



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

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

المجلد (11)، العدد (1)، آذار 2015 م / جمادى الآخرة 1436 هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (11)، العدد (1)، آذار 2015 م / جمادى الآخرة 1436هـ

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. عدنان العتوم.
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سكرتير التحرير: السيدة فاطمة يوسف عطروز.
هيئة التحرير:

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

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

أ.د. يعقوب أبو حلو
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.



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

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

المجلد (11)، العدد (1)، آذار 2015 م / جمادى الآخرة 1436 هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (11)، العدد (1)، آذار 2015 م / جمادى الآخرة 1436 هـ

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 الحبري

Duke University, USA.

أ.د أماني صالح

Arkansas State University, USA

المحرر اللغوي (اللغة العربية): أ.د. خليل الشيخ.

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): د. لمياء حماد.

تنفيذ وإخراج: مجدي الشناق وفاطمة عطروز.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك

اربـد - الأردن

هاتف 3208 7211111 00 962 2 962 3208

Email: jjes@yu.edu.jo

Or jjes_journal@yahoo.com

Yarmouk University Website: <http://www.yu.edu.jo>

Website: <http://journals.yu.edu.jo/jjes>

قواعد النشر

- 1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.
 - 2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات العلوم التربوية.
 - 3- تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.
 - 4- يرسل البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية على بريد المجلة JJES@yu.edu.jo or jjes_journal@yahoo.com حيث يكون مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، البحوث بالعربية ((نوع الخط Arial (بنط 14))، البحوث بالإنجليزية ((نوع الخط Times New Roman (بنط 12))، شريطة أن يحتوي على ملخص بالعربية بالإضافة إلى ملخص بالإنجليزية وبواقع 150 كلمة على صفحة مستقلة ويوضع عدد الكلمات بين قوسين في آخر الملخص على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords) التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات، وأن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على (30) ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو 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- الالتزام 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 وسياساتها 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- تنتقل 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 (11)، العدد (1)، آذار 2015 م / جمادى الآخرة 1436هـ

البحوث باللغة العربية

- 1 • أثر تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة واتجاههن نحوها
آلاء الجريسي وتغريد الرحيلي وعائشة العمري
- 17 • مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتفيري الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن
عبد اللطيف المومني
- 31 • درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة
معن العياصره وخلود الحارثي
- 45 • أثر طريقة تقديم المعلومات ونوعها وفترات الاحتفاظ في القدرة على التعرف والاستدعاء لدى طلبة جامعة اليرموك
عبد الناصر الجراح و ميساء أبو أحمد
- 61 • نموذج المعادلة البنائية لسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين: درجة ممارستها وإجراءات التغلب عليها من منظور مديري المدارس في محافظة مسقط
ياسر المهدي وأمل الكيومية وأمل المزروعية
- 73 • الفروق في المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات
أحمد عبد المجيد صمادي و عقل محمد البقعاوي
- 83 • فاعلية نمطي التنفيذ الراجعة "إعادة الصياغة وما وراء اللفة" في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية
نصر خليفة مقابلة ومحمد الزيوت

البحوث باللغة الإنجليزية

- 101 • الكشف عن الفروق بين أداء الذكور والإناث في الأردن في أحد الاختبارات الدولية المتعلقة بالرياضيات
معصم العكور وغالب البدارين وحسان العمري وأحمد الدويري

الافتتاحية

فبمناسبة انقضاء عشر سنوات من عمر المجلة الاردنية للعلوم التربوية وصدر العدد الاول من المجلد الحادي عشر، فأنتني اغتنم هذه الفرصة لنهنئ انفسنا والاسرة التربوية في الاردن والوطن العربي على هذا العطاء والانجاز المتميز. والمجلة الاردنية للعلوم التربوية استطاعت وبكل أمانة ان تحقق انجازات كبيرة وموقع متميز بين المجلات التربوية الأخرى في الوطن الكبير، ولتثبت نفسها كمجلة علمية متخصصة تخدم الباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية على المستوى المحلي والعربي، وتنشر البحوث الأصلية والجادة التي تخدم المجتمع التربوي الأردني والعربي.

وهذا الانجاز لم يكن ليتحقق دون جهود العديد من الجهات التي دعمت المجلة خلال مسيرتها عبر السنوات العشر الماضية، وأخص هنا بالذكر زملائي الباحثين والمحكمين من داخل الاردن وخارجه الذين حرصوا على تزويد المجلة بأفضل ما لديهم من علم أصيل وجهود بحثية رصينة أو ملاحظات ومقترحات، توجت من خلال نشر اربعين عددا (ما يقارب 400 بحثا علميا) خلال العشر سنوات الماضية.

ولا يفوتني في هذا الموقف ان اتوجه بالشكر والتقدير إلى صندوق دعم البحث العلمي الذي يقدم كافة اشكال الدعم المادي والمعنوي لدعم مسيرة المجلة، وكذلك جامعة اليرموك التي احتضنت المجلة وقدمت لها كافة أشكال الدعم والتأييد. والشكر موصول بشكل خاص لهيئات تحرير المجلة والهيئات الاستشارية الحالية والسابقة لجهودهم الكبيرة في دعم وتوجيه المجلة ومتابعة أعمالها واصداراتها السابقة. والشكر ايضا إلى عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة اليرموك على كل أشكال الدعم والمتابعة لأعمال النشر والتوزيع والخدمات الادارية والمالية، وأخص بالذكر عميد البحث العلمي والدراسات العليا والسيدة فاطمة عطروز سكرتيرة التحرير في المجلة. كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى دوائر الجامعة ذات العلاقة التي تقدم الدعم للمجلة وأخص بالذكر الدائرة المالية ومطبعة الجامعة في دائرة الانتاج والصيانة والتدريب.

والمجلة الاردنية للعلوم التربوية إذ تحتفل بهذه الانجازات، فإنها تفتح باب التواصل مع جميع الباحثين في العلوم التربوية النفسية لتزويد المجلة بمقترحاتهم حول سبل تطوير المجلة وأعمالها ويسعدها أن تتقبل أية أفكار من شأنها رفع سوية المجلة وجودتها أو سبل تطويرها وتعكم بدراساتها والأخذ بها وفق إمكانيات المجلة.

رئيس تحرير المجلة
ا.د. عدنان يوسف العتوم
جامعة اليرموك

أثر تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة واتجاههن نحوها

آلاء الجريسي* تغريد الرحيلي* وعائشة العمري*

تاريخ قبوله 2014/11/23

تاريخ تسلم البحث 2013/10/30

The Effect of Mobile Apps in Social Networking Sites (SNSs) on Learning and Teaching the Holy Quran to Female Students and their Attitude Towards them at Taibah University

Alaa Al-Jreasee, Tagreed Al-Rehealy and aisheah Al-Omary, Taibah University, Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract: This study aimed to investigate The Effect of Mobile Apps in Social Networking Sites (SNSs) on Learning and Teaching the Holy Quran to Female Students and their Attitude Towards them at Taibah University. The study employed a quasi-experimental design. The sample of the study consisted of (34) students in the Faculty of Education at Taibah University. The researchers constructed the following tools and materials: observation card, attitudes scale and some mobile apps. The most important results of the study show there was some effects of Mobile Apps in SNSs on learning and teaching the Holy Quran, and there was no effect of Mobile Apps in SNSs on students' attitude towards these Apps. In light of the results of the study, the most important recommendations were using Mobile Apps in SNSs in learning and teaching the Holy Quran.

Keywords: Mobile Learning, Social Networking Sites, Holy Quran Learning & Teaching.

فقد أكدت دراسة (Hall et al, 2013)، التي أجريت في المملكة المتحدة بجامعة كوينز بلفاست Queen's University Belfast، أن مواقع التواصل الاجتماعي تحظى بشعبية كبيرة بين الطلاب، وأن 91% من 377 من الطلاب المستطلعين يستخدمون مواقع شبكات التواصل الاجتماعي، حيث إن 98% منهم يستخدمون الفيسبوك، و33% يستخدمون تويتر.

وفي دراسة (Jackson, 2012) كان الطلاب سعداء جداً باستخدامهم صفحة الفيسبوك، فقد ساعدتهم على بناء الصداقات على الشبكات مبكراً، وبشكل أسرع وأسهل، وشهدوا مستويات من الاحتفاظ أعلى من غيرهم ممن لم يكونوا أعضاء في صفحة الفيسبوك، وقد ذكر الطلاب أنهم سيوصون الطلاب الجدد في العام المقبل بها.

ومن أبرز التقنيات التي تعمل ضمن مواقع التواصل الاجتماعي Social Networking Sites، ما يعرف بتطبيقات الهاتف النقال Mobile Applications. وهي مصطلح واسع للتطبيقات البرمجية التي تعمل على الأجهزة النقالة، مثل: أي فون iPhone، أي باد iPad، وجالاكسي تاب Galaxy Tab، وتستعمل تربوياً لجمع البيانات، وتتبع الأداء، وتنظيم وعمل القوائم، واستعراض النشرات، وأرشفة واستعراض جميع التعليقات، وإمكانية الوصول إليها، فهي

ملخص: هدفت الدراسة للكشف عن أثر تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة واتجاههن نحوها. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي. وتمثلت عينة الدراسة في 34 طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة. وتم إعداد واستخدام أدوات هي: بطاقة ملاحظة، ومقياس اتجاهات، وبعض تطبيقات الهاتف النقال. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على تعلم القرآن الكريم لصالح المجموعة التجريبية، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية في اتجاههن نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم. وفي ضوء النتائج؛ أوصت الباحثات بعدد من التوصيات، منها: إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب والطالبات في الجامعات السعودية لتدريبهم على استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي لتعلم وتعليم القرآن الكريم.

الكلمات المفتاحية: التعلم النقال، مواقع التواصل الاجتماعي، تعلم وتعليم القرآن الكريم.

مقدمة: يشهد العالم اليوم تطوراً سريعاً في شتى المجالات، وعلى الأخص فيما يتعلق بمجال التقنيات. وقد أصبحت التقنية بأشكالها المتعددة مطلباً أساسياً من مطالب العصر، وأخذ التقدم التقني يدخل في كل المجالات، وكان للتربية والتعليم النصيب الوافر من هذا التقدم.

وقد أصبحت زيادة التفاعل الاجتماعي على شبكة الإنترنت مطلباً فريداً لأساليب التعلم، فهي تتيح للمتعلمين التفاعلية، ومشاركة المحتوى، والمرونة، والتعلم الذاتي، وهذا مما يتطلب من المصممين العناية بطبيعة الحال بكيفية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتدعم تعلم الطلاب بشكل فردي ومجموعات (Baird & Fisher, 2005).

فمواقع التواصل الاجتماعي عبارة عن صفحات ويب تعتمد على الخدمات، وتسمح للمتعلمين ذوي الاهتمامات المشتركة من تكوين شبكات خاصة تربطهم معاً، يتشاركون خلالها المعلومات، والصور، ومقاطع الفيديو، والتعليق عليها ويسهل إمكانية تكوين علاقات اجتماعية في فترة قصيرة (عبد اللطيف، 2012). مما زاد من شعبية استخدام هذه المواقع.

* جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الأجهزة المحمولة والمكتبية، وهذا يدل بوضوح على أننا نتجه نحو استخدام الأجهزة النقلة (Gardner et al, 2013). فهي تسمح بمزيد من الحرية للتفاعل مع الآخرين، والوصول إلى مجموعة متنوعة من وسائط معلومات متعددة، باستخدام قدرات الشبكات اللاسلكية (Ally, 2005). وتسمح بالتحكم أو تحديد تدفق المعلومات والاتصالات من خلال الأجهزة الكفية اللاسلكية، وهذه الأجهزة عادة ما تكون شخصية أو فردية، فالإتصال النقال يحسن التشارك التزامني وغير التزامني، بغض النظر عن الزمان والمكان، مما يؤدي إلى اتخاذ قرار أفضل (Motivalla, 2007).

وقد أكدت دراسة (Motivalla, 2007) أن الطلاب وجدوا في تطبيقات الهاتف النقال وسيلة مجانية جيدة للتفاعل الصفي، وأداة تفاعل لمناقشة المقررات الدراسية مع الزملاء والأساتذة، وأداة مفيدة في التعليم، وتوفر فرصة الوصول من أي مكان، ومريحة في الاستخدام، وفعالة في تقديم محتوى شخصي، وقد كانوا راضين عنها بشكل عام.

فالتقنيات النقلة تعزز وتيسر التعاون بين الطلاب والتفاعل فيما بينهم، بوصفها وسيلة لاكتشاف وجمع ومناقشة ومشاركة التفكير الذاتي، مما يحسن البيئة التعليمية، وهذا ما أكدت عليه النظرية البنائية الاجتماعية والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بإستراتيجيات التعلم (Lan & Tsai, 2011).

فقد أكدت دراسة (Jeng et al, 2010) على العلاقة بين التعلم النقال وإستراتيجيات التعلم التربوية التقليدية، والبيئات القائمة، وضرورة التكامل بين جميع هذه الأبعاد.

ويمكن الاستفادة من الأجهزة النقلة في التعليم من عدة جوانب (Sampson & Panagiotis, 2013: 1-2) منها:

1. إشراك الطلاب بعملية التعلم دون التقيد بمكان وزمان وجهاز ما.
2. تمكين الطلاب من مواصلة أنشطة تعلم بدأت داخل الفصول الدراسية التقليدية أو خارجها، من خلال تفاعلهم واتصالهم المستمر مع زملائهم أو معلمهم.
3. تقديم الدعم، سواءً بالمصادر التعليمية - بغض النظر عن موقع الطلاب - أو الجهاز المستخدم.
4. توسيع نطاق سيناريو الفصول الدراسية التي يقودها المعلم التقليدي مع أنشطة التعلم غير الرسمي التي تجري خارج القاعات الدراسية.

والأجهزة الحاسوبية النقلة يمكن أن تجعل التدريس المتنقل قابل للتطبيق، وأن التفاعل مع شاشات اللمس في الأجهزة اللوحية تتيح للطلاب معالجة معلومات جديدة، ومن الممكن أن ينقل لهذه الأجهزة وتطبيقاتها موارد التدريس كعالم افتراضي باستخدام أدوات البرنامج، أيًا كان نوع نظام تشغيل الجهاز النقال (Litterst, 2013). ومن الممكن استخدامها لتقديم المواد التعليمية للطلاب، فالمواد

توفر الأدوات التي تساعد على العمل بكفاءة أكبر، فهي تتيح للطلاب التعلم الأكاديمي، والعاطفي، والسلوكي، وغيره الكثير (Jarmuz, 2012: 38). والتي أتاحت للمتعلمين استخدامها في أي زمان، ومكان، وإيجاد بيئة تعليمية تتسم بالحيوية والنشاط.

فقد أشارت دراسة (Jonas-Dwyer et al, 2012) إلى أن العديد من المربين والطلاب يستخدمون الأجهزة النقلة لأغراض تعليمية، كأحد أهم التقنيات التي انتشرت بين الناس بشكل سريع ومذهل.

وقد لاحظت الباحثات انتشار هذه التطبيقات في المجتمع عامة، وبين فئة الطلبة والطالبات خاصة. وهذا يعود وفق ما ذكر (Teng & Helps, 2010) إلى أن الأجهزة النقلة أصبحت أكثر قوة وانتشاراً وأهمية. ومما يؤكد ذلك ما أشار إليه (الاتحاد الدولي للاتصالات ITU, 2011) أن عدد المشتركين في الأجهزة النقلة في المملكة العربية السعودية قد تجاوز 53 مليون مشترك حتى عام 2011.

إن أن أجهزة وتطبيقات الاتصالات النقلة صممت في المقام الأول لزيادة الكفاءة والإنتاجية، فهي تلبي للمستخدمين احتياجاتهم الاجتماعية (Smith, 2005). حيث يشعر مستخدمو الأجهزة النقلة بمشاركة بعضهم البعض بصورة مستمرة (Chayko, 2008). فهناك

أكثر من 3,5 مليار هاتف جوال في العالم، وهذا يدل على انتشارها بمعدلات مذهلة؛ سواء في المجال الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافي، موفرة فرصاً غير مسبقة لتمكين الأثر الاجتماعي والنشاط التقني (Wasilewska & Wong, 2009).

ويرجع استخدام وانتشار تطبيقات الهاتف النقال في الجامعات بين الطلاب إلى أن الطلاب يحضرون الأجهزة الخاصة بهم؛ من هواتف ذكية أو أجهزة لوحية، وبالتالي يأتون وقد توقعوا استخدامها في حياتهم الجامعية، كما في حياتهم اليومية واستمراراً لها، وعليه أصبحت جزءاً مهماً من خطة الحرم الجامعي؛ لتعزيز الموارد التعليمية والخدمات الجامعية (Mobile Apps Use) (Grows on Campus, 2013).

ومما يؤكد ذلك أن العديد من الجامعات السعودية - ومنها جامعة طيبة - أصبحت تسمح لطلبتها باستخدام مثل هذه الهواتف الذكية النقلة داخل حرمها الجامعي، ثقة في طابقتها وإيماناً بدورها في تعزيز العملية التعليمية والتأكيداً لطرق التواصل بين الفئات المختلفة. كما أن العديد من الدراسات اوصت بتناول تطبيقات الهاتف النقال في العملية التعليمية كدراسة (Jeng et al, 2010).

فقط تطبيقات الهاتف النقال آخذة في الارتفاع كطريقة للتواصل مع جمهور الجامعة الواسع، فهي قادرة على توصيل المحتوى بطريقة ديناميكية جديدة، ففي جامعة ميسوري وجد أن 55% من قراء الأخبار يستخدمون الأجهزة النقلة، بينما 44% يستخدمون

وقد أوصت دراسة (Vogel et al, 2009) بحاجة هذه التقنية للتصميم الجيد، وأن تكون ذات قيمة للطلاب، ليتمكنوا من استخدامها. كما أوصت دراسة (Mohammed, 2013) بالحاجة إلى إعادة تنشيط اتجاه المدرسين والطلاب نحو التعلم النقال، عن طريق زيادة الممارسات التي تدعم استخدام الهاتف النقال في كافة مجالات التعلم والتدريب.

فيذكر (الرفاعي، 2011) أن الاتجاه Attitude يعبر عن حالة نفسية، وله مكوناته ووظائفه وخصائصه، ويعد من أهم جوانب الشخصية، وهو حالة استعداد عقلي أو عصبي نُظمت عن طريق الخبرات الشخصية تعمل على توجيه استجابات الفرد لكل تلك الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد، ومن الناحية النفسية، ينطوي على اعتقادات كما ينطوي على مشاعر، والاتجاه تهيؤ أو نزوع متعلم، وثابت نسبياً لدى الشخص لاستجابة تفضيل أو عدم تفضيل موضوعها من قبل الأفراد أو الجماعات أو المؤسسات أو الأفكار وذلك في مجال يستثير تلك الاستجابة.

فالباحثون المتخصصون والمهتمون بالتعليم أولوا اهتماماً بالغاً بالظواهر الانفعالية؛ والتي من أبرزها الاتجاهات، فالاتجاهات الإيجابية نحو التعليم والتعلم هي القوى الكامنة المحركة للتعلم، فالمتعلمون يكتسبون اتجاهات إيجابية نحو التعلم من خلال الواقع التعليمي الذي يعيشونه إذا توفرت الظروف التعليمية المناسبة (السنبلي، 2003: 118).

وقد أوصت دراسة (شحاته، 2011) باستخدام الهواتف النقالة في تدعيم تعلم طلاب المرحلة الجامعية، بعدما أثبتت الدراسة أثر التعلم المتنقل في تنمية الاتجاه نحو مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

ومما لا شك فيه أن القرآن الكريم أحرى ما يجب على المرء تعلمه، فقد قال النبي ﷺ "خيركم من تعلم القرآن وعلمه" (البخاري، 2003). وهذا ما يتطلب اختيار أفضل الأساليب والطرق والتقنيات لتعلمه وتعليمه. فقد أشادت دراسة (Menacer, 2009) بتوحيد جميع الجهود التي تبذل حالياً في هذا المجال من تخصيص التقنيات المعاصرة لخدمة القرآن الكريم، حيث أكدت دراسة (رجب، 2009) أن هذه الجهود ما زالت تحتاج إلى دعم وتحديث لتلائم التطور الهائل في تقنيات الاتصالات المعاصرة وتطويرها عبر شبكة الإنترنت.

وأوصت دراسة (عبد العاطي، 2007) بالعمل على توفير المناهج الدراسية المرتبطة بالعلوم القرآنية على البرمجيات الخاصة، وتنزيلها على مواقع الإنترنت، وأكدت دراسة (الشهابي، 2002)، ودراسة (إطميزي، 2011) على الدور المهم الذي تقوم به الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم الإلكتروني في خدمة القرآن الكريم.

التعليمية بحاجة إلى استخدام استراتيجيات متعددة الوسائط، غنية بالمعلومات بدلا من الاستراتيجيات النصية (Ally, 2004). فالهدف من التعلم النقال هو توفير بيئة تربوية، تتيح للمتعلمين التعلم في أي زمان ومكان، أو من أي جهاز، وبالتالي، تحقيق عملية تعليمية أكثر إبداعاً (Joo & Kim, 2009).

فالتقنيات التربوية النقالة تمتلك العديد من الفوائد؛ فهي تمتلك إمكانية التنقل بها في مواقع مختلفة، وتتيح التفاعل الاجتماعي ومشاركة الآخرين، وتسمح بإيجاد وجمع بيانات حقيقية أو مصنعة، والاتصال بأجهزة جمع البيانات، والشبكات، كما أنها توفر أداة وصول للمتعلمين تقريبهم من تحقيق ما يريدون، فهي تشجع التعلم النشط، وتعزز عملية تقييم المتعلم، وتؤكد المهمة التي يقوم بها المتعلم، وتتيح الحصول على المحتوى بسرعة، وتحقق المزيد من فرص التعلم للأشخاص والمجموعات الموزعة جغرافياً (Lan & Tsai, 2011; Churchill & Churchill, 2008). وهذا ما أكدته العديد من الدراسات؛ فقد أظهرت نتائج دراسة (Chen et al, 2008) أن التعلم المتنقل مكن من تعزيز ثلاثة مؤشرات لأداء التعلم؛ وهي: الأداء الأكاديمي، ومعدلات إنجاز المهمة، ومعدلات إنجاز الأهداف التعليمية. وأكدت نتائج دراسة (Yang & Lin, 2010) زيادة تحصيل المتعلمين عند استخدامهم للتعلم النقال. وفي دراسة (Karim et al, 2006)، كان لدى عينة الدراسة تصورات إيجابية جداً عن تطبيقات الهاتف النقال المستخدمة في الدراسة. وفي دراسة (Corlett et al, 2005)، استخدم التعلم النقال في الاتصال، وإدارة الوقت، والوصول للمحتوى، وقد طلب العديد من الطلاب تسليم المحتوى بهذه الطريقة. وأثبتت دراسة (Koole et al, 2010) أن التعلم النقال حفز المتعلمين على التفاعل مع أقرانهم، ومكنهم من الوصول إلى مواد المقررات المتوفرة على الإنترنت عبر أجهزة متنقلة متنوعة، وكان لدى الطلاب ارتياح عالٍ عند استخدامه. ورأى المتعلمون في دراسة (Lan & Tsai, 2011) أن التعلم النقال يعتبر أداة مساعدة ومريحة في جمع المتعلمين للمعلومات واكتساب المعرفة ونشر استنتاجاتهم ذات العلاقة بالمحتوى أثناء أنشطة التعلم. واستفاد المتعلمون في دراسة (Chen et al, 2003) من التعلم المتنقل، فقد كان أداة فعالة للاكتشاف، وحسن تعلمهم. وفي دراسة (Huang & chen, 2010)، فإن سهولة الاستخدام جعلت المتعلمين يتوقعون الفائدة منه، وهذا بدوره أثر إيجابياً على تقبل المتعلمين، وكان لديهم درجة من الارتياح تجاهه، فقد سمح للمتعلمين بالتفاعل عبر الإنترنت، واكتساب المعرفة. وأكدت دراسة (Vogel et al, 2007) أن هناك أثر إيجابي لتأثير تطبيقات التعلم النقال على التعلم، حيث لاحظ الطلاب أن تطبيقات الهاتف النقال عززت عملية التعلم، وأن البيئة النقالة كانت أكثر إثارة للاهتمام والمتعة والمرح، ومفيدة للفهم والتذكر والتحفيز وزيادة الثقة، وقد تفوق الطلاب الذين استخدموا تطبيقات الهاتف النقال على الطلاب الذين امتنعوا عن استخدامها. وعليه فإن استخدام تطبيقات الهاتف النقال يترك مجاًلاً كبيراً للتحسين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعد القرآن الكريم المصدر الأول للمعرفة في حياة المسلمين، ولذلك اهتم المسلمون بتعلم وتعليم القرآن الكريم، حيث أكدت نتائج دراسة (الحمدان، 1995) تزايد الاهتمام في دول الخليج العربي بالقرآن الكريم تعليمياً وتحفيزاً تزايداً مطرداً، مما يدل على تقدم الوعي ونموه باستمرار. فقد أكدت دراسة (Tayan & Alginahi, 2009) أن ما يقرب من 80% من المشاركين استخدموا التقنيات المختلفة للمساعدة في تحفيظ القرآن الكريم.

إلا أن هناك حاجة لتطوير أساليب تدريس مقرر القرآن الكريم لمسيرة التطورات العلمية، والاتجاهات الحديثة، وتدعيم استقلالية تعلم الطالب باستخدام الوسائل التعليمية الحديثة كما أكدت دراسة (آل داود، 2012)، وقد أوصت دراسة (المعجل، 2001)، ودراسة (الحطاب والقطان، 1995) بإعادة النظر في كيفية تدريس تلاوة القرآن الكريم وتجويده.

حيث إن من أسباب ضعف تعليم القرآن الكريم الاعتماد على الطرق التقليدية كما في نتائج دراسة (عمر، 2007)، وعدم استخدام وتوفير الوسائل التعليمية في تدريس القرآن الكريم كما في نتائج دراسة (السدحان، 2005)، ودراسة (السيف، 2006)، ودراسة (الشمري، 2005)، ودراسة (نجات، 1990).

ولهذا فقد أوصت عدة دراسات بالحرص على استخدام الوسائل التعليمية التقنية التي تخدم تعلم وتعليم القرآن الكريم؛ لما لها من فعالية وأثر على تعلم وتعليم القرآن الكريم، ومن هذه الدراسات دراسة (الخطيب وعبد العاطي، 2009)، ودراسة (الزهري، 2009)، ودراسة (الشنقيطي، 2009)، ودراسة (سماوي والمحيلاني، 2008)، ودراسة (العنزي، 2007)، ودراسة (الفهقي، 2004)، ودراسة (الدوسري، 2003)، كما أكدت على ذلك ندوة برامج تحفيظ القرآن الكريم للأطفال في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، 1995)، ودراسة (وزارة العدل والأوقاف والشئون الإسلامية بسلطنة عمان، 1995). وذلك لما لاستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية من فعالية في تعلم وتعليم القرآن الكريم؛ فقد أكدت دراسة (عبد المقصود، 2013)، ودراسة (الحساني، 2012)، ودراسة (عبد الله، 2011) فعالية الوسائط المتعددة، وأثبتت دراسة (آل كنه والحيالي، 2011) أثر استخدام الأقراص المدمجة في ذلك، وأثبتت دراسة (أبو شريح، 2009) فاعلية برنامج PowerPoint، وأثبتت دراسة (المطيري، 2008)، ودراسة (صبيح وعبد الله، 2003) أثر الحاسوب، وأثبتت دراسة (محمد، 2007) فاعلية البرمجيات القرآنية مع الحاسب الآلي، وأثبتت دراسة (اليوسف، 2000)، ودراسة (دويدي، 1996) فاعلية استخدام المختبر اللغوي. وما لها من أثر في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها؛ كما أثبتت دراسة (أبو شريح، 2009) فاعلية استخدام برنامج PowerPoint.

وانطلاقاً مما اقترحته بعض الدراسات بإجراء المزيد من الدراسات عن الوسائل التعليمية وأثرها في تلاوة وحفظ القرآن الكريم كدراسة (السدحان، 2005)، وتوصية بعض الدراسات باستخدام برامج تعليمية متقنة ووسائل اتصال رقمية توفر للمتعلمين فرصة التعلم عن بعد كدراسة (الفريح، 2009) ودراسة (العرفج، 2007)، وبالإستفادة من انتشار ثقافة الهواتف النقالة واستخدامها كأحدى الوسائل التعليمية الجديدة في خدمة تعليم القرآن الكريم كدراسة (رجب، 2010)، وما أكدته دراسة (Boyd & Ellison, 2007) أن هناك نقص في الدراسات التجريبية التي تتناول موضوع مواقع التواصل الاجتماعي، وما أكدته دراسة (Sampson & Panagiotis, 2013) من أن التعلم النقال يعتبر حقل البحوث الناشئة والواعد، والتي يمكن أن تستفيد بقوة من خلال النظر في الجوانب الشخصية، والنظر في توفير خبرات تعلم أكثر فعالية وملائمة. وتزامناً مع اهتمام المسؤولين في وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية بالتعلم الإلكتروني بوصفه تحدياً جديداً للتعليم الجامعي، ورافدٍ جديدٍ مناسب لتعليم الفتاة السعودية على وجه الخصوص، فقد جاءت هذه الدراسة محاولة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة واتجاههن نحوها؟

فروض الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفرض الآتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة يعزى لطريقة التدريس (باستخدام تطبيقات الهاتف النقال، والطريقة الاعتيادية - الضابطة).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية في اتجاههن نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة واتجاههن نحوها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في عدة جوانب:

Twitter، والواتس أب WhatsApp، والهايك Hike، والتويت بول Twtpool، واليوتيوب YouTube.

مصطلحات الدراسة:

تطبيقات الهاتف النقال Mobile Applications: يقصد بها إجراءات في هذه الدراسة: نوع من البرمجيات المصممة لتعمل على الأجهزة النقالة، عن طريق ربطها بخدمة الإنترنت، وتهدف إلى مساعدة الأستاذة والطالبات في عملية التعلم؛ فتتيح لهن الاستخدام في أي مكان، وأي وقت، مما يوفر لهن فرصة تبادل المحتوى الإلكتروني المنشور، والتفاعل حوله. ويمكن أن تأتي هذه التطبيقات محملة مسبقاً على الأجهزة، أو يمكن تحميلها من مخازن التطبيق أو الإنترنت.

