والخبرة، جرى استخدام اختبار "ت"، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

منهج الدراسة

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية التي تهدف إلى وصف وتحليل مدى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين في سلطنة عُمان. وقد اعتمدت الدراسة الحالية على أسلوب البحث الكمي (الاستبانة) في جمع بيانات الدراسة وتحليلها.

نتائج الدراسة

استخدم الباحث استبانة مهارات القرن الواحد والعشرين لجمع البيانات من العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان حول مستوى امتلاكهم لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين، وذلك للإجابة على سؤالي الدراسة.

نتائج السؤال الأول: "ما مدى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين؟"

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات استبانة مهارات القرن الواحد والعشرين وعددها (82) فقرة. كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبانة ككل، ولكل مجال على حدة، كما هو موضح في الجدول (2).

3. أخذ الموافقة من جمعية الشراكة من أجل مهارات القرن الواحد والعشرين (P21) على استخدام قائمة مهارات القرن الواحد والعشرين في الدراسة الحالية.

4. إعداد الاستبانة في صورتها الأولية التي تكونت من (82) فقرة موزعة على خمس مجالات.

5. عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق محتواها.

6. التحقق من ثبات أداة الدراسة عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي - كرونباخ ألفا.

أما تعليمات الإجابة الخاصة بالاستبانة، فقد طلب الباحث من العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان في العام 2015/2014 تحديد مدى امتلاكهم لكل مهارة من المهارات المذكورة في الاستبانة وفق سلم ليكرت الخماسي التالي (لا أمتلكها أبداً = 1، أمتلكها بدرجة قليلة = 2، أمتلكها بدرجة متوسطة = 3، أمتلكها بدرجة كبيرة = 4، أمتلكها بدرجة كبيرة جداً = 5).

ولأغراض الدراسة الحالية، تم تحديد مدى إمتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين بطرح الحد الأدنى للبدائل (1) من الحد الأعلى للبدائل (5) ليكون الناتج (4). ثم تم تقسيم ناتج الفرق بين الحد الأعلى والأدنى (4) على مستويات إمتلاك العاملين للمهارات (لا أمتلكها أبداً، أمتلكها بدرجة قليلة، أمتلكها بدرجة متوسطة، أمتلكها بدرجة كبيرة، أمتلكها بدرجة كبيرة جداً) فتصبح النتيجة (0,8). وبناء عليه تم تحديد مستويات إمتلاك أفراد العينة للمهارات كما يأتي:

- مستوى عدم امتلاك = 1 إلى 1,80.
- مستوى امتلاك قليل = 1,81 إلى 2,61.
- مستوى امتلاك متوسط = 2,62 إلى 3,42.
- مستوى امتلاك كبير = 3,43 إلى 4,23.
- مستوى امتلاك كبير جداً = 4,24 إلى 5.

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة (استبانة مهارات القرن الواحد والعشرين)، جرى إعداد نموذج للمحكمين يتضمن تحديد رأيهم بكل فقرة من حيث الملاءمة، ووضوح اللغة، والانتماء، وإمكانية تطبيقها على العينة المستهدفة.

وقد تكونت لجنة المحكمين من خمسة أعضاء هيئة تدريس من جامعة نزوى، وجامعة مؤتة، ممن سبق لهم التدريس في كليات إعداد المعلمين. بالإضافة إلى عرض الاستبانة على ثلاثة من العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان للتأكد من وضوح الفقرات. وقد كان هناك بعض الملاحظات البسيطة من لجنة المحكمين تدور حول حذف بعض الكلمات من بعض الفقرات وإعادة صياغتها. من جهة أخرى، كان هناك إجماع من اللجنة على وضوح

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل ولكل مجال من مجالات استبانة مهارات القرن الواحد والعشرين

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستبانة ككل	82	2,50	0,27
المهارات العامة	18	2,38	0,21
– الانفتاح والاطلاع على العالم	3	2,38	0,33
– الثقافة الاقتصادية والتجارية وريادة الأعمال	3	2,48	0,32
– ثقافة المواطنة	3	2,39	0,37
– الثقافة الصحية	5	2,43	0,36
– الثقافة البيئية	4	2,30	0,29
مهارات التعلم والابتكار	17	2,37	0,36
– الإبداع والابتكار	8	2,39	0,39
– التفكير الناقد وحل المشكلات	9	2,37	0,37
مهارات التواصل والتعاون	8	2,42	0,29
– التواصل بوضوح	5	2,41	0,28
– التعاون مع الآخرين	3	2,43	0,49
مهارات تكنولوجيا المعلومات والإعلام	13	2,53	0,38
– الثقافة والمعلومات العامة	5	2,67	0,82
– الثقافة الإعلامية	5	2,48	0,35
– ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	3	2,38	0,27
المهارات الوظيفية والحياتية	26	2,68	0,60
– المرونة والتكيف	5	2,34	0,24
– المبادرة وتوجيه الذات	8	2,72	0,74
– المهارات الاجتماعية والثقافية	5	2,74	1,10
– الانتاجية والمساءلة	3	2,72	0,99
– القيادة والمسؤولية	5	2,85	1,12

يبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة مهارات القرن الواحد والعشرين ككل، ولكل مجال من مجالات مهارات القرن الواحد والعشرين. كما حسبت التكرارات والنسب المئوية للاستجابات على استبانة مهارات القرن الواحد والعشرين كما هو موضح في الجدول (3).

جدول 3: التكرارات والنسب المئوية للاستجابات على مجالات استبانة مهارات القرن الواحد والعشرين

المجال	عدد الفقرات	لا أمتلكها أبداً	أمتلكها بدرجة قليلة	أمتلكها بدرجة متوسطة	أمتلكها بدرجة كبيرة	أمتلكها بدرجة كبيرة جداً
		1 – 1,80	1,81 – 2,61	2,62 – 3,42	3,43 – 4,23	4,24 – 5
		% n_i	% n_i	% n_i	% n_i	% n_i
الاستبانة ككل	82	0% 0	84,4% 54	15,6% 10	0% 0	0% 0
المهارات العامة	18	0% 0	93,8% 60	6,3% 4	0% 0	0% 0
التعلم والابتكار	17	4,7% 3	70,3% 45	25% 16	0% 0	0% 0
التواصل والتعاون	8	1,6% 1	82,8% 53	15,6% 10	0% 0	0% 0
تكنولوجيا المعلومات والإعلام	13	0% 0	85,9% 55	6,3% 4	7,8% 5	0% 0
المهارات الوظيفية والحياتية	26	1,6% 1	60,9% 39	28,1% 18	7,8% 5	1,6% 1

العينة فكانت مهارات التعلم والابتكار بمتوسط حسابي مقداره 2,37 بانحراف معياري 0,36.

ويشير الجدول (3) أن 54 (84,4%) من العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان كانت إجاباتهم تشير إلى أنهم يمتلكون مهارات القرن الواحد والعشرين بدرجة قليلة، وأن 15,6% من العاملين في برامج التدخل المبكر أكدوا بأنهم يمتلكون مهارات القرن الواحد والعشرين بدرجة متوسطة، في حين لم تكن هناك أي إجابات لأفراد العينة تشير إلى عدم امتلاكهم مهارات القرن الواحد والعشرين بدرجة كبيرة أو كبيرة جداً من جهة أخرى، كما جرى تحديد أعلى وأدنى ثلاث مهارات يمتلكها العاملون في برامج التدخل المبكر، كما هو موضح في الجدول (4).

يوضح الجدول (3) التكرارات والنسب المئوية للاستجابات على استبانة مهارات القرن الواحد والعشرين. وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان كان مستوى امتلاكهم لمهارات القرن الواحد والعشرين قليلاً، حيث كانت متوسط درجات أفراد العينة على الاستبانة ككل 2,50 بانحراف معياري مقداره 0,27 كما هو موضح في الجدول (2). كما أشارت النتائج بأن أكثر مهارات القرن الواحد والعشرين امتلاكاً لدى أفراد العينة كانت المهارات الحياتية والوظيفية، حيث كان متوسط امتلاك أفراد العينة لمهارات القرن الواحد والعشرين على هذا المجال 2,68 بانحراف معياري 0,60. يليه مهارات تكنولوجيا المعلومات والإعلام بمتوسط حسابي مقداره 2,53 بانحراف معياري 0,38. أما أقل مهارات القرن الواحد والعشرين امتلاكاً لدى أفراد

جدول 4: أعلى وأدنى ثلاث مهارات وفقاً لاستجابات أفراد العينة على استبانة مهارات القرن الواحد والعشرين

المهارات الأكثر امتلاكاً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
68	إظهار الالتزام بالتعلم كعملية مستمرة مدى الحياة.	3,23	1,47
69	الاستفادة من التجارب السابقة من أجل تحقيق التقدم في المستقبل.	3,14	1,45
79	الاستفادة من نقاط قوة الآخرين لتحقيق هدف مشترك.	3,09	1,55

المهارات الأقل امتلاكاً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
26	تنفيذ الأفكار الإبداعية في الحقل والمجال المختص لإنتاج ابتكارات وتقديم مساهمة ملموسة ومفيدة.	2,19	0,69
20	خلق أفكار إبداعية جديدة ومفيدة.	2,27	0,45
58	العمل بشكل فعال في مناخ يسوده الغموض والتغيير.	2,27	0,45

كما هو موضح في الجدول (5)، فإن هناك متغيران مستقلان، كل متغير يضم فئتين، هما: التخصص الدراسي (تربية خاصة- تخصص آخر)، والخبرة (خمس سنوات أو أقل- أكثر من خمس سنوات)، ومتغير تابع واحد وهو مهارات القرن الواحد والعشرين. لذلك استخدم الباحث اختبار "ت" للعينات المستقلة؛ لمعرفة إذا كان هناك تأثير لمتغيري التخصص الدراسي والخبرة على مستوى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين.