مواقع التواصل الاجتماعي Social Networking Sites:

يقصد بها إجراءات في هذه الدراسة: حسابات ومساحات على شبكة الإنترنت، مكنت الطالبة والأستاذة من إنشاء ملفات تعريف وروابط؛ ليتم من خلالها تعلمهن للقرآن الكريم، وإضافة المحتوى إلى ملفاتهن الشخصية، واستخدام الأدوات المضمنة في التواصل مع بعضهن البعض، وهي متاحة غالباً بشكل مجاني، وتم استخدامها بطريقة التعلم عن بعد Distance Learning.

الاتجاه Attitude:

يقصد به إجراءات في هذه الدراسة بأنه: مجموع استجابات العينة من طالبات كلية التربية بجامعة طيبة للعام الجامعي 1433-1434هـ لقبول أو رفض تعلم مقرر القرآن الكريم (2) على مقياس الاتجاه نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في تعلم مقرر القرآن الكريم (2)، والذي قمن الباحثات بإعداده والتأكد من صدقه وثباته، وطبق عليهن.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي Quasi Experimental؛ وهو تصميم الاختبار القبلي والاختبار البعدي مع المجموعة الضابطة، وذكر (علام، 2007) بأنه من التصميمات التجريبية الكلاسيكية، حيث تجمع ملاحظات أو قياسات من المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك قبل البدء في تنفيذ برنامج تربوي معين، وعقب الانتهاء منه يتحدد تأثير البرنامج أو المعالجة التجريبية بمقارنة التغيرات التي تحدث لأفراد المجموعة التجريبية بالتغيرات التي تحدث لأفراد المجموعة الضابطة.

وقد تم اختيار شعبة واحدة قصدياً من طالبات كلية التربية بجامعة طيبة؛ ثم توزيعها عشوائياً بالتساوي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة على المجموعتين قبلية لقياس مستويات أداء الطالبات في تعلم (حفظ) القرآن الكريم قبل البدء في التجربة، ومن ثم درست المجموعة التجريبية السور المقررة (سورة الجمعة، سورة المنافقون، سورة

• الجوانب النظرية:

1. التوجه الحديث نحو بيئات التعلم الاجتماعي Social Learning Environments، مما يساعد الطالبة على إيجاد بيئة تعليمية تتسم بالحياة والنشاط.
2. توفر نمطاً جديداً للعملية التعليمية القائمة على دمج التقنية بالمقررات الدراسية، بحيث تتوفر في أي وقت وأي زمان، مما يحسن من نتائج عملية التعلم.
3. تتزامن الدراسة الحالية مع اهتمام المسؤولين في وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية بالتعليم الإلكتروني بوصفه تحدٍ جديد للتعليم الجامعي، ورافد جديد مناسب لتعليم الفتاة السعودية على وجه الخصوص.
4. ندرة الدراسات العربية التي تناولت توظيف تطبيقات الهاتف النقال في تعلم وتعليم القرآن الكريم - في حدود علم الباحثات - مما قد يضيف على هذه الدراسة جانب المبادرة.

• الجوانب التطبيقية:

1. إنشاء حسابات في عدد من تطبيقات الهاتف النقال قد تسهم في تحسين اتجاهات طالبات جامعة طيبة نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في تعلم وتعليم القرآن الكريم.
2. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في وضع بعض المقترحات في عملية تطوير المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم بمرحلة التعليم العالي.
3. تساعد في تعرف أثر تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة واتجاههن نحوها.
4. قد تعطي الفرصة لإعادة النظر في البيئة التعليمية المعاصرة للجامعة التقليدية ومعرفة مدى الحاجة إلى استحداث بيئة تعليمية حديثة تحت مظلة ما يسمى ببيئات التعلم الاجتماعي SLEs.

حدود الدراسة:

- تتوقف إجراءات الدراسة ونتائجها في إطار الحدود الآتية:
- **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1433/1434هـ.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- **الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة على عينة عشوائية من طالبات كلية التربية بجامعة طيبة.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على تعلم وتعليم سورة التغابن، وسورة المنافقون، وسورة الجمعة. واستخدام تطبيقات الهاتف النقال التالية: الفيسبوك Facebook، وتويتر

ثم تمنح الطالبات فترة وجيزة لتلاوة فردية صامتة يتبعها تلاوة للطالبات المجيدات، يليها تلاوة جماعية زمريه، ثم تلاوة فردية لكل طالبة مع الاستماع لتلاوتها وتصحيح أخطائها من قبل المعلمة. وفي بداية المحاضرة التالية تسمع الطالبات الآيات غيباً للآيات السابقة ثم تنتقل بعد ذلك للآيات الجديدة. وبعد نهاية مدة التجربة تم تطبيق بطاقة الملاحظة على المجموعتين بعدياً، لمقارنة نتائج المجموعتين، لقياس الأثر الذي أحدثه تطبيق المتغير المستقل. وهذا ما يتضح في الشكل رقم (1).



شكل رقم 1: تصميم منهج الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع طالبات كلية التربية في جامعة طيبة للعام الجامعي 1433-1434هـ، واللاتي يقدر عددهن بـ 401 طالبة.

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها من شعبة واحدة قصدياً؛ من 34 طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة؛ ثم تم توزيعها عشوائياً 17 طالبة ضمن المجموعة التجريبية، و 17 طالبة ضمن المجموعة الضابطة؛ حيث درست المجموعة التجريبية مقرر القرآن الكريم (2) باستخدام تطبيقات الهاتف النقال، ودرست المجموعة الضابطة ذات المقرر بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضيتها تم استخدام الأدوات الآتية:

الأداة الأولى: بطاقة الملاحظة:

الهدف منها: هدفت إلى قياس مستويات أداء الطالبات في تعلم (حفظ) القرآن الكريم وذلك للكشف عن الفروق بين أداء المجموعة الضابطة، وأداء المجموعة التجريبية بعد تعليمهن بتطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي، وقد استخدمت بطاقة ملاحظة محكمة مسبقاً (الجريسي، 2009) من قبل 16 محكماً متخصصين في القراءات وآيات الأحكام وتفسير علوم القرآن والدراسات

الإسلامية وتقنيات وطرق تدريس التربية الإسلامية وأصول التربية. فقد تضمنت البطاقة السابقة (الجريسي، 2009) قياس خمس مهارات، هي: مهارة صحة التلاوة، مهارة الطلاقة وعدم التردد، مهارة الترتيل، مهارة تطبيق أحكام التجويد، ومهارة استخراج أحكام التجويد. وقد قسمت بطاقة الملاحظة إلى أربعة حقول: الحقل الأول يتضمن مقاطع الآيات، والحقل الثاني يتضمن مهارات التلاوة، ومستويات الأداء؛ وهي خمس مستويات، يليها الحقل الثالث يتضمن الأخطاء التي وقعت فيها الطالبة وتقدير الدرجة المستحقة وتكرارها.

وقد تم إجراء بعض التعديلات عليها، وفقاً لمتطلبات الدراسة الحالية، بحيث تم تعديل البطاقة للدراسة الحالية بحيث تكون متوافقة مع مقرر القرآن الكريم (2) والذي كان يركز على مهارات الحفظ، وليس مهارات أحكام التجويد. وأصبحت بطاقة الملاحظة الحالية تتضمن تحديد مهارات تعلم وتعليم القرآن الكريم وهي: مهارة صحة التلاوة (سلامة النطق وصحة الضبط)، ومهارة الحفظ، ومهارة الطلاقة وعدم التردد، كما تتضمن البطاقة على تحديد مستويات الأداء (خمس مستويات: ضعيف، مقبول، جيد، جيد جداً، وممتاز)،

التحقق من الصدق: عرض بطاقة الملاحظة على أربعة من المحكمين للتحقق من دلالات الصدق الظاهري للبطاقة باستخدام صدق المحكمين، والمتخصصين في طرق تدريس العلوم الإسلامية وآيات الأحكام والقراءات وأصول التربية، وتم إجراء التعديلات

صدق المقياس: عرض المقياس على سبعة من المحكمين للتحقق من دلالات الصدق الظاهري للمقياس باستخدام صدق المحكمين، من داخل المملكة العربية السعودية وخارجها، والمتخصصين في المناهج وتكنولوجيا التعليم والاتصال التربوي وتقنيات التعليم الإلكتروني، من خلال التعرف على آرائهم فيها من حيث: مدى وضوح العبارة، وسلامة الصياغة، وإضافة أي عبارات أخرى يقترحونها. وبناءً على ما ورد من المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة على المقياس، من استبعاد بعض العبارات، وتعديل صياغة بعض العبارات، وإضافة بعض الفقرات، وبذلك أصبح المقياس يتألف من 30 عبارة؛ - 16 عبارة موجبة، و 14 عبارة سالبة-، ولكل عبارة خمسة بدائل للاستجابة، تمتد على متصل، تبدأ بالموافقة الشديدة، وتنتهي بالرفض الشديد.

ثبات المقياس: تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للمقياس على عينة استطلاعية عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، وغير مشمولة بعينة الدراسة، تتكون من 27 طالبة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1433/1434هـ، وترك زمن إجابتهن مفتوحاً، وذلك بهدف التحقق من:

1. وضوح التعليمات: لم تقم أي طالبة من الطالبات اللاتي طبق عليهن المقياس من ضمن العينة الاستطلاعية بالاستفسار عن تعليمات المقياس وكيفية الإجابة عنه، وهذا يدل على وضوح تعليمات المقياس.
 2. وضوح مفردات المقياس: لم تقم أي طالبة من الطالبات اللاتي طبق عليهن المقياس من ضمن العينة الاستطلاعية بالاستفسار عن مفردات المقياس وكيفية الإجابة عنه، وهذا يدل على وضوح مفردات المقياس.
 3. الصياغة اللغوية لعبارات المقياس: لم تقم أي طالبة من الطالبات اللاتي طبق عليهن المقياس من ضمن العينة الاستطلاعية بالاستفسار عن لغة المقياس، وهذا يدل على وضوح الصياغة اللغوية للمقياس والمصطلحات التي وردت فيه.
 4. الزمن المناسب للإجابة على عبارات المقياس: تم حساب الزمن اللازم للإجابة على عبارات المقياس وهو 15 دقيقة؛ بتسجيل الزمن الذي استغرقت أول طالبة أجابت على عبارات المقياس وكذلك الزمن الذي استغرقت آخر طالبة أجابت على عبارات المقياس، ثم حساب متوسط الزمنين.
 5. تم حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0.93)، وهو معامل ثبات مرتفع، يدل على صلاحية المقياس للاستخدام (ملحق رقم 2).
- تصحيح المقياس:** أصبحت النهاية العظمى للمقياس (150) درجة، والدرجة الصغرى له (30) درجة، حيث تشير النهاية العظمى إلى اتجاه مرتفع جداً نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي، وتشير الدرجة الصغرى إلى اتجاه منخفض

المطلوبة وفق تحكيم المحكمين؛ من إعادة توزيع الدرجات بين المهارات، وإضافة محور لوصف المهارات، وتصحيح مسمى بعض الحقول، لتصبح تتضمن ثلاثة حقول؛ الحقل الأول يتضمن: مقاطع الآيات، والحقل الثاني يتضمن: مهارات تعلم وتعليم القرآن الكريم، ووصف المهارة، ومستويات الأداء والذي يتضمن خمسة مستويات، والحقل الثالث يتضمن: نوع الخطأ، وتقدير الدرجة، والدرجة المستحقة، وعدد الأخطاء (ملحق 1).

ثبات بطاقة الملاحظة: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، وغير مشمولة بعينة الدراسة، تتكون من 10 من الطالبات اللاتي درسن مقرر القرآن الكريم (2) بكلية التربية بجامعة طيبة للعام الدراسي 1433/1434هـ، وقد تم حساب معامل ألفا كرونباخ's Alpha Cronbach وبلغ معامل الثبات (0.95)، وهو معامل ثبات مرتفع، ويدل على صلاحية البطاقة للاستخدام (ملحق رقم 1).

كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي يعطيها مصححان أو أكثر، بحيث يكون كل ملاحظ مستقل عن الآخر، باستخدام أداة الملاحظة نفسها وبفترة زمنية متساوية، بحيث يبدأ الملاحظان وينتهيان من عملية الملاحظة في التوقيت نفسه. وقد قامت إحدى الباحثات بإجراء الملاحظة مع استاذة المقرر، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون الذي بلغ (0.936) وهذا يمثل معامل ثبات التصحيح.

تصحيح بطاقة الملاحظة: تم تخصيص ما مجموعه 100 درجة للبطاقة؛ مهارة صحة التلاوة (سلامة النطق وصحة الضبط) والدرجة المتحصلة 50 درجة، ومهارة الحفظ والدرجة المتحصلة 40 درجة، ومهارة الطلاقة وعدم التردد والدرجة المتحصلة 10 درجات، كما تتضمن البطاقة على تحديد مستويات الأداء (خمسة مستويات: ضعيف، مقبول، جيد، جيد جداً، وممتاز)، وتتضمن كذلك الأخطاء التي وقعت فيها الطالبة وتقدير الدرجة والدرجة المستحقة وتكرارها، بحيث تنقص الدرجة المخصصة للطالبة حسب نوع الخطأ كما هو موضح في (ملحق 1).

الأداة الثانية: مقياس اتجاهات الطالبات نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم:

هدف المقياس: هدف إلى قياس اتجاهات طالبات جامعة طيبة نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم مقرر القرآن الكريم (2)، وقد تم صياغة عدد من العبارات تتضمن 30 عبارة، بعد الاطلاع على مجموعة من الأدبيات التربوية، والمقاييس المصممة، ك (عبد الرحمن، 2008)؛ (الشيخ، 2007)؛ (فضالي، 2006)؛ (عويس، 2004)؛ (السيد، 1999)، و(السروجي، 1998).

بالإنترنت اللاسلكي، وبرمجيات Software؛ كالمقاطع الصوتية، ومقاطع الفيديو.

4. مرحلة التنفيذ Implementation: في هذه المرحلة تم إنشاء الحسابات، محتوية على العناصر التالية:

- العنوان: حيث كان هناك عنوان لحساب الفيسبوك وتويتر هو "بالقرآن نحيا"، وعنوان لمجموعتي الواتس أب؛ سميت الأولى "بالقرآن نحيا"، وسميت الثانية "بالقرآن نرقى".

- المحتوى العلمي: وتضمن النصوص المكتوبة لسورة الجمعة، وسورة المنافقون، وسورة التغابن، والمقاطع الصوتية، ومقاطع الفيديو، والصور الثابتة لها.

- القلب: وقد تم اختيار القلب المناسب لتطبيقات الهاتف النقال.

5. مرحلة التقييم Evaluation: في هذه المرحلة تم تجريب التطبيقات للوقوف على سهولة الدخول، والتنقل، واستخدام جميع عناصرها، وتحديد المشكلات التي من الممكن أن تواجه الطالبات عند استخدامها. وقد اتضح بعد التجريب عدم وجود صعوبات عند الدخول، والتنقل، واستخدام العناصر، والكتابة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

أ: الإجراءات التمهيديّة لتطبيق التجربة:

1. ضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج الدراسة كالخبرات السابقة في مقرر القرآن الكريم من خلال استبعاد الطالبات اللاتي درسن مقرر القرآن الكريم (2) قبل ذلك؛ بالرجوع للسجلات الأكاديمية الخاصة بكل طالبة، واستبعاد الطالبات المسجلات في مدارس تحفيظ القرآن الكريم، بسؤالهن والرجوع لمرشدتهن الأكاديمية، والتأكد من امتلاك جميع الطالبات للهواتف الذكية النقالة، باستعراض هواتفهن وسؤالهن، واشترآكنهن في خدمة الإنترنت، وأنهن بالفعل يستخدمن تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي؛ بسؤالهن عن ذلك.

2. توفير جهاز اتصال لاسلكي، ليتمكن الطالبات من تسجيل وإرسال مقاطعهن الصوتية على الواتس أب، وتعبئة مقياس الاتجاهات على موقع تويت بول لمعرفة اتجاههن قبل تطبيق التجربة.

3. الاجتماع بالطالبات، وتعريفهن بطبيعة الدراسة، وأهدافها، وأهميتها، وضرورة المواظبة والمشاركة، وتوضيح الإجراءات والخطوات التي سوف تتبع في دراسة القرآن الكريم باستخدام تطبيقات الهاتف النقال.

جدا نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي، فالمقياس يتألف من 30 عبارة، 16 عبارة موجبة، و14 عبارة سالبة، يتم عكس الفقرات السالبة، بحيث تصبح موجبة وذلك من خلال تحديد الفقرات السالبة، ومن ثم عكس الإجابة عليها بحيث الإجابة، 5 تصبح 1، و1 تصبح 5، و4 تصبح 2، و2 تصبح 3، و3 تبقى كما هي.

الأداة الثالثة: حسابات تطبيقات الهاتف النقال:

بعد مراجعة الأدبيات التربوية التي تناولت نماذج التصميم التعليمي Instructional Design Models، تم إتباع خطوات النموذج العام لتصميم التعليم ADDIE Model عند تصميم حسابات تطبيقات الهاتف النقال؛ وهي الفيسبوك، وتويتر، والواتس أب، والهايك، والتويت بول، واليوتيوب:

1. مرحلة التحليل Analysis: في هذه المرحلة تم تحليل الهدف من إنشاء حسابات تطبيقات الهاتف النقال وهو تعلم وتعليم سورة الجمعة، وسورة المنافقون، وسورة التغابن، وتحليل المحتوى للمفاهيم: كمفهوم علم الغيب، البعث، البيئات، التغابن، والقرض الحسن، وللحقائق: كخلق السموات والأرض، تكفير السيئات، دخول الجنة، دخول النار، تسييح الخلق، وموت النفس، وللمهارات: كصحة التلاوة، سلامة النطق، صحة الضبط، الحفظ، الانطلاق، وعدم التردد، وللقيم: كالعزة، التواضع، المساواة، الأمانة، العدالة، الموضوعية، وتعظيم قدر النبي عليه الصلاة والسلام. وتحليل خصائص الطالبات من حيث المرحلة العمرية، حيث تتجاوز أعمارهن 20 سنة، والطالبات في هذا العمر يتسمن بالقدرة على التحصيل، والتعلم من خبراتهن، كما تتوفر لديهن متطلبات تطبيق الدراسة، والتي تتمثل في امتلاك كل طالبة لجهاز نقال ذكي، وإمكانية الاتصال بخدمة الإنترنت، واستعدادهن للتعلم بتطبيقات الهاتف النقال. وتحليل البيئة التعليمية والتدريبية، حيث تتوفر خدمة الإنترنت الشخصي لدى جميع طالبات المجموعة التجريبية.

2. مرحلة التصميم Design: في هذه المرحلة تم صياغة الأهداف التعليمية السلوكية لكل وحدة، وتحديد استراتيجيات التعلم والتي تمثلت في استخدام استراتيجية التعلم عن بعد - التزامني واللاتزامني-، وتحديد الوسائط المتعددة والمتمثلة في النصوص المكتوبة، والمقاطع الصوتية، ومقاطع الفيديو، والصور الثابتة للمصحف الشريف، وتم تحديد أساليب التقويم التي تمثلت في التقويم التكويني والختامي، وكتابة السيناريو والذي يشتمل على الخطوات التنفيذية لبناء تطبيقات الهاتف النقال بشكل ورقي يحتوي على العناصر التي سنتضمنها.

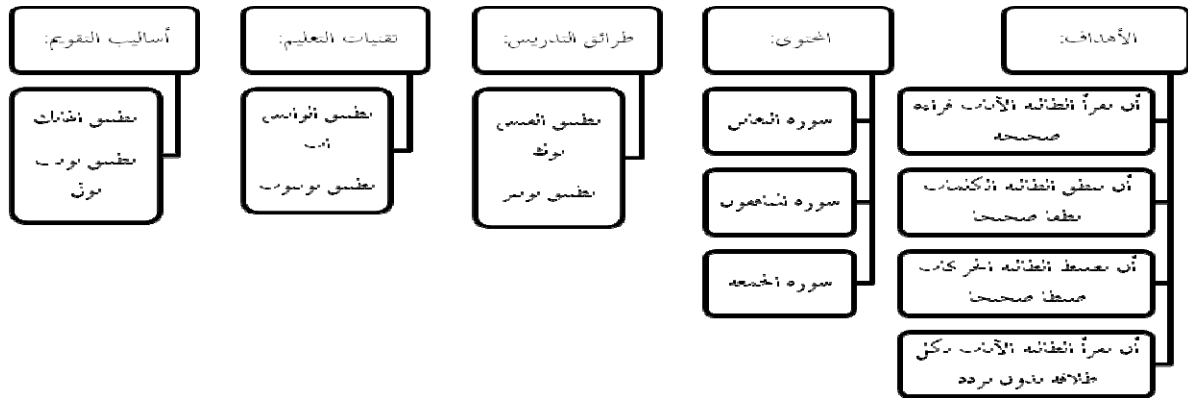
3. مرحلة التطوير Development: في هذه المرحلة تم ترجمة مخرجات عملية التصميم من سيناريو إلى مواد تعليمية حقيقية، وهي عبارة عن أجهزة Hardware؛ كجهاز الاتصال

2. التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات من قبل الطالبات على موقع تويت بول.

ثانياً: تطبيق تجربة الدراسة:

■ بالنسبة للإجراءات التي اتبعت مع المجموعة التجريبية كانت على النحو التالي:

1. قسمت مواعيد التسميع على فترتين؛ الفترة الأولى مع مدرسات المقرر، والفترة الثانية مع إحدى الباحثات. ويوضح شكل (2) المخطط التجريبي للدراسة:



شكل 2: المخطط التجريبي للبحث

استلزم الأمر، وهكذا يكرر هذا مع كل طالبة تلو الأخرى، وذلك بالترتيب وحسب وقت دخولهن للواتس أب.

5. حصرت المعلمة أخطاء الطالبات ثم أرسلت مقطعاً صوتياً للمجموعة؛ حرصاً على الفائدة، وتلافياً لتكرار وقوع الخطأ، وفي حالة وجود أخطاء كثيرة في التسميع لإحدى الطالبات صحت تلاوتها على الخاص، واستمعت بعدها لتعديل التلاوة.

6. تم إعفاء الطالبات من حضور المحاضرات طوال فترة التطبيق، واحتسبت حضور كل طالبة بالتزامها بالتسميع في المواعيد المحددة.

7. استقبلت استفسارات الطالبات في أي وقت، سواء كان ذلك أثناء التجريب، أو بعد الانتهاء منه.

8. واجهت التجربة بعض العقبات؛ كضعف التفاعل من قبل معلمات المقرر، وزيادة العبء التدريسي على المعلمات، وتم التغلب على هذا بمبادرة إحدى مدرسات المقرر بالموافقة على تدريس طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية. وكان هناك ضعف في تفاعل بعض الطالبات حيث إن بعضهن لا يستخدم بعض تطبيقات الهاتف النقال، فتم التغلب على ذلك بالبحث عن تطبيقات هاتف نقال قريبة من استخدام الطالبات، والتي طبقت عليها التجربة وهي الفيس بوك وتويتر والواتس أب واليوتيوب. وكان هناك خوف من بعض الطالبات

4. أنشئ حساب على الفيس بوك وحساب على تويتر، يتضمن الآيات المقررة ومجموعة من التلاوات الصوتية والمرئية لعدد من القراء.

5. وضع جدول زمني للمحاضرات ومواعيد التسميع، خلال الثلاثة أسابيع المقررة لتطبيق التجربة.

ب: إجراءات تطبيق الدراسة:

أولاً: التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

1. التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة في معمل الحاسب بمركز الوسائل التعليمية.

2. تم تقسيم الطالبات في الواتس أب على مجموعتين؛ سميت المجموعة الأولى "بالقرآن نحياً"، وسميت المجموعة الثانية "بالقرآن نرقى"، وضمت المجموعة الأولى 9 طالبات، والمجموعة الثانية 8 طالبات.

3. أنشئت قناة على اليوتيوب؛ للآيات المقررة في كل لقاء، وكذلك تلاوات مجودة لعدد من القراء في نفس المقاطع، وتضمنه في حسابي الفيس بوك وتويتر، بحيث توضع روابط مشاركة لها في صفحة الفيس بوك وتويتر، وإرسال رابط مقطع الفيديو على الواتس أب، بحيث يكون كل تطبيق مكمل للآخر، وفق التالي:

- إتاحة الفرصة للطالبات لمتابعة ومراجعة الآيات بشكل مستمر من خلال المشاهدة والاستماع للتلاوات المنشورة على صفحات الفيس بوك وتويتر.
- إمكانية التفاعل وطرح الاستفسارات مع أستاذة المقرر حول الآيات.
- إتاحة الفرصة لكل طالبة للدخول إلى الحساب المتوفر لديها في الفيس بوك أو تويتر دون إلزامها بشبكة اجتماعية معينة.

4. قامت المعلمة في فترة التسميع بإرسال المقطع المقرر تسميعه للطالبة، ومن ثم أرسلت الطالبة تلاوتها، بحيث تتلقى تغذية راجعة فورية من المعلمة، بالتعليق عليها كتابياً أو صوتياً إذا

1. التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في معمل الحاسب بمركز الوسائل التعليمية بتسجيل صوت الطالبة وتقييمه بتطبيق بطاقة الملاحظة.
2. التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات من قبل الطالبات على موقع تويت بول مرة أخرى.

ج: إجراءات ما بعد تطبيق التجربة:

1. جمع البيانات ومراجعتها وتفرغها وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences SPSS من خلال معالجة البيانات الناتجة عن تطبيق أدوات الدراسة باستخدام اختبار التباين المصاحب ANCOVA، واختبار (ت) لعينتين مترابطتين Paired-Sample T Test.
2. عرض النتائج، ومن ثم تفسيرها ومناقشتها، كما سيتضح في الجزء التالي من الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لاختبار فرض الدراسة الأول الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة يعزى لطريقة التدريس (باستخدام تطبيقات الهاتف النقال، والطريقة الاعتيادية - الضابطة)"، تم استخدام اختبار التباين المصاحب ANCOVA، كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول 1: نتائج تحليل اختبار التباين المصاحب ANCOVA لدلالة الفرق بين متوسطات تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة يعزى لطريقة التدريس (باستخدام تطبيقات الهاتف النقال، والطريقة الاعتيادية - الضابطة) لبطاقة الملاحظة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المتغير المصاحب	5,593	1	5,593	0,147	0,000
الأثر التجريبي	8,417	1	8,417	0,221	0,000
الخطأ	1179	31	38,047		
المجموع	262287	34			
المجموع المعدل	2674	33			

ويعود تفسير هذه النتيجة لاستخدام الطالبات لتطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم، حيث ساعدهن على الحفظ، وصحة التلاوة، وأتاح لهن التعلم في أي وقت من خلال الحسابات المختلفة لهذه التطبيقات، ومن ثم ترك تسجيل قراءتهن عبر هذه التطبيقات ليتم تصحيح التلاوة وإرسالها لهن مرة أخرى، فتحتفظ الطالبة بالتقييم، وتحاول في كل مرة تدارك الأخطاء عند كل تسجيل، وفق ما ورد من ملاحظات سابقة من المعلمة، وبالتالي أصبح تعلمها وتعليمها أفضل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبد المقصود، 2013)، ودراسة (الحساني، 2012)، ودراسة (عبد الله، 2011)، ودراسة (آل كنه والحيالي، 2011)، ودراسة (أبو شريح، 2009)، ودراسة (المطيري، 2008)، ودراسة (محمد، 2007)، ودراسة (صبيح

والمعلمات من تطبيق التجربة؛ لتخوفهن من تسجيل أصواتهن، لطبيعة المجتمع، حيث إن لابد لبعض الطالبات من الحصول على موافقة أولياء أمورهن، وتم التغلب على هذا من خلال الحصول على موافقة خطية من ولي الأمر بموافقتها لتعلم وتعليم القرآن الطالبة باستخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي.

■ بالنسبة للإجراءات التي اتبعت مع المجموعة الضابطة كانت على النحو التالي:

1. التمهيد للآيات المقررة بمقدمة محفزة لأذهان الطالبات وتعريفهن بموضوع السورة وموضوعاتها بما لا يتجاوز 5 دقائق.
2. توجيه الطالبات بفتح المصحف الشريف وحثهن على الاستماع والانصات، يعقبها تلاوة نموذجية فردية للمعلمة تستمع لها الطالبات.
3. منح الطالبات فترة وجيزة لتلاوة فردية صامتة يتبعها تلاوة للطالبات المجيدات، ثم تلاوة جماعية زمريه، ثم تلاوة فردية لكل طالبة مع الاستماع لتلاوتها وتصحيح أخطائها من قبل المعلمة.
4. في بداية المحاضرة التالية تسمع الطالبات الآيات السابقة غيباً ثم تنتقل بعد ذلك للآيات الجديدة.

ثالثاً: التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، حيث يتضح أن قيمة (ف) بلغت (0,147) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0 000)، وتؤدي هذه النتيجة إلى رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة يعزى لطريقة التدريس (باستخدام تطبيقات الهاتف النقال، والطريقة الاعتيادية - الضابطة) لبطاقة الملاحظة على تعلم القرآن الكريم لصالح المجموعة التجريبية".

نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم"، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين Paired-Sample T Test؛ كما هو موضح في الجدول رقم (2).

وعبد الله، 2003)، ودراسة (اليوسف، 2000)، ودراسة (دويدي، 1996) في أن التقنية جعلت تعلم وتعليم القرآن الكريم أفضل.

ولاختبار فرض الدراسة الثاني ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية في اتجاههن

جدول 2: اختبار (ت) لعينتين مترابطتين Paired-Sample T Test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات

المقياس	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	غير دالة
القبلي	17	3,90	16	2,024	0,060	
البعدي	17	4,16				

4. استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي لتعلم وتعليم القرآن الكريم في التعليم الجامعي بمختلف مراحله، للاستفادة من الجوانب الإيجابية بها.

المقترحات:

1. دراسة تجريبية تتناول الاتجاه نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي لتعلم وتعليم القرآن الكريم في المراحل التعليمية الأخرى.
2. دراسة تجريبية تتناول معرفة أثر استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي لتعلم وتعليم القرآن الكريم في متغيرات تابعة أخرى.
3. دراسة تجريبية تتناول معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على مهارات استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي لتعلم وتعليم القرآن الكريم.
4. دراسة وصفية للتعرف على معوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي لتعلم وتعليم القرآن الكريم.

المصادر:

البخاري، محمد بن اسماعيل (2003). صحيح البخاري: كتاب فضائل القرآن. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار ابن حزم.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي، حيث يتضح أن قيمة (ت) بلغت (2,024) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى (0,060)، وتؤدي هذه النتيجة إلى قبول الفرض الصفري، الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية في اتجاههن نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم".

ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود اهتمام مسبق لدى طالبات المجموعة التجريبية نحو استخدامها، فقد بادرن منذ البداية في استخدام هذه التطبيقات في تعلم وتعليم القرآن الكريم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (شحاته، 2011) في أثر التعلم المتنقل في تنمية الاتجاه نحو مستحدثات تكنولوجيا التعليم، ودراسة (أبو شريح، 2009) في أن الاتجاه أصبح إيجابي نحو استخدام التقنية على تعلم وتعليم القرآن الكريم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، يمكن إيراد بعض التوصيات ومنها:

1. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتدريبهم على استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي لتعلم وتعليم القرآن الكريم.
2. عقد دورات تدريبية للطلاب والطالبات في الجامعات السعودية لتدريبهم على استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي لتعلم وتعليم القرآن الكريم.
3. إعداد دليل استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي لإرشاد أعضاء هيئة التدريس إلى طريقة استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي لتعلم وتعليم القرآن الكريم.

المراجع

- الخطيب، محمد عبد الفتاح، وعبد العاطي، محمد عبد اللطيف (2009). **التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها**. ورقة مقدمة إلى ندوة القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة: تقنية المعلومات. المدينة المنورة، 1-36.
- الدوسري، إبراهيم سعيد (2003). **الأساليب المتبعة في تدريس مادة القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الثانوية في المملكة العربية السعودية**. مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 16 (1)، 107-151.
- دويدي، علي بن محمد جميل (1996). **أثر استخدام المسجل ومختبر اللغة في تعليم تلاوة القرآن الكريم**. **المجلة العربية للتربية بتونس**، 16 (2)، 54-90.
- رجب، عبد الحميد محمد (2009). **استخدام أساليب التعليم الإلكتروني الموائم في خدمة جودة تعليم وتعلم القرآن الكريم**. ورقة مقدمة إلى ندوة القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة: تقنية المعلومات. المدينة المنورة، 1-36.
- رجب، عبد الحميد محمد (2010). **دور المقارئ الإلكترونية في التعليم القرآني على شبكة الإنترنت**. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول لتعليم القرآن الكريم. المدينة المنورة، 233-260.
- الزهري، عبد الله رفاعي (2009). **مواقع الإنترنت الألمانية المناهضة للقرآن الكريم ودور المواقع الإسلامية في الرد عليها**. ورقة مقدمة إلى ندوة القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة: تقنية المعلومات. المدينة المنورة، 1-70.
- السدحان، عبد الرحمن عبد العزيز (2005). **أهم الصعوبات التي تواجه تدريس القرآن الكريم في المرحلة المتوسطة بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين**. **مجلة القراءة والمعرفة**، 108-140.
- السروجي، طلعت (1998). **البحث في الخدمة الاجتماعية بين النظرية والتطبيق**. دبي، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.
- سماوي، فهد، والمحيلاني، جوهرة عبد الله (2008). **تلاوة وحفظ القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمدارس محافظة الجبراء في دولة الكويت**. **مجلة القراءة والمعرفة**، 74، 15-46.
- السنبلي، عبد العزيز عبد الله (2003). **مقياس اتجاهات المتعلمين الكبار نحو محو الأمية**. **مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط**، 19 (1)، 118 - 172.
- أبو شريح، شاهر (2009). **أثر استخدام البرنامج الحاسوبي PowerPoint في تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي في مقرر التلاوة في الأردن واتجاهاتهم نحوه**. **مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة**، 70، 114-126.
- إطميزي، جميل أحمد (2011). **تقنيات التعليم الإلكتروني وأدواته في خدمة القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق**. *Communications of the ACS*، 4 (2)، 1-20.
- آل داود، إبراهيم محمد (2012). **أثر برنامج مقترح لعلاج ضعف الطلاب في تلاوة القرآن الكريم في الصف السادس الابتدائي**. **مجلة القراءة والمعرفة**، 132، 100-120.
- آل كنه، محمود محمد؛ الحياي، أحمد محمد (2011). **أثر استخدام الأقراص المدمجة في إتقان تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي**. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل**، 11 (2)، 99-138.
- التقرير الختامي لندوة برامج تحفيظ القرآن الكريم للأطفال في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج (1995). **وقائع ندوة برامج تحفيظ القرآن الكريم للأطفال في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج**. قطر، 1-7.
- الجريسي، إلاء أحمد (2009). **أثر استخدام القوالب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم لطلقات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- الحساني، شيخة محمد (2012). **فاعلية استخدام الوسائط المتعددة الحاسوبية في تدريس وحدة من مقرر التجويد في إجادة تلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في العاصمة المقدسة**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحطاب، حمود حطاب، والقطان، خالد علي (1995). **طرق تدريس وتحفيظ القرآن الكريم ومؤسساته في دولة الكويت**. ورقة مقدمة إلى ندوة برامج تحفيظ القرآن الكريم للأطفال في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. قطر، 1-29.
- الحمدان، حمدان بن محمد (1995). **واقع مدارس ومعاهد تحفيظ القرآن الكريم للأطفال في بعض المؤسسات الحكومية بدول الخليج العربية**. ورقة مقدمة إلى ندوة برامج تحفيظ القرآن الكريم للأطفال في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. قطر، 1-45.

- السيد، فؤاد (1999). علم النفس الاجتماعي: رؤية معاصرة. القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار الفكر العربي.
- السيف، عبد المحسن بن سيف (2006). العوامل المؤثرة في ضعف تلاوة القرآن الكريم لطلاب قسم الثقافة الإسلامية بكلية التربية بجامعة الملك سعود. دراسات فى المناهج وطرق التدريس، 117، 114-160.
- شحاته، نشوى رفعت محمد (2011). بناء موقع إلكتروني مدعم بتعليم متنقل لتنمية التحصيل والإتجاه نحو مستحدثات تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، 208-175.
- الشمري، محمد ماضي (2005). مشكلات تدريس القرآن الكريم في الصفوف الأولية. رسالة الخليج العربى، 97، 114-118.
- الشنقيطي، أمين محمد (2009). تحفيظ القرآن الكريم بال تكرار عبر التقنية. ورقة مقدمة إلى ندوة القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة: تقنية المعلومات. المدينة المنورة، 1-46.
- الشهابي، علي هاشم (2002). مدى التزام طلاب المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بمنطقة مكة المكرمة بأداب التلاوة من وجهة نظر معلمي القراءات والقرآن الكريم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 14 (2)، 280-281.
- الشيخ، عبد السلام (2007). السلوك البشري والمنهات الاجتماعية. طنطا، جمهورية مصر العربية: دار الحضارة.
- صبحي، تيسير، وعبد الله، زياد (2003). أثر طريقة التعلم بمساعدة الحاسوب في إتقان أحكام التلاوة والتجويد لدى الطلبة الموهوبين. مجلة العلوم التربوية، 4، 89-124.
- عبد الرحمن، سعد (2008). القياس النفسي: النظرية والتطبيق. الجيزة، جمهورية مصر العربية: هبة النيل العربية.
- عبد العاطي، محمد عبد اللطيف (2007). ضوابط توظيف تقنية المعلومات في الدراسات القرآنية. ورقة مقدمة إلى ندوة تقنية المعلومات والعلوم الشرعية والعربية. الرياض، 263-310.
- عبد اللطيف، أسامة جبريل احمد (2012). إستراتيجية إثرائية مقترحة قائمة على البنائية الاجتماعية من خلال مواقع التواصل الاجتماعي لتنمية الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو مادة العلوم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة التربية العلمية، 15 (4)، 1 - 45.
- عبدالله، زاهي نمر (2011). فاعلية إستراتيجية القراءة التفسيرية باستخدام الوسائط المتعددة في إتقان التلاوة والتحصيل في تدريس وحدة من القرآن الكريم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. مجلة بحوث التربية النوعية، 23 (2)، 761-790.
- عبدالمقصود، هاني عودة (2013). فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة لتنمية مهارات التجويد لدى معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية الأزهرية. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 24 (93)، 434-434.
- العرفج، ناجي بن إبراهيم (2007). الدعوة الإلكترونية. ورقة مقدمة إلى ندوة تقنية المعلومات والعلوم الشرعية والعربية. الرياض، 415-434.
- العساف، صالح بن حمد (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط4). الرياض: مكتبة العبيكان.
- علام، صلاح الدين محمود (2007). التقييم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقييم المدارس. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عمر، محمد إقبال (2007). صعوبات تعليم مادة تلاوة القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها في الموصل. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل، 5 (2)، 225-247.
- العززي، فيصل بن مفرح (2007). اتجاهات معلمي القرآن الكريم نحو الوسائل التعليمية في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عويس، عفاف أحمد (2004). المقاييس والاختبارات النفسية. جمهورية مصر العربية: د. ن.
- الفريح، أحمد عبد الله (2009). تعليم القرآن الكريم عن بعد: دراسة وصفية تحليلية لبعض التجارب. ورقة مقدمة إلى ندوة القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة: تقنية المعلومات. المدينة المنورة، 1-43.
- فضالي، عبد اللطيف (2006). مقاييس المعتقدات والاتجاهات نحو: شعوب العالم، الاختلاط بين الجنسين، المسنين. القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار غريب.
- الفهقي، ساري سالم (2004). دور الوسائل التعليمية في معالجة الأخطاء التجويدية الشائعة في مقرر تلاوة القرآن الكريم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمنطقة الجوف. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- محمد، محمد عويس (2007). فاعلية تدريس برنامج مقترح باستخدام بعض البرمجيات القرآنية مع الحاسب الآلي كمعين تعليمي على تحسين أداء الطلاب المعلمين بالجامعة الأسمرية

- Chayko, M. (2008). *Portable Communities: The Dynamics of Online and Mobile Connectedness*. Albany: State University of New York Press.
- Chen, G.D., Chang, C.K., & Wang, C.Y. (2008). Ubiquitous Learning Website: Scaffold Learners by Mobile Devices with Information-Aware Techniques. *Computers & Education*, 50, 77-90.
- Chen, H.-R., & Huang, H.-L. (2010). User Acceptance of Mobile Knowledge Management Learning System: Design and Analysis. *Educational Technology & Society*, 13 (3), 70-77.
- Chen, Y.-S., Kao, T.-C., & Sheu, J.-P. (2003). A mobile Learning System for Scaffolding Bird Watching Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19 (3), 347-359.
- Churchill, D., & Churchill, N. (2008). Educational Affordances of PDAs: A Study of a Teacher's Exploration of this Technology. *Computer & Education*, 50 (4), 1439-1450.
- Corlett, D., Sharples, M., Chan, T., & Bull, S. (2005). Evaluation of a Mobile Learning Organiser for University Students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (3), 162-170.
- Gardner, M., Gates, K., & Stanley, P. (2013). Creating an Effective Mobile App for Higher Ed. *University Business*, 16 (6), 20-21.
- Hall, M., Hanna, L.-A., & Huey, G. (2013). Use and Views on Social Networking Sites of Pharmacy Students in the United Kingdom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77 (1), 1-7.
- ITU (2011). Mobile-Cellular Telephone Subscriptions. Retrieved July 8, 2013, from: http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/statistics/2012/Mobile_cellular_2000-2011.xls
- Jackson, V. (2012). The Use of a Social Networking Site with Pre-Enrolled Business School Students to Enhance their First Year Experience at University, and in doing so, Improve Retention. *Widening Participation & Lifelong Learning*, 14, 25-41.
- Jarmuz-Smith, S. (2012). Mobile App Review. *National Association of School Psychologists*, 41 (1), 38-38.
- Jeng, Y., Wu, T., Huang, Y., Tan, Q., & Yang, S. (2010). The Add-on Impact of Mobile Applications in Learning Strategies: A Review Study. *Educational Technology & Society*, 13 (3), 3-11.
- Jonas-Dwyer, D., Clark, C., Celenza, T., & Siddiqui, Z. (2012). Evaluating Apps for Learning and Teaching. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 7 (4), 54-57.
- Joo, K., & Kim, S. (2009). *Development and Application of an Efficient Ubiquitous Teaching and Learning Model*. Paper presented at 11th International Conference on Advanced Communication Technology, 3, 2165-2168.
- للعلم الإسلامية بالجمهورية العربية الليبية في بعض أحكام على التجويد. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 125، 157-118.
- المطيري، مطلق عيد (2008). أثر طريقة التعلم بمساعدة الحاسوب في زيادة كفاءة الأداء في التلاوة وأحكام التجويد والتفسير لدى طلبة الصف الرابع المتوسط. *المجلة التربوية*، 22 (86)، 209-305.
- المعجل، طلال محمد (2001). تقويم مستوى طلاب الدراسات الإسلامية في تلاوة القرآن الكريم في بعض كليات دول مجلس التعاون الخليجي وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 70، 45-62.
- نجدات، أحمد محمد (1990). أسباب ضعف طلاب المرحلة المتوسطة في تلاوة القرآن الكريم من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية ومعلمي القرآن الكريم بمدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- وزارة العدل والاعواق والشئون الإسلامية بسلطنة عمان (1995). واقع وسبل تطوير برامج تحفيظ القرآن الكريم للأطفال. ورقة مقدمة إلى ندوة برامج تحفيظ القرآن الكريم للأطفال في الدول الاعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. قطر، 1-34.
- اليوسف، هند عبد الله (2000). أثر استخدام المختبر اللغوي في تعليم أحكام تلاوة القرآن الكريم لطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة: دراسة شبة تجريبية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- Ally, M. (2004). Using Learning Theories to Design Instruction for Mobile Learning Devices. In J. Attewell and C. Savill-Smith (Eds.), *Mobile Learning anytime everywhere: a book of papers from MLEARN 2004* (pp.5-8). London, UK: Learning and Skills Development Agency.
- Ally, M. (2005). Multimedia Information Design for Mobile Devices. In M. Pagani (Ed.), *Encyclopedia of Multimedia Technology and Networking* (pp. 704-709). Hershey, PA: Idea Group Inc.
- Baird D. E., & Fisher M. (2006). Neomillennial User Experience Design Strategies: Utilizing Social Networking Media to Support Always-on Learning Styles. *Journal of Educational Technology Systems*, 34 (1), 5-32.
- Boyd, D., & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. Retrieved July 7, 2013, from: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>

- Vogel, D., Kennedy, D., Kuan, K., Kwok, R., & Lai, J. (2007). *Do Mobile Device Applications Affect Learning?* Paper presented at the 40th Hawaii International Conference on Systems Sciences, Hawaii, USA, 1-9.
- Wasilewska, A., & Wong, J. (2009). *Template Mobile Applications for Social and Educational Development*. Paper presented at the International Multiconference on Computer Science and Information Technology, Mragowo, Poland.
- Yang, J., & Lin, Y. (2010). Development and Evaluation of an Interactive Mobile Learning Environment with Shared Display Groupware. *Educational Technology & Society*, 13 (1), 195–207.
- Karim, N., Darus, S., & Hussin, R. (2006). Mobile Phone Applications in Academic Libraryservices a Students' Feedback Survey. *Campus-WideInformation Systems*, 23 (1), 35-51.
- Koole, M., McQuilkin, J., & Ally, M. (2010). Mobile Learning in Distance Education: Utility or Futility? *Journal of Distance Education*, 24 (2), 59 – 82.
- Lan, Y., & Tsai, P. (2011). Using Mobile-Memo to Support Knowledge Acquisition and Posting-Question in a Mobile Learning Environment. *Journal of US-China Education Review*, 5 (1), 632-638.
- Litterst, G. (2013). How Do Mobile Devices and Apps Inspire and Facilitate your Teaching? *Clavier Companion*, 5 (5), 34-34.
- Menacer, M. (2009). *Development of a Standard Prototype for Quran Recitation (Tajwīd) learning Object for Effective Use on E-Learning Platforms*. Paper presented at Symposium on The Glorious Quran and Contemporary Technologies: Information Technology, AlMadinah AlMunawwarah, KSA, 1-12.
- Mobile Apps Use Grows on Campus (2011). *Educational Marketer*, 42, (22), 1-7.
- Mohammed, A. (2013). *Tutors' and Students Attitudes Towards Mobile Learning in Developing Country*. Paper presented at Third International Conference of e-Learning and Distance, Riyadh, KSA, 1-18.
- Motivalla, L. (2007). Mobile Learning: A Framework and Evaluation. *Computers & Education*, 49, 581-596.
- Sampson, D., & Panagiotis, Z. (2013). *Context-Aware Adaptive and Personalized Mobile Learning*. Paper presented at Third International Conference of e-Learning and Distance, Riyadh, KSA, 1-16.
- Smith, I. (2005). Social-Mobile Applications. *Computer*, 38 (4), 84–85.
- Tayan, O., & Alginahi, Y. (2009). *Information and Communication Technologies in the Learning Teaching and Spreading of the Glorious Quran*. Paper presented at Symposium on The Glorious Quran and Contemporary Technologies: Information Technology, AlMadinah AlMunawwarah, KSA, 1-17.
- Teng, C., & Helps, R. (2010). *Mobile Application Development: Essential New Directions for IT*. Paper presented at Seventh International Conference on Information Technology, las Vegas, USA, 471-475.
- Vogel, D., Kennedy, D., & Kwok, R. (2009). Does Using Mobile Device Applications Lead to Learning? *Journal of Interactive Learning Research*. 20 (4), 469-485.

مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن

عبد اللطيف عبد الكريم مومني*

تاريخ قبوله 2014/11/23

تاريخ تسلم البحث 2014/4/24

The Level of Moral Intelligence and its Relationship to Genders and the Educational Stream among High School Students in the North Area of Jordan Valley

Abdellateef Al-Momani, Department of Educational Sciences, University College of Irbid, Irbid, Jordan.

Abstract: The present study aimed at exploring moral intelligence among high school students and the effect of educational stream and gender on moral intelligence the sample consisted of (408) males and females to achieve the objectives of the study, the Moral Intelligence Scale developed by Al-Naser (2009) was used after the validity and reliability were constructed Results showed a moderate level of moral intelligence in the total score and for all sub-scores for the domains except the empathy domain, which was high. Also, there was a significant effect for gender on moral intelligence for the total score and for sub-score in the conscience, respect, kindness, tolerance, and fairness domains. The effect was not significant for the empathy and self-control domains. The educational stream had a significant effect on moral intelligence for the total score and sub-score for all domains. Furthermore, there was no significant effect for interaction between gender and educational stream in terms of the total scores and the empathy, conscience, self-control, kindness and fairness domains, while there was a significant effect for the self-control and respect domains.

Keywords: Moral Intelligence, Educational Stream, High School Students, Jordan Valley.

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وبيان أثر متغيري الجنس وفرع التعليم الثانوي والتفاعل بينهما في درجة الذكاء الأخلاقي. تكونت عينة الدراسة من (408) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس الذكاء الأخلاقي من تطوير الناصر (2009) بعد التحقق من صدقه وثباته. كشفت نتائج الدراسة أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون درجة متوسطة من الذكاء الأخلاقي، وذلك على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل، وعلى جميع الأبعاد الفرعية للمقياس باستثناء بعد التعاطف إذ أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط درجات الطلبة على هذا البعد مرتفع. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) في الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي وفي درجات الأبعاد (الضمير، الاحترام، اللطف، التسامح، العدل) تعزى للجنس ولصالح الطالبات، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على بعدي (التعاطف والتحكم الذاتي) تعزى للجنس. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي وفي درجات جميع الأبعاد الفرعية للذكاء الأخلاقي تعزى لفرع التعليم الثانوي، ولصالح طلبة الفرع العلمي. وأخيراً أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي، وفي درجات الأبعاد (التعاطف، والضمير، واللطف، والتسامح، والعدل) تعزى للتفاعل ما بين متغيري الجنس وفرع التعليم الثانوي، في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على بعدي (التحكم الذاتي والاحترام) تعزى لتفاعل متغير الجنس مع متغير فرع التعليم.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الأخلاقي، فرع التعليم، المرحلة الثانوية، الأغوار الشمالية.

مقدمة: حظي مفهوم الذكاء باهتمام كبير من الباحثين والتربويين، كما أثار مفهوم الذكاء وكيفية قياسه، وتنميته، الجدل بين الكثير من علماء النفس والسنوات طويلة. واختلف علماء النفس في نظرتهم للذكاء وتعددت مفاهيمه وتعريفاته فقد عرفه تيرمان (Terman) بأنه "القدرة على ممارسة التفكير المجرد" (Davis, 1983, 32)، أما جيلفورد (Guilford) فقد عرفه بأنه: "استخدام الفهم والإدراك الموجه نحو الأهداف للحكم الإبداعي وتأهيل الابتكار" (Dembo, 1994, 344).

أما جاردنر فقد نظر إلى الذكاء على أنه جهد نفسي حيوي كامن لمعالجة المعلومات التي يمكن أن يواجهها الفرد في محيط ثقافي ما بهدف حل المشكلات أو إحداث نتائج ذات قيمة أو أكثر من الإطارات الثقافية معتمداً في ذلك على متطلبات الثقافة والتعایش بها (Gardner, 1993).

إن للذكاء والقدرات العقلية المكونة له تطبيقاتها في العديد من المجالات البشرية، والتي أطلق عليها فيما بعد الذكاءات الإنسانية. ومن هنا بدأ جاردنر بدراسة القدرات العقلية مستنداً إلى الأبحاث النفسية للعلوم البيولوجية. وتعد نظرية الذكاءات المتعددة التي ظهرت على يد العالم جاردنر (Gardner, 1993) من أقوى المؤثرات وراء التغيير التعليمي في أنحاء العالم. إذ تمثل نموذجاً معرفياً يهدف إلى بيان كيفية استخدام الأفراد ذكاءاتهم بطرق غير تقليدية.

أشار جاردنر (2004) إلى وجود سبعة أنواع للذكاء وهي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الشخصي، ثم أضاف جاردنر نوعين آخرين لهما وهما، الذكاء الطبيعي، والذكاء الوجودي.

لقد ظهر مفهوم آخر للذكاء وهو مفهوم الذكاء الأخلاقي وذلك عام 1997م عندما قام العالم كولز (Coles) بنشر أول مقالة علمية تحت عنوان (The Moral Intelligence of Children)، الذكاء الأخلاقي للأطفال، وقد تضمنت تلك المقالة تحديداً وتعريفاً لمفهوم الذكاء الأخلاقي بأنه القدرة على التمييز بين الصح والخطأ (Coles, 1997).

* قسم العلوم التربوية، كلية اربد الجامعية، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- 4- الاحترام (Respect) ويشير إلى احترام الذات واحترام الآخرين، وذلك بالابتعاد عن التقليل من شأن الآخرين، وإعطاء قيمة للجميع بغض النظر عن مكانتهم وأعمارهم.
 - 5- اللطف (Kindness) وهو الاهتمام بسعادة الآخرين من خلال مساعدتهم على تحقيق أهدافهم، وفهم حاجاتهم والعمل على تلبية تلك الحاجات بقدر المستطاع، كما يتضمن الاهتمام بمن هم بحاجة إلى الاهتمام.
 - 6- التسامح (Tolerance) يشير مفهوم التسامح إلى الانفتاح الذهني تجاه معتقدات وآراء الآخرين، واحترام كرامة الإنسان وإنسانيته، واحترام معتقدات الآخرين بغض النظر عن العرق والدين.
 - 7- العدل (Fairness) وهو منح الآخرين حقوقهم والتعامل معهم على أسس النزاهة القوية دونما تمييز، ويتمثل كذلك في قدرة الفرد على الإصغاء للآخرين قبل إصدار الأحكام، وتفعيل مبدأ التقبل للآخرين بغض النظر عن العرق والمعتقد.
- يرتبط مفهوم الذكاء الأخلاقي بمفهوم الذكاء الانفعالي الذي ظهر في كتابات ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) عندما نشر أول مقالة علمية في مجال الذكاء الانفعالي تضمنت تلك المقالة أول تعريف للذكاء الانفعالي، إذ بينا أن الذكاء الانفعالي يشير إلى قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وانفعالاته الذاتية وانفعالات الآخرين، وقدرته على التمييز بين هذه الانفعالات واستخدام هذه المعرفة في توجيه سلوكه وتفكيره. كما يرتبط الذكاء الأخلاقي بالذكاء الاجتماعي الذي يشير إلى قدرة الفرد على الانسجام مع الآخرين والتعامل معهم، وامتلاك الفرد لمهارات تتعلق بادراك المواقف والديناميات الاجتماعية التي تحكمه (Albrecht, 2004).
- ينبثق النمو الأخلاقي ويتطور عند الأفراد من تطور النمو المعرفي لديهم، الذي هو نتاج تفاعلهم مع البيئة، وهذا ما أكده بياجيه وكولبرج (piaget & Kohlberg) إذ أشار كل منهما إلى أن النمو الأخلاقي هو جزء من عملية النضج، أي أن السلوك الأخلاقي يرتبط بسلسلة من المراحل شبيهة بالنمو المعرفي للفرد، وهذه المراحل تتصف بالتسلسل المنطقي، وأن جميع الأفراد، بغض النظر عن ثقافتهم، يمرون بتلك المراحل (الطائي، 2010).
- أكد العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزالة (2005) إن فكرة تنشئة ونمو الأفراد أخلاقياً والتي من شأنها تنمية ذكائهم الأخلاقي، تبدأ في بداية مراحلهم العمرية، وذلك من خلال تعليم الوالدين والأهل الأطفال لأن يسلكوا بطرق ووسائل مقبولة من المجتمع المحيط بهم، وتتم عملية التعليم هذه بشكل تدريجي. كما أشار علاونة (2004) إلى أن من أفضل الطرق لتنمية التفكير الأخلاقي عند الأطفال وضع الأطفال أمام تحديات ومشكلات تحتاج إلى حل، والسماح للأطفال بمحاولة حل تلك المشكلات والمعضلات الأخلاقية بتوجيه من الكبار.

أما مفهوم الذكاء الأخلاقي لدى (بوربا) فيشير إلى "القابلية لفهم الصواب من الخطأ، بحيث يكون لدى الفرد قناعات أخلاقية تدفعه للتصرف بطريقة صحيحة أخلاقياً، وتتضمن تلك القابليات خصائص وسمات أساسية منها: إدراك ألم الآخرين، وضبط النفس، والسيطرة على الدوافع السلبية، والإنصاف للآخرين قبل إصدار الأحكام، وتحدي الظلم وممارسته، والمعاملة الحسنة القائمة على الاحترام والتقدير والمودة للآخرين" (Borba, 2001, 4).

وقد عرف مفهوم الذكاء الأخلاقي بأنه "القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ بعد فهمه واستيعابه، والالتزام بالقيم الخلقية والنواهي والأوامر" (قطامي، 2009، 223).

ويشير كل من بيهشتيفار وإسماعيلي ومُغدم (Beheshtifar, Esmaeli & Moghadam, 2011) إلى الذكاء الأخلاقي بأنه التطبيق الفعلي في المواقف الحقيقية للمبادئ الأخلاقية العالمية والتي من شأنها التفريق بين الصواب والخطأ.

أما الباحث الحالي فيرى أن الذكاء الأخلاقي يشير إلى قدرة الفرد على الالتزام بما هو مقبول دينياً واجتماعياً.

يرتبط مفهوم الذكاء الأخلاقي بمفهوم السلوك الأخلاقي، الذي يشير إلى ذلك النشاط الإنساني الذي يمارسه الفرد مراعيًا القواعد الأخلاقية المتعارف عليها في مجتمعه. كما يرتبط مفهوم الذكاء الأخلاقي بالنمو الأخلاقي الذي يشير إلى تلك التغيرات الكمية والنوعية للسلوك الأخلاقي، فمع نمو الفرد تنمو القواعد الأخلاقية لديه في الكم والنوع.

تري بوربا (2000) أن الذكاء الأخلاقي قدرة تتضمن سبعة مكونات (فضائل جوهرية) تشكل الأساس الأخلاقي للفرد، وتعمل على حماية منظومته القيمية، وتشكل شخصيته، وتحصنه من الرذائل وهذه الفضائل هي:

- 1- التعاطف (Empathy) ويشير التعاطف هنا إلى قدرة الفرد على فهم وتفهم مشاعر وأحاسيس وحاجات الآخرين، وبذلك يكون الفرد ذا حساسية إيجابية تجاه من أصابهم الأذى تعاطفاً معهم، وكذلك يتضمن الفهم الودي لأفكار ودوافع الآخرين.
- 2- الضمير (Conscience) ويعد حجر الزاوية في شخصية الفرد، ويشير إلى مجموعة القيم العليا المتوافرة في بناء الفرد المعرفي، والذي اكتسبه بتفاعله مع عوامل البيئة الاجتماعية. ويعمل الضمير على ضبط السلوك وتوجيهه بطريقة مقبولة اجتماعياً.
- 3- التحكم الذاتي (Self-Control) وهو قدرة الفرد على ضبط سلوكه والسيطرة عليه، وذلك من خلال تعديل التفكير السليم قبل القيام بالعمل، وفي أثناء القيام بالعمل، ليظهر العمل بطريقة صحيحة بعيداً عن الأخطاء.

بغداد. ولقياس الذكاء الأخلاقي لدى عينة البحث، قامت الباحثة بتطبيق مقياس الذكاء الأخلاقي لدى عينة البحث، وقامت الباحثة بتطبيق مقياس الذكاء الأخلاقي لبوريا الذي يتضمن (70) فقرة موزعة على الفضائل السبعة للذكاء الأخلاقي. توصلت الدراسة إلى أن طلبة الدراسة المتوسطة يمتلكون درجة مرتفعة من الذكاء الأخلاقي، إذ كان متوسط درجاتهم على مقياس الذكاء الأخلاقي أعلى من المتوسط الفرضي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الأخلاقي تعزى لجنس الطالب ولصالح الذكور.