يوضح الجدول (4) أعلى وأدنى ثلاث مهارات يمتلكها العاملون في برامج التدخل المبكر. ويتضح من الجدول أن أعلى المهارات التي يمتلكها العاملون في برامج التدخل المبكر كانت في مجال المهارات الحياتية والوظيفية، أما أقل المهارات فكانت في مهارات التعلم والابتكار.

نتائج السؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، والخبرة؟"

جدول 5: اختبار "ت" للعينات المستقلة (T-test)، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتغيري التخصص الدراسي والخبرة

المتغير	الفئة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التخصص الدراسي	تربية خاصة	19	2,49	0,26	0,32	0,172-	62	0,86
	تخصص آخر	45	2,50	0,28				
الخبرة	خمس سنوات أو أقل	28	2,50	0,30	1,86	0,177	62	0,97
	أكثر من خمس سنوات	36	2,50	0,25				

خمس سنوات (المتوسط الحسابي = 2,50، الانحراف المعياري = 0,25)، حيث كانت قيمة الإحصائي (ت) (1,177)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً (0,97) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).

ولمعرفة إذا كان هناك تأثير لمتغير المؤهل العلمي على مستوى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين، أجرى الباحث تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لوجود متغير مستقل (المؤهل العلمي) يضم أكثر من ثلاث فئات، ومتغير تابع واحد، وهو مهارات القرن الواحد والعشرين كما هو موضح في الجدول (6).

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالعاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان، كما هو موضح في الجدول (5)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0,05) في مستوى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر بين العاملين المتخصصين في التربية الخاصة (المتوسط الحسابي = 2,49، الانحراف المعياري = 0,26)، والعاملين غير المتخصصين في التربية الخاصة (المتوسط الحسابي = 2,50، الانحراف المعياري = 0,28)، حيث كانت قيمة الإحصائي (ت) (-0,172)، وهذه القيمة (0,86) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$). وفيما يتعلق بمتغير الخبرة، فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0,05) في مستوى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر بين العاملين الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات (المتوسط الحسابي = 2,50، الانحراف المعياري = 0,30)، والعاملين الذين تزيد خبرتهم على

جدول 6: تحليل التباين الأحادي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك المهارات والمعارف بحسب متغير المؤهل العلمي

المتغير	الفئة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تجانس التباين	تحليل التباين الأحادي قيمة F مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	ثانوية أو أقل	8	2,33	0,10	0,20	17,29 0,000 *
	دبلوم	11	2,42	0,21		
	بكالوريوس	25	2,43	0,18		
	دبلوم عال	13	2,50	0,22		
	ماجستير أو دكتوراه	7	3,04	0,19		

العاملين في برامج التدخل المبكر الذين يحملون ثانوية عامة (المتوسط الحسابي = 2,33، الانحراف المعياري = 0,10)، ودبلوم (المتوسط الحسابي = 2,42، الانحراف المعياري = 0,21)، وبكالوريوس (المتوسط الحسابي = 2,43، الانحراف المعياري = 0,18)، ودبلوم عال (المتوسط الحسابي = 2,50، الانحراف المعياري = 0,22). في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في برامج التدخل المبكر الذين يحملون مؤهل علمي كالثانوية، أو الدبلوم، أو البكالوريوس، أو الدبلوم العالي.

أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين وفقاً للمؤهل العلمي، حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية (0,000). وقد جرى احتساب حجم الأثر من خلال حساب قيمة (Eta squared)، وقد تبين أن حجم الأثر كبير جداً (0,54) لمتغير المؤهل العلمي.

كما أشارت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام مقارنات توكي (Tukey) كما هو موضح في الجدول (7)، أن العاملين في برامج التدخل المبكر الذين يحملون مؤهلات علمية كالماجستير والدكتوراه (المتوسط الحسابي = 3,04، الانحراف المعياري = 0,19) يمتلكون مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين أكثر من

جدول 7: نتائج اختبار توكي (Tukey) للمستويات المختلفة لمتغير المؤهل العلمي

الفئة	الفئات الأخرى	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
ثانوية أو أقل	دبلوم	-0,09229	0,08802	0,832
	بكالوريوس	-0,09402	0,07694	0,739
	دبلوم عال	-0,18457	0,08512	0,206
	ماجستير أو دكتوراه	-0,70949 (*)	0,09804	*0,000

الفئة	الفئات الأخرى	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
دبلوم	ثانوية أو أقل	0,09229	0,08802	0,832
	بكالوريوس	-0,00173	0,06854	1,000
	دبلوم عال	-0,09227	0,07760	0,758
	ماجستير أو دكتوراه	-0,61720(*)	0,09159	*0,000
بكالوريوس	ثانوية أو أقل	0,09402	0,07694	0,739
	دبلوم	0,00173	0,06854	1,000
	دبلوم عال	-0,09054	0,06477	0,631
	ماجستير أو دكتوراه	-0,61547(*)	0,08100	*0,000
دبلوم عال	ثانوية أو أقل	0,18457	0,08512	0,206
	دبلوم	0,09227	0,07760	0,758
	بكالوريوس	0,09054	0,06477	0,631
	ماجستير أو دكتوراه	-0,52493(*)	0,08880	*0,000
ماجستير أو دكتوراه	ثانوية أو أقل	0,70949(*)	0,09804	*0,000
	دبلوم	0,61720(*)	0,09159	*0,000
	بكالوريوس	0,61547(*)	0,08100	*0,000
	دبلوم عال	0,52493(*)	0,08880	*0,000

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج السؤال الأول: يتضح من نتائج السؤال الأول أن العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان لا يمتلكون مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين الكافية واللازمة لمواجهة التحديات والمستجدات الحديثة، حيث أشارت النتائج إلى أن درجة امتلاكهم لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين كانت قليلة، على الرغم من أن الحكم على مدى امتلاكهم لتلك المهارات كان حكماً ذاتياً. ويرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى عدة أسباب، منها أن برامج التدخل المبكر في سلطنة عُمان تعد جزءاً من منظومة خدمات تقدم للأطفال ذوي الإعاقة؛ أي أنها ليست برامج تدخل مبكر معتمدة ومستقلة، وإنما يتم تقديم خدمات التدريب والتأهيل بشكل روتيني، وبالتالي فإنها لا تسهم في إكساب العاملين في هذه البرامج المهارات والمعارف المطلوبة. كما يرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى عدم مواكبة برامج إعداد المعلمين بشكل عام، وبرامج إعداد العاملين في برامج التدخل المبكر بشكل خاص للمستجدات الحديثة من جهة، وعدم مساهمة تلك البرامج في إكساب خريجيها المهارات اللازمة والمطلوبة من جهة ثانية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه عدة دراسات (Carter, 2015; Moore, 2015; Tait, 2015) والتي أشارت إلى أن التدخل المبكر يواجه عدداً من التحديات في القرن الواحد والعشرين، وأن هناك حاجة ماسة لإعداد برامج وخطط ودليل للعاملين في برامج التدخل المبكر بما يتناسب مع المستجدات الحديثة، وبالتالي إعادة النظر ببرامج التدخل المبكر الحالية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن متغيري التخصص الدراسي والخبرة لم يكن لهما تأثير في إكساب

العاملين المهارات والمعارف اللازمة لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين. وهذا يؤكد ما ذهب إليه الباحث بأن برنامج إعداد العاملين في برامج التدخل المبكر لا يسهم في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين. وقد يعود ذلك أيضاً إلى تركيز تلك البرامج على الموضوعات الأكاديمية المتعلقة بالتدخل المبكر، وعدم إدراك القائمين على برامج إعداد المعلمين بشكل عام لأهمية دمج مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين في البرامج والمناهج الحالية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات (Carter, 2015; Moore, 2015; Tait, 2015).

كما يتضح من نتائج السؤال الثاني أن المؤهل العلمي على مستوى الدبلوم العالي وما دون ليس له أثر ذو دلالة إحصائية، بينما كان هناك أثر ذو دلالة إحصائية في مستوى امتلاك مهارات القرن الواحد والعشرين للعالمين في برامج التدخل المبكر لمن يحملون درجة الماجستير أو الدكتوراه. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة برامج الماجستير والدكتوراه التي قد تسهم أكثر من البرامج الأخرى في إكساب خريجيها بعض المهارات اللازمة كالتفكير الناقد، وحل المشكلات، ومهارات التواصل والتعاون، وغيرها من المهارات التي تتناسب مع متطلبات القرن الواحد والعشرين. من جانب آخر، تؤكد هذه النتيجة على أن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر في البرامج الجامعية التي تعد الخريجين للتعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، وخاصة في برامج التدخل المبكر في مستوى الدبلوم العالي وما دون، بحيث تصاغ تلك البرامج بأسلوب يمكنها من تأهيل الخريجين وتدريبهم على جميع المستجدات التي تفيدهم في تطوير مستوى الأداء بما يتماشى مع متطلبات واحتياجات القرن الواحد والعشرين. وهو ما يتفق مع المبادئ

Allen, G. (2011). Early Intervention, the Next Steps: An independent report to her majesty's government. London: The Stationery Office.

American Association of Colleges for Teacher Education. (2008). Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators (TPCK). New York: Rutledge.

American Management Association (AMA). (2010). American Management Association Critical Skills Survey. Executive Summary. Retrieved: October, 25, 2010.

Bailey, D., Bruder, M., Hebbeler, K., Carta, J., Defosset, M., Greenwood, C. & Barton, L. (2006). Recommended outcomes for families of young children with disabilities. Journal of Early Intervention, 28, 227-251.

Bransford, D., Brown, L. & Cocking, R. (1999). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, D.C.: National Academy Press.

Carter, M. (2015, December). Distinguishing science and pseudoscience: A guide for practitioners and parents (Presentation), Early Intervention in the 21st Century. Symposium conducted at Macquarie University, Australia.