وهدف دراسة الزهيري (2013) إلى بيان العلاقة ما بين متغير الذكاء الأخلاقي ومتغير التسامح الاجتماعي لدى عينة قوامها (306) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة بغداد. وأبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: أن طلبة المرحلة المتوسطة لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الأخلاقي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي وفي نتائج التسامح الاجتماعي تعزى للجنس، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين متغير الذكاء الأخلاقي ومتغير التسامح الاجتماعي، إذ إن الطلبة ذوي الذكاء الأخلاقي المرتفع لديهم درجة عالية من التسامح الاجتماعي.

أجرى حسين بور و رانجدوست (Hoseinpoor & Ranjdoost, 2013) دراستهما والتي هدفت إلى بيان العلاقة ما بين التحصيل الأكاديمي والذكاء الأخلاقي. تكونت عينة الدراسة من (210) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة للمرحلة الثانوية في مدينة طهران، وطبق الباحثان مقياساً للذكاء الأخلاقي على العينة من إعدادهما يتضمن الأبعاد الآتية للذكاء الأخلاقي: الصدق، والتسامح، والمسؤولية تجاه الآخرين، والتودد للآخرين. وبينت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي والذكاء الأخلاقي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعزى لجنس الطالب، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المسؤولية تجاه الآخرين تعزى لحقل التخصص لصالح طلبة العلوم الطبيعية مقارنة مع طلبة العلوم الإنسانية.

أما دراسة نوبهار ونوبهار (Nobahar & Nobahar, 2013) فقد هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى موظفي مكتبة إحدى الجامعات الإيرانية، وإلى الكشف عن الفروق في الذكاء الأخلاقي لدى الموظفين تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة العمرية (22-26 سنة، 32 سنة فأكثر). ولقياس الذكاء الأخلاقي استخدم الباحثان مقياس الذكاء الأخلاقي للينيك وكيل (Lennik & kiel) وتضمن المقياس الأبعاد الآتية: النزاهة، والرحمة، والمسؤولية تجاه الآخرين، والتسامح. أشارت نتائج الدراسة إلى أن موظفي المكتبة في الجامعة يتمتعون بدرجة متوسطة من الذكاء الأخلاقي وذلك على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل على جميع أبعاد المقياس الفرعية، كما

أكد جوليكسون (Gullickson, 2004) أن الذكاء الأخلاقي يتمثل فيما يقدمه الوالدان من قدوة ممثلة في السلوك الحسن المقبول اجتماعياً. كما أن مشاهدة الأطفال لنماذج تمارس السلوك اللاأخلاقي يدفع هؤلاء الأطفال إلى تقليد تلك السلوكات، وهذا ما توصلت إليه (ليفين) في دراستها، إذ أشارت نتائج دراستها إلى أن مشاهدة الأطفال للعنف يجعل الأطفال عدائين وأكثر قلقاً وخوفاً، وتقلل من حساسية الأطفال للتعاطف الذي يعد من مكونات الذكاء الأخلاقي الرئيسية (الطائي، 2010).

وتتابع المدرسة ما تقدمه الأسرة في مجال تنمية الذكاء الأخلاقي عند المتعلمين، إذ إن مناقشة المعضلات الأخلاقية المشتقة من المواقف الصفية تتطلب جهداً من المعلم وذلك بانتباهه إلى معالجة تلك المعضلات بطرق ووسائل تنمي الذكاء الأخلاقي لدى المتعلمين (Elliott, Kratoch, Cook & Travers, 2000).

ويرى الباحث أن الدور الأساسي لتنمية الذكاء الأخلاقي يقع على عاتق الوالدين بالدرجة الأولى، والمربين (المعلمين) بالدرجة الثانية، إذ يجب أن يظهر سلوكهم أمام أطفالهم ومتعلميهم بشكل إيجابي، مراعين القواعد الأخلاقية، باعتبارهم نماذج إيجابية لهؤلاء الأطفال ويملكون القواعد والتعاليم الأخلاقية، وقادرين على تزويد المتعلمين بتلك القواعد، كما أنهم يلاحظون سلوكيات الأطفال والمتعلمين، وبالتالي يملكون القدرة على تعديل تلك السلوكيات بحسب المعايير والقواعد الأخلاقية.

ومع أن مفهوم الذكاء الأخلاقي من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس إلا أنه حظي بكثير من الدراسات والأبحاث؛ نظراً لأهميته في بناء الشخصية السوية. فقد أجرى الشمري (2007) دراسته والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة لدى عينة مكونة من (400) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عينة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الذكاء الأخلاقي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعزى للجنس أو للتخصص (علمي، إنساني).

أما دراسة شحاتة (2008) فقد هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة ما بين الذكاء الأخلاقي وبعض المتغيرات المتعلقة بالبيئة الأسرية والمدرسية. تكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي الملحقين في المدارس الثانوية لمحافظة المنيا في مصر. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: لا يوجد فروق في درجة الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الأول الثانوي تعزى للجنس، كما لا يوجد فروق في الذكاء الأخلاقي تعزى للخلفية الحضرية للطلبة (ريف-مدينة).

وهدف دراسة الطائي (2010) إلى قياس درجة امتلاك طلبة الدراسة المتوسطة للذكاء الأخلاقي، وبيان أثر الفرع الاجتماعي في الذكاء الأخلاقي. تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة الدراسة المتوسطة والملحقين في ثلاث مدارس في مدينة

إلى هذا المتغير بطريقة أكثر شمولية. ويعتقد الباحث أن الذكاء الأخلاقي عند الأفراد يختلف من بيئة اجتماعية إلى بيئة اجتماعية أخرى وفي حدود علم الباحث لا يوجد دراسة في المجتمع الأردني تناولت درجة أو مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهذا يعد مبرراً وتميزاً للدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعاني المجتمعات عامة، والمجتمعات العربية خاصة، من تغيرات واضحة في المنظومة القيمية، مما أحدث كثيراً من التأثيرات السلبية في أنماط السلوك لدى الأفراد في كافة شرائح المجتمع، فقد كثر سلوك الإجرام، وانتشرت الأنانية بتغليب المصلحة الشخصية على المصلحة العامة، الأمر الذي أضعف مظاهر الالتزام الخلقي بشكل عام، وأدى إلى غياب العديد من القيم الأخلاقية كالتعاون واللف والطف والتسامح والإيثار.

ويشكو الكثير من التربويين وبالذات ممن لديهم تماس مباشر مع طلبة المدارس من عدم التزامهم بالأنظمة والتعليمات المدرسية، ويبدو واضحاً في انتقال الكثير من أنماط السلوك غير السوية (اللاأخلاقية) إلى مؤسساتنا التعليمية، فظهر العنف الجامعي، وتفشى الغش في المدارس، وغاب الانتماء، وضعف الولاء عند الطلبة لمؤسساتهم التعليمية. وكثيراً ما نسمع عن تطاول الطلبة على مدرسيهم بالشتيم والتحقير، وأحياناً بالإيذاء الجسدي، فالملاحظ لسلوكات أغلب طلبتنا في المدارس ومؤسساتنا التعليمية يستنتج أن الطلبة لا يلتزمون كثيراً بالقواعد الأخلاقية، والتي من شأنها مساعدتهم على التكيف. من هنا جاءت الدراسة الحالية لتحقيق هدف رئيس وهو الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وبالتحديد ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
- 2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ في مستوى الذكاء الأخلاقي على المقياس الكلي، وعلى أبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للجنس أو لفرع التعليم (علمي، أدبي) أو للتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية من أهمية الذكاء الأخلاقي كبعد من أبعاد الشخصية السوية، إذ يتضح آثار هذا البعد في كل مظاهر الحياة للفرد، ويحدد كذلك نمو الفرد وفرعية العلاقات المستقبلية لديه، كما يعد الذكاء الأخلاقي أساساً متيناً ومقوماً من مقومات المجتمع ومحوراً جوهرياً يسهم في بناء المجتمع واستمراره واستقراره. ويعمل الذكاء الأخلاقي على سيادة قيم الحق والفضيلة والإحسان مما ينعكس على إيجابية المجتمع وإنتاجيته.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الأخلاقي تعزى لجنس الموظف أو للمرحلة العمرية.

هدفت دراسة محاسنة (Mahasneh, 2014) إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الأخلاقية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية – الأردن. تكونت عينة الدراسة من (909) تم اختيارهم عشوائياً من (15230) طالباً وطالبة، ولقياس الكفاءة الأخلاقية استخدم الباحث مقياس دانييل وبنجامين (Daniel & Benjamin) والذي تضمن الأبعاد الثلاثة الآتية: الصدق، وإدارة الانطباعات الحسنة تجاه الآخرين، والمسؤولية الاجتماعية تجاه الآخرين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بدرجة متوسطة من الكفاءة الأخلاقية على مقياس الكفاءة الأخلاقية ككل وعلى جميع أبعاده الفرعية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة تعزى للمستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الرابعة مقارنة مع طلبة السنة الأولى والثانية والثالثة.

وهدفت دراسة عتيقه وطيبه وعلي ومحمد ورسول (Atefeh, 2014) إلى الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى عينة من أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في جامعة إزاء الإسلامية في إيران. تكونت عينة الدراسة من (94) مدرسا من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (270). ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون ببناء مقياس للذكاء الأخلاقي يتضمن قياس المجالات السبعة للذكاء الأخلاقي والمحددة من قبل سوريا. أثارت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية والمدرء الإداريين لديهم درجة مرتفعة من الذكاء الأخلاقي.

يلاحظ من العرض للدراسات السابقة أن هناك عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي ولدى عينات من فئات عمرية مختلفة. فقد أشارت نتائج الدراسات (الشمري، 2007؛ الطائي، 2010؛ الزهيري، 2013) أن الطلبة يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء الأخلاقي. كما أشارت نتائج دراسة (Atefeh et al., 2014) إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آزاد الإسلامية لديهم درجة مرتفعة من الذكاء الأخلاقي.

كما أشارت الدراسات السابقة (الشمري، 2007؛ شحاته، 2008؛ Hoseinpoor & Nobahar, 2013؛ Ranjodoost, 2013)، أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعزى للجنس، في حين أشارت نتائج دراسة الطائي (2010) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعزى للجنس ولصالح الذكور.

ومن الملاحظ أن الكثير من الدراسات السابقة استخدمت مقاييس للذكاء الأخلاقي بأبعاد محدودة، لا تتناول الفضائل السبعة (الأبعاد السبعة) المحددة من قبل (Borba)، لذلك تميزت الدراسة الحالية بأنها تناولت متغير الذكاء الأخلاقي بأبعاده السبعة أي نظرت

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي القائم على دراسة الظاهرة وتحليلها ووصفها، وقد تم جمع البيانات من خلال تطبيق الاستبانة التي صممت لأغراض هذه الدراسة، ومن ثم أجري التحليل الإحصائي المناسب.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المدارس الثانوية في الفرعين العلمي والأدبي والمسجلين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن للعام الدراسي 2013/2014، والبالغ عددهم (945) طالباً وطالبة، منهم (492) طالباً و(453) طالبة، ومنهم (464) من طلبة الفرع العلمي و(481) من طلبة الفرع الأدبي. والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها.

جدول 1: توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها.

الجنس	الفرع	العدد	النسبة المئوية
ذكور	علمي	213	22.54%
	أدبي	279	29.52%
المجموع		492	52.06%
أدبي	علمي	251	26.56%
	إناث	202	21.37%
المجموع		453	47.94%
المجموع الكلي		945	100%

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (408) من الطلاب الطالبات، يمثلون ما نسبته 43.1% من مجتمع الدراسة، إذ قام الباحث باختيار ست مدارس منها، ثلاث من مدارس الذكور، وثلاث من مدارس الإناث بالطريقة المتيسرة، والجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول 2: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

الجنس	الفرع	العدد	النسبة المئوية
ذكور	علمي	98	24.01%
	أدبي	113	27.69%
المجموع		211	51.70%
إناث	علمي	107	26.24%
	أدبي	90	22.06%
المجموع		197	48.30%
المجموع الكلي		408	100%

كما وتتضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة في توضيح مفهوم الذكاء الأخلاقي ومكوناته والعوامل المؤثرة فيه وطرق تنميته ودوره في الإعداد السوي للطلبة الذين ستناط بهم الكثير من المهمات، فإن كانوا متميزين في ذكائهم الأخلاقي انعكس ذلك على إنتاجيتهم وتفاعلهم مع غيرهم من أفراد المجتمع.

وتتضح الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال تحديدها ووصفها لمستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، مما سيساعد المربين والتربويين والمرشدين النفسيين في المدارس على وضع البرامج التدريبية والإرشادية لمعالجة وتعديل الكثير من الأنماط السلوكية السلبية التي يمارسها الطلبة، والتي لا تشير إلى الالتزام بأبعاد وركائز الذكاء الأخلاقي. كما سيساعد التربويين وأصحاب القرار على إعادة النظر في بناء المناهج ومحتوياتها، بحيث تعمل تلك المناهج على غرس وتنمية الفضائل الأخلاقية عند الطلبة، التي تمكنهم من التكيف مع قيم وعادات وتقاليده المجتمع الإسلامي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- الذكاء الأخلاقي: "قابلية الفرد لفهم الصواب من الخطأ والتمييز بينهما، وذلك من خلال مجموعة من القناعات والمعتقدات الأخلاقية التي خزنها في بنائه المعرفي بحيث تنتج له فرصة بطريقة صحيحة ومقبولة من المجتمع" (Borba, 4, 2001). ويعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (طلبة المرحلة الثانوية) على مقياس الذكاء الأخلاقي المستخدم في الدراسة الحالية.
- الجنس: (ذكور، إناث).
- فرع التعليم الثانوي: الفرع الأكاديمي في المرحلة الثانوية (علمي، أدبي).

محددات الدراسة

للدراسة الحالية محددات منها:

- طبقت الدراسة الحالية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الفرعين العلمي والأدبي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة الأغوار الشمالية، وبالتالي من الصعوبة تعميم نتائج الدراسة إلا على مجتمعها والمجتمعات القريبة (الشبيهة) بمجتمعها الأصلي.
- تتحدد صدق نتائج الدراسة الحالية بدرجة اهتمام وجدية عينة الدراسة أثناء استجابتهم على مقياس الذكاء الأخلاقي المستخدم في الدراسة الحالية.
- تتحدد صدق نتائج الدراسة الحالية بمدى صدق وثبات أداة الدراسة (مقياس الذكاء الأخلاقي) وقدرة هذا المقياس على تحديد درجة الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة.

أدوات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطبيق مقياس الذكاء الأخلاقي من إعداد الناصر (2009)، يتكون المقياس من (39) فقرة (25) فقرة إيجابية وهي ذات الأرقام (1، 3، 4، 5، 8، 9، 10، 11، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 24، 26، 27، 28، 30، 31، 33، 35، 37، 39). و(14) فقرة سلبية وهي ذات الأرقام (2، 6، 7، 12، 13، 21، 22، 23، 25، 29، 32، 34، 36، 38). تقيس الذكاء الأخلاقي بأبعاده الآتية: التعاطف ويقاس من خلال (6) فقرات، والضمير (6) فقرات، وضبط النفس (6) فقرات، والاحترام (5) فقرات، واللفظ (4) فقرات، والتسامح (6) فقرات والعدل (6) فقرات.

صدق المقياس

قامت الناصر (2009) ببناء المقياس بناءً على مكونات الذكاء الأخلاقي السبعة (الفضائل) والمحددة من قبل (بوربا)، وبعد صياغة فقرات المقياس عرضت (الناصر) الفقرات على عشرة مجموعة من الأساتذة المحكمين المختصين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وطلبت منهم إبداء الملاحظات حول صياغة الفقرات من حيث اللغة والمعنى، ومدى انتماء الفقرات للبعد المخصص لها، وقد أخذت الباحثة بملاحظات الأساتذة المحكمين حول فقرات المقياس إذ قامت بتعديل صياغة بعض الفقرات.

كما قامت الناصر (2009) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (40) طفلاً وطفلة مسجلين في شعبتين دراسيتين من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب معامل الارتباط ما بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على المقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بهذه الطريقة من (0.45- 0.73)، وكانت جميع تلك القيم ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$)، كما تم حساب معاملات الارتباط ما بين مجموع درجات البعد مع المجموع الكلي للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بهذه الطريقة ما بين (0.30- 0.97) وكانت جميع تلك القيم ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$).

أما في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بتعديل بعض فقرات المقياس لتناسب طلبة المرحلة الثانوية، ومن ثم عرض المقياس على ثمانية من المحكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، ويعملون في جامعتي اليرموك والبلقاء التطبيقية، وطلب من الأساتذة المحكمين بيان رأيهم في صياغة الفقرات، ومدى انتماء الفقرة للبعد المخصص لها، كما طلب منهم إضافة أية اقتراحات أخرى بشأن المقياس وما يتضمن من أبعاد وفقرات. بعد ذلك قام الباحث بتفريغ ملاحظات الأساتذة المحكمين وتعديل بعض فقرات المقياس، واعتمد الباحث اتفاق ما نسبته 80% من المحكمين لتعديل الفقرة أي ما أجمع على تعديلها ستة محكمين من أصل ثمانية محكمين، علماً بأن ملاحظات الأساتذة المحكمين على المقياس وأبعاده وفقراته كانت محدودة

جداً اقتصر على إعادة صياغة ثلاث فقرات وهي الفقرات ذات الأرقام (3، 22، 24) وتعديل بعض الكلمات في عدد محدد من الفقرات.

ثبات المقياس

قامت الناصر (2009) بالتأكد من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مؤلفة من (40) طفلاً وطفلة، وهي العينة الاستطلاعية. وتم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ- ألفا، وأظهرت نتائج التحليل أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.80)، وأن معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد كانت على النحو الآتي: التعاطف (0.70)، والضمير (0.77) وضبط النفس (0.75)، والاحترام (0.63)، واللفظ (0.75)، والتسامح (0.73) والعدل (0.61)، والجدول (3) يبين تلك القيم.

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب معامل الثبات (الاتساق الداخلي) عن طريق تطبيق معادلة كرونباخ- ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.87)، أما معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد فكانت على النحو الآتي: التعاطف (0.82)، والضمير (0.79)، وضبط النفس (0.76)، والاحترام (0.73)، واللفظ (0.84)، والتسامح (0.72) والعدل (0.75)، والجدول (3) يبين تلك القيم.

جدول 3: معاملات ثبات المقياس ككل وأبعاده الفرعية

البعد	معامل الثبات في دراسة الناصر	معامل الثبات في الدراسة الحالية
التعاطف	0.70	0.82
الضمير	0.77	0.79
ضبط النفس	0.75	0.76
الاحترام	0.63	0.73
اللفظ	0.75	0.84
التسامح	0.73	0.72
العدل	0.61	0.75
المقياس ككل	0.80	0.87

تصحيح المقياس

تكون المقياس من (39) فقرة وأمام كل فقرة تدرج ثلاثي على النحو الآتي: غالباً ما أكون هكذا، أحياناً ما أكون هكذا، نادراً ما أكون هكذا، وأعطيت الدرجات (1.2.3) إلى ذلك التدرج على التوالي للفقرات الإيجابية وتم عكس الدرجات عن الفقرات السلبية، وبناء على ذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على المقياس هي (117) درجة، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (39) درجة. ولتحديد مستوى الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة تم طرح أدنى للفقرة وهي (1) من أعلى درجة للفقرة وهي (3) وقسمة الناتج على العدد (3) فيكون المدى (66%). وبذلك يشير المتوسط الحسابي ما بين (1- 1.66) إلى مستوى متدني للذكاء الأخلاقي والمتوسط الحسابي ما

- فرع التعليم وله فئتان (علمي، أدبي).
- المتغير التابع:
- مستوى الذكاء الأخلاقي.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول في الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على المقياس ككل وأبعاده، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الثنائي لبيان أثر الجنس وفرع التعليم في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي، وتحليل التباين الثنائي المتعدد للتعرف إلى أثر الجنس وفرع التعليم في أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي.

نتائج الدراسة:

1- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه "ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل، وعلى كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي السبعة. والجدول (4) يبين تلك القيم.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل وعلى أبعاده الفرعية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العينة	المستوى
1-التعاطف	2.35	0.37	408	مرتفع
2-الضمير	2.27	0.34	408	متوسط
3-التحكم الذاتي	2.31	0.37	408	متوسط
4-الاحترام	2.08	0.36	408	متوسط
5-اللطف	2.32	0.43	408	متوسط
6-التسامح	2.19	0.35	408	متوسط
7-العدل	2.24	0.25	408	متوسط
الذكاء الأخلاقي ككل	2.25	0.25	408	متوسط

لدرجات الطلبة، على هذا البعد (2.35) والانحراف المعياري (0.37) مما يشير إلى أن الطلبة يمتلكون درجة مرتفعة على بعد التعاطف.

2- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

3- للإجابة عن السؤال الثاني ونصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى الذكاء الأخلاقي على المقياس الكلي، وعلى أبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للجنس أو لفرع التعليم (علمي، أدبي) أو للتفاعل بينهما؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل، والجدول (5) يشير إلى تلك القيم.

بين (1.67- 2.33) إلى مستوى متوسط للذكاء الأخلاقي، والمتوسط الحسابي ما بين (2.34-3) إلى مستوى مرتفع من الذكاء الأخلاقي.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة تم إتباع الخطوات الآتية:

- 1- إعداد مقياس الدراسة (مقياس الذكاء الأخلاقي) بصورته النهائية بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته.
- 2- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من خلال تحديد المدارس التي أبدت تعاونها مع الباحث.
- 3- توزيع مقياس الدراسة (الاستبانة) على عينة الدراسة، وقد حرص الباحث على القيام بذلك بنفسه.
- 4- تم توزيع (432) استبانة على الطلبة.
- 5- تم تفريغ (408) استبانة، إذ تم إسقاط (24) استبانة لعدم استيفاء شروط التحليل.
- 6- أدخلت استجابات الطلبة على الاستبانة، وتمت معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (Spss).

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل:

- الجنس وله فئتان (ذكور، إناث).

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل (2.25)، وباعتماد على معيار تصحيح الدرجات وتصنيف الطلبة ضمن فئات فإن المتوسط الحسابي (2.25) يشير إلى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية درجة متوسطة من الذكاء الأخلاقي، كما يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية للأبعاد: الضمير، والتحكم الذاتي، والاحترام، واللطف، والتسامح، والعدل، هي: (2.27) (2.31) (2.08) (2.32) (2.19) (2.24) على التوالي، وبناءً على معيار التصحيح والتصنيف لدرجات الطلبة؛ تشير قيم تلك المتوسطات إلى أن الطلبة يمتلكون درجة متوسطة من الذكاء الأخلاقي على تلك الأبعاد، أما بعد التعاطف فيشير الجدول (3) إلى أن المتوسط الحسابي

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل

الجنس	الفرع	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	حجم العينة
ذكور	العلمي	2.28	0.22	98
	الأدبي	2.13	0.21	113
	المجموع	2.20	0.23	211
إناث	العلمي	2.37	0.24	107
	الأدبي	2.21	0.22	90
	المجموع	2.30	0.25	197
المجموع	العلمي	2.33	0.24	205
	الأدبي	2.17	0.22	203
	المجموع	2.25	0.24	408

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل تبعاً لفئات كل متغير من متغيري الجنس وفرع التعليم الأكاديمي. ولفحص الدلالة الإحصائية

جدول 6: تحليل التباين الثنائي للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل تبعاً لمتغيري (الجنس وفرع التعليم).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الجنس	0.751	1	0.751	14.78	0.00
الفرع	2.412	1	2.412	47.50	0.00
الجنس x الفرع	0.004	1	0.004	0.088	0.76
الخطأ	20.515	404	0.051		
الكلي	23.912	407			

مقياس الذكاء الأخلاقي ككل (2.33) في حين كان المتوسط الحسابي لدى طلبة الفرع الأدبي (2.17). وأخيراً يلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الأخلاقي تعزى للتفاعل ما بين متغير الجنس ومتغير فرع التعليم إذ كانت قيمة ف (0.088) ودلالاتها إحصائية (0.76).

أما فيما يتعلق بالأبعاد فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغيري فرع التعليم والجنس. والجدول (7) يبين تلك القيم.

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل تعزى للجنس، إذ يشير الجدول إلى أن قيمة ف (14.78) ودلالاتها الإحصائية (0.00)، وبالرجوع إلى الجدول (5) يتضح أن الفروق لصالح الإناث إذ بلغ المتوسط الحسابي لديهن على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل (2.30) في حين كان المتوسط الحسابي عند الذكور (2.20). ويتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل تعزى لفرع التعليم، إذ يشير الجدول إلى أن قيمة ف (47.50) ودلالاتها الإحصائية (0.00)، وبالرجوع إلى الجدول (5) يتضح أن الفروق لصالح طلبة الفرع العلمي، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغيري فرع التعليم والجنس.

البعد	الفرع	العلمي		الأدبي	
		المتوسط الحالي	الانحراف المعياري	المتوسط الحالي	الانحراف المعياري
التعاطف	ذكور	2.48	0.31	2.25	0.37
	إناث	2.44	0.37	2.20	0.35
	المجموع	2.46	0.34	2.23	0.36
الضمير	ذكور	2.30	0.31	2.16	0.37
	إناث	2.38	0.32	2.29	0.33
	المجموع	2.34	0.32	2.21	0.35

البعد	الفرع		العلمي		الأدبي	
	الجنس	المتوسط الحالي	الانحراف المعياري	المتوسط الحالي	الانحراف المعياري	
التحكم الذاتي	ذكور	2.39	0.36	2.19	0.39	
	إناث	2.35	0.35	2.34	0.34	
	المجموع	2.37	0.35	2.26	0.37	
الاحترام	ذكور	2.02	0.36	1.99	0.33	
	إناث	2.27	0.32	2.04	0.35	
	المجموع	2.15	0.37	2.01	0.34	
اللطف	ذكور	2.34	0.46	2.17	0.40	
	إناث	2.54	0.42	2.24	0.34	
	المجموع	2.45	0.45	2.20	0.38	
التسامح	ذكور	2.25	0.32	2.06	0.31	
	إناث	2.31	0.38	2.18	0.38	
	المجموع	2.28	0.35	2.11	0.35	
العدل	ذكور	2.27	0.23	2.12	0.21	
	إناث	2.37	0.25	2.22	0.23	
	المجموع	2.32	0.25	2.16	0.22	

يلاحظ من الجدول (7) إن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغيري فرع التعليم والجنس. ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد، والجدول (8) يبين ذلك.

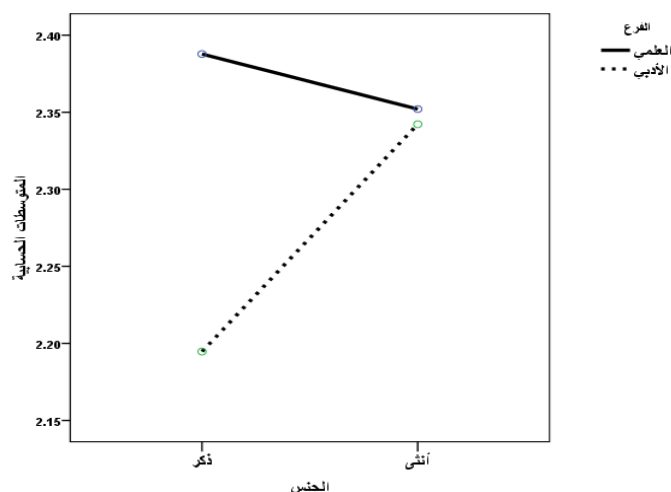
جدول 8: تحليل التباين الثنائي المتعدد للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغيري فرع التعليم والجنس

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيم (ف)	مستوى الدلالة
الجنس Hotellings Trace 0.13	التعاطف	0.21	1	0.21	1.74	0.18
	الضمير	1.11	1	1.11	15.05	0.00
	التحكم الذاتي	0.31	1	0.31	2.43	0.11
	الاحترام	2.39	1	2.39	20.32	0.00
	اللطف	1.82	1	1.82	10.94	0.00
	التسامح	0.79	1	0.79	6.59	0.01
	العدل	0.99	1	0.99	18.89	0.00
فرع التعليم Hotellings Trace 0.16	التعاطف	5.58	1	5.58	44.98	0.00
	الضمير	1.47	1	1.47	13.31	0.00
	التحكم الذاتي	1.04	1	1.04	8.01	0.00
	الاحترام	1.82	1	1.82	15.55	0.00
	اللطف	5.70	1	5.70	34.12	0.00
	التسامح	2.67	1	2.67	22.16	0.00
	العدل	2.20	1	2.20	41.72	0.00
الجنس X الفرع Wilk's Lambda 0.93	التعاطف	0.00	1	0.00	0.02	0.87
	الضمير	0.05	1	0.05	0.46	0.49
	التحكم الذاتي	0.85	1	0.85	6.54	0.01
	الاحترام	1.11	1	1.11	9.46	0.00
	اللطف	0.43	1	0.43	2.62	0.10
	التسامح	0.06	1	0.06	0.55	0.45
	العدل	0.00	1	0.00	0.04	0.83

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيم (ف)	مستوى الدلالة
الخطأ	التعاطف	50.17	404	0.12		
	الضمير	44.66	404	0.11		
	التحكم الذاتي	52.50	404	0.13		
	الاحترام	47.49	404	0.11		
	اللطف	67.50	404	0.16		
	التسامح	48.76	404	0.12		
	العدل	21.31	404	0.05		
الكلية	التعاطف	55.98	407			
	الضمير	47.30	407			
	التحكم الذاتي	54.70	407			
	الاحترام	52.82	407			
	اللطف	75.47	407			
	التسامح	52.29	407			
	العدل	24.51	407			

اختبار هوتلينج (Hotellings) (0.16) ودلالاتها الإحصائية (0.00)، وبالرجوع إلى الجدول (7) يلاحظ أن تلك الفروق لصالح طلبة الفرع العلمي. أما فيما يتعلق بتفاعل المتغيرين (فرع التعليم والجنس) وأثر ذلك التفاعل في أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي، إذ يشير الجدول (8)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على بعد (التحكم الذاتي) تعزى للتفاعل ما بين فرع التعليم والجنس، إذ كانت قيمة اختبار ولكس لمبدأ (Wilks Lambda) (0.93) ودلالاتها الإحصائية (0.01) والشكل (1) يوضح هذا التفاعل.

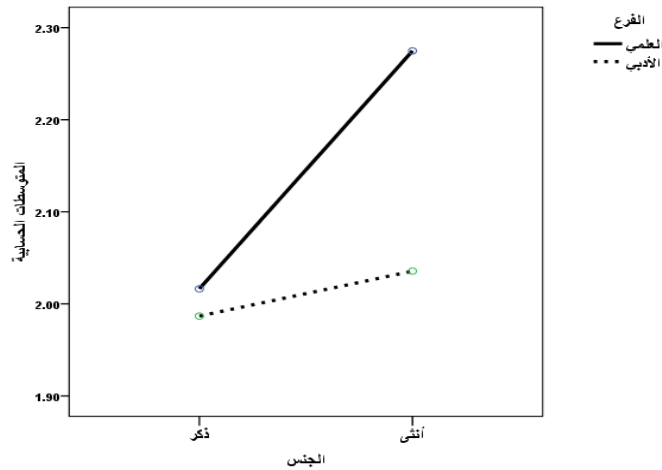
يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على الأبعاد (الضمير، والاحترام، واللطف، والتسامح، والعدل) تعزى للجنس، إذ كانت قيمة اختبار هوتلينج (Hotellings) (0.13) ودلالاتها الإحصائية (0.00)، وبالرجوع إلى الجدول (7) يلاحظ أن تلك الفروق لصالح الإناث. ويلاحظ من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على بعدي (التعاطف، والتحكم الذاتي) تعزى للجنس. كما يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجات الطلبة على جميع أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي تعزى لفرع التعليم، إذ كانت قيمة



الشكل 1: تفاعل متغيري (فرع التعليم والجنس) على بعد التحكم الذاتي

ويشير الجدول (8) كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على بعد الاحترام تعزى للتفاعل ما بين فرع التعليم والجنس إذ كانت قيمة اختبار ولكس لمبدأ (Wilks Lambda) (0.93) ودلالاتها الإحصائية (0.00)، والشكل (2) يوضح هذا التفاعل.

يلاحظ من الشكل (1) أن التحكم الذاتي عند الطلاب في الفرع العلمي يزيد بشكل كبير عما هو لدى الإناث في الفرع العلمي، كما يلاحظ من الشكل (1) أن التحكم الذاتي لدى الإناث في الفرع الأدبي يزيد بفارق جوهري عما هو لدى الذكور في الفرع الأدبي.



الشكل (2) تفاعل متغيري (فرع التعليم والجنس) على بعد الاحترام

وقد يعود السبب إلى أن الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة لطبيعة التغيرات التي يمر بها المجتمع العربي بشكل عام، والمجتمع الأردني بشكل خاص، إذ أن التغيرات والانفجار المعرفي والعولمة وما صاحبها من آثار سلبية أحدثت خللاً في أنماط السلوك عند الأجيال. ويرى الباحث أن طلبة المرحلة الثانوية هم في مرحلة عمرية تأثرت بتلك التغيرات أكثر من غيرها من المراحل النمائية مرحلة الطفولة ومرحلة الرشد، باعتبارهم يمتلكون القابلية للتغير (علاونة، 2004) فضلاً عن استخدامهم لوسائل الاتصال الحديثة من انترنت وأجهزة خلوية حديثة والتي مكنهم من التفاعل مع تلك التغيرات واكتساب كثير من أنماط السلوك السلبية والتي لا تشير إلى ذكاء أخلاقي.

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى غياب التوجيه المناسب من المعلم بشكل عام، ومعلم مبحث التربية الإسلامية بشكل خاص في مدارسنا. ويرى الباحث أن من أهم العوامل التي تؤدي إلى انخفاض مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المدارس بشكل عام وطلبة المرحلة الثانوية بشكل خاص، عدم قيام المعلمين بدورهم بشكل فعال. إذ يتوجب على المعلمين تقديم التوجيه المناسب متضمناً تأكيدات على ضرورة الالتزام بالقواعد الأخلاقية، وممارسة الأنشطة الإيجابية التي تعود على الفرد والمجتمع بالفائدة، إذ أن للمدرسة دوراً فاعلاً في تنمية الذكاء الأخلاقي عند الطلبة (Elliott et al, 2000)، ويعتقد الباحث أن كثرة المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق المعلم في المدرسة، والعبء التدريسي المرتفع، وكثرة أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة نحى دور المعلم إلى الالتفات إلى غرس الفضائل الأخلاقية لدى الطلبة والتي تعد من ركائز الذكاء الأخلاقي.

أما بالنسبة لبعد التعاطف، فقد أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن درجات الطلبة في هذا البعد تقع ضمن الفئة المرتفعة، أي أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون درجة مرتفعة من التعاطف، وقد يعود السبب وراء هذه النتيجة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية لا يزالون تحت تأثير مرحلة المراهقة، فالبعد العاطفي في شخصيتهم

يلاحظ من الشكل (2) أن الاحترام عند الإناث في الفرع العلمي يزيد بشكل كبير عما هو لدى الإناث في الفرع الأدبي، كما يلاحظ من الشكل (2) إن الاحترام لدى الإناث في الفرع الأدبي يزداد بفارق جوهري عما هو لدى الذكور في الفرع الأدبي.

وأخيراً يشير الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على الأبعاد (التعاطف، والضمير، واللفظ، والتسامح، والعدل) تعزى لتفاعل متغيري فرع التعليم والجنس.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن الطلبة يمتلكون درجة متوسطة من الذكاء الأخلاقي على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل، وعلى جميع أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي باستثناء بعد التعاطف إذ كانت درجات الطلبة على هذا البعد تقع ضمن الفئة المرتفعة.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسات (Nobahar & Nobahar, 2013; Mahasneh, 2014)، واختلفت هذه النتيجة مع توصلت إليه الدراسات (الشمري، 2007؛ الطائي، 2010؛ الزهيري، 2013) إذ أشارت نتائج تلك الدراسات إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى عالٍ من الذكاء الأخلاقي. وقد يعود السبب وراء هذا الاختلاف إلى اختلاف العينة في الدراسة الحالية عن العينات في الدراسات السابقة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن البناء المعرفي لدى هؤلاء الطلبة (طلبة المرحلة الثانوية) لم يصل إلى مرحلة احتواء جميع المعارف المتعلقة بالقواعد الأخلاقية من أجل الالتزام بها، فهم لا يزالون في مرحلة بعيدة عن النضج الكامل في الجانب المعرفي، إذ يقتزن النمو المعرفي بالنمو الأخلاقي، وهذا ما أكدته كل من بياجيه وكولبرج (العنوم، 2004).

عمرية تفرض عليهن ضبط سلوكهن بأنفسهم بما يتفق مع معايير وقيم المجتمع.

أشارت النتائج الدراسية المتعلقة بالسؤال الثاني، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الأخلاقي، وفي درجات الطلبة على جميع أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي تعزى لفرع التعليم، وقد جاءت تلك الفروق لصالح طلبة الفرع العلمي مقارنة مع طلبة الفرع الأدبي.

اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Hoseinpoor & Ranjodoost, 2013) إذ أشارت نتائج هذه الدراسة إلى طلبة العلوم الطبيعية أكثر ذكاءاً من طلبة العلوم الإنسانية، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الشمري، 2007) إذ أشارت نتائج تلك الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعزى للتخصص (علمي، إنساني).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى القدرات المعرفية لدى طلبة الفرع العلمي، إذ إن القدرات المعرفية لدى طلبة الفرع العلمي أفضل وأرقى من القدرات المعرفية لدى طلبة الفرع الأدبي. فالقدرات المعرفية والنمو المعرفي يرتبطان بالنمو الأخلاقي عند الفرد. ويرى الباحث أنه بشكل عام يمكن القول إن طلبة الفرع العلمي أكثر ذكاءاً من طلبة الفرع الأدبي، كما أن طلبة الكليات العلمية في الجامعات أكثر ذكاءاً من طلبة الكليات الأدبية، وهذا ما توصلت إليه نتائج كثير من الدراسات (الحربي، 2007؛ الحكي، 2004؛ عبد القادر وأبو هشام، 2007) ولكون الذكاء الأخلاقي أحد أبعاد ومجالات الذكاء العام مما يستدعي تمييز الطلبة الفرع العلمي في الذكاء الأخلاقي عن نظرائهم طلبة الفرع الأدبي.

ويرى الباحث أن المجتمع بشكل عام يثق بقدرات طلبة الفرع العلمي ويعتبرهم أكثر تميزاً عن غيرهم في كثير من الجوانب النمائية سواء أكانت تلك الجوانب معرفية أم سلوكية، وأخلاقية، فتوقعات الأسرة والمدرسة والمجتمع من طلبة الفرع العلمي توقعات عالية نسبياً مقارنة مع توقعاتهم من طلبة الفرع الأدبي. مما يجعل ذلك عاملاً مسانداً ومدعماً لقدراتهم ولكافة أنماط سلوكهم، وبالتالي ينعكس على سلوكياتهم فتظهر إيجابية وسوية، فتوقعات المعلمين من طلبتهم نبوءات تتحقق ذاتياً. فضلاً عن انشغال طلبة الفرع العلمي في كثير من وقتهم بأنشطة أكاديمية إيجابية بعيداً عن اللهو، بينما طول وقت الفراغ لدى نظرائهم طلبة الفرع الأدبي يفسد عليهم معتقداتهم وسلوكهم.

أما فيما يتعلق بنتيجة الدراسة المتعلقة بآثار تفاعل متغيري الجنس وفرع التعليم، فأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لصالح الفرع العلمي مقارنة مع طالبات الفرع الأدبي، وجود فروق لصالح طالبات الفرع الأدبي مقارنة مع طلاب الفرع الأدبي في بعد التحكم الذاتي.

كمراهقين له دلالاته باعتبارهم فئة يتأثر سلوكهم بانفعالاتهم وعواطفهم (علاونة، 2004).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل، وفي درجات الأبعاد (الضمير، واللفظ، والتسامح، والعدل) تعزى للجنس، ولصالح الإناث.

اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه كل من (الشمري، 2007؛ شحاتة، 2008؛ Nobahar & Nobahar, 2008) إذ أشارت نتائج تلك الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعزى للجنس. وقد يعود السبب وراء هذا الاختلاف إلى اختلاف البيئة الاجتماعية لبيئة الدراسة الحالية عن البيئة الاجتماعية للعينات التي أجريت عليها تلك الدراسات.

ويرى الباحث أن هذا النتيجة منطقية، إذ إن طبيعة المجتمع العربي بشكل عام، وطبيعة المجتمع الأردني، بشكل خاص، تمنح الحرية للذكور وتحجبها عن الإناث، وذلك بفرض الكثير من القيود والمحددات على سلوك الإناث، ومع إعطاء الذكور مزيداً من الحرية يمارس الشاب الذكر كثيراً من أنماط السلوك السلبية، ومما يعزز ذلك غياب الرقابة الأسرية عند الأبناء الذكور لكونهم يمارسون حريتهم بعيداً عن الأسرة (خارج نطاق الأسرة). في حين بقاء الأنثى في البيت فترة زمنية طويلة، يجعل الأمهات يستغفن ويستغلن هذا الوقت في إيضاح وتنشئة بناتهن على الفضائل الأخلاقية، وهذا ما أكدته كل من كندلون وthumbسون (Kindlon & Thompson, 2002) في دراستهما. كما أن تركيز الإناث على تطوير الجانب المعرفي لديهم من خلال الاهتمام بالجوانب الدراسية الأكاديمية يحول دون الالتفات إلى الجوانب الأخرى من مناحي الحياة والتي قد تعيق اكتساب الفضائل الأخلاقية.

تعمل جميع الأسر على محاولة غرس الفضائل الأخلاقية وتنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأبناء، لكن مع الأسف تفرض تلك الأسر العقوبة على الإناث عند عدم الالتزام بالقواعد والفضائل الأخلاقية، وتغض الأسرة النظر عن الذكور عند اكتساب المخالفة، وبعبارة أخرى التعليم الأخلاقي والالتزام الأخلاقي للأنثى وليس للذكر، والمخالفة يعاقب.

أما بالنسبة لبُعدي التعاطف والتحكم الذاتي فأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذين البعدين تعزى للجنس. ويرى الباحث أن السبب وراء ذلك طبيعة المرحلة النمائية لبيئة الدراسة سواء الذكور أو الإناث، فهم من أبناء مرحلة عمرية واحدة، فلديهم القدرة على فهم وتفهم مشاعر الآخرين، وتفهم دوافعهم. إن شعور الذكور بالاستقلالية يجعلهم قادرين على ضبط سلوكهم بأنفسهم، وتحاول الإناث في هذه المرحلة العمرية كسب رضا من حولهن من أفراد المجتمع لكونهن اقتربن من مرحلة

وأشبطته. إن إن تنمية ذلك البعد عند المتعلمين يعود بالفائدة على المتعلمين وينعكس إيجابياً على بناء مجتمعهم واستقراره، فأبناء اليوم هم رجال الغد.

المراجع :

بوربا، ميشيل. (2000). بناء الذكاء الأخلاقي (سعد الحسيني، مترجم). الرياض: دار الكتاب التربوية للنشر والتوزيع.

جاردنر، هوارد. (2004). أطر العقل ونظرية الذكاءات المتعددة. (محمد جلال الجيوسي، مترجم). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الحري، فهد. (2007). أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الشخصي وفق نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحكمي، إبراهيم. (2004). أثر التخصص الدراسي ووجهة الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب جامعة أم القرى فرع الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى-الطائف.

الزهيري، محسن. (2013). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. دراسات تربوية 6 (21)، 38-9.

شحاته، أيمن. (2008). الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة مينا، مصر.

الشمري، عمار. (2007). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة المتبادلة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

الطاني، مريم. (2010). الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الدراسة المتوسطة. مجلة العلوم النفسية، 17، 32-28.

عبد القادر، فتحي وأبو هشام، السيد. (2007). البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 55، 211 - 243.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر، وأبو غزالة، معاوية. (2005). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان. (2004). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

يرتبط النمو المعرفي بالنمو الأخلاقي (Kohelberg, 1984)، ومن الملاحظ من نتائج طلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي) في الأردن وللسنوات عديدة، أن أغلب الطلبة الأوائل في الفرع العلمي هم من الذكور، وأن معظم الطلبة الأوائل في الفرع الأدبي من الإناث، وهذا ما يفسر تفوق الطلاب على الطالبات في الفرع العلمي بالنمو الأخلاقي. وتنفوق الإناث على الذكور في الفرع الأدبي بالنمو الأخلاقي.

وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بأثر تفاعل متغيري الجنس وفرع التعليم، إلى أن طالبات الفرع العلمي لديهن فضيلة الاحترام أفضل من طلاب الفرع العلمي، وأن طالبات الفرع الأدبي لديهن فضيلة الاحترام أفضل من طلاب الفرع الأدبي، ويرى الباحث أن الإناث بشكل عام يتميزن عن الذكور في فضيلة الاحترام، إذ تسعى الإناث إلى تقديم الاحترام للغير أكثر من الذكور، وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية للأنثى، إذ تنشأ الأنثى على تقديم الاحترام للغير لتتميز أخلاقياً وتنال إعجاب الجميع. وقد يعود السبب إلى الطبيعة السيكولوجية للأنثى إذ إن الإناث يغلب على سلوكهن صفة الهدوء أثناء التعامل مع الآخرين، والتودد للآخرين، والحاجة إلى التقدير والاحترام، وتقديم الاحترام للآخرين في حين تأخذ سلوكيات الذكور طابع القسوة في التعامل مع الغير مع قدر متواضع من الاحترام.

التوصيات

- على المربين سواء أكانوا معلمين أو أولياء الأمور زيادة الاهتمام بتنمية السلوكيات الأخلاقية والعناية بترسيخها لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية وخاصة مدارس الذكور.
- على المعلمين بشكل عام ومعلمي مبحث التربية الإسلامية بشكل خاص الالتفات إلى تنمية وتعزيز السلوكيات الأخلاقية التي تؤكد على اكتساب الفضائل الأخلاقية وذلك باتباع استراتيجيات تدريسية مناسبة لذلك كالتعلم بالتمجذ والقذوة الحسنة.
- على أولياء الأمور العمل على غرس الفضائل الأخلاقية (التعاطف، والضمير، واللفظ، والتسامح، والعدل) لدى أبنائهم منذ الصغر، وإعطاء التوجيه والتوعية المناسبة للأبناء في مراحل حياتهم المتقدمة، وتعزيز السلوكيات الإيجابية التي تشير إلى تلك الفضائل، ليتمكن الأبناء من تذويت تلك الفضائل في شخصياتهم لتصبح جزءاً من بنائهم الشخصي وليتمكنوا من ترجمة تلك الفضائل في كافة أنماط سلوكهم.
- ينبغي على المرشدين التربويين تزويد المتعلمين بكافة مراحلهم الدراسية بالبرامج التوجيهية والإرشادية المناسبة، والتي تتضمن تعزيز الفضائل الأخلاقية عند المتعلمين.
- إعادة النظر من قبل واضعي المناهج الدراسية في بناء المناهج التربوية آخذين بالاعتبار تنمية البعد الأخلاقي بعده بعداً رئيسياً في شخصية المتعلم، وذلك في محتوى المنهاج

- Journal of Scientific Research*, 19 (9), 1259 – 1265.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence Imagination. *Cognition and Personality*, (9), 185-211.
- Nobahar, N., & Nobahar, M. (2013). A study of moral Intelligence in the library staff of Abu-Ali Sina University. *Journal Advances in Environmental Biology*, 7(11), 3444 – 3447.
- علاونة، شفيق. (2004). سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قطامي، نايفه. (2009). تفكير وذكاء الطفل. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الناصر، أروى. (2009). فاعلية برنامج تدريبي تعليمي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال المساءة معاملتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- Albrecht, K. (2004). *Social Intelligence Theory*. Available on: <http://kalabrchat.comsiprotic.sigrofile-theory.htm>.
- Atefeh, A., Tayebbeh, M., Ali, S., Mohammad, G., & Rasoul, S. (2014). Moral Intelligence of faculty members and Educational-Administrative Managers of Islamic Azad University. *Journal of Applied Sciences Research*, 10(Special Issue), 418-421.
- Beheshtifar, M., Esmaeli, A., & Moghadam, M. (2011). Effect of Moral Intelligence on leadership. *Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, (43), 1450 – 2272.
- Borba, M. (2001). *Building Moral Intelligence*. Awiley Impaint, Jessy– Bass.
- Coles, R. (1997). *The Moral Intelligence of children*. New York, Random House, Inc.
- Davis, C. (1983). *Educational Psychology*. New York: Addison Wesley Publishing Company, INC.
- Dembo, M. (1994). *Applying Educational Psychology* (fifth Ed.). New York: Longman Press.
- Elliott, S., Kratoch, M., Cook, J., & Travers, J. (2000). *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning*. Boston: McGraw Hill.
- Gardner, H. E. (1993). *Multiple Inelegances: New Horizons*. Basic Books, Available on: <http://www.amazon.com/Multiple-Intelligences-Horizons-Theory-Practice/dp/0465047688>.
- Gullickson, T. (2004). *The Moral Intelligence of Children, How to Raise Amoral Childe*. New York, Bantam Books.
- Hoseinpoor, Z., & Ranjdoost, S. (2013). The Relationship between Moral Intelligence and Academic Progress of Students Third year of High School course in Tabriz City. *Journal Advances in Environmental Biology*, 7 (11), 3356 – 3361.
- Kindlon, D., & Thompson, M. (2002). *Raising Cain: Protecting the Emotional life of Boys*. New York: Ballantine.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: Essays on Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Mahasneh, A. (2014). The level of Moral competence Among Sample of Hashemite University Students.

درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة

معن العياصرة* وخلود الحارثي*

تاريخ قبوله 2014/12/2

تاريخ تسلم البحث 2014/7/15

The Degree of Practicing the Learning Organization Strategies by Secondary School Female Principals in Taif

Maan Mahmoud Al-Ayaserah and Kholoud Muslat AL-Harthy,
Taif University, Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract: The purpose of this study is to identify the degree of practicing the learning organization strategies by secondary school female principals from the viewpoint of teachers in Taif. The study population consisted of the public secondary school female teachers in the academic year 1434/1435 AH. A simple sample of (671) teachers was randomly selected from the total study population of (2238) teachers. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was used as a major tool to measure the degree to which female principals practice the learning organization strategies in Taif. The results of the study revealed that the degree to which secondary school female principals' practice learning organization strategies was significant with a mean score of (3.60) and standard deviation (0.83). There were statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) among the mean scores of the study sample concerning the degree to which secondary school female principals practice the learning organization strategies attributed to the overall number of years of experience and the area of enabling the female teachers to form a collective shared vision in favor of the teachers with more than 10 years of experience. There were no statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the study sample concerning the degree to which secondary school female principals practice the learning organization strategies attributed to the scientific qualification and specialization, or on the seven areas of the study. Finally, the study recommended that there should be a continuous activation of training programs for both principals and teachers to demonstrate the application of the learning organization strategies and their advancements.

Keywords: Learning organization, Learning organization strategies, Female managers, Secondary school, Taif Province.

ملخص: هدفت هذه الدراسة التعرف الى درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمات. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنات التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الطائف للعام الدراسي 1434/1435 هـ والبالغ عددهن (2238) معلمة، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (671) معلمة من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة أداة رئيسية لتقدير درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة. وخرجت الدراسة بالنتائج التالية: درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة كبيرة وبمتوسط حسابي (3.60) وبانحراف معياري (0.83). توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة للأداة ككل، ولمجال (تمكين المعلمات من تكوين رؤية جماعية مشتركة) ولصالح المعلمات ذوات الخبرة أكثر من 10 سنوات. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص للأداة ككل، أو على أي من مجالات الدراسة السبعة. وقدمت الدراسة توصيات من أهمها الاستمرار في تفعيل الدورات التدريبية لمديرات المدارس ومعلماتها لبيان كيفية تطبيق استراتيجيات المنظمة المتعلمة ومستجداتها.

الكلمات المفتاحية: المنظمة المتعلمة، استراتيجيات المنظمة المتعلمة، المديرات، المدارس الثانوية، محافظة الطائف.

مقدمة: يشهد العالم الذي نعيشه تطوراً سريعاً في شتى مجالات الحياة العلمية منها والعملية، وواجه تحديات مختلفة نتيجة التقدم التقني والانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية، مما انعكس على الحياة بصفة عامة، وصبغها بصبغة عدم الثبات.

وبعد العصر الذي نعيش فيه هذه الأيام ليس له مثيل في تاريخ البشرية نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي في جميع المجالات التي لا تخفى على الجميع. وهذا التطور لا بد وأن يرافقه تطور مواز في الإدارة واستخدام أساليبها العلمية، حيث أن التقدم والتخلف في المجتمعات أصبحا الآن رهنا بتطور الإدارة أو تخلفها أكثر من أي عصر آخر. فالإدارة تحتل مركز القلب في حياتنا من حيث الأهمية

* جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

مثل جسم الإنسان الذي يكون القلب مركز نشاطه، فالإدارة كذلك بالنسبة للمجتمعات الإنسانية، وهكذا فإن للإدارة دوراً كبيراً في تقدم أي مجتمع، فالدول المتقدمة لم تصل إلى ما وصلت إليه من مستوى متقدم إلا بوجود إدارة متطورة وحديثة (الفاضل، 2011).

وبدخول المنظمات مناهات القرن الحادي والعشرين وما فيه من تغييرات متسارعة، نتيجة لثورات الاتصالات والمعلومات حتى أصبح التغيير هو الشيء الوحيد الثابت، مما فرض على المنظمات واقعاً جديداً، يوجب عليها تبني مفاهيم إدارية جديدة للتكيف مع هذه المتغيرات، ولجسر الفجوة بين ما هي عليه وما يجب أن تكون، ومن أهم هذه المفاهيم: التعلم المنظمي، والمنظمة المتعلمة (الطويل وعابنة، 2009، 53).

للعيش في الحاضر الذي يمتاز بشدة التغير وسرعته في مختلف جوانب الحياة، بل للعيش في المستقبل الذي أصبح التنبؤ بظروفه أصعب من أي وقت مضى، وحسب رأي دالين (Dalin, 1996) فإن المنظمة المتعلمة هي الصيغة المثلى لتحافظ المدرسة على كيانها في ظل التغيرات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة في الحاضر والمستقبل.

إن تسهم المدرسة في أي مكان في العالم في تربية الإنسان ومساعدته على النمو في المجالات كافة، ضمن أقصى حد يستطيعه وفقاً لاستعداداته وميوله، ويشرف على القيام بهذه المهمة قوى عاملة تشكل الهيكل التنظيمي للمدرسة، ولا بد لهذه القوى البشرية من فرد مسؤول يدير شؤونها هو المدير (مريزيق، 2008، 235).

ومدير المدرسة مسؤول عن تنظيم العمل الجماعي، والعمل بالمدرسة، وهو من العوامل المساعدة على تحقيق ذلك، وتمكين كل معلم بالإحساس بانتسابه لهيئة التدريس، وتوفير الثقة بين معلمي المدرسة والإدارة، وتمكين جميع العاملين بالمدرسة من إبداء آرائهم بحرية وتمكينهم من المعلومات وتوزيع الأعباء التدريسية والأنشطة اللاصفية على المعلمين وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم وظروفهم، وتمكين المعلمين يحقق النمو علمياً ومهنياً (الفاضل، 2011، 80).

ولقد أجمع الباحثون على أن تغييراً جذرياً على مستوى التنظيم المدرسي لابد أن يحدث لبناء المدرسة كمنظمة متعلمة من خلال التخلي عن الهياكل والأساليب والافتراضات الإدارية التقليدية، وتبني أنماط إدارية حديثة، تكون ملائمة لخلق ثقافة التعلم وتلاءم مع المعارف والرؤى القادمة. ولا يمكن أن يحدث هذا بدون تحول تنظيمي وشخصي، ومن ثم نادى بعض الباحثين بضرورة تفعيل أنشطة إدارة التغيير لتشمل هيكل المدرسة، وفلسفتها وقيمتها الأساسية وأهدافها التنظيمية، ومن هنا فإننا نحتاج إلى نموذج المدرسة المتعلمة أو التنظيم المدرسي القائم على التعلم، ونعني أن تقوم المدرسة ببناء أنظمة لها القدرة والقابلية للحصول على المعرفة ضمن خطة طويلة الأجل، تمكنها من إجراء عمليات تغيير مستمرة، وبشكل أوضح أن تعمل المدرسة كمنظمة متعلمة على الاستعانة بطاقتها التنظيمية من أجل الاستجابة إلى المتغيرات المختلفة. والعمل على تنمية قدرات التعلم الفردي، والذي قد يتطلب منها إجراء تغييرات على هيكلها وثقافتها التنظيمية، بالإضافة إلى تغيير في تصميم الوظائف. وإيجاد أرضية واسعة لمشاركة موظفيها -والمستفيدين منها- في صنع القرارات وتبادل المعلومات بحرية. وتشجيع التفكير النظمي وبناء ذاكرتها التنظيمية. وضمان عمليات التعلم المستمر وتطوير القدرات لكل أفراد المدرسة، بالإضافة إلى كل من يتعامل معها بشكل دائم. والتطوير الذاتي والمستمر للمنظمة ككل، والعمل على وضع قنوات تربط تعلم الأفراد بسياسات المنظمة واستراتيجياتها (الهنداوي، 2012، 59-61).

ويعد مفهوم المنظمة المتعلمة (Learning Organization) مفهوماً جديداً في الفكر الإداري الحديث، إذ يشير سينج إلى مفهوم المنظمة المتعلمة بأنها "المنظمة التي تعمل باستمرار على زيادة قدراتها وطاقاتها على تشكيل المستقبل الذي ترغب في تحقيقه من خلال التنبؤ بالتغيير والاستعداد له والاستجابة لمتطلباته" (Senge, 1994, 4).

وتعود البداية الحقيقية لاستخدام مصطلح المنظمة المتعلمة كما ذكر أبو النصر (2012) إلى كريس أرجوس (C. Argyris) وذلك منذ بداية التسعينات من القرن العشرين، حيث نشر في عام 1990 كتابه عن "تسهيل التعلم التنظيمي" (Facilitating Organizational Learning)، ويعد بيتر سينج من أوائل المفكرين الذين شرحوا مصطلح المنظمة المتعلمة، في كتابه عن "النظام الخامس: الفن والممارسة في المنظمة المتعلمة". ومن الكتاب الذين اهتموا بالمنظمة المتعلمة: بدلر (Pedler) وبيرجوين (Burgoyne) وبويدل (Boydell) ومايك ويلز (Mike Wills)، فعلى سبيل المثال يؤكد بدلر وبيرجوين وبويدل أن المنظمة المتعلمة هي التي تسهل عملية العلم لأعضائها، وتهتم باستمرار بالاستفادة من معارفهم والمعارف المكتسبة من خبراتها وخبرات المنظمات الأخرى. (ص 80)

إن المنظمات التي تتبنى مفهوم المنظمة المتعلمة تسعى إلى توفير فرص التعلم المستمر، واستخدام التعلم في الوصول إلى تحقيق أهدافها، وربط الأداء الفردي بالأداء التنظيمي، وتشجيع الحوار والاستفسار، وكذلك التفاعل المستمر مع البيئة، وزيادة مقدرة الأفراد على اتخاذ رؤية مشتركة، وتشجيع التطور الذاتي المستمر للعاملين، وإثارة طاقات الابتكار لديهم، وتوفير مرونة عالية في التفاعل مع البيئة والمشاركة في اتخاذ القرارات، (سلطان وخضر، 2010)، وتتسم المنظمة المتعلمة كما يرى المليجي (2010) بأنها تحفز العاملين فيها على جميع المستويات الفردية والجماعية لزيادة قدراتهم على الوصول إلى النتائج التي يهتمون في الواقع بتحقيقها، ويتطلب ذلك تبني أنظمة للتفكير تتسم بالشمولية والتكامل.