Darling-Hammond, L. (2012). Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. New York: John Wiley & Sons.

David, H., Frank, L. & Richard, M. (2003). The Skill content of recent technological change: An empirical exploration. Quarterly Journal of Economics, 118(4), 1279-1334.

Department of Education, U.S. (2010). National Education Technology Plan. Washington, D.C.: Office of Education Technology.

Duncan, A. (2009). Teacher preparation: Reforming the uncertain profession—remarks of secretary Arne Duncan at teachers college, Columbia University. Retrieved October, 30, 2009.

Greenhill, V. (2010). 21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation. Partnership for 21st Century Skills. Washington, DC: AACTE & P21.

Guralnick, M. (2000). The Effectiveness of Early Intervention. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

Herring, M., Koehler, M. & Mishra, P. (Eds.). (2016). Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators. New York: Routledge.

Levine, A. (2006). Educating School Teachers. Washington, D.C: Education Schools Project.

الأساسية التي وضعتها الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلمين (AACTE, 2008)، والتي تنص على ضرورة أن تكون برامج إعداد المعلمين على اختلاف أنواعها قادرة على إعداد خريجيها لامتلاك وتعليم وتقييم مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين.

التوصيات

في ضوء ما سبق يوصي الباحث بما يلي:

1. عقد لقاءات وجلسات حوارية أسوة بالدول المتقدمة لمناقشة أهم التحديات التي تواجه التدخل المبكر، وآلية إكساب العاملين في برامج التدخل المبكر مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين.
2. أن تقوم الجامعات بدمج وتضمين مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين في برامجها بشكل عام، وفي برامج إعداد العاملين في التدخل المبكر بشكل خاص.
3. عقد دورات تدريبية متخصصة لتدريب العاملين في برامج التدخل المبكر على مهارات القرن الواحد والعشرين في أثناء الخدمة.
4. اجراء دراسات تحليلية عميقة وموسعة لمعرفة أثر امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر لمهارات القرن الواحد والعشرين على أداء الأطفال ذوي الإعاقة.
5. إجراء دراسات مستقبلية على عينات أكبر، وباستخدام أدوات قياس أخرى في قياس مهارات القرن الواحد والعشرين كالملاحظة.

المراجع

- جمال الدين، نجوى يوسف. (2011). تساؤلات حول مستقبل الجامعات وأدوارها في القرن الواحد والعشرين. مجلة العلوم التربوية (19)، 409-405.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2007). التدخل المبكر: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. (ط3). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- زريقات، ابراهيم. (2009). التدخل المبكر: النماذج والاجراءات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عواد، أحمد، و قواسمة، كوثر. (2012). أثر برنامج تدخل المبكر في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى عينة من أطفال التوحد في الأردن. مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، 4(9)، 17 - 64.
- الفواخير، احمد. (2015). تقويم خدمات التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة في سلطنة عُمان من وجهة نظر الأسر. مجلة الطفولة العربية. 17(65)، 35-53.

- Lim, P., Ching, C. & Churchill, D. (2010). Leading ICT in education practices: A capacity-building toolkit for teacher education institutions in the Asia-Pacific (pp. 1-94). Microsoft Partners-in-Learning (Asia-Pacific).
- Miller, M. (2009). Teaching for a New World: Preparing High School Educators to Deliver College and Career-Ready Instruction. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education.
- Moore, T. (2015, December). Early childhood intervention in a changing world: challenges and opportunities, Early Intervention in the 21st Century. Symposium conducted at Macquarie University, Australia.
- Skills, P. (2008). 21st century skills, education & competitiveness. A Resource and Policy Guide. Retrieved from www.21stcenturyskills.org.
- Tait, K. (2015). Cross-cultural issues in early intervention, Early Intervention in the 21st Century. Symposium conducted at Macquarie University, Australia.
- Turnbull, H. (2005, March). IDEA as welfare reform law: personal responsibilities, social contracts, and the "equity" theory. Paper presented at the University of Kansas Gene. Retrieved from: http://www.beachcenter.org/resource_library/beach_resource_detail_page.aspx?intResourceID=2398&Type=presentation&JScript=1.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). Understanding by Design. 2nd Ed. Alexandria, VA: ASCD.

فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية رايجليوث التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر بغزة

فتحي كلوب* و جمال الفليت*

تاريخ قبوله 2016/8/23

تاريخ تسلم البحث 2016/3/20

The Effectiveness of Organizing the Content of a Grammar Unit Due to the Reigeluth Expansion Theory on the Achievements of Some Grammatical Concepts Among Tenth Graders in Gaza

Fathee Kloub and Jamal Alfleet, Ministry of Education, Gaza.

Abstract: The study aims to know the effectiveness of organizing the content of a grammar unit due to Reigeluth expansion theory on the achievements of some grammatical concepts among tenth graders in Gaza. The study uses the quasi-experimental approach. The sample of the study consists of (72) tenth grade students; they are divided into two groups: The experimental which includes (36) students who learned the grammar unit based on the Reigeluth expansion theory and the control one which includes (36) students who learned the same unit in the usual method. And after applying the grammatical concepts test, the results of the study revealed the existence of significant differences between mean scores of experimental and control groups in the post application to test the grammatical concepts, in favor of the experimental group, and the presence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the two applications of pre- and post-grammatical concepts test in favor of the post application. This indicates the effectiveness of applying Reigeluth theory to achieve grammatical concepts. The study recommended the need for more interest to the expansionary organizing content theory in textbooks so that it is activated in organizing the linguistic content of the grammar lessons and to benefit from them to teach the grammatical concepts.

(Keywords: Reigeluth Expansion Theory, Grammatical Concepts, Grammar Unit, Tenth Grade Students).

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية تنظيم المحتوى وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر بغزة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً من طلاب الصف العاشر، جرى تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية عددها (36) طالباً درست محتوى وحدة التوابع وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية، وضابطة عددها (36) طالباً، درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية. كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية نظرية "رايجليوث" في التحصيل الدراسي للمفاهيم النحوية، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بنظرية تنظيم المحتوى التوسعية في الكتب المدرسية، بحيث يتم تفعيلها في تنظيم المحتوى اللغوي للدروس النحوية، والإفادة منها في تدريس المفاهيم النحوية.

(الكلمات المفتاحية: نظرية "رايجليوث" التوسعية، المفاهيم النحوية، وحدة التوابع، الصف العاشر).

مقدمة: لم يعد مقبولا في هذا العصر، وما واكبه من تكنولوجيا متطورة، وما صاحبها من انفجار معرفي هائل، أن تبقى عملية التدريس تسير بالطريقة نفسها دون تطوير أو تنظيم للمعرفة الإنسانية، الأمر الذي يستدعي أن نعيد ما نادت به نظريات التعلم لتطوير إجراءات التدريس، وتحسين نوعية التعليم والتعلم، بما ينعكس على المعلم، فيجعله واعياً ومدركاً لما يقوم به، وخبيراً بخصائص طلبته النمائية، وتحديد احتياجاتهم، وتعرف قدراتهم، واستثارة دافعيتهم، وتنظيم الخبرات التعليمية التعليمية القادرة على إكسابهم منظومة المفاهيم والقيم والاتجاهات والمهارات المرغوبة. ولا يتأتى له ذلك إلا عن طريق إدراكه ووعيه بعملية التدريس الفاعلة ومتطلباتها، وما تستلزمه من عملية تنظيم المحتوى، وعرضه بطريقة متدرجة ومتسلسلة ومنظمة.

وتعد عملية تنظيم المحتوى من أهم العمليات التي تتبع عملية اختيار المحتوى، فالموضوعات الرئيسة والأفكار المحورية التي يتضمنها الموضوع والمادة الخاصة بهذه الأفكار تحتاج إلى تنظيم وتتابع، بحيث تتقدم من تلك الأفكار التي تعد خلفية إدراكية للطلبة إلى أفكار غيرها تبنى على أساس تلك الخلفية، ويشترط في هذا التتابع أن يحث الطلبة على استخدام عمليات عقلية ترقى تدريجياً بتقدم الأفكار في حلقات هذا التتابع، ويراعى أيضاً أن تساعد عملية التنظيم الطلبة على تحصيل المفاهيم المجردة، وتنمي من قدراتهم على حل المشكلات، ومهاراتهم في تحليل المعلومات، والكشف عنها (الوكيل والمفتي، 1996).

* وزارة التربية والتعليم، غزة.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

التلخيص، ويتم فيها إتاحة الفرصة للمتعلم لتحديد الأفكار الرئيسة، وعرضها بصورة موجزة دون إعطاء أمثلة أو فقرات للممارسة أو التدريب. والمرحلة الأخيرة، مرحلة التركيب، ويتم فيها توضيح العلاقات التي تربط عناصر المحتوى التعليمي من خلال تحديد العلاقة بين أجزاء المحتوى التعليمي (Reigeluth & Rodgers, 1980).

ويساعد تنظيم المعرفة وفق النظرية التوسعية المتعلمين على إدراك الخصائص والعلاقات المشتركة، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين أجزاء المعرفة، وهذا بدوره يساعدهم على استيعاب المعارف المتعلمة (Reigeluth, 1989).

وفي هذا السياق، أظهرت عدة دراسات دورا إيجابيا للنظرية التوسعية في التعليم والتحصيل الدراسي في مباحث مختلفة. ففي دراسة أجراها عمران (2009) أشارت نتائجها إلى أن تنظيم محتوى الجغرافيا باستخدام نظرية "رايجليوث" التوسعية في التدريس، قد أدى إلى زيادة التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي، وتعديل الاتجاهات نحو المادة، وزيادة الرغبة والدافعية لدراساتها.

وأشارت دراسة البايوي وصبري (2009) إلى فاعلية استخدام نموذج "رايجليوث" في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء، وذلك مقارنة مع نموذج سكران والطريقة الاعتيادية.

وتسهم النظرية التوسعية في الاحتفاظ بالمفاهيم العلمية واستبقائها، فقد أكدت دراسة عيود (2007) على أثر نموذج "رايجليوث" في اكتساب المفاهيم الكيميائية، واستبقائها، وتنمية حب الاستطلاع العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

وإلى جانب التحصيل الدراسي، أظهرت دراسة الرقيبة (2007) فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمنطقة القصيم.

كما أظهرت دراسة الأدغم (2002) ملائمة النظرية التوسعية للطلبة المعلمين في مرحلة التعليم الجامعي، حيث كشفت نتائجها عن فاعلية تنظيم محتوى مادة الموارد وفق النظرية التوسعية في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين.

كما كان للنظرية التوسعية دور في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المادة، فقد كشفت نتائج دراسة الجندي وصادق (2001) فعاليتها في تحصيل المفاهيم الكيميائية، والاتجاه نحو مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

كما أكدت دراسة دروزة (1993) أثر نظرية "رايجليوث" التوسعية على مستويات التعلم مقارنة بنظرية جانبيه الهرمية، وأظهرت نتائجها أن مجموعة النظرية التوسعية حصلت على متوسط

ويرى التربويون ضرورة الاعتماد على الأسس النفسية المرتبطة بخصائص النمو، وحاجات الطلبة، واهتماماتهم، وميولهم، ومشكلاتهم في تنظيم محتوى المنهج، بحيث يمس هذا المحتوى حاجات المتعلمين، ويناسب ميولهم، فينشطون ويتفاعلون ويشاركون في عملية التعليم (شحاتة، 1998). وفي سياق المدخل السيكلوجي، يدرس الطالب معظم المواد الدراسية منذ دخوله المدرسة الابتدائية، على أن يتعمق في دراسة هذه الموضوعات سنة بعد أخرى حسب نموه وتقدمه في الصفوف الدراسية، وحسب نضجه وقدرته على الفهم، وليس حسب الروابط المنطقية القائمة بين موضوعات تلك المادة (أبو زيد، 1991). ووفقاً لهذا المدخل، يمكن تنظيم المحتوى بناء على نظريات التعلم، حتى يمكن تحديد وتوصيف الإجراءات اللازمة لتنظيم المواد، وتوجيه ممارسات المعلم لتحقيق فاعلية أكبر للتدريس، وبالتالي تعلم أفضل.

وبالرجوع إلى نظريات التعلم التي تسعى إلى تنظيم المحتوى الدراسي، وتوصيف ممارسات المعلم داخل حجرة الدراسة، نجد أنها تختلف حول قضايا ومفاهيم، لعل أهمها ما يتعلق بكيفية حدوث التعلم، وبنية المادة المعرفية، وبأفضل طرق تنظيمها لتيسير حدوث التعلم (الوكيل والمفتي، 1995).

ويعد المدخل المنطقي لتنظيم المحتوى من أقدم المداخل وأكثرها شيوعاً؛ لأنه يتماشى مع الأسس المنطقية لتنظيم المعرفة الإنسانية من وجهة نظر العلماء، وفي ضوء التصور العام السائد (لبيب ومينا، 1993).

وقد ظهرت نظريات تعليمية عدة تقدم خبرات تعليمية، تساعد المتعلمين على تعلم المحتوى التعليمي. وتعد النظرية التوسعية من النظريات التي تعالج تنظيم المحتوى على المستوى الموسع، وهو المستوى الذي يتناول تنظيم وتعليم أكثر من مفهوم، أو مبدأ، أو إجراء تعليمي في الوقت نفسه. وتستند هذه النظرية إلى مفاهيم المدرسة المعرفية في علم النفس، التي ترى أن التعلم يجري من الكل إلى الجزء، مستفيدة من الأفكار التي تناولها "أوزيل"، لا سيما فيما يتعلق بما يسمى بـ "المنظمات المتقدمة" التي تساعد المتعلم على دمج المعلومات الجديدة للفرد بالخبرات التعليمية (البنية المعرفية للفرد) لتصبح جزءاً لا يتجزأ منها، وبالتالي يكون التعلم ذا معنى (الأدغم، 2002).

ويشير مصطلح "التوسع" إلى إضافة تفصيلات، وإيجاد علاقات وارتباطات بين أجزاء المعرفة التي يتعلمها الفرد، بالإضافة إلى ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة الموجودة في البنية المعرفية للفرد (Slavin, 1997).

وتتكون النظرية التوسعية من أربع مراحل رئيسة، الأولى، مرحلة المقدمة الشاملة، وتغطي نظرة شاملة لمحتوى المادة التعليمية، وتتضمن تحديد الأفكار الرئيسة التي تضمنها المحتوى التعليمي. والثانية، مرحلة مستويات التوسع التي تشمل تفصيلاً تدريجياً لما ورد في المقدمة الشاملة من مفاهيم. والثالثة، مرحلة

للمفهوم باختلاف طبيعة المفهوم، وعلى أساس هذه القواعد يمكن توضيح عدة أنواع من المفاهيم حسب القواعد التي ترتبط بها صفاتها المميزة، وهي: مفاهيم الإثبات، والمفاهيم المتصلة أو التجمعية، والمفاهيم المنفصلة أو المفرقة، والمفاهيم العلانية (سعادة واليوسف، 1989).

ومن القواعد التي تضبط سمات المفاهيم النحوية ما يعرف بالمفاهيم المتصلة والمنفصلة، فالمتصلة هي التي تتوافر وتتجمع فيها مجموعة من الصفات، فالمفاهيم النحوية اتصالية ذات قاعدة تجمعية أو اقترانية، فمثلاً تنتظم الصفات المميزة للنعت الحقيقي وهي مطابقته لمنوعته. والمفاهيم المنفصلة هي التي تشمل على صفات مفرقة، لا يشترط توافرها معاً في الشيء، وإنما توافر واحدة منها أو بعضها فقط في الشيء يجعلها مثلاً على المفهوم، مثل مفهوم النعت الذي تكون حالاته الإعرابية إما الرفع أو النصب أو الجر، وهذه الصفات لا يمكن أن تجتمع في شيء واحد (سعادة واليوسف، 1989).

وهناك أيضاً المفاهيم الإثباتية التي تشير إلى إثبات صفة مميزة معينة على شيء أو مثير ما؛ ليكون مثلاً على المفهوم. وللمفاهيم النحوية سمات إثباتية، فمثلاً: النصب سمة إثباتية للمفعول به، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله، وخبر كان، واسم إن، وهكذا الحال لمعظم مفاهيم النحو باستثناء التوابع التي لم تكن فيها الحالة الإعرابية إثباتية. كما تسير المفاهيم النحوية وفق نظام هرمي تنابعي، وبالتالي فإن من أهم محددات المفهوم النحوي تحديد موقعه من هرم المفاهيم الأخرى، وهذا بدوره يعطي فهماً إضافياً من خلال توضيح مجموعة من معاني المفهوم المتضمنة داخل إطار من العلاقات (كلوب، 2001).

وفي ضوء العرض السابق عن طبيعة المفهوم النحوي، يتضح ضرورة مراعاة تنظيم تعلم المفاهيم وفق الأسس النابعة من تصور طبيعة المفاهيم النحوية نفسها، فهناك مفاهيم نحوية يمكن تعلمها أسرع من غيرها، وهذا بالطبع يتوقف على نوعها وموقعها المفاهيمي، واختيار المفهوم المناسب، والميسر لتعلم المفهوم الذي يليه، كما يتوقف على مدى وضوح سماتها المميزة، وتسلسلها وترابطها، وقاعدتها التي تربط هذه السمات.

ويتأثر مستوى اكتساب المفاهيم النحوية بطريقة تقديمها وتنظيمها، فقد أجريت دراسات عدة تناول فيها الباحثون نظريات داعمة لتنظيم المفاهيم النحوية، لتحسين تعليمها وتعلمها في المراحل التعليمية المختلفة، فقد أشارت دراسة غوادر (2013) إلى فاعلية تدريس كتاب النحو للمفاهيم النحوية لطلبة الصف التاسع الأساسي في ضوء نظريتي تشومسكي ودوسوسير بمحافظه جنين، حيث كشفت نتائجها تفوق طلبة المجموعتين اللتين درستا وفق نظرية تشومسكي، ونظرية دوسوسير، على المجموعة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.

علامات أعلى من مجموعة النظرية الهرمية على اختبار التذكر العام، والتطبيق، والاختبار الكلي.

وعلى مستوى اللغة العربية والقواعد النحوية، تناولت دراسة الروبي (2012) تنظيم وحدة النواسخ وفقاً لمبادئ النظرية التوسعية، ومبادئ التكامل بين فروع اللغة العربية، أسفرت نتائجها عن فاعلية استخدام التكامل، والنظرية التوسعية في رفع مستوى الأداء النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتعد المفاهيم النحوية ذات طبيعة مجردة؛ لأنها ليست من النوع المادي المحسوس ليسهل رؤيته وتصويره؛ ولذا فإنها تتطلب قدرة خاصة تعين الطالب على إدراك سائر العلاقات والارتباطات بينها، وفهمها من خلال العمليات العقلية التي يتحرك فيها الفكر نحو إدراك العلاقات بين أجزاء الكلام (عبد الله، 2007).

وهناك مجموعة من السمات المميزة للمفهوم النحوي، وهي عبارة عن الصفات التي تتوافر في جميع الأمثلة الدالة على المفهوم (خطاب وبلقيس، 1988)؛ فالمطابقة بين النعت الحقيقي ومنوعته تنكيراً أو تعريفاً، وتنكيراً أو تأنيثاً، وإفراداً أو تثنية أو جمعاً، ورفعاً أو نصباً أو جراً من السمات المميزة لمفهوم "النعت"، حيث تتوافر هذه السمات في جميع عناصر المفهوم.