وقد انتقل مفهوم المنظمة المتعلمة إلى مجال التربية مع تزايد الضغوط المتعددة المصادر التي تعرضت لها نظم التعليم في العالم، والتي تطلبت ضرورة الاستجابة مع ما يطرأ على المؤسسات التعليمية من تحديات، ومواجهتها من خلال التعلم المستمر، ويتطلب ذلك التخلي عن الهياكل والممارسات الإدارية والتربوية التقليدية، وتبني نماذج وأنماط إدارية حديثة تواكب طبيعة العصر الحالي، وتوفير فرص التعلم المستمر، واستخدامه في تحقيق الأهداف وربط أداء العامل بأداء المنظمة، وتشجيع البحث والحوار والمشاركة والإبداع (المليجي، 2010، 231).

والمنظمة التربوية تحتاج أكثر من غيرها من المنظمات إلى التعليم المستمر، كما أشار عباينة (2011) لأن الإنسان يشكل معظم مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وتعمل لإعداد الأفراد، ليس

في محافظات شمال الضفة الغربية ووسطها من وجهات نظرهم، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: أن درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية ووسطها كانت كبيرة جداً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.28)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري المدارس الحكومية لدرجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لديهم تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجاباتهم تعزى لمتغير المديرية، لصالح مديرية طولكرم ومديرية سلفيت.

وأجرى عواد (2012) دراسة هدفت للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في فلسطين المحتلة لضوابط المنظمة المتعلمة لبيتر سينجي من وجهة نظرهم، والوقوف على أبرز المعوقات التي تحد من ممارسة هذه الضوابط، وكذلك التعرف على أهم الاقتراحات التي تدعم درجة ممارسة تلك الضوابط، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن درجة ممارسة مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر لضوابط المنظمة المتعلمة لبيتر سينجي من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأوصت الدراسة: بضرورة تبني إدارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر لضوابط المنظمة المتعلمة لبيتر سينجي في مدارس التعليم العربي التابعة لها، وتغيير طريقة صناعة القرار.

وأجرى كلودويل وفرايد (Clodwell & Fried, 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى إمكانية تحول المدارس البريطانية لمفهوم المنظمة المتعلمة، وقد تبنت الدراسة نموذج بيتر سينج للمقارنة بين تصورات مخططي الموارد البشرية في ثلاثة سياقات تربوية هي بريطانيا وألمانيا وجنوب أفريقيا، ومن أبرز نتائج التحليل النوعي أن ثقافة النظام التربوي وهيكلته تؤثران في التحول نحو المنظمة المتعلمة وخصوصاً في أوروبا التي تعتمد اللامركزية، وبالتالي يمكن لنموذج بيتر سينج أن ينجح إذا ما تم تدريب الكوادر وتوعيتهم بمفهوم المنظمة المتعلمة، أما في جنوب أفريقيا فلا زال النظام مركزياً وبحاجة إلى إعادة هيكلة لكي يتمكن من التحول إلى منظمة متعلمة لتطبيق ضوابط سينج.

أجرى كان (can, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن النشاطات التي تعمل على تطوير مفهوم المنظمة المتعلمة في المدارس الأساسية، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: أن المنظمة المتعلمة تحتاج للتخطيط الفعال قبل أن تبدأ بممارسة أعمالها ويجب أن تتضمن الثقافة التنظيمية للمنظمة المتعلمة نشاطات مثل: الاجتماعات الدورية، والنادي التربوية، والبيئات المدرسية الآمنة،

وسرعان ما وجد هذا المفهوم طريقه في المنظمات التربوية، فأخذ المربون يدعون إلى "المدرسة المتعلمة" التي تهتم بالتعلم والتعليم، ويخطط جميع العاملين بها في عملية تحسين جماعية يتحمل مسؤوليتها الجميع، فالمدير يتحول إلى قائد لعملية التعلم، ليوثر فرصاً تعليمية، ويوفر تغذية راجعة، ويعزز الثقة والنجاح، ذلك أن عملية التعلم هي عملية استراتيجية متواصلة في النظام العام للمدرسة، يشترك في تحقيقها الجميع بطاقات لا حدود لها (جبران، 2011).

وتؤكد أبو خضير (2007، 14) أن المنظمات التي تبنت مفهوم التعلم التنظيمي للتحويل إلى منظمات متعلمة أصبحت أكثر سرعة ونجاحاً في تحقيق أهدافها، ومن أبرز المؤسسات التعليمية والتدريبية معهد ماسيتيوشس للتقنية (Massachusetts Institute of Technology) في الولايات المتحدة الأمريكية وجامعة ستانفورد (Stanford University) والمعهد الوطني للإدارة في ماليزيا (INTAN).

لذا فإنه ينبغي على المنظمات التربوية وخصوصاً المدرسة أن تكون منظمات متعلمة تتمكن من إيجاد بيئة مشجعة على التعلم وتبادل المعارف والخبرات، بيئة تسود فيها الروح الجماعية وروح الفريق، ترتكز على تمكين العاملين، والتحول في دور المديرين من الدور الرقابي إلى دور المسهل، وإيجاد رؤية مشتركة وشاملة للمنظمة.

وفي ضوء المراجعة المتأنية للدراسات المتعلقة بموضوع المنظمة المتعلمة وأهميته في تطوير المؤسسات التربوية وخاصة المدرسة تبين إن هناك العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت هذا الموضوع.

فقد أجرى أبو زيد (2013) دراسة هدفت التعرف إلى درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها، وعلاقتها برضاها الوظيفي، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: أن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة بلغ (74%) وبدرجة توافر كبيرة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، ولمتغير مستوى الدراسة لصالح المدارس الابتدائية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، وكذلك متغير المؤهل العلمي عدا بعد التفكير النظمي حيث وجدت فروق لصالح بكالوريوس / ليسانس.

أجرت عبدالفتاح (2013) دراسة هدفت التعرف على درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية

وأخيراً تضم المنظمة المتعلمة نظاماً للمكافآت والترقيات ورؤية مشتركة للرسالة والهدف.

وأجرى دي روبرتو (DeRoberto, 2011) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الذكاء العاطفي لدى مدير المدرسة والمدرسة كمنظمة متعلمة، إذ أكدت الدراسات على أن الذكاء العاطفي له تأثير كبير على الممارسات والعمليات في المنظمات، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: أن الذكاء العاطفي ذو تأثير على أبعاد المنظمة المتعلمة (توفير بيئة داعمة، تسهيل وصول المعرفة، القيادة التي تعزز التعلم) بنسب مئوية على التوالي (32%، 36%، 32%). وقد أوصت الدراسة بتضمين المواد الدراسية في المدارس على مهارات الذكاء العاطفي بالإضافة إلى التركيز عليها في الدورات الدراسية، إضافة إلى ترتيب المناطق الدراسية لتوفير فرص تدريبية لمدرء المدارس كي تمكنهم من تقييم ذكائهم العاطفي وتعلمهم استراتيجيات خاصة تساعدهم في حل المشكلات المعقدة.

وأجرى جوكبير (Gokyer, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الأساسية حول مفهوم المدرسة كمنظمة متعلمة، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: أن تصورات المعلمين للمدرسة كمنظمة متعلمة تقع ضمن أبعاد عمل الفريق وجودة الإدارة، أما فيما يتعلق ببعد الرؤيا المشتركة فجاء منخفضاً حيث يرى المعلمون أن أثره على المدرسة كمنظمة متعلمة لازال محدوداً بسبب مركزية نظام التعليم.

وأجرى زيتللو (Zietlow, 2011) دراسة هدفت إلى المقارنة بين المدارس منخفضة الأداء والمدارس التي تعتبر منظمة متعلمة بحسب ضوابط سينج، ومن أبرز النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فهم خصائص المنظمة المتعلمة لصالح معلمي المدارس النموذجية في مجالات عمل الفريق والتفكير النظامي مقابل معلمي المدارس متدنية الأداء، وتبين أن مديري المدارس يمارسون في المنظمة المتعلمة القيادة التشاركية والرؤية المشتركة لتنفيذ ثقافة تنظيمية تعليمية، كما تبين وجود حاجة لتطبيق ضوابط سينج الخمسة لتحويل مدارسهم لمنظمات متعلمة

وأجرى جبران (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين في الأردن، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: وصف المعلمون المدرسة كمنظمة متعلمة بدرجة متوسطة، حيث حصل مجال المناخ على أعلى المتوسطات يليه مجال النمو المهني، وأورد المشاركون درجة متوسطة أيضاً للمدير كقائد تعليمي، حيث سجل مجال بناء العلاقات والتشاركية معدلاً مرتفعاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعاً لخصائصهم الشخصية باستثناء متغير الجنس حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين لصالح الذكور.

وأجرى عابنة (2011) دراسة هدفت استقصاء تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، ومن

أبرز نتائج هذه الدراسة: أن العاملين في المدارس الليبية يمارسون جميع مجالات المدرسة المتعلمة بدرجة متوسطة ما عدا مجال التعلم الفرقي الذي كانت درجة ممارسته قليلة. وكانت الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيري مؤهل المدير أو خبرته، وأوصت الدراسة: اللجنة الشعبية العامة للتعليم في ليبيا بتشجيع الممارسات التي تساعد المدارس على التحول إلى منظمات متعلمة.

أجرى مولوي (Moloi, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن ماهية المدرسة كمنظمة متعلمة من خلال الكشف عن تصورات المعلمين في مقاطعة جواتنج، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: أن التزام المعلمين بالنمو المهني لتحسين تحصيل الطلبة والعمل المشترك هي من خطوات التحول نحو المنظمة المتعلمة، كما بين المعلمون أن المدرسة المتعلمة هي التي تعتمد رؤيا مشتركة، وتعمل للتعلم طوال الحياة، وهي التي تتبع نظريات التعلم والإدارة التي تحقق مصالح أفراد المجتمع المدرسي جميعهم.

أجرى الهنداوي والحري (2010) دراسة هدفت التعرف على خصائص المنظمات المتعلمة، وتحديد مدى قدرة مديري المدارس في مصر والسعودية على دعم هذه الخصائص في مدارسهم، والكشف عن المعوقات التي تعوق - من وجهة نظرهم - تحول مدارسهم إلى مدارس متعلمة، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: أن النسبة الكلية لممارسة المديرين الداعمة لخصائص المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين هي (0.52) في مصر و(0.66) في السعودية، وكانت أعلى الأبعاد تقديراً من وجهة نظر المعلمين في مصر هو بُعد إدارة المعرفة وأقلها هو، بُعد التمكين، بينما كانت أعلى الأبعاد في رأي العينة السعودية هو بُعد ممارسة التجريب والتجديد وأقلها هو بُعد دعم البحث والتعلم، كما قدم البحث مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تسهم في دعم قدرات بناء خصائص المنظمات المتعلمة وتحويل المدارس المصرية والسعودية إلى مدارس متعلمة.

أجرى عاشور (2009) دراسة هدفت التعرف على تصورات المدرء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط (بيتر سينج) في المنظمة المتعلمة، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: أن تصورات المدرء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط سينج في المنظمة المتعلمة جاءت بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على جميع المجالات وللأداة ككل، وجاءت الفروق لصالح الإناث. إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تصورات المدرء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة على جميع مجالات ضوابط سينج في المنظمة المتعلمة.

نلاحظ أغلب الدراسات تناولت موضوع المنظمة المتعلمة في المدارس، والقليل منها تناول موضوع المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس، بينما تناولت الدراسة الحالية درجة ممارسة

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير التخصص؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمات.
2. الكشف عن الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
3. الكشف عن الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
4. الكشف عن الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير التخصص.

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

1. تعد الدراسة الأولى التي تطبق في مدينة الطائف بحسب علم الباحثين وتناولت المنظمة المتعلمة، كأساس جديد للممارسات الإدارية للمديرات في المدارس.
2. تقدم معلومات عن واقع ممارسة مديرات المدارس لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة.

مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمات، مما يعكس الاهتمام ووضع الحلول، وهذا يعد ميزة لهذه الدراسة. ولهذا جاءت هذه الدراسة محاولة الكشف عن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمات.

مشكلة الدراسة

تواجه المؤسسات الأكاديمية والتربوية تحديات داخلية وخارجية هائلة، تتمثل في الضغوط التي يمارسها المتعاملون الرئيسيون مع هذه المؤسسات، وأهمهم الطلبة، وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المدني المختلفة، وكذلك ضغوط القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية الهائلة، مما يفرض على تلك المؤسسات أن تصبح منظمات متعلمة (Learning Organization). (سلطان وخضر، 2010).

والمنظمة المتعلمة تملك فلسفة جديدة في مجال العمل الإداري تؤكد على ضرورة إيجاد واكتساب المعرفة ونقلها بسرعة إلى جميع المستويات الإدارية. كما تمتلك أهدافاً تنظيمية من الواقع الذي يحتم مشاركة جميع العاملين في المخزون المعرفي الخاص بها والعمل على تعزيزه بما لديها من تجارب وخبرات اكتسبها عبر الزمن. وميزة هذه المنظمة قدرتها على التعلم المتواصل، ونقل نفسها من مستوى معين من الأداء إلى مستوى أفضل في الأداء والنمو والتميز (خيرة، 2011، 63).

ويُعد مفهوم المنظمة المتعلمة أحد المفاهيم الإدارية الحديثة التي تقتضي تبني فلسفة التعلم التنظيمي عبر التعلم المستمر ونشر المعرفة وتبادل التجارب والخبرات، للعمل على زيادة طاقات وقدرات ومهارات العاملين أفراداً وجماعات بما يكفل للمنظمة البقاء والاستمرار ومواجهة التحديات والتفاعل مع التغييرات البيئية السريعة وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية (أبو خضير، 2007).

ومن خلال البحث لم يجد الباحثان دراسات عن هذا المفهوم على بيئة مدارس مدينة الطائف، على الرغم من تزايد اهتمام الباحثين في الدول الغربية والعربية بمفهوم المنظمة المتعلمة، مما دفع الباحثان أن يتناولوا هذا الموضوع لمعرفة مدى تطبيق استراتيجيات المنظمة المتعلمة في مدارس مدينة الطائف والتي قد تسهم بدرجة كبيرة في زيادة أداء العاملين.

وفي ضوء ذلك تم تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي:

ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمات؟

أسئلة الدراسة

تجيب الدراسة على الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمات؟

أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، ربط المدرسة بالبيئة الخارجية، القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم

المدارس الثانوية: يعرفها الباحثان إجرائياً: هي المرحلة الثالثة من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية والتي يلتحق بعدها الطلاب والطالبات بالتعليم الجامعي أو المعاهد والكليات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اعتمد الباحثان المنهج الوصفي المسحي، الذي يعرف بأنه: "أحد أشكال التحليل، والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2000، 324)، والذي يحاول وصف وتفسير "درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات"، وذلك أملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد المعرفة عن موضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنات التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الطائف للعام الدراسي 1435 / 1434هـ، والبالغ عددهم (2238) معلمة، وفق الإحصاءات الرسمية لإدارة التربية والتعليم بمدينة الطائف، أما عينة الدراسة تكونت من (671) معلمة من مجتمع الدراسة، ونسبة (30%) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: استخدم الباحثان الاستبانة كأداة رئيسية لقياس درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة، حيث تعتبر الاستبانة "الأداة الرئيسية الملائمة للدراسة الميدانية للحصول على المعلومات والبيانات التي يجري تعيبتها من قبل المستجيب" (ملحم، 2000، 300). وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري المرتبط بالمنظمة المتعلمة واستراتيجياتها ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بترجمة وتطوير استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة "DLOQ" المعدة من قبل (Watkins & Marsick, 1998) حيث اشتملت الأداة على (55) فقرة موزعة على سبع مجالات وهي: توفير فرص التعلم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، تشجيع التعلم التعاوني الجماعي، إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، ربط المدرسة بالبيئة الخارجية، القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم. الملحق (1) يبين ذلك.

صدق أداة الدراسة:

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق المحتوى لإستبانة درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات في صورتها الأولية ومن

3. من المؤمل أن تفيد الباحثين في مجال الإدارة وتفتح المجال أمامهم لإجراء بحوث مشابهة.

4. من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تقديم توصيات لأصحاب القرار بوزارة التربية والتعليم تساعد في تطبيق هذه الاستراتيجيات في المدارس.

حدود الدراسة

1. **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على قياس درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات.

2. **الحد الزمني:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الأول للعام الدراسي 1434هـ / 1435هـ

3. **الحد المكاني:** طبقت هذه الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنات التابعة لإدارة التربية والتعليم في مدينة الطائف.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

يرى الباحثان أن الدراسة تستدعي التعريفات الاصطلاحية والاجرائية التالية:

درجة الممارسة: يعرفها الباحثان إجرائياً: هي التقديرات التي تحددها معلمات مدارس المرحلة الثانوية لممارسات مديرات المدارس الفعلية لمجال ما من مجال عملهن وذلك على أداة الدراسة.

المنظمة المتعلمة:

- أما ماركواردت (Marquardt, 2002) عرفها بأنها " المنظمة التي تعمل جماعياً وبشكل فعال، وتعمل باستمرار على تحسين قدرتها في إدارة واستخدام المعرفة وتمكين الأفراد من خلال التعلم داخل وخارج المنظمة، واستخدام التقنية لتنظيم التعلم والانتاج " (ص247)
- عرفها سينج (senge, 1994) بأنها " المنظمة التي تعمل باستمرار على زيادة قدراتها وطاقاتها على تشكيل المستقبل الذي ترغب في تحقيقه من خلال التنبؤ بالتغيير والاستعداد له والاستجابة لمتطلباته " (ص4)
- ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: المؤسسة (المدرسة) التي تدعم عملية التعلم المستمر من خلال تحفيز العاملين فيها على المستوى الفردي والجماعي لزيادة قدراتهم على تحقيق أهدافها.

استراتيجيات المنظمة المتعلمة: هي الاستراتيجيات التي تتبعها مديرات المدارس للتحويل من مدارس تقليدية إلى منظمات متعلمة، وتشمل سبعة مجالات رئيسية هي: توفير فرص التعلم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، تشجيع التعلم التعاوني الجماعي، إنشاء

جدول 2: قيم معاملات ثبات أداة الدراسة (ن=40)

المجالات	عدد العبارات	معامل الثبات
توفير فرص التعلم المستمر	8	0.91
تشجيع مبدأ الحوار والاستفسار	8	0.93
تشجيع التعلم التعاوني	9	0.93
إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	8	0.92
تمكين المعلمين من رؤية جماعية مشتركة	9	0.95
ربط المدرسة بالبيئة الخارجية	7	0.92
القيادة الاستراتيجية الداعمة	6	93,0
الكلية	55	93,0

إجراءات تصحيح أداة الدراسة: لتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي تم حساب المدى (5-1=4) وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية (4=5÷0.80)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد صحيح) وأصبحت أطوال الخلايا كما يلي يوضحها الجدول(3):

جدول 3: المحك المستخدم في الدراسة

مقياس الاستجابة	قيمة المتوسط الحسابي
منخفضة جداً	من 1 إلى أقل من 1.80
منخفضة	من 1.80 إلى أقل من 2.60
متوسطة	من 2.60 إلى أقل من 3.40
كبيرة	من 3.40 إلى أقل من 4.20
كبيرة جداً	من 4.20 إلى 5

تصميم الدراسة: احتوت الدراسة على المتغيرات التالية:

1. المتغيرات المستقلة:

- سنوات الخبرة ولها مستويان: (10 سنوات وأقل، أكثر من 10 سنوات).

- المؤهل العلمي وله مستويان: (بكالوريوس وأقل، أعلى من بكالوريوس).

- التخصص وله مستويان: (إنساني، علمي).

2. المتغيرات التابعة: وتمثلت في الاستجابة على فقرات الاستبانة لمجالاتها المختلفة لتحديد "درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة".

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدام الباحثان برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، لتحليل البيانات ومعالجتها، كما يلي:

1. للتأكد من صدق الاتساق الداخلي وثبات أداة الدراسة، ووصف عينة الدراسة استخدام الباحثان المعالجات الإحصائية التالية:

خلال عرضها على عدد (14) من المحكمين من أساتذة الجامعات من ذوي الاختصاص في مجال الإدارة التربوية والقياس والتقييم، وطلب إليهم دراسة الأداة، وإبداء رأيهم فيها من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، ومدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات، وشموليتها، وتنوع محتواها، أو أية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف وفق ما يراه المحكم لازماً. وتم اعتماد كل فقرة أجمع (80%) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها وتعديل الفقرات التي أجمع (50%) أو أكثر من المحكمين على تعديلها.

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة من خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد مدى ارتباط كل مجال والدرجة الكلية لجميع المجالات، والتأكد من عدم التداخل بينهما. والجدول(1) يوضح ذلك:

جدول 1: معامل ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (ن=40)

المجالات	معامل الارتباط
توفير فرص التعلم المستمر	0.92 * *
تشجيع مبدأ الحوار والاستفسار	0.93 * *
تشجيع التعلم التعاوني	0.90 * *
إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	0.90 * *
تمكين المعلمين من رؤية جماعية مشتركة	0.96 * *
ربط المدرسة بالبيئة الخارجية	0.91 * *
القيادة الاستراتيجية الداعمة	0.95 * *
درجة الكلية	94,0 * *

* * الارتباط دال عند مستوى (0,01).

يتضح من الجدول (1) أن جميع معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة، ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة: تم استخراج معامل ثبات أداة الدراسة بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وقد بلغ الثبات الكلي لجميع مجالات المنظمة المتعلمة (0.93)، وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة، كما تم حساب معاملات الثبات لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وتعد جميع معاملات ثبات مجالات أداة الدراسة مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة، ويوضحها الجدول (2):

ممارسة مديرات المدارس الثانوية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة الذي يعزى لمتغير (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص) للإجابة على السؤال الثاني، والثالث، والرابع.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل مجال من مجالات الاستبانة، وللمقياس ككل وفق مقياس ليكرت الخماسي، ووفق المحك المعتمد في الدراسة في الجدول (3) وكما هو موضح في الجدول (4)

جدول 4: يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الأداة وللمقياس ككل مع الترتيب

م	ت	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الثاني	تشجيع مبدأ الحوار والاستفسار	3.81	0.89	كبيرة
2	الثالث	تشجيع التعلم التعاوني	3.71	0.90	كبيرة
3	الرابع	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	3.68	0.90	كبيرة
4	الخامس	تمكين المعلمات من تكوين رؤية جماعية مشتركة	3.63	0.94	كبيرة
5	السابع	القيادة الاستراتيجية الداعمة	3.53	0.92	كبيرة
6	الأول	توفير فرص التعلم المستمر	3.47	0.89	كبيرة
7	السادس	ربط المدرسة بالبيئة الخارجية	3.37	0.97	متوسطة
		المتوسط العام لجميع المجالات	3.60	0.83	كبيرة

مبدأ الحوار والاستفسار" بمتوسط قدره (3.81)، وبانحراف معياري (0.89) بينما كان أقل متوسط للمجال الذي نص على "توفير فرص التعلم المستمر" بمتوسط قدره (3.47)، وبانحراف معياري (0.89). وجاء مجال واحد بدرجة ممارسة متوسطة وفقاً لمقياس أداة الدراسة، بمتوسط حسابي (3.37)، وبانحراف معياري (0.97).

نتائج الإجابة على السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟ وللتحقق من ذلك قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول رقم (5) يوضح ذلك

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة.
- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.
- 2. استخدام الباحثان المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج الدراسة:
 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمات للإجابة على السؤال الأول.
 - اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T-Test) لبيان الفروق بين مجموعتين مستقلتين، في درجة

يوضح الجدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي العام لجميع المجالات لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمات بلغت (3.60)، وبانحراف معياري بلغ (0.83) وتعد درجة الممارسة كبيرة وفقاً لمقياس أداة الدراسة. وكان المدى بين أعلى متوسط وأقل متوسط لجميع مجالات درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة (0.44) مما يشير إلى التقارب النسبي بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذه المجالات. ولم يحقق أي مجال من مجالات درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة درجة ممارسة (كبيرة جداً)، ودرجة ممارسة (منخفضة)، ودرجة ممارسة (منخفضة جداً).

وجاءت ست مجالات بدرجة ممارسة كبيرة وفقاً لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطاتها ما بين (3.81-3.47) وكان أعلى متوسط في فئة الممارسة الكبيرة للمجال الذي نص على "تشجيع

جدول 5: يوضح المتوسطات الحسابية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للأداة لمتغير سنوات الخبرة

ت	المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	توفير فرص التعلم المستمر	عشر سنوات فأقل	246	3.40	-1.734	0.08 غير دالة
		أكثر من عشر سنوات	359	3.52		
2	تشجيع مبدأ الحوار والاستفسار	عشر سنوات فأقل	246	3.74	-1.583	0.11 غير دالة
		أكثر من عشر سنوات	359	3.86		
3	تشجيع التعلم التعاوني	عشر سنوات فأقل	246	3.63	-1.725	0.09 غير دالة
		أكثر من عشر سنوات	359	3.76		
4	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	عشر سنوات فأقل	246	3.60	-1.723	0.09 غير دالة
		أكثر من عشر سنوات	359	3.73		
5	تمكين المعلمات من تكوين رؤية جماعية مشتركة	عشر سنوات فأقل	246	3.50	-2.762	0.01 دالة
		أكثر من عشر سنوات	359	3.71		
6	ربط المدرسة بالبيئة الخارجية	عشر سنوات فأقل	246	3.32	-1.164	0.25 غير دالة
		أكثر من عشر سنوات	359	3.41		
7	القيادة الاستراتيجية الداعمة	عشر سنوات فأقل	246	3.45	-1.785	0.08 غير دالة
		أكثر من عشر سنوات	359	3.59		
	الأداة ككل	عشر سنوات فأقل	246	3.52	-1.964	0.05 دالة
		أكثر من عشر سنوات	359	3.65		

(0.01)، (0.05) على التوالي؛ وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ودالة إحصائية.

نتائج الإجابة على السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ ولتحقق من ذلك قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول رقم (6) يوضح ذلك

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة في المجال الأول والثاني والثالث والرابع والسادس والسابع؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (0.08)، (0.11)، (0.09)، (0.09)، (0.25)، (0.08) على التوالي؛ وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وغير دالة إحصائية. كما يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة في المجال الخامس (تمكين المعلمات من تكوين رؤية جماعية مشتركة) والأداة ككل لصالح (أكثر من عشر سنوات)؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة

جدول 6: يوضح المتوسطات الحسابية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للأداة لمتغير المؤهل العلمي

ت	المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	توفير فرص التعلم المستمر	بكالوريوس فأقل	547	3.47	0.088	0.93 غير دالة
		أعلى من بكالوريوس	58	3.46		
2	تشجيع مبدأ الحوار والاستفسار	بكالوريوس فأقل	547	3.81	0.134	0.89 غير دالة
		أعلى من بكالوريوس	58	3.79		
3	تشجيع التعلم التعاوني	بكالوريوس فأقل	547	3.70	-0.250	0.80 غير دالة
		أعلى من بكالوريوس	58	3.73		
4	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	بكالوريوس فأقل	547	3.68	0.469	0.64 غير دالة
		أعلى من بكالوريوس	58	3.63		
5	تمكين المعلمات من تكوين رؤية جماعية مشتركة	بكالوريوس فأقل	547	3.62	-0.206	0.84 غير دالة
		أعلى من بكالوريوس	58	3.65		
6	ربط المدرسة بالبيئة الخارجية	بكالوريوس فأقل	547	3.37	-0.360	0.72 غير دالة
		أعلى من بكالوريوس	58	3.42		
7	القيادة الاستراتيجية الداعمة	بكالوريوس فأقل	547	3.53	-0.147	0.88 غير دالة
		أعلى من بكالوريوس	58	3.55		
	الأداة ككل	بكالوريوس فأقل	547	3.59	-0.050	0.96 غير دالة
		أعلى من بكالوريوس	58	3.60		

نتائج الإجابة على السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير التخصص؟ ولتحقق من ذلك قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول رقم (7) يوضح ذلك

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للمؤهل العلمي في المجال الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والأداة ككل؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (0.93)، (0.89)، (0.80)، (0.64)، (0.84)، (0.72)، (0.88)، (0.96) على التوالي؛ وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وغير دالة إحصائياً.

جدول 7: يوضح المتوسطات الحسابية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للأداة لمتغير التخصص

ت	المجالات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	توفير فرص التعلم المستمر	إنساني	333	3.50	0.706	0.48 غير دالة
		علمي	272	3.44		
2	تشجيع مبدأ الحوار والاستفسار	إنساني	333	3.84	0.828	0.41 غير دالة
		علمي	272	3.77		
3	تشجيع التعلم التعاوني	إنساني	333	3.73	0.619	0.54 غير دالة
		علمي	272	3.68		
4	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	إنساني	333	3.70	0.714	0.48 غير دالة
		علمي	272	3.65		
5	تمكين المعلمات من تكوين رؤية جماعية مشتركة	إنساني	333	3.66	1.072	0.28 غير دالة
		علمي	272	3.58		
6	ربط المدرسة بالبيئة الخارجية	إنساني	333	3.37	-0.090	0.93 غير دالة
		علمي	272	3.38		
7	القيادة الاستراتيجية الداعمة	إنساني	333	3.56	0.737	0.46 غير دالة
		علمي	272	3.50		
	الأداة ككل	إنساني	333	3.62	0.715	0.48 غير دالة
		علمي	272	3.57		

الاحترام وتبادل الآراء، والحوار العلمي، والمناقشة المستمرة بين المعلمات ومديرات المدارس. كما يتبين من النتائج التي أوضحتها الجدول رقم (4) حصول المجال السادس "ربط المدرسة بالبيئة الخارجية" على الترتيب السابع والأخير حيث حصل على درجة ممارسة متوسطة بمتوسط قدره (3.37) وبانحراف معياري (0.97)، ويرى الباحثان أن السبب يعود في ذلك إلى محدودية علاقات الشراكة والتعاون بين المدارس الثانوية للبنات بمدينة الطائف وبين المجتمع المحلي بأفراده ومؤسساته، لعدم امتلاك المديرات لصلاحيات عقد اتفاقيات التعاون وتفعيلها.