وهذه الصفات هي التي تسهم في تكوين المفهوم لدى المتعلم، وبالتالي يتوجب على المعلم تحديد السمات المميزة؛ لأنها تمكنه من التعرف إلى الطريقة التي تنتظم بها هذه الصفات، أو على قاعدة المفهوم، كما تساعده على تحديد الأمثلة وغير الأمثلة المناسبة لتوضيح المفهوم.

ومن هنا يتضح أن أبرز السمات التأسيسية الدالة على المفهوم هي تلك السمات التي تتفرد من السمات المميزة، والتي يقيمها العقل نتيجة تمثل المتعلم لها، وإدراكه لماهيتها.

وكذلك هناك مجموعة من السمات غير المميزة، ويقصد بها تلك الصفات التي لا تتوافر في جميع العناصر المطابقة للمفهوم، أو في جميع الأمثلة الدالة عليه، وإن كانت توجد في بعض أفراد المفهوم (خطاب وبلقيس، 1988). فالاسمية، والتنكير، والإفراد، والنصب، وبيان الهيئة من السمات المميزة للحال المفردة، ولكن النصب بالياء أو الفتحة ليست سمة مميزة.

وتعد المفاهيم النحوية من أكثر المفاهيم التي تتصف بوجود قواعد تضبط سماتها، وذلك من خلال طرق مختلفة تنتظم بواسطتها الصفات التي تميز المفهوم النحوي، وقد تنتظم الصفات المميزة لمفهوم ما وفق قاعدة معينة، في حين تنتظم الصفات المميزة لمفهوم آخر وفق قاعدة أخرى (النواس، 2014). فهذه القواعد هي الشكل الذي ينتظم مفاهيم بحث نحوي معين، وأنواعها وحالاتها إن وجدت مقرونة بسماتها الجوهرية، وهي تمثل الأساس الذي يحتوي على الأحكام الكاملة المعجمة الكامنة لوصف الظواهر اللغوية المنتمية إليها. كما تختلف القواعد المعرفية

ولما كان النحو العربي من الموضوعات التي تشمل الكثير من المفاهيم النحوية التي تربطها علاقات نحوية متكامل بناها المعرفية في الممارسة التطبيقية للقواعد النحوية، ونتيجة لضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية، حاول الباحثان أن يفيدا من النظرية التوسعية في تنظيم محتوى وحدة دراسية من كتاب الصف العاشر، وهي وحدة التوابع لتعرف أثر تنظيم محتواها وفعاليتها في اكتساب المفاهيم النحوية. وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

1. ما فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر؟
2. هل تختلف فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر طبقاً للمستوى المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق)؟

فرضيتا الدراسة

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيية والضابطة في تحصيل المفاهيم النحوية كما يقيسها التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم.
2. لا تختلف فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية رايجليوث التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر طبقاً للمستوى المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق).

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. تحديد ملامح تنظيم المحتوى وفق نظرية "رايجليوث".
2. بناء وحدة التوابع وتنظيم محتواها وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية.
3. تعرف فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

1. تتناول الدراسة نظرية "رايجليوث" التوسعية في تنظيم المحتوى، وتحاول الإفادة من تطبيقاتها التربوية، باعتبارها من التوجهات المناسبة في تنظيم محتوى وحدة دراسية في غاية الأهمية في النحو العربي، وهي وحدة التوابع.
2. قد تزود الدراسة جهات الاختصاص في وزارة التربية والتعليم، ودائرة المناهج بنماذج في تصميم وحدات دراسية في مناهج التعليم وفق منحى نظرية "رايجليوث".

وأكدت دراسة باكير (2012) فاعلية تطبيق مبادئ نظرية التدفق في تدريس القواعد النحوية في الصف الأول الثانوي، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبيية والضابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم النحوية.

كما أكدت دراسة عبد الله (2007) أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب طلبة التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية، واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي، ومقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبيية.

كما أظهرت دراسات أخرى فاعلية استراتيجيات تدريسية داعمة لتعليم المفاهيم النحوية وتنميتها، فقد كشفت نتائج دراسة النواس (2014) عن أثر استراتيجية التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، واتجاهاتهم نحو تعلم النحو، حيث كشفت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبيية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي في مادة القواعد النحوية، وفي مقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبيية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التوليدي.

يظهر من نتائج الدراسات السابقة، سواء التي تناولت نظرية "رايجليوث" التوسعية، أم التي تناولت المفاهيم النحوية، أن عملية تنظيم عناصر المحتوى، وطريقة تقديمه، لها دورها في عملية التعليم والتعلم، فالدراسات التي تناولت نظرية "رايجليوث" التوسعية أكدت دورها في تنظيم عناصر المحتوى المعرفي، وتنظيم عملية التعلم من خلال التوسع في عرض الخبرات التعليمية، وتعميق الترابط والعلاقات بين العناصر المختلفة، كما يظهر من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم النحوية أنه يمكن الإسهام في تحسين مستوى تعليمها إذا ما جرى تقديمها بنظريات ونماذج واستراتيجيات تراعي طبيعتها النحوية. وفي ضوء ذلك تتناول هذه الدراسة فكرة بحثية مفادها الربط بين النظرية التوسعية، وتوظيفها في تقديم المفاهيم النحوية وتدريسها.

مشكلة الدراسة وسؤالها

تتحدد مشكلة الدراسة في ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية والمفاهيم النحوية، كما أكدته دراسة كلوب (2001)، ودراسة غوادة (2013). وهذا الضعف كما أظهرت الدراسات يمكن إرجاعه إلى عدة أسباب، منها المناهج والكتب المدرسية، وطريقة تنظيم محتواها، فقد أكدت دراسة أبو طعيمة (2015) قلة التوازن في عرض وتنظيم محتوى التدريبات المتعلقة بالمفاهيم والقواعد النحوية في كتب العلوم اللغوية في فلسطين.

الدراسة، واشتمالها على ست شعب للصف العاشر، وجرى اختيار صفين بطريقة عشوائية، وتعيين أحدهما مجموعة تجريبية عددها (36) طالبا، لتدرس وحدة التوابع من خلال استخدام نظرية "رايغليوث" التوسعية في التدريس، والصف الآخر مجموعة ضابطة وعددها (36) طالبا لتدرس الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

أداة الدراسة: تمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية، حيث جرى بناؤه وفق الخطوات التالية:

- تحديد الغرض من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب تلاميذ الصف العاشر الأساسي لمفاهيم النحو في المستويات المعرفية الثلاث (التذكر، الفهم، والتطبيق)، وذلك للتعرف إلى فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية "رايغليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر.

- تحديد الأهداف التعليمية المراد قياسها: يعد تحديد الأهداف التعليمية المراد قياسها من الاعتبارات المهمة في بناء الاختبار؛ لأن تحديد ما ينبغي أن يقاس بدقة على نحو سلوكي يتمكن المتعلم من أدائه، يجعل البنود الاختبارية التحصيلية قادرة على استدعاء السلوك الذي تعلمه المتعلم. وقد جرى تحديد الأوزان النسبية لكل من للمفاهيم النحوية: النعت (32.5%)، والتوكيد (22.5%)، والعطف (20%)، والبدل (25%)، وكذلك جرى تحديد الأوزان النسبية للأهداف ضمن المستويات المعرفية الثلاثة وفق تصنيف بلوم وزملائه، وكانت الأوزان النسبية للمستويات المعرفية الثلاثة: التذكر (17.5%)، والفهم (37.5%)، والتطبيق (45%).

وقد جرى تحديد هذه الأوزان اعتمادا على استشارة بعض المشرفين التربويين، ومعلمي اللغة العربية، والخبرة الشخصية للباحثين، والأهمية الوظيفية التي يسهم فيها تعلم المفهوم في تحسين لغة الطالب وأدائه اللغوي، وقد أعطي التطبيق وزنا أكبر؛ وذلك لأن الهدف النهائي من تعلم القواعد هو كيفية تطبيقها، واستخدامها للتعبير عن أفكار ومواقف محددة، لذلك يحسن في الأسئلة أن تغطي هذا الجانب، وتعطيه الأولوية أثناء إعداد اختبارات اللغة. وقد جرى عرض هذه الأوزان على المحكمين، وأولي الاختصاص لاستطلاع آرائهم حول الوزن النسبي لكل مفهوم من المفاهيم النحوية، والوزن النسبي لمستويات الأهداف المعرفية الثلاث، وصولا إلى إقرارها واعتمادها.

ويمكن تحديد الأهداف التربوية التي يقيسها الاختبار النحوي وفق مستويات الأهداف المعرفية كما يلي:

مستوى التذكر: يكون الطالب قادرا على أن:

- يعرف المفهوم النحوي المستهدف تعريفا صحيحا - يحدد سمات المفهوم المستهدف - يذكر قاعدة ضبط المفهوم.

3. قد يفيد مشرفو اللغة العربية ومعلموها من الدراسة من خلال إعداد مواد إثرائية بتنظيم المحتوى التعليمي وفق النظرية.

4. قد تفتح الدراسة آفاقا أمام الباحثين لدراسات أخرى تطبيق نظريات معاصرة في تنظيم المحتوى.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على ما يلي:

- تنظيم محتوى وحدة دراسية في النحو العربي، وهي وحدة التوابع المتضمنة في كتاب العلوم اللغوية في المنهاج الفلسطيني للصف العاشر.

- اقتصار الاختبار التحصيلي على ثلاثة مستويات معرفية، هي: (التذكر، الفهم، التطبيق)، وهو من إعداد الباحثين، ولهذا فإن نتائج الدراسة تعتمد على مدى صدق الاختبار وثباته.

التعريفات الإجرائية

نظرية "رايغليوث" التوسعية: نظرية تعليمية لتنظيم المحتوى التعليمي بشكل مرتب ومتسلسل من العام إلى الخاص، وبصورة أكثر تفصيلاً عن طريق عرض مقدمة شاملة تتضمن طبيعة المفاهيم الأساسية، وأنواعها، ثم عرض تفصيلي للمفاهيم الفرعية في كل نوع منها بتوسع يغطي جوانب المفاهيم، والربط بينها، ثم الانتهاء بعمليات التلخيص والاستنتاجات.

التحصيل: هو ناتج ما يتعلمه الطالب بعد فترة معينة من الدراسة، وقدرته على استرجاع وفهم وتطبيق المحتوى المتعلم المتعلق بوحدة التوابع. ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار المفاهيم النحوية المعد في هذه الدراسة.

المفهوم النحوي: البناء العقلي أو التجريد الذهني الذي يتكون لدى الفرد لصف من المثيرات اللغوية التي يمكن تصنيفها من خلال سماتها المشتركة المميزة مجتمعة، والقاعدة التي تضبط هذه السمات، ويستجاب لها برمز أو مصطلح نحوي، وهي مرتبطة هنا بمفاهيم وحدة التوابع.

الصف العاشر: يطلق على الصف النهائي من مرحلة التعليم الأساسي وفق السلم التعليمي الجديد لدى وزارة التربية والتعليم في فلسطين.

الطريقة

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (72) طالبا من طلاب الصف العاشر بمدرسة شهداء الشاطئ الثانوية للبنين للفصل الدراسي الثاني من العام 2014/2015، حيث جرى اختيار المدرسة قصدياً؛ لاستعدادها التعاون في تطبيق تجربة

مستوى الفهم: يكون الطالب قادراً على أن:

- يحدد الأمثلة المنتمية للمفهوم وغير المنتمية له - يوضح الأمثلة الدالة على المفهوم- يميز بين تراكيب صحيحة وأخرى خطأ- يفرق بين قاعدة مفهوم وقاعدة مفهوم آخر- يبين المفهوم الواحد وفق قاعدته الانفصالية- يحدد المفهوم وفق حالته الإعرابية.

مستوى التطبيق: يكون الطالب قادراً على أن:

- يعطي أمثلة جديدة منتمية للمفهوم - يستخدم المفهوم في جمل من تعبيره- يعرب المفهوم في سياق محدد- يكمل المكان الخالي من الجملة بقاعدة محددة للمفهوم.

إعداد جدول مواصفات: جرى إعداد جدول مواصفات لربط الأهداف التعليمية بمحتوى المادة التعليمية، وقد روعي عند بنائه تحديد الوزن النسبي لكل مفهوم، وتحديد وزن كل مستوى من مستويات الأهداف، وتحديد النسب داخل كل خلية في الجدول، والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي وعدد الفقرات والنسبة المئوية للأهداف المراد قياسها

المحتوى	التذكر	الفهم	التطبيق	مستويات الأهداف المعرفية		فقرات الاختبار
				النسبة المئوية	العدد	ونسبتها المئوية
النعت	5%	2	12.5%	5	15%	6
التوكيد	2.5%	1	7.5%	3	12.5%	5
العطف	5%	2	7.5%	3	7.5%	3
البدل	5%	2	10%	4	10%	4
الإجمالي	17.5%	7	37.5%	15	45%	18
						40

صياغة فقرات الاختبار

استخدم الباحثان أسئلة الاختبار من متعدد، ويتكون كل سؤال من جذع يتضمن موضوعاً أو سؤالاً أو عبارة غير تامة، وأربعة بدائل تتضمن إجابة صحيحة واحدة فقط، والباقي خطأ، إلا إنها مقنعة ظاهرياً. وقد اعتمد هذا النمط من الأسئلة؛ لأنها تمكن من قياس مدى تحقق جميع الأهداف التربوية المرتبطة بنواتج التعلم، كما أن درجة الصدق والثبات فيها مرتفعة. وقد روعي عند صياغة الأسئلة أن تكون شاملة للمفاهيم المحددة والأهداف التربوية المراد

قياسها، وواضحة وبعيدة عن الغموض واللبس، وسليمة لغوياً، وملائمة لمستوى الطلبة.

وقد جرت صياغة البنود الاختبارية وفق جدول المواصفات بمراعاة الوزن النسبي لكل مفهوم، والأهداف التعليمية المحددة وفق المستويات المعرفية (التذكر والفهم والتطبيق)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): توزيع فقرات الاختبار وفق مستويات الأهداف المراد قياسها

المفهوم	التذكر	الفهم	التطبيق	مجموع الأسئلة
النعت	1، 9	2، 7، 8، 10، 13	3، 4، 5، 6، 11، 12	13
التوكيد	14	15، 16، 17	18، 19، 20، 21، 22	9
العطف	23، 24	25، 26، 27	28، 29، 30	8
البدل	31، 32	33، 34، 35، 36	37، 38، 39، 40	10
المجموع الكلي	7	15	18	40

صياغة تعليمات الاختبار

جرت صياغة تعليمات الاختبار وإعدادها على ورقة منفصلة في كراس الاختبار، وقد جرى توضيح الهدف من الاختبار، وضرورة قراءة السؤال قراءة جيدة قبل الإجابة، والإجابة عن جميع الأسئلة، والتأكيد على أن الاختبار ليس له علاقة بالدرجات المدرسية.

تحليل فقرات الاختبار

جرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) طالباً، وجرى تحليل فقرات الاختبار بهدف حساب معامل الصعوبة، ومعامل التمييز لكل فقرة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة
66.3	53.3	-21	76.3	73.3	-1
47.5	43.3	-22	55.0	63.3	-2
72.5	73.3	-23	58.8	43.3	-3
77.5	66.7	-24	36.3	46.7	-4
68.8	36.7	-25	36.3	43.3	-5
37.5	56.7	-26	37.5	36.7	-6
65.0	50.0	-27	58.8	53.3	-7
38.8	30.0	-28	55.0	60.0	-8
57.5	53.3	-29	67.5	53.3	-9
67.5	50.0	-30	65.0	76.7	-10
76.3	73.3	-31	48.8	33.3	-11
55.0	53.3	-32	36.3	40.0	-12
56.3	56.7	-33	68.8	43.3	-13
48.8	33.3	-34	57.5	43.3	-14
46.3	36.7	-35	50.0	33.3	-15
46.3	46.7	-36	55.0	50.0	-16
36.3	53.3	-37	66.3	56.7	-17
47.5	33.3	-38	36.3	33.3	-18
45.0	46.7	-39	47.5	40.0	-19
66.3	33.3	-40	36.3	36.7	-20

ومدى تمثيل كل سؤال للهدف الذي وضع لقياسه، وإبداء أية ملاحظات أخرى.

2. صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، فقد جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مستوى من مستويات الاختبار الثلاثة، وبين الدرجة الكلية للاختبار. والجدول (4) يوضح معامل الارتباط درجة كل مستوى من مستويات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار.

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الصعوبة تتراوح بين (33.3 - 76.7)، وهي قيم مناسبة ومقبولة، كما يتضح أن معاملات التمييز لأغلب فقرات الاختبار أعلى من (0.4). وتعد ذات تمييز جيد، وكان من بينها (7) فقرات قل تمييزها عن (0.4). وتعد ذات تمييز مقبول بعد تحسين صياغتها (عودة، 2005).

حساب صدق الاختبار

جرى التحقق من صدق الاختبار من خلال:

1. صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى للاختبار، فقد جرى عرضه على مجموعة من المحكمين، لإبداء رأيهم حول مدى شمول الأسئلة لسمات كل مفهوم وقاعدته، ومدى وضوح مناسبة الصياغة اللغوية لطلبة الصف العاشر الأساسي،

جدول (4): معاملات ارتباط كل مستوى معرفي بالمجال المعرفي الكلي للاختبار

المستوى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
تذكر	0.861	دالة عند $(\alpha = 0.01)$
فهم	0.889	دالة عند $(\alpha = 0.01)$
تطبيق	0.821	دالة عند $(\alpha = 0.01)$

قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 = 0.463 لدرجة حرية 28

تكافؤ مجموعتي الدراسة

جرى التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في بعض المتغيرات المتوقعة تأثيرها على النحو التالي:

أولاً- تكافؤ المجموعتين في متغير العمر

جرى التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر، من خلال حساب المتوسط الحسابي، والانحراف

جدول (5): دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والتجريبية في متغير العمر

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية (ذكور)	36	14.95	0.375	0.373	غير دالة
المجموعة الضابطة (ذكور)	36	15.118	0.316		

ثانياً- تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي

جرى التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية المستهدفة، من خلال حساب المتوسط الحسابي، والانحراف

جدول (6): تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة (ذكور) في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية

البيان	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية (ذكور)	36	12.361	3.756	0.26	غير دالة
المجموعة الضابطة (ذكور)	36	12.801	3.920		

العلامة القصوى للاختبار (40)

ومفهوم المعطوف عليه مع العطف. وكذلك الإشارة إلى الحالات الإعرابية لكل مفهوم من حيث الرفع والنصب والجر.

المرحلة الثانية: (مستويات التوسع)

وهي تفصيل تدريجي لما ورد في المقدمة الشاملة من مفاهيم، ويراعى في تناولها وتفصيلها أن تسير في تسلسل وتتابع. ويستلزم محتوى وحدة التوابع وما تندرج عليه المقدمة الشاملة المفاهيمية نوعاً من التفصيل بعدة مستويات، يختلف عددها طبقاً لطبيعة المفهوم النحوي؛ فالنعت مثلاً قسم إلى المستويات التالية:

المستوى الأول: النعت الحقيقي والنعت السببي.

المستوى الثاني: النعت (المفرد، الجملة، شبه الجملة).

المستوى الثالث: النعت الجملة (الجملة الاسمية، الجملة الفعلية).

المستوى الرابع: النعت شبه الجملة (ظرف ومضاف إليه، وجار ومجرور).

يلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في متوسط التحصيل في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية، وهذا يدل على تجانس المجموعتين في هذا المتغير.

المحتوى التعليمي وفق النظرية التوسعية

جرى تنظيم المحتوى التعليمي لوحدة التوابع في ضوء المراحل الرئيسة للنظرية التوسعية على النحو التالي:

المرحلة الأولى: (المقدمة الشاملة)

تعطي هذه المرحلة نظرة شاملة لمحتوى المادة التعليمية، وتتضمن تحديد الأفكار الرئيسة التي تضمنها المحتوى التعليمي، حيث جرى عرض المفاهيم العامة التي تضمنها المحتوى التعليمي، وهي (النعت، والتوكيد، والبدل، والعطف)، إضافة إلى المفاهيم الفرعية المرتبطة بكل مفهوم، حيث جرت الإشارة لمفهوم المنعوت مع النعت، ومفهوم المؤكد مع التوكيد، ومفهوم المبدل منه مع البديل،

المرحلة الثالثة: (التلخيص)

ويتم فيها إتاحة الفرصة للمتعلم لتحديد الأفكار الرئيسية لإحداث تكامل بين المعلومات المهمة، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها، وعرضها بصورة موجزة، وعلى مستوى التذكر فقط دون إعطاء أمثلة أو أمثلة مُضادة، أو فقرات للممارسة أو التدريب.

وقد جرى إحداث التكامل بين المفاهيم النحوية وتنظيمها من خلال تلخيص العلاقات بين التابع ومتبوعه، حيث جرى إجمال كل الحالات الإعرابية لكل تابع ومتبوعه، فالبديل مثلاً تابع يطابق متبوعه المبدل منه رفعاً أو نصباً أو جراً، وكذلك الحال مع مفاهيم النعت والتوكيد والعطف.

المرحلة الرابعة: (التركيب)

ويتم في هذه المرحلة توضيح العلاقات التي تربط عناصر المحتوى التعليمي بعضها ببعض، حيث جرى ربط العلاقات الداخلية بين مفاهيم الوحدة، وجرى تصنيفها إلى تابع مرفوع وتابع مجرور وتابع منصوب، وقد شمل التابع المرفوع النعت المرفوع والبديل المرفوع والتوكيد المرفوع والعطف المرفوع. وكذلك الحال للتابع المنصوب والتابع المجرور. وواضح ما في هذه المرحلة من التركيز على العلاقات الداخلية بين المفاهيم، وزيادة الاحتفاظ بالمفهوم عن طريق توفير روابط إضافية بينها، مما يمكن سرعة استجابة المتعلم إذا طلب إليه استخراج تابع منصوب مثلاً من قطعة معطاة.

وبعد تنظيم محتوى الوحدة تم عرضها على سبعة أساتذة في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والمشرفين التربويين، لإبداء آرائهم، وملاحظاتهم التي جرى مراعاتها بما يساهم في تطوير الوحدة، بعد أن جرى تزويدهم بتعريف للنظرية التوسعية، وملاحظتها العامة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ينص السؤال الأول على "ما فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر؟".

وللإجابة عن هذا السؤال صيغ الفرض الأول التالي: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل المفاهيم النحوية كما يقيسها التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، جرى مقارنة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم النحوية، حيث جرى حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودلالة الفرق بين المتوسطات من خلال اختبار (ت)، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	36	17.722	8.44	3.299	دالة عند مستوى
المجموعة التجريبية	36	22.277	7.512		($\alpha = 0.01$)

العلامة القسوى للاختبار (40)

وإن كان متوسط نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية جاء (22.28) من (40)، وهو ما يقابل (55.7%)؛ الأمر الذي يعني أن طلاب المجموعة التجريبية حتى بعد دراسة الموضوعات وفق النظرية التوسعية لديهم ضعف في المفاهيم النحوية موضوع الدراسة، إلا أن هذا يمكن تفسيره بأن الطلاب في مراحل التعليم العام يعانون من ضعف عام في القواعد النحوية وفقاً لما أكدته دراسة غوادرة (2013)، ووفقاً لما أظهرته نتائج التطبيق القبلي لاختبار الدراسة الحالية من انخفاض مستوى التحصيل، حيث بلغ متوسط الدرجات في التطبيق القبلي (12.36). وبعد دراسة المجموعة التجريبية وفق النظرية التوسعية، وتفوقها على المجموعة الضابطة بفرق له دلالة إحصائية، يمكن أن يعزى ذلك إلى تأثير تنظيم المحتوى وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية، وما تضمنه من تحديد للعلاقة بين أجزاء وحدة التوابع، وربط الأفكار المجزأة لكل تابع من التوابع، وتوضيح العلاقات التي تربط بين التابع ومتبوعه، وتلخيص الحالات الإعرابية لكل تابع ومتبوعه، بالإضافة إلى ربط

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم النحوية البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني تحسن أداء الطلاب في المجموعة التجريبية في التحصيل النحوي، وتفوقهم على أقرانهم في المجموعة الضابطة، حيث كان متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة (17.722)، بانحراف معياري (8.44)، بينما كان متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية (22.277)، بانحراف معياري (7.512). وقد انعكس ذلك على قيمة (ت) المحسوبة؛ إذ بلغت (3.299)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$). وبذلك يرفض الفرض الصفري، ويقبل الفرض البديل بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل المفاهيم النحوية كما يقيسها التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم.

التوسعية في دعم عملية التعلم وزيادة الفهم، وأن التكامل والتنظيم الموسع للمحتوى أسهم في مستوى الأداء النحوي لدى الطلاب.

ولإلقاء مزيد من الضوء على هذه النتائج، وحساب حجم التأثير، وبيان مدى النمو لحاصل في اكتساب المفاهيم النحوية، جرى مقارنة متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية، حيث جرى حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وحساب قيمة (ت) لعينتين مرتبطتين، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي وحجم التأثير

المجال	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت*	حجم التأثير
اختبار المفاهيم النحوية	القبلي	36	12.36	6.586	6.491	0.31
	البعدي	36	22.28	7.512		

العلامة القصوى للاختبار (40)

النحوية. وقد يعزى ذلك إلى خصائص تنظيم المحتوى وفق نظرية "رايجليوث" التي تساعد على تدعيم البنية المعرفية للمفهوم النحوي، وتقوية الربط بين المفاهيم، وإيجاد علاقات وارتباطات تكاملية بين أجزاء المعرفة المفاهيمية للتابع الواحد كالنعت، والتوكيد، والبدل، والعطف، وبينها جميعاً بصورة تسهم في تكوين أساس معرفي متماسك ومتكامل للتتابع جميعها، لا سيما إذا جرى ربطها بالخبرات السابقة الموجودة في البنية المعرفية للطالب، وتقديمها بطريقة توظف التطبيقات النحوية الشفوية والكتابية التي تمكن من الممارسة، وتزيد من القدرة على التركيز. وهذا يتوافق مع نتائج دراسة نتائج دراسة باكير (2012) التي أكدت فاعلية مبادئ نظرية التدفق في تدريس القواعد النحوية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على "هل تختلف فاعلية تنظيم محتوى وحدة التتابع وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر طبقاً لمستوى (التذكر، الفهم، التطبيق)؟".

للإجابة عن هذا السؤال، صيغ الفرض الثاني الذي ينص على "لا تختلف فاعلية تنظيم محتوى وحدة التتابع وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر طبقاً للمستوى المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق)".

وللتحقق من صحة الفرض جرى مقارنة أداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل مستوى من المستويات المعرفية على حدة، والجدول (9) يوضح ذلك.

العلاقات الداخلية بين مفاهيم الوحدة، وتصنيفها إلى تابع مرفوع، وتابع مجرور، وتابع منصوب. وهذا ما لم يتوفر للمجموعة الضابطة التي تلقت المحتوى التعليمي للوحدة، وفقاً لتنظيم الكتاب المدرسي الذي يقوم على عرض التتابع على شكل موضوعات نحوية مستقلة، لكل موضوع مفاهيمه، وأمثله، وقاعدته، وتدرجات عليها.

وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة النواس (2014) التي أكدت أن نماذج التعلم التي تنظم المفاهيم النحوية تؤثر إيجاباً في اكتسابها، ودراسة الروبي (2012) التي أكدت على أهمية النظرية

يتضح من الجدول السابق تفوق أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، مقارنة بأدائهم في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم النحوية، حيث بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (12.36)، في حين ارتفع متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي إلى (22.28)؛ الأمر الذي انعكس على قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (6.491)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$. وهذا يشير إلى دور نظرية "رايجليوث"، وأثرها في تحسين مستوى اكتساب المفاهيم النحوية لدى أفراد المجموعة التجريبية، الأمر الذي قد يعزى إلى أن تنظيم مفاهيم وحدة التتابع وفق النظرية التوسعية ساعد المتعلمين على إدراك خصائص كل تابع من التتابع، والعلاقات المشتركة بين النعت، والتوكيد، والبدل، والعطف، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها، وهذا بدوره يساعد على الاستيعاب، في ضوء ما وفرته هذه النظرية من تنظيم المفاهيم بشكل تتابعي وفق الأنشطة التي أسهمت في تحسين مستوى اكتساب الطلاب للمفهوم النحوي، وتحليله، والتفاعل معه. وهذا يتوافق مع أشارت إليه دراسة الروبي (2012)، ودراسة عبد الله (2007)، ودراسة كلوب (2001) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجيات تنظيم المحتوى تسهم في تحسين التحصيل الدراسي، واكتساب المفاهيم النحوية.