وإجمالاً أظهرت النتائج التي أوضحتها الجدول رقم (4) أن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمات كبيرة وبمتوسط قدره (3.60) وبانحراف معياري (0.83)، ويرى الباحثان أن السبب يعود في ذلك إلى تطبيق مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف التوجهات السائدة في وزارة التربية والتعليم بإتاحة فرص التعلم والتدريب للمعلمات داخل المدرسة وخارجها، وكذلك للدور الذي تقوم به مديرات المدارس في تحقيق التنمية المهنية، وإيجاد فرص التعلم والتدريب المستمر للمعلمات.

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للتخصص في المجال الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والأداة ككل؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (0.48)، (0.41)، (0.54)، (0.48)، (0.28)، (0.93)، (0.46)، (0.48) على التوالي؛ وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وغير دالة إحصائياً.

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات؟

في ضوء النتائج التي أوضحتها الجدول رقم (4) الذي يعرض درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لمجالات استراتيجيات المنظمة المتعلمة؛ تبين حصول المجال الثاني "تشجيع مبدأ الحوار والاستفسار" على الترتيب الأول حيث حصل على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (3.81) وبانحراف معياري (0.89)، ويرى الباحثان أن السبب يعود في ذلك إلى الثقافة السائدة في المدارس الثانوية للبنات بمدينة الطائف والقائمة على

والاستفسار والتدريب والتعلم المستمر لدى المعلمات. وتتفق هذه النتيجة من حيث وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة مع دراسة عواد (2012)، ودراسة عابنة (2011)، والتي أشارت نتائجها لوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة عبد الفتاح (2013)، دراسة أبو زيد (2013)، ودراسة عاشور (2009)، والتي أشارت نتائجها لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لمجالات استراتيجيات المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات، حيث كان جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً، وعلى الأداة ككل، حيث بلغت قيمة (ت) (-0.050) عند مستوى دلالة (0.96) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمات على اختلاف مؤهلاتهن العلمية يرون أن استراتيجيات المنظمة المتعلمة مفهوم حديث بالنسبة لهن فالمعلمة التي تحمل درجة البكالوريوس أو أقل أو أعلى سواء في هذا الأمر، فحداثة المفهوم كانت سبباً أساسياً في أن تكون استجابات المعلمات على اختلاف مؤهلهن العلمي متوافقة. وكذلك عدم وجود تفريق من قبل مديرات المدارس بين المعلمات في التعامل مهما كانت درجتهن العلمية، فكلهن معلمات داخل المدرسة يتلقون نفس المهام والأنشطة داخل المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الفتاح (2013)، ودراسة أبو زيد (2013)، ودراسة عاشور (2009)، التي أشارت نتائجها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عواد (2012)، ودراسة عابنة (2011)؛ والتي أشارت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير التخصص؟

يتضح من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لمجالات استراتيجيات المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغير التخصص في

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو زيد (2013) التي تشير إلى أن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة (كبيرة)، ودراسة أزهام وآخرون (Izhametal,2006)، والتي تشير إلى أن مقدار أنشطة المنظمة المتعلمة التي يمارسها المعلمون (مرتفعة). كما يتضح أن هذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه الدراسات التالية: دراسة عبدالفتاح (2013) التي تشير إلى أن درجة توفر ضوابط المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية ووسطها (كبيرة جداً)، ودراسة عواد (2012) والتي تشير إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر لضوابط المنظمة المتعلمة لبيتر سينج (متوسطة)، ودراسة عابنة (2011)، والتي تشير إلى أن العاملين في المدارس الليبية يمارسون جميع مجالات المدرسة المتعلمة بدرجة (متوسطة)، ودراسة عاشور (2009) والتي تشير إلى أن تصورات المدراء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط سينج في المنظمة المتعلمة جاءت بدرجة (متوسطة).

مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

يتضح من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لمجالات استراتيجيات المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات؛ ما عدا المجال الخامس "تمكين المعلمات من تكوين رؤية جماعية مشتركة" حيث بلغت قيمة (ت) (-2.762) عند مستوى دلالة (0.01) وكانت الفروق لصالح الذين خبرتهم (أكثر من عشر سنوات). كما يتبين من الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على الأداة ككل، حيث بلغت قيمة (ت) (-1.964) عند مستوى دلالة (0.05) وكانت الفروق لصالح الذين خبرتهم (أكثر من عشر سنوات)

ويرى الباحثان أن السبب في ذلك يعود إلى أن المعلمات اللاتي خبرتهن (أكثر من عشر سنوات) أقدر على تحديد درجة ممارسة مديرات المدارس لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة بحكم معاشتهن لجهود المديرات في تبادل المعرفة وإدارتها في بيئة العمل المدرسي، وفي فتح قنوات اتصال مع المعلمات لنقل المعرفة الجديدة والإجابة على الاستفسارات وحل المشكلات التي تواجه المعلمات أثناء العمل، وقدرتهن على الحكم على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة من حيث الجهود المبذولة لدعم الحوار

الطويل، هاني وعبابة، صالح. (2009). المدرسة المتعلمة مدرسة المستقبل. عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

عاشور، محمد. (2009). تصورات المدراء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط سينج في المنظمة المتعلمة. مجلة الساتل، 7، 115-146.

عبانة، صالح. (2011). تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية البحرين، 12(4)، 145-166.

عبانة، صالح والطويل، هاني. (2009). درجة ممارسة العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن لضوابط المنظمة المتعلمة حسب إطار سينج: أنموذج مقترح. مجلة دراسات العلوم التربوية، 3(4)، 80-96.

عبدالفتاح، فداء. (2013). درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية ووسطها من وجهات نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح، فلسطين.

عواد، محمد. (2012). ضوابط المنظمة المتعلمة لبيت سينج في المدارس العربية داخل الخط الأخضر المتعلقة بالثقافة التنظيمية: المعوقات ومقترحات التطوير. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الفاضل، محمد محمود. (2011). تجدييدات في الإدارة التربوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

مريزيق، هشام يعقوب. (2008). الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. عمان، دار الراية للنشر.

ملحم، سامي. (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة، عمان.

المليجي، رضا إبراهيم. (2010). إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي مدخل للجامعة المتعلمة في مجتمع المعرفة. القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

الهنداوي، ياسر فتحي. (2012). إدارة المدرسة وإدارة الفصل: أصول نظرية وقضايا معاصرة. مصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الهنداوي، ياسر فتحي والحربي، قاسم عائل. (2010). المدرسة المتعلمة مدى قدرة مديري المدارس المصرية والسعودية على تحويل مدارسهم إلى منظمات متعلمة. الملخص العربي للدراسة على الانترنت. على الرابط، <http://dryasserhendawy.arabblogs.com> أخذ بتاريخ 29 / 4 / 2013.

جميع المجالات، حيث كان جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً، وعلى الأداة ككل، حيث بلغت قيمة (ت) (0.715) عند مستوى دلالة (0.48) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ويعزو الباحثان السبب في عدم وجود فروق تبعاً لمتغير التخصص إلى أن تقدير درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة لا تتأثر بنوع التخصص سواء كان علمي أو إنساني. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الفتاح (2013)، والتي أشارت نتائجها لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

توصيات الدراسة:

- الاستمرار في تفعيل الدورات التدريبية لمديرات المدارس ومعلماتها لبيان كيفية تطبيق استراتيجيات المنظمة المتعلمة ومست

- توفير ميزانية كافية تساعد مديرات المدارس على تطبيق استراتيجيات المنظمة المتعلمة لتطوير الإدارة المدرسية والعملية التعليمية.

المراجع:

أبو النصر، مدحت محمد. (2012). الإدارة بالمعرفة ومنظمات التعلم. القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو خضير، إيمان سعود. (2007). التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة اتجاهات إدارية حديثة لتطوير منظمات القرن 21. الرياض، دار المؤيد.

أبو زيد، محمد إبراهيم. (2013). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها، وعلاقتها برضاها الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

جبران، على محمد. (2011). المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية 19(1)، 427 - 458.

خيرة، عيشوش. (2011). التعلم التنظيمي كمدخل لتحسين أداء المؤسسة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تلمسان، الجزائر.

ربيع، هادي مشعان (1426). الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث. الأردن، مكتبة المجتمع العربي.

سلطان، سوزان أكرم وخضر، ضحى حيدر. (2010). المؤسسات التربوية كمنظمات متعلمة. عمان، دار الفكر.

- Can, N. (2011). Developing activities of learning organizations in primary schools. *African Journal of Business Management*, V. 5, (n 15), 56-62.
- Clodwell, D & Fried, A. (2012). Learning organizations without borders A cross-cultural study of university HR practitioners perceptions of the salience of Senge s five disciplines in effective work outcomes. *Commerce Law and Management*, 1(1), 32-44.
- Dalin, P. (1996). Can schools learn? Preparing for the 21st century. *NASSP Bulletin*, 80(576), 9-15.
- De Roberto, T. (2011). The Relationship between Principal Emotional Intelligence and the School as a Learning Organization, ProQuest LLC. *Ph.D. Dissertation*, University of Virginia.
- Gokyer, N. (2011). Teachers Perceptions of Learning School Conception. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3). 998- 1020.
- Marquardt, M, J. (2002). *Building the learning organization: Mastering The 5 Elements for Corporate Learning* Palo Alto. USA Davies – Black Publishing INC.
- Moloi, K. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts?. *South African Journal of Education*, 1(2).621- 633.
- Senge, P.M. (1994). The fifth Discipline: Field Book: *Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, New York, Doubleday Dell publishing Group Inc.
- Watkins, K. & Marsick, j. (1998). The Dimensions of the learning organization Question- naive. *Human Resources Developing*, 5(2), 132-151.
- Zietlow, G, L. (2011). High Schools as learning organizations: a compression of Exemplar and Under Performance High schools in southern California Using singe's Key diciplim of A Learning Originations. *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of California. U.S.A.

أثر طريقة تقديم المعلومات ونوعها وفترات الاحتفاظ في القدرة على التعرف والاستدعاء لدى طلبة جامعة اليرموك

عبد الناصر الجراح* و ميساء أبو أحمد*

تاريخ قبوله 2014/12/24

تاريخ تسلم البحث 2014/5/18

The Effect of Information Presentation Method, Information Kind and the Retention Intervals on the Ability of Recognition and Recall among Yarmouk University Students

Abdeelnaser Al-Jarrah and Maisaa AbuAhmad, Department of Counseling and Educational Psychology, Yarmouk University, Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating the effect of information presentation method (story, picture), information kind (typical/atypical) with the schema, and the retention intervals (1 h, 48 h, and 1 week) on the ability of recognition and recall among Yarmouk university students. The sample of the study consisted of (100) Yarmouk university undergraduate students in the summer term of the academic year 2013/2014. The results of the study revealed that the remembering of atypical actions was better than typical ones, regardless of the test type (recognition, recall), and recognition is better than recall in all retention intervals (1 h, 48 h, and 1 week). The results also revealed that there were statistical significant differences at the level ($\alpha=0.05$) in recognition and recall due to information presentation method (story, picture), where the recognition and recall levels of actions in the picture were better than those in the story. The results also revealed that when presenting information by story, the recognition of atypical actions was better than typical ones across all retention intervals, while the recall of atypical actions were better than typical ones only at the (1-h) retention interval. At the longer retention intervals, the recall of typical actions was better than atypical ones. However, when presenting information by picture, the recognition of atypical actions was better than typical ones at (1-h) and (48-h), while the recall of atypical actions was better than typical ones across all retention intervals.

Keywords: Recognition, Recall, Remember, Typical actions, Atypical Actions, Retention Intervals.

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر طريقة تقديم المعلومات (قصة، صورة)، ونوعها (متسقة، غير متسقة) مع المخطط المعرفي، وفترات الاحتفاظ (ساعة، 24 ساعة، أسبوع) في القدرة على التعرف والاستدعاء لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك في الفصل الصيفي من العام الدراسي 2013/2014م. أظهرت نتائج الدراسة أن تذكر المعلومات غير المتسقة مع المخطط المعرفي كان أفضل من تذكر المعلومات المتسقة بصرف النظر عن نوع الاختبار (تعرف، استدعاء)، وأن التعرف كان أفضل من الاستدعاء في جميع فترات الاحتفاظ (ساعة، 48 ساعة، أسبوع). وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في التعرف والاستدعاء تعزى إلى طريقة تقديم المعلومات (قصة، صورة)؛ إذ كانت درجات التعرف والاستدعاء للأحداث الموجودة في الصورة أفضل من تلك الموجودة في القصة. كما أظهرت النتائج أن تقديم المعلومات بطريقة القصة كان أفضل في غير المتسقة مقارنة بالمعلومات المتسقة في جميع فترات الاحتفاظ، بينما كان استدعاء المعلومات غير المتسقة أفضل من المعلومات المتسقة فقط في فترة الاحتفاظ (ساعة واحدة). أما في فترات الاحتفاظ الأطول فقد كان استدعاء الأحداث المتسقة أفضل من الأحداث غير المتسقة. وعند تقديم المعلومات عن طريق الصورة تم التعرف إلى المعلومات غير المتسقة بشكل أفضل من المعلومات المتسقة بعد مرور ساعة واحدة، وبعد مرور 48 ساعة فقط، في حين كان التعرف إلى الأشياء المتسقة أفضل من الأشياء غير المتسقة بعد مرور أسبوع، بينما كان استدعاء الأحداث غير المتسقة أفضل من الأحداث المتسقة في جميع فترات الاحتفاظ.

الكلمات المفتاحية: طريقة تقديم المعلومات، التعرف، الاستدعاء، التذكر، الاتساق/ عدم الاتساق مع المخطط المعرفي، فترات الاحتفاظ.

مقدمة: تعدّ الذاكرة من أهم العوامل التي تؤثر في جميع أشكال السلوك الإنساني، فمن خلالها يحتفظ الأفراد بجميع خبراتهم وتجاربهم السابقة التي مروا بها خلال مراحل حياتهم المختلفة. فهي تمكن الإنسان من إدخال التجارب والخبرات، وترميزها، ومعالجتها، والاحتفاظ بها، واسترجاعها وقت الحاجة.

وتلعب الذاكرة دوراً هاماً في جميع مجالات السلوك الإنساني، كالتفاعل مع الآخرين، والكتابة، والقراءة، والاستماع، وفي ممارسة الأعمال والأنشطة والمهارات المختلفة. ولقد أبدى علم النفس المعرفي اهتماماً بموضوع الذاكرة باعتباره نوعاً من العمليات العقلية ذات العلاقة بالعديد من الأنشطة التعليمية، ولا تقتصر أهميتها في الجانب التعليمي فحسب، بل إنها وسيلة لقياس سلوك الإنسان،

* قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حيث لا يمكن التعلم والتعرف إلى حجم التغيير في سلوك الإنسان دون الذاكرة (العتوم، 2010).

وتعود بدايات الاهتمام بدراسة الذاكرة إلى أكثر من (100) عام، وتناولها علماء النفس في اتجاهين مختلفين؛ الاتجاه الأول: وتمثل بدراسات إبنجهاوس (Ebbinghaus) الذي يرى أن الذاكرة يمكن أن تبحث بموضوعية من خلال تبسيط مهمة التذكر، وذلك بإعادة تكرار سلاسل من الكلمات غير المألوفة، والمقاطع عديمة المعنى بشكل سريع، حيث كانت تعرض على المفحوص مجموعات من المقاطع تتألف كل منها من (16) مقطعاً، ويتألف المقطع الواحد منها من (3) أحرف، تشكل كلمة غير مألوفة للمفحوص، وذلك لتجنب انتقال أثر التعلم السابق على الأداء في الاكتساب

المعلومات على مر الزمن، وتُقسم هذه المرحلة إلى نظامين من التخزين؛ الأول نظام للتخزين المؤقت في الذاكرة قصيرة المدى، والثاني نظام تجهيز المعلومات وتنظيمها في الذاكرة طويلة المدى. ومرحلة التذكر والاسترجاع: وهي مرحلة الاتصال بالمعلومات بواسطة التعرف والاستدعاء، إذ تشير إلى استرجاع المعلومات والخبرات السابقة التي تم ترميزها وتخزينها في الذاكرة الدائمة. والاسترجاع هو بحث عن المعلومات في خزانات الذاكرة واستعادتها على شكل استجابة ظاهرية (Baddeley, 2004).

واعتماداً على دراسات العلماء والمختصين في مجال الذاكرة تم تحديد ثلاثة أشكال للذاكرة، ويمكن التعرف إليها وقياسها من خلال (Anderson, 2005):

1- الاستدعاء: يختص بتذكر الأحداث والخبرات التي تم تعلمها في الماضي دون وجود المثيرات أو المواقف التي أدت لحدوث التعلم.

2- التعرف: هو أحد أشكال الذاكرة، وهو أسهل من الاستدعاء لأنه يعتمد على وجود المثير الذي تم تعلمه في الماضي. ويشير التعرف إلى أن ما يراه الفرد أو يسمعه في الحاضر هو جزء من خبرة سابقة.

3- الاحتفاظ: يسمى أيضاً إعادة التعلم أو درجة الوفر، ويشير إلى أن المعلومات التي تعلمها الفرد قد تنسى بعد فترة من الزمن خصوصاً عند غياب التدريب. وهذا الانخفاض في الذاكرة لا يعني أن المعلومات نسيت أو فقدت بالكامل، حتى وإن عجز الفرد عن تذكرها والتعرف إليها. لذلك يستغرق إعادة التعلم مرة أخرى وقتاً وجهداً أقل مما استغرقه في المرة الأولى، مما يشير إلى وفر في التعلم والذاكرة.

ويشير آري (Ari, 2006) إلى بعض العوامل التي تؤثر أيضاً في عملية التذكر منها: عملية ترميز البيانات في الذاكرة طويلة المدى، حيث لا يمكن تذكر المعلومات إلا إذا تم ترميزها على نحو فعال. وأنواع مخرجات التعلم، حيث إن تذكر المهارات النفس حركية أسهل من تذكر البيانات المجردة. وعامل الكف القبلي والبعدي، حيث يشير الكف القبلي إلى تأثير المعلومات المتعلمة في وقت سابق على المعلومات المتعلمة حديثاً لدى الفرد، ويحدث بينهما تداخل وتفاعل يؤدي إلى صعوبة تذكر المعلومات الجديدة، أي أن المعلومات القديمة تعيق تذكر المعلومات الجديدة. ويحدث الكف البعدي عندما تؤثر المعلومات المكتسبة حديثاً على المعلومات المكتسبة في وقت سابق لدى الفرد، ويحدث بينهما تداخل وتفاعل يؤدي إلى صعوبة تذكر المعلومات القديمة.

ولقد عبر العلماء عن المعلومات التي يكتسبها الفرد لتصبح ضمن بنائه المعرفي بالمخططات المعرفية (Schemata)، حيث استخدم العلماء العديد من المفردات التي تعبر عن السكيمات، ومن هذه المفردات: الإطار (Frame)، وسيناريو (Scenario)، ونموذج (Model)، ونظرية (Theory)، والمشهد (Scene)،

والاستدعاء. وكان إبنجهاوس يقيس الزمن الذي يحتاجه المفحوص في اكتساب هذه المقاطع وحفظها، وبعد مرور فترة من الزمن يُطلب منه إعادة حفظ هذه المقاطع مرة أخرى بهدف تحديد الزمن الذي يحتاجه لحفظها، فوجد أن الزمن اللازم لحفظ المقاطع في المرة الثانية كان أقل من الزمن اللازم لحفظها في المرة الأولى، أما الاتجاه الثاني: فقد دعا إليه جالتون (Galton)، وطوره بارتليت (Bartlett) في وقت لاحق، وفيه يُطلب من الأفراد أن يتذكروا فقرات نثر معقدة، غالباً ما تتطوي على مواد غير مألوفة، وقد بين بارتليت أن التذكر ليس مجرد استدعاء خبراتنا الماضية، وإنما هو عملية تنظيمية إبداعية، فنحن حينما نتذكر شيئاً ما فإننا نقوم بإعادة تنظيمه من جديد مستعينين في ذلك بكل ما لدينا من خبرات سابقة (Baddeley, 2004).

ورأى برودبنت (Broadbent) أن المعلومات يتم الاحتفاظ بها بشكل مؤقت في الذاكرة قصيرة المدى قبل دخولها مرحلة التخزين في الذاكرة طويلة المدى، وقد تم تطوير أفكار برودبنت وتوسيعها بواسطة واغ ونورمان (Waugh & Norman)، وبيترسون (Peterson)، وأتكينسون وشيفرن (Atkinson & Shiffrin) مما أدى إلى تصنيف الذاكرة إلى ثلاثة مستويات من التخزين هي: الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى (Craig & Lochart, 1972).

وهناك العديد من التعريفات لمفهوم الذاكرة، حيث يعرفها فيجوتسكي (Vygotsky, 2007: 15) بحكم طبيعتها ونشاطها بأنها: استخدام الخبرات السابقة ومشاركتها في السلوك الحالي، ومن هذا المنطلق تمثل الذاكرة -سواء في لحظة رد الفعل الثابت أو في لحظة التذكر- النشاط بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة.

كما عرف هيرمان (Hermann, 2009: 288) الذاكرة بطريقتين؛ الأولى بأنها: مفهوم ثابت نسبياً، ومخزن للتجارب الماضية، أي أن الذكريات كيانات ثابتة شكّلت في الماضي، قابلة للنسيان. ويرتبط المفهوم الثاني بمفهوم الذاكرة الثقافية، التي تنتج الذكريات من التفاعل الديناميكي بين الماضي والحاضر، ويتم بناؤها واستغلالها بشكل مستمر، وفقاً لاحتياجات الحاضر، وتتميز بالمرونة بالتفكير.

ويعرف بادلي (Baddeley, 2004) القدرة على التذكر بأنها العملية التي يستعيد فيها الفرد المعلومات التي احتفظ بها، وهي نتيجة لتفاعل عمليتي ترميز المعلومات وتخزينها في الذاكرة. أما أندرسون (Anderson, 2005) فيعرف القدرة على التذكر بأنها: قدرة الفرد على التعرف على حدث ما واسترجاعه سبق للفرد أن تعلمه أو احتفظ به في ذاكرته.

وتمر الذاكرة بعدة مراحل، هي: مرحلة الترميز: حيث يتم فيها تسجيل المعلومات وإدخالها إلى الذاكرة، وتختص بإعطاء معاني للمثيرات الحسية الجديدة من خلال عمليات التسميع والتكرار والتنظيم والتلخيص. ومرحلة التخزين: وهي مرحلة الحفاظ على

ولقد شكلت المخططات العقلية مفهوماً هاماً في نظرية بياجيه (Piaget)، حيث اعتبرها مكوناً هاماً في البنية المعرفية للفرد، ويستطيع الفرد من خلالها تحديد استجابته للبيئة الخارجية. وفي ضوء المخططات العقلية، قد يكون للفرد توقعات حول الأحداث والأشخاص تساعد في التعامل مع مثل هذه المثيرات (Piaget, 1971).

وامتداداً لأعمال بارتليت، ظهرت دراسات شانك وأبيلسون (Schank & Abelson, 1977)، في نظرية (Script-pointer-plus-tag) حيث ركزا فيها على مفهوم المخطط أو السيناريو الموجود أصلاً في الذاكرة، والتي أسميها (Script)، وهي أحداث عامة ومشاركة بين غالبية الناس. وقد قدما لها عدة معانٍ منها: إنها نوع من النموذج العقلي (Mental Model) تخبرنا كيف نسلك في المواقف، كما أنها جزء من المعرفة تصف تسلسل نمطي للأحداث، وتكون موجودة سلفاً أو مسبقاً لدى الفرد، وتُعرف أو يستدل عليها من خلال الموقف، أو هي توقعات تعتمد على قصص معرفية، أو هي المعلومات الجديدة على الفرد، بحيث تتفاعل مع المعلومات التي يعرفها مسبقاً، فتعمل على تعديل تمثيلاته العقلية. وتقوم هذه النظرية أو الدراسات على عدة افتراضات عن الذاكرة للقصص اعتماداً على المخططات (Schema based Stories) وهذه الافتراضات هي:

- إن المعلومات في القصة تشترك أو تتداخل مع المعلومات الموجودة في المخطط (Script) الموجود في الذاكرة.
- إن الأحداث الموجودة في القصة تكون متسقة (Typical)، أو غير متسقة (Atypical) مع المخطط (Script).
- إن المعلومات عن الأحداث غير المتسقة ترتبط بشكل فردي مع ما هو موجود في الذاكرة (Tagged individually in memory).

- إن ذاكرة التعرف (Recognition) تكون سيئة عندما تكون الأحداث متسقة (Typical) مع المخطط (Script) أكثر من الأحداث غير المتسقة (Atypical) لأن الأحداث المتسقة المقدمة في القصة يصعب تمييزها عن الأحداث المتسقة غير الموجودة في القصة.

- إن الاستدعاء الأولي (Initial recall) للأحداث غير المتسقة (Atypical) يكون أفضل منها للأحداث المتسقة؛ لأنها ترتبط بشكل فردي مع ما هو موجود في الذاكرة (Tagged individually in memory).

- إن استدعاء الأحداث غير المتسقة مع المخطط بعد فترات احتفاظ طويلة تكون أسوأ من استدعاء الأحداث المتسقة؛ لأن زيادة الاستدعاء يعتمد على المخطط (Script).

وقد أشار شانك وأبيلسون (Schank & Abelson, 1977) إلى أن الأشخاص يميلون إلى تذكر الأحداث المألوفة، والموجودة في المخطط (Script)، وأطلق على الأحداث العامة، والمشاركة بين

والمخطط أو الصورة التي تكون عليها المعلومات في الذاكرة (Script) (Langacker, 2008).

وتعرف السكيميا بأنها: هيكل بيانات (Data Structure) لتمثيل المفاهيم العامة المخزنة في الذاكرة (Rumelhart, 1980). ويعرفها ديسكرول (Discroll, 2000) بأنها: اتجاه توجيهي وتنظيمي يتضمن تنظيمات فعالة للخبرة السابقة.

والمخططات المعرفية لا تتشكل من خبرة واحدة فقط؛ حيث يشير فان دايك وكابنتسش (Van-Dijk & Kintsch, 1983) إلى أن ركوب الطائرة لمرة واحدة لا يؤدي إلى تكوين مخطط معرفي لتلك الخبرة، لكن الخبرات اللاحقة للفرد والمرتبطة بالموقف ستعمل على تكملة ذلك المخطط وتصحيحه.

ويعد بارتليت أول من قدم مفهوم السكيميا (Schema) وذلك في عام 1932 عندما حاول إعادة تفسير الأفراد بناء القصة باستخدام مفردات من معرفتهم وخبرتهم الخاصة غير موجودة في القصة وذلك عندما يستدعونها من الذاكرة ليجعلونها أكثر منطقية، حيث قام بارتليت بسلسلة من التجارب لفهم عمليات التذكر بشكل أفضل، ووجد أن الأفراد يميلون إلى نسيان فئات محددة من التفاصيل عبر الزمن، في حين يتذكرون فئات وتفاصيل أخرى. وعندما طلب من الأفراد إعادة أو إنتاج نصوص قصيرة، أو رسومات بعد فواصل زمنية محددة، فقد أظهرت النتائج عدم دقة الأفراد في التذكر، كما أظهروا ميلاً إلى تبسيط كل عملية إعادة إنتاج أو تذكر، وإزالة الخصائص الجزئية المرتبطة بالموقف والحفاظ على البنية العامة الموجودة لدى الفرد سابقاً، والتي تعتمد على الخبرة السابقة، والتي أسماها هيد "مستودع الانطباعات الماضية"، والتي تشكل المخططات المعرفية (Roskos-Ewoldsen, Davies & Roskos-Ewoldsen, 2004).

ويقدم روسكوس-أولدسون وآخرون (Roskos-Ewoldsen et al., 2004) مثلاً يوضح كيف تفسر نظرية بارتليت عملية بناء المخططات المعرفية، حيث يشيرون إلى أنه عند الذهاب لمشاهدة فيلم جديد عن الخيال العلمي، فإن الشخص الذي اعتاد الذهاب إلى السينما ولديه خبرة واسعة في أفلام الخيال العلمي، سيكون لديه مخطط (سيناريو) لهذا النوع من الأفلام، وربما لكل أنواع أفلام الخيال العلمي. وبعد مشاهدة الفيلم يطبق الشخص المخطط الموجود لديه على الفيلم الجديد بشكل آلي، بحيث يفهمه، ويشكل توقعات حول نهايته، وفي حال تحققت توقعات هذا الشخص، فإن الفيلم سيدعم المخطط الموجود لديه؛ أما إذا كان الفيلم مختلفاً تماماً عن المخطط الموجود لديه، فإنه سيقوم بتشكيل مخطط جديد وبنائه، وإذا كانت الاختلافات بين المخطط السابق والفيلم الجديد بسيطة أو طفيفة، فغالباً ما يتم تضمينها في المخطط الحالي.

أفضل منها في الأحداث غير المتسقة خلال فترات الاحتفاظ الطويلة.

أما آيزنك وكين (Eysenck & Keane, 2000) فقد طوّرا على أفكار بارتليت، وقد أظهرت دراستهما أن ذاكرة التعرف وذاكرة الاستدعاء -أيضا- تكونان أفضل في الأحداث غير المتسقة؛ لأن تمييزها يكون أسهل، وإنه مع مرور الوقت يكون استدعاء الأحداث المتسقة أفضل؛ لأن هناك رابطاً ينشأ بينها وبين المخطط أو السيناريو.

وفي دراسة ما وراء تحليلية قام ستانجور وماكميلان (Stangor & McMillan, 1992) بتحليل (54) دراسة بحثت في تأثير المخططات المعرفية في الذاكرة، وأظهرت هذه الدراسات أفضلية الذاكرة للمعلومات غير المتسقة مع المخطط المعرفي مقارنة بالمعلومات المتسقة معه. ومن ناحية أخرى كان هناك ميل إلى تذكر العناصر المتسقة مع المخطط المعرفي؛ وذلك يعود إلى تأثير المتغيرات المختلفة، مثل: قوة المخططات المعرفية، وتعدد المطالب المعرفية لمهمات المعالجات، وعدد العناصر المطلوب تذكرها، ونوع المخطط، ونوع المثيرات، وهدف معالجة المعلومات، والزمن بين المثير واختبار الذاكرة. وقد فسّرت نتائج هذه الدراسات على أنها نتيجة للمتغيرات التي تؤثر في دافعية الفرد لحل عدم الاتساق مع المخطط المعرفي.

وقام دافيدسون (Davidson, 1994) بدراسة هدفت إلى مقارنة التعرف والاستدعاء في النصوص القصصية، ولنوعين من الأحداث غير المتسقة: وهي الأحداث التي لا تمتّ لأهداف القصة بصلة، وتلك التي تعرقل تسلسل أحداث القصة. وتضمنت الدراسة تجربتين؛ تكونت التجربة الأولى من (36) طالباً جامعياً من طلبة مساق علم النفس التربوي، قرأوا نصوصاً قصصية معينة تقدموا بعدها لاختبار في التعرف بعد ساعة واحدة، وبعد (48) ساعة، وبعد أسبوع واحد. بينما تكونت المجموعة الثانية من (72) طالباً جامعياً من مساق علم النفس التربوي قاموا بقراءة القصص ذاتها، تقدموا بعدها لاختبار في الاستدعاء بعد ساعة واحدة، وبعد (48) ساعة، وبعد أسبوع واحد. ولقد أشارت نتائج التجربة الأولى إلى أن كلا النوعين من الأحداث غير المتسقة -سواء تلك التي لا تمتّ إلى القصة بصلة أم المعرّقة لتتابع أحداثها- تم التعرف بها بشكل جيد، كما أن جميع الأحداث غير المتسقة كانت أكثر تعرفاً من الأحداث المتسقة عبر جميع فترات الاحتفاظ الثلاث. بينما أشارت نتائج التجربة الثانية إلى أن النتائج في نمط الاستدعاء كانت أكثر تعقيداً؛ ففي فترة الاحتفاظ (ساعة واحدة) تم استرجاع جميع الأحداث غير المتسقة بشكل أفضل من الأحداث المتسقة، وفي فترات الاحتفاظ الطويلة تم استرجاع الأحداث المتسقة بشكل أفضل من الأحداث غير المتسقة التي لا تمتّ إلى القصة بصلة بصرف النظر عن طول فترة الاحتفاظ. وفي المقابل تم استرجاع الأحداث التي عرقلت تسلسل أحداث القصة بشكل أفضل من الأحداث غير المتسقة وليست ذات صلة، بصرف النظر عن طول فترة الاحتفاظ، إضافة إلى

الناس مصطلح المخطط أو السيناريو، فبدلاً من تخزين قائمة تفاصيل لما حصل في أحد المطاعم عند كل زيارة للمطعم، فإن الذاكرة ترسل ببساطة مؤشراً (وصلة) إلى ما نطلق عليه سيناريو مطعم، وتقوم بتخزين البنود الخاصة المميزة في هذا الحدث التي كانت مختلفة بشكل ملحوظ عن السيناريو المعياري (ما ينبغي أن يكون عليه في الوضع الطبيعي).

ووفق هذه النظرية يتم الجمع بين المعلومات من القصة والمعلومات من السيناريو الأساسي (Script) في الذاكرة، وتكون الإجراءات في القصة إما متسقة (تتفق مع المخطط)، أو غير متسقة (تتعارض مع المخطط). كما وتشير النظرية إلى أن الذاكرة سوف تكون أسوأ للإجراءات المتسقة منها للإجراءات غير المتسقة، وذلك لأن الإجراءات المتسقة المقدمة في القصة يصعب تمييزها عن الإجراءات المتسقة الغائبة عن القصة. فالتذكر الأولي للأعمال غير المتسقة ينبغي أن يكون أفضل من الإجراءات المتسقة؛ لأنها موسومة على حدة في الذاكرة؛ أما تذكر الإجراءات غير المتسقة على فترات احتفاظ طويلة، فينبغي أن يكون أسوأ من الإجراءات المتسقة؛ وذلك لأن التذكر يعتمد بشكل متزايد على السيناريو الأساسي، أو المخطط (Hoernig, Rauh & Strube, 1993).

ووفقاً لهذه النظرية، يظهر فرق في تمثيل المعلومات الجديدة؛ فعندما تكون المعلومات الجديدة متسقة مع المخطط، يتم نسخها في المخطط داخل الذاكرة؛ أما عندما تكون المعلومات الجديدة غير متسقة مع المخطط، فمن المرجح أن تكون مرتبطة بالتمثيل من قبل علامات فريدة من نوعها، ونتيجة لذلك، فإن المعلومات المعلمة يصبح لديها ميزة مميزة عندما يجري تذكرها. وهكذا، يشير هذا النموذج إلى أن تمييز الأحداث غير المتسقة مع المخطط أفضل من تمييز الأحداث المتسقة مع المخطط (Shim & Lim, 2004).

ويشير عبد الستار (2011) إلى أربع عمليات أساسية توجد في كل نموذج، أو نظرية للمخططات العقلية، وهي: الانتقاء؛ إذ إن المعلومات المرزمة والمشفرة يتم انتقاؤها بموجب المخطط الموجود، مع الأخذ بالاعتبار طبيعة علاقتها بالمخطط وأهميتها بالنسبة للفرد، والتجريد؛ حيث إن المعلومات والمعاني التي تم ترميزها تحفظ في الذاكرة، فيما يتم إهمال المعلومات غير المهمة؛ لأن الذاكرة غير قادرة على استرجاع التفاصيل تماماً في كل المواقف، والتفسير؛ حيث يتم التفسير أثناء الترميز وبعد تخزين المعلومات إذ إنه يتوافق مع فهم المعلومات، والتجميع؛ حيث إن المعلومات تبقى بعد أن ترمز وتجمع بطريقة ما مع المعلومات السابقة القريبة منها.

وتؤكد غالبية الدراسات التي أجراها دافيدسون (Davidson, 1994) أن ذاكرة التعرف (Recognition Memory) للأحداث غير المتسقة أفضل منها للأحداث المتسقة في جميع فترات الاحتفاظ، أما ذاكرة الاستدعاء (Recall Memory) فتكون للأحداث المتسقة

لمشاهدة المشاهد قبل الاختبار (15، 60 ثانية). وقد تكونت عينة الدراسة من (24) طالباً من طلبة البكالوريوس في جامعة واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي التجربة يقوم كل فرد ومساعد الباحث بمشاهدة ستة مشاهد منزلية شائعة (مطبخ على سبيل المثال) تحتوي على العديد من الأشياء لمدة (15 ثانية أو 60 ثانية)، وخلال اختبار تذكر تعاوني طلب منهم استدعاء ستة عناصر من المشاهد المتسقة وغير المتسقة مع المخطط المعرفي، وقد ارتكب مساعد الباحث أخطاء في أثناء التجربة؛ إذ قام بذكر عناصر غير موجودة في المشاهد تعرض لها بعض الطلبة دون غيرهم، وبعد فترة قصيرة طلب من المشاركين استدعاء أكبر عدد ممكن من العناصر في المشاهد الستة فريداً، فأظهرت نتائج الدراسة أن استدعاء مجموعة الطلبة التي تعرضت لأخطاء مساعد الباحث للعناصر غير الموجودة في المشاهد كانت أكثر من مجموعة الطلبة التي لم تتعرض لذلك، كما وأظهرت النتائج أن العدوى الاجتماعية للذاكرة كانت أقوى عندما عرضت المشاهد لوقت قليل (15 ثانية)، وفي العناصر المتسقة مع المخطط المعرفي.

كما أجرى نيوستاتز ولامباين وبريستون وهوكنز وتوجليا (Neuschatz, Lampinen, Prestone, Hawkins & Toggia, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر المخطط المعرفي للذاكرة في الأوضاع الطبيعية للأفراد، وتكونت عينة الدراسة من (51) طالباً ممن يدرسون مساق علم النفس العام في جامعة ألاباما في ولاية هانتسفيل، حيث أجرى الباحثون تجربتين شاهد المشاركون خلالهما محاضرة مسجلة على شريط فيديو لمدرس قام بعدة أفعال متسقة مع المخطط المعرفي (مثل الكتابة على لوحة بيضاء)، وأخرى غير متسقة مع المخطط المعرفي (مثل قيامه بتدخين سيجارة)، وبعد الانتهاء من عرض المحاضرة تقدم المشاركون لاختبار في التعرف. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الذاكرة كانت أكثر دقة في الأحداث غير المتسقة مع المخطط المعرفي من تلك المتسقة معه، كما أظهر المشاركون كذلك أن ذاكراتهم غير المتسقة مع المخطط المعرفي كانت أكثر نشاطاً من الأحداث المتسقة معه. ومن المثير للاهتمام أن معدل خطأ الذاكرة للعناصر المتسقة ازداد خلال (48) ساعة، وخلال فترات الاحتفاظ (أسبوع واحد).

وأجرى شيم وليم (Shim & Lim, 2004) دراسة في كوريا هدفت إلى كشف تأثير عدم الاتساق على الذاكرة في الرسائل الإخبارية العالمية، وكشف طبيعة الذاكرة الخاطئة للتمثيلات الذهنية للمشاركين للأحداث العالمية، وتكونت عينة الدراسة من (113) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة سيؤول. فقد صمم الباحثان دراسة تجريبية قرأ فيها المشاركون مادة إخبارية تعود لحرب الولايات المتحدة الأمريكية على العراق في عام (2003)، ثم أعطوا بعدها اختبار التعرف (نعم/ لا) للقصص المتسقة مع المخطط المعرفي وتلك غير المتسقة معه. فأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين في الدراسة لديهم ذاكرة صحيحة للأخبار المتسقة أكثر من الأخبار غير المتسقة بصرف النظر عن عامل الوقت، كما أن حساسية الذاكرة كانت أعلى في القصص الإخبارية

ذلك وجد أن الأفضلية في الاستدعاء كانت للأحداث التي تعرقل تسلسل أحداث القصة التي لم تكن منقحة ومصوبة بشكل واضح في النص.

وأجرى إيردفلدر وبريدنكامب (Erdfelder & Bredenkamp, 1998) دراسة هدفت إلى اختبار ثلاثة شروحات لتأثيرات الاتساق في ذاكرة التعرف، وهي: Attention-elaboration hypothesis (AEH)، والنسخة الواسعة والضيقة لفرضية Script-copy-plus-tags hypothesis (SCTH). حيث ترى فرضية (AEH) أن تعرف المعلومات غير المتسقة يكون بشكل أفضل؛ لأنها تجذب انتباهاً وتوسيعاً معرفياً أكثر، وحسب فرضية (SCTH) فإن تمثيلات الذاكرة للنصوص موجودة تلقائياً، وتشكل نسخة من فرضية (SPT) للأحداث غير المتسقة التي تسهل التعرف اللاحق. وقد طبقت الدراسة في تجربتين؛ تكونت التجربة الأولى من (44) طالباً وطالبة، فيما تكونت المجموعة الثانية من (40) طالباً وطالبة، عُرضت عليهم قصص احتوت على مجموعة من العبارات المكتوبة باللغة الألمانية ذات اتساق عال ومنخفض، وبشكل كامل ومجزأ. وقد أشارت نتائج التجربة الأولى إلى أن تقديم العناصر والفقرات بشكل مجزأ يميل إلى تحسين ذاكرة التعرف بشكل كبير للعناصر ذات الاتساق العالي، بينما أشارت نتائج التجربة الثانية أن ملامح العناصر التي تسبق اكتساب العنصر المستهدف يمكن أن تؤثر في حجم تأثير الاتساق في ذاكرة التعرف.

وفي دراسة أجراها دايفيدسون ومالمستروم وبيردن ولو (Davidson, Malmstrom, Burden & Lou, 2000) هدفت إلى اختبار إدراك صغار السن واستدعائهم (متوسط أعمارهم 20 سنة) وكبار السن (متوسط أعمارهم 78 سنة) للأحداث المتسقة وغير المتسقة. وقد تم استخدام نوعين من الأحداث غير المتسقة، وهي الأحداث التي تعرقل تتابع أحداث القصة، وتلك التي لا علاقة لها بالنص. كما تنوعت الأحداث التي لا صلة لها بالنص، من حيث قبول معقوليتها في العبارات المتضمنة في سياق القصة ككل. وطلب من المشاركين تصنيف مدى اتساق الأحداث في القصص المقروءة، وعدم اتساقها، أي التي لا تمت إلى القصة بصلة، والتي تعرقل تسلسل أحداثها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن صغار السن وكبار السن يستدعون الأحداث غير المتسقة التي تعرقل تسلسل أحداث القصة أكثر من الأحداث الأخرى بما فيها الأحداث المتسقة. وإضافة إلى ذلك ظهرت نتيجة غير متوقعة، وهي أن كلا من صغار السن وكبار السن يستدعون الأحداث التي لا علاقة لها وغير المعقولة أو غير المحتملة أكثر من الأحداث المتسقة، كما أن كبار السن يستدعون الأحداث غير المتسقة بالقصة أكثر من الأحداث المتسقة بشكل ملحوظ.

وهدف دراسة رويدجر وميشيلي وبيرجمان (Roediger, Michelle & Bergman, 2001) إلى الكشف عن التأثير الاجتماعي، أو ما يسمى "بالعدوى الاجتماعية" للذاكرة في زيادة أخطاء الذاكرة، وإذا ما كان ذلك يختلف باختلاف الفترة الزمنية

بالخبز (رائحة متسقة مع المخطط المعرفي)، في حين قامت المجموعة الأخرى بشم رائحة ليست ذات علاقة بالخبز (رائحة غير متسقة مع المخطط المعرفي). وبعد الانتهاء من قراءة القصة جرى اختبار المشاركين في التعرف إلى المعلومات التي وردت فيها، حيث كان من المتوقع أن يكون الطلبة الذين قاموا بشم الرائحة المتسقة مع المخطط المعرفي أكثر عرضة للتعرف الخاطئ للمعلومات الجديدة المتسقة معه، وأكثر من أولئك الذين قاموا بشم الرائحة غير المتسقة معه، إلا أن النتائج أشارت إلى أن جميع المشاركين كانوا أكثر عرضة للتعرف الخاطئ للمعلومات الجديدة المتسقة مع المخطط المعرفي أكثر من تلك غير المتسقة معه؛ مما يدل على وجود تأثير للمخطط المعرفي في ذاكرة التعرف.

وأجرى مولينكس وروس وسميث وكوكيندول وكونارد وبارب (Mullennix, Ross, Smith, Kuykendall, Conard & Barb, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر اتساقية الصوت في التعرف الصوتي، وتكونت عينة الدراسة من (109) طلاب من طلبة البكالوريوس في جامعة بيتسبيرغ ممن يدرسون مساق علم النفس التربوي، حيث قُدِّمَت للطلبة أصواتاً على لسان الذكور والإناث ذات اتساق عال ومنخفض في أثناء استجاباتهم لمهمة كان انتباههم فيها منصّباً على تصنيف الكلمات المنطوقة إلى أفعال وأسماء، وبعد أسبوع واحد تم استدعاؤهم مرة أخرى للتقدم لاختبار في التعرف الصوتي، حيث قدم إليهم الصوت المحدد مع عدد المشوشات ذات الاتساق العالي والمنخفض، ولدى وصولهم أخبروا بأنهم سيقومون بمهمة ذاكرة التعرف إلى الصوت الذي سمعوه من خلال الاستماع إلى كل كلمة منطوقة، وتقرير ما إذا كان الصوت الذي سمعه هو الصوت الذي سمعه قبل أسبوع أم صوتاً جديداً عليه ولم يسمعه من قبل. وقد أشارت نتائج الدراسة حدوث أخطاء في التعرف الصوتي؛ بسبب التشوشات بين الاتساق العالي للأصوات المستهدفة، وأشارت النتائج -أيضاً- إلى أن اتساق الصوت يؤثر في دقة التعرف الصوتي، وهو عامل مهم يؤخذ بالاعتبار في مواقف الكشف السمعي في واقع الحياة، في حين لم يكن هناك اختلاف في التعرف الصوتي يُعزى إلى مصدر الاتساق الصوتي من الذكر والأنثى.

يلاحظ من الدراسات السابقة التي تناولت تأثير نوع المعلومة (درجة الاتساق مع المخطط المعرفي) على الذاكرة أنها جميعاً دراسات أجنبية، وأن بعضها ركز على تناول أثر درجة اتساق المعلومات مع المخطط المعرفي في القدرة على استدعاء المعلومات كدراسة دافيدسون وآخرون (Davidson et al., 2000)، في حين تناولت دراسات أخرى تأثير درجة الاتساق مع المخطط المعرفي في القدرة على التعرف (Erdfelder & Bredenkamp, 1998)، وهناك دراسات هدفت إلى الكشف عن أثر كل من درجة اتساق المعلومات مع المخطط المعرفي والفاصل الزمني بين تقديم المعلومات واسترجاعها (فترة الاحتفاظ) في القدرة على التعرف كما ورد في دراسة نيوساتز وآخرون (Neuschatz et al., 2002) التي أشارت إلى أن الذاكرة كانت أكثر دقة للأحداث غير المتسقة مع المخطط

المتسقة عنها للقصص الإخبارية غير المتسقة. وقد أظهر المشاركون في هذه الدراسة المستوى نفسه في اختبار ذاكرة التعرف الآني والمؤجل للعبارة المتسقة وغير المتسقة مع المخطط المعرفي.

كما أجرى نيميث وبيلي (Nemeth & Belli, 2006) دراسة هدفت إلى دراسة تأثير اتساق المخطط المعرفي على المعلومات الخاطئة المتناقضة والمضافة، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة ميدويسترن في الولايات المتحدة الأمريكية تراوحت أعمارهم بين (18-36) عاماً، طُلبَ منهم النظر إلى سلسلة من الصور الفوتوغرافية لمشاهد مألوفة (المطبخ على سبيل المثال) من خلال عناصر ذات اتساقية عالية ومنخفضة، ثم عُرضوا لنصوص تحتوي على معلومات خاطئة حول هذه الصور والمشاهد، ثم اختبرت ذاكرتهم للمشاهد البصرية الفوتوغرافية التي قاموا بمشاهدتها، فوجد أن المشاركين أبدوا ذاكرة خاطئة كبيرة للعناصر غير المتسقة مع المخطط المعرفي أكثر من تلك المتسقة معه. كما وأشارت النتائج إلى أن هناك تأثيراً رئيساً في أخطاء الذاكرة، حيث قدمت المعلومات الخاطئة لعناصر الاتساق المنخفض أخطاء في الذاكرة أكثر من تلك ذات الاتساق العالي.

وهدف دراسة كليدر وبيزديك وجولدنجر وكيرك (Kleider, 2008) Kathy, Goldinger & Kirk, 2008) إلى معرفة ما إذا كانت معالجة المخطط المعرفي تؤثر في الذاكرة للأحداث المشاهدة في الصور الفوتوغرافية، وقد قام الباحثون بتجربتين أظهرتا أن الفاصل الزمني بين المشاهدة وتذكر السلسلة البصرية تزيد من معالجة الذاكرة، مما يؤدي إلى أخطاء في الذاكرة النمطية، حيث اشترك في التجربة الأولى (90) طالباً من طلبة علم النفس التربوي في جامعة أريزونا في الولايات المتحدة الأمريكية شاهدوا شريحة لرجل وامرأة يقومان بأحداث متسقة وغير متسقة، وأخضعوا بعدها لاختبار أني أو مؤجل، وبعد يومين من إجراء التجربة كانت الأحداث غير المتسقة سيئة التذكر بشكل كبير مقارنة بتلك الأحداث المتسقة، وشارك في التجربة الثانية (85) طالباً من طلبة علم النفس التربوي في جامعة أريزونا أظهرت نتائجها أن جميع أخطاء المصدر قد ازدادت بصرف النظر عن الاتساقية النمطية.

وقام أابينو وسفيك وتانكارد وأوفرمان وستيفنز (Appino, 2010) Svec, Tankard, Overman & Stephens, 2010) بدراسة هدفت إلى كشف تأثير المخطط المعرفي في ذاكرة التعرف، ومعرفة ما إذا كان ذلك يتأثر في أثناء التعرض للروائح في أثناء ترميز الذاكرة، وتكونت عينة الدراسة من (42) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة إيلون تتراوح أعمارهم بين (18-22) عاماً. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون قصة موجزة عن الخبز تضمنت معلومات ذات علاقة بالخبز (معلومات متسقة مع المخطط المعرفي)، وأخرى ليست ذات علاقة به (معلومات غير متسقة مع المخطط المعرفي)، وقسمت عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين، في أثناء قراءة المجموعة الأولى للقصة قامت بشم رائحة ذات علاقة

نجد أن التربويين والمدرسين يبحثون عن أفضل الطرق وأنسبها لتدليل العقبات أمام الطلبة للحصول على أفضل أداء ممكن. وعليه، فقد ورد إلى ذهن الباحثين بعض التساؤلات، منها: أيهما أفضل تذكر الطلبة للمعلومات التي تقدم لهم من خلال نص قصصي أم من خلال الصور؟ وماذا لو تلاعبنا بالفترة الزمنية بين تقديم المعلومة وطلب تذكرها متحكمين في ذلك بالفترة الزمنية الممنوحة لمعالجة المعلومات؟ وكذلك، هل تزويد الفرد بمعلومات يألّفها، وتتفق مع ما هو موجود في بنائه المعرفي يسهّل من تذكرها؟ أم أن تزويده بمعلومات لا يألّفها يكون أفضل؟ إن هذه التساؤلات، وغيرها ترد إلى أذهان كثير من مدرسي الطلبة، ويتمنون إيجاد إجابات علمية عنها، مما ينعكس إيجاباً على طلبتهم. وبالتالي، تحدت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل تختلف القدرة على التعرف والاستدعاء باختلاف طريقة تقديم المعلومات (قصة، صورة)؟
- هل تختلف القدرة على التعرف والاستدعاء باختلاف نوع المعلومات (متسقة مع المخططات العقلية، غير متسقة مع المخططات العقلية)؟
- هل تختلف القدرة على التعرف والاستدعاء باختلاف فترة الاحتفاظ (ساعة، 48 ساعة، أسبوع)؟
- هل تختلف القدرة على التعرف والاستدعاء تبعاً للتفاعل بين طريقة تقديم المعلومات (قصة، صورة) وفترة الاحتفاظ (ساعة، 48 ساعة، أسبوع) ونوع المعلومة (متسقة، غير متسقة)؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة كونها تلقي الضوء على مجالات حيوية، ومهمة في حياة الطالب بشكل عام، وفي العملية التعليمية التعلمية بشكل خاص، حيث توفر مزيداً من المعلومات النظرية حول طريقة تقديم المعلومات للطلبة وأثرها في القدرة على التعرف والاستدعاء، والتي قد يستفيد منها المهتمون بهذا الجانب، بالإضافة إلى الطلبة. ويعتقد الباحثان أن الدراسة الحالية تعد الأولى من نوعها على المستوى المحلي والعالمي - في حدود علم الباحثين- حيث أنها تقارن بين طريقة تقديم المعلومات (صورة، قصة) في القدرة على الاستدعاء والتعرف معاً، وفي فواصل زمنية مختلفة، مما يجعل من نتائجها إضافة إلى المكتبة العربية والعالمية في هذا المجال.

وقد تساعد نتائج هذه الدراسة المعنيين بإعداد مضامين المساقات التعليمية الجامعية واختيار من خلال الحرص على تضمينها موضوعات دراسية ترتبط بتنمية التعرف والاستدعاء، معتمدين في ذلك على أسلوب القصة، أو الصورة حيثما لزم ذلك. كما يمكن أن تزود الباحثين بأدوات يمكن استخدامها في دراسات مماثلة للكشف عن أثر تقديم المعلومات على التعرف والاستدعاء، بالإضافة إلى أن نتائج هذه الدراسة قد تسهم في توجيه أساتذة

المعرفي من تلك المتسقة معه، وأن خطأ الذاكرة للعناصر المتسقة ازداد خلال فترات الاحتفاظ 48 ساعة وأسبوع واحد. وكما في دراسة شيم وليم (Shim & Lim, 2004) التي أشارت إلى أن المشاركين في الدراسة لديهم ذاكرة صحيحة للأخبار المتسقة أكثر من الأخبار غير المتسقة بصرف النظر عن عامل الوقت، وقد أظهر المشاركون المستوى نفسه في اختبار ذاكرة التعرف الآني والمؤجل للعبارة المتسقة وغير المتسقة مع المخطط المعرفي.

وهناك دراسات هدفت إلى الكشف عن أثر كل من درجة اتساق المعلومات مع المخطط المعرفي وفترة الاحتفاظ في القدرة على التعرف والاستدعاء كما في دراسة دافسون (Davidson, 1994) التي أشارت إلى أن التعرف يكون أفضل للأحداث غير المتسقة منه للأحداث المتسقة في جميع فترات الاحتفاظ، بينما الاستدعاء يكون أفضل للأحداث غير المتسقة منه للأحداث المتسقة فقط في فترة الاحتفاظ ساعة واحدة؛ أما في فترات احتفاظ أطول فإنه يكون استدعاء الأحداث المتسقة أفضل من استدعاء الأحداث غير المتسقة. وقد جاءت الدراسة الحالية لتبحث التباين في نتائج الدراسات بالنسبة لتأثير كل من درجة اتساق المعلومات وفترة الاحتفاظ في القدرة على التعرف والاستدعاء، كما أنها تعد الدراسة العربية الأولى التي تتناول العلاقة بين كل من درجة اتساق المعلومات مع المخطط المعرفي وفترة الاحتفاظ وبين الذاكرة، حيث لم يكن هناك أي من الدراسات العربية تناولت هذه العلاقة بالرغم من أهميتها، وهذا ما يعزز إجراء الدراسة الحالية في البيئة العربية.

ومن خلال مقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة من خلال تناولها أثر طريقة تقديم المعلومات، بالإضافة إلى أثر كل من درجة اتساق المعلومات مع المخطط المعرفي، وفترة الاحتفاظ في القدرة على التعرف والاستدعاء وهذا ما يميزها عن غيرها من الدراسات السابقة، وبالتالي، يمكن أن يكون إجراء هذه الدراسة بمثابة انطلاقة لدراسات أخرى في هذا المجال، بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية وفرت أدوات للكشف عن أثر طريقة تقديم المعلومات المتسقة وغير المتسقة مع المخطط المعرفي في القدرة على التعرف والاستدعاء تختلف عن الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، وتلائم البيئة العربية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعتمد أداء الطلبة الجامعيين وتحصيلهم الدراسي على قدرتهم على تخزين المعلومات ومعالجتها، والقدرة على تذكرها، كما تختلف القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها وتذكرها من طالب إلى آخر، ومن مادة إلى أخرى، تبعاً لقدرات الطالب العقلية، وقدرته على تنظيم المعلومات في بنائه المعرفي وفق أنساق معينة تسهل عملية التعلم، إضافة إلى اختلافها تبعاً لصعوبة المادة الدراسية، ومدى ألفة الطالب بها، وطريقة تقديم المعلومات له، والفصل الزمني بين تقديمها له وبين سؤاله عنها لتذكرها؛ لذلك

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة وتصميمها

تم اتباع المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، كون اختيار العينة كان بطريقة متيسرة، وتم تعيين أفراد العينة في مجموعات الدراسة بطريقة عشوائية، ويعبر عنه بالرموز كما يأتي:

Gs1	X1	O1	O2	O3
Gs2	X1	O4	O5	O6
Gp1	X2	O7	O8	O9
Gp2	X2	O10	O11	O12

حيث:

Gs1 Gs2: مجموعة قرأت القصة.

Gp1 Gp2: مجموعة شاهدت الصورة.

X1: القصة.

X2: الصورة.

O1, O7: اختبار التعرف بعد ساعة.

O4, O10: اختبار الاستدعاء بعد ساعة.

O2, O8: اختبار التعرف بعد 48 ساعة.

O5, O11: اختبار الاستدعاء بعد 48 ساعة.

O3, O9: اختبار التعرف بعد أسبوع.

O6, O12: اختبار الاستدعاء بعد أسبوع.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، اختيروا بطريقة متيسرة من طلبة مساق مهارات حياتية (ت س 100)، وهو متطلب جامعة اختياري، يستطيع تسجيله جميع طلبة البكالوريوس في الجامعة عدا طلبة كلية التربية. تم تقسيم الطلبة إلى أربع مجموعات بشكل عشوائي، تكونت المجموعة الأولى من (25) طالباً وطالبة، قُدِّمت لهم قصة تحتوي على معلومات متسقة مع المخطط المعرفي، ومعلومات أخرى غير متسقة مع المخطط المعرفي، وبعد مرور ساعة حصلوا على اختبار التعرف الخاص بالقصة، ثم حصلوا عليه بعد مرور (48) ساعة، وبعد مرور أسبوع على قراءتهم للقصة.

والمجموعة الثانية تكونت من (25) طالباً وطالبة، قُدِّمت لهم نفس القصة السابقة، ثم حصلوا على اختبار الاستدعاء الخاص بالقصة بعد مرور ساعة، وبعد مرور (48) ساعة، وبعد مرور أسبوع على قراءتهم للقصة.

وتكونت المجموعة الثالثة من (25) طالباً وطالبة، قُدِّمت لهم صورة تحتوي على معلومات متسقة مع المخطط المعرفي، ومعلومات أخرى غير متسقة مع المخطط المعرفي، ثم حصلوا على اختبار التعرف الخاص بالصورة بعد مرور ساعة، وبعد مرور (48) ساعة، وبعد مرور أسبوع على مشاهدتهم للصورة.

الجامعات وكل المهتمين بالتحصيل الدراسي للطلبة بضرورة تقديم المعلومات في المواد الدراسية بصورة أفضل من الأخرى، والأخذ بعين الاعتبار الزمن المناسب للتعرف إلى المعلومات واستدعائها من الذاكرة.

التعريفات الإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

- طريقة تقديم المعلومات: وهي الطريقة التي قدمت فيها المعلومات إلى الطلبة، وكانت من خلال القصة أو الصورة.
- نوع المعلومات: ويقصد بها معلومات متسقة مع المخطط المعرفي، ومعلومات غير متسقة مع المخطط المعرفي للفرد.
- معلومات متسقة مع المخطط المعرفي: وهي المعلومات النموذجية (Typical)، المتشابهة والمتوافقة مع المخطط المعرفي للموقف المعروض. وتحدد في الدراسة بالمعلومات المتسقة