وللتأكد من أن هذه الفروق فروق جوهرية، تعود إلى متغيرات الدراسة، جرى حساب حجم التأثير من خلال مربع إيتا الذي يظهر أثر نظرية "رايجليوث" بصورة أكثر وضوحاً، وقد تبين أن قيمة مربع إيتا المحسوبة تساوي (0.31)، وهي أكبر من قيمة مربع إيتا الجدولية، بمعنى أنها أكبر من حجم التأثير المحدد للتأثير الكبير الذي يساوي (0.14). وهذا يشير إلى أن تأثير المتغير المستقل في إحداث تباين في المتغير التابع كان على درجة كبيرة، وهذا يدل على أن نظرية "رايجليوث"، كان تأثيرها كبيراً في تنمية المفاهيم

جدول (9): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية في كل مستوى من مستويات التذكر والفهم والتطبيق

المستوى	المجموعة التجريبية (ن = 36 طالبا)		المجموعة الضابطة (ن = 36 طالبا)		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التذكر	4.06	2.01	3.72	1.73	0.753	غير دالة
الفهم	7.56	3.98	6.31	2.86	1.527	غير دالة
التطبيق	9.56	3.57	7.69	2.91	2.42	دالة عند $(\alpha = 0.01)$

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في مستوى التذكر ومستوى الفهم. ويمكن تفسير ذلك بأن هذين المستويين (التذكر والفهم) يحتاجان إلى أنواع معينة من الأسئلة، مثل الأسئلة المباشرة، والأسئلة السابرة المعينة على الفهم، وغيرهما من الأسئلة التي تخاطب المستويات الدنيا من التفكير، والتي تناقش مستويات الفهم المباشر، وهذا ما يتوافر في المجموعتين التجريبية والضابطة، مما أسهم في تحسن هذه المهارات لدى طلاب المجموعتين بنفس الدرجة دون فروق.

في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى التطبيق، وقد يعزى ذلك إلى تكامل المستويات المعرفية في اكتساب المفاهيم النحوية باعتبار مستوى التذكر والفهم يعدان قاعدة عريضة وأساساً لمستوى التطبيق الذي يبنى على ما قبله، كما أن التنظيم التوسعي للمحتوى التعليمي يتطلب من المتعلمين القيام بممارسة العمليات العقلية العليا؛ لربط المفاهيم والمبادئ والإجراءات بعضها ببعض، وفهم العلاقات التي تربط بينها (الأدغم، 2002). ويتوافق ذلك مع دراسة دروزة (1993) التي أكدت فاعلية نظرية "رايجليوث" في تنمية مهارة تطبيق المعلومات العامة.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها يمكن التقدم بالتوصيات التالية:

1. ضرورة التركيز على المفاهيم النحوية، وتحليلها، وتوجيه المعلمين للعمل على تنميتها بطريقة منظمة تمكن من اكتسابها وتشكيلها بنية معرفية لدى المتعلم، ووضع برامج حقيقية مخططة، وأن يدرّب المعلم على فهم هذه البرامج، وتطبيقها.
2. زيادة الاهتمام بنظرية تنظيم المحتوى التوسعية في الكتب المدرسية بحيث يتم تفعيلها في تنظيم المحتوى اللغوي للدروس النحوية.
3. ضرورة تضمين دليل المعلم أنشطة وإجراءات تعليمية توضح كيفية توظيف النظرية التوسعية، والإفادة منها بشكل أكبر في العملية التعليمية.
4. تدريب معلمي الصف العاشر على مهارات توظيف النظرية التوسعية في التدريس.
5. دراسة العلاقة بين التمكن من المفاهيم النحوية وفق النظرية التوسعية وتطبيقها في الفروع اللغوية الأخرى.

المراجع

- أبو زيد، محمد. (1991). المنهج الدراسي بين التبعية والتطور. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- أبو طعيمة، رائد. (2015). دراسة تحليلية تقويمية لتدريبات كتب العلوم اللغوية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة.
- الأدغم، رضا. (2002). فاعلية تنظيم محتوى مادة المواريث وفق النظرية التوسعية في التحصيل الأكاديمي والاحتفاظ للطلاب المعلمين بشعبة الدراسات الإسلامية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 40، 114-141.
- باكير، فايزة. (2012). تصميم برنامج تدريسي لمادة النحو وفق مبادئ نظرية التدفق في الصف الأول الثانوي، دراسة تجريبية في ثانويات محافظة دمشق. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.
- الباوي، ماجدة وصبري، وعد. (2009). فاعلية أثر استخدام أنموذجي سكرمان ورايجليوث في التفكير الاستدلالي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء. مجلة جامعة كربلاء، 7 (4)، 95-117.

عمران، خالد. (2009). تنظيم محتوى مادة الجغرافيا وفق نظرية رايجليوث التوسعية وأثره علي التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 148، 65-108.

عودة، أحمد. (2005). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

غوادرة، نضال. (2013). مدى فاعلية تدريس كتاب النحو للمفاهيم النحوية لطلبة الصف التاسع الأساسي في ضوء نظريتي تشومسكي ودوسوسير بمحافظة جنين. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، 8(2)، 107-132.

فهمي، فاروق وعبد الصبور، منى. (2001). *المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية*. القاهرة: دار المعارف.

كلوب، فتحى. (2001). *أثر استراتيجيات مقترحة لتدريس مفاهيم النحو وتنمية الاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي*، أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس.

ليب، رشدي ومينا، فايز. (1993). *المنهج منظومة لمحتوى التعليم*، (ط2). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الوكيل، حلمي والمفتي، محمد. (1996). *أسس بناء المناهج*. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

الوكيل، حلمي والمفتي، محمد. (1995). *المناهج (المفهوم-العناصر- الأسس- التنظيمات- التطوير)*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

النواس، خليل. (2014). *أثر استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحو تعلم النحو*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية.

Reigeluth, C. (1989). Educational technology at the crossroads: New mindsets and new directions. *Educational Technology Research & Development*, 37(1), 67-80.

Reigeluth, C. (1992). The elaboration theory. *Educational Technology Research & Development*, 40(3), 80-86.

Reigeluth, C. and Rodgers, C. (1980). The elaboration theory of instruction: Prescriptions for task analysis and design. *NSPI Journal*, 19 (1), 16-26.

Slavin, R. (2012). *Educational psychology: Theory into Practice* (5 Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

البعلي، إبراهيم. (2001). فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظريتي جانبيه الهرمية ورايجليوث التوسعية في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس. *مجلة التربية العلمية*، 1 (9)، 65-94.

الجندي، أمينة وصادق، منير. (2001). فعالية نظرية رايجليوث التوسعية في تنظيم وتدریس بعض المفاهيم الكيميائية في التحصيل والاتجاه نحو مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي الثاني، *رؤى مستقبلية للبحث التربوي*، المركز القومي للبحوث والتنمية - كلية التربية جامعة عين شمس، المجلد الأول، 283-347.

خطاب، محمد وبلقيس، أحمد. (1988). *الحقائق والمفاهيم تعليمها وتعلمها وقياسها*، عمان: دائرة التربية والتعليم الأونروا/ اليونسكو.

دروزه، أفنان. (1993). أثر نظرية رايجليوث التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بنظرية جانبيه الهرمية والطريقة العشوائية على ثلاثة مستويات في التعلم: التذكر الخاص والتذكر العام والتطبيق، *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، 5 (2)، 463-494.

الرقبية، زينب. (2007). فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظريتي كل من رايجليوث التوسعية وجانبيه الهرمية على التحصيل الدراسي ومهارة اتخاذ القرار لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمنطقة القصيم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القصيم.

الروبي، أمل. (2012). *استخدام التكامل والنظرية التوسعية في رفع مستوى الأداء النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

سعادة، جودت واليوسف، جمال. (1989). *تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية*. بيروت: دار الجبل.

شحاتة، حسن. (1998). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، (ط2). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبد الله، سامية. (2007). *أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم.

عبود، سهاد. (2007). *أثر أنموذج رايجليوث في اكتساب المفاهيم الكيميائية واستبقائها وتنمية حب الاستطلاع العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.

TABLE OF CONTENTS

Volume 12, No. 4, Rabi' al-Awal, 1438 H, December 2016

Articles in Arabic

•	The Relationship Between Alexithymia and Parental Styles, Socioeconomic Status, Family Size, and Gender	415
	Nasima A. Dawoud	
•	The Effectiveness of a Counseling Program Based on Psychodrama in Reducing Disruptive Behavior and Developing Social Skills Among Learning Disabled Students in Bani-Obeid District	435
	Ashraf Yacoub and Shafiq Alawneh	
•	Adoption of Next Generation Science Standards to Design a Content on Heredity for Eighth Grade Students in Jordan	455
	Ghazi Rawagah and Amal Al-Momani	
•	The Perceptions of Faculty Members and Students on the Effectiveness of Computerized Tests in the Teaching and Learning Process at Yarmouk University	469
	Mohammad Al-Omari and Yousef Eyadat	
•	The Academic Freedom for Faculty Members at Al-Balqa University Colleges in North Jordan	479
	Mahmoud H. Al-Ajlouni	
•	The Degree of Importance and Practice of Leadership Regarding "Leadership DNA" Model for Public Secondary School Principals in Zarqa Governorate as Perceived By their Teachers	495
	Aieman Al-Omari and Mohammed Abu-Alaia	
•	Possession of Service Providers in Early Intervention Programs for the 21st Century Knowledge and Skills at Sultanate of Oman	513
	Ahmad Fawair	
•	The Effectiveness of Organizing the Content of a Grammar Unit Due to the Reigeluth Expansion Theory on the Achievements of Some Grammatical Concepts Among Tenth Graders in Gaza	527
	Fathee Kloub and Jamal Alfleet	

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. 4, Rabi' al-Awal, 1438 H, December 2016

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**

Majdi Al-Shannaq, **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. 4, Rabi' al-Awal, 1438 H, December 2016

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 12, No. 4, Rabi' al-Awal, 1438 H, December 2016

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. Amani Mansour

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah

Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan

Prof. Mohammad Tawalbeh

Faculty of Education, Arab Open University

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-Albaysat 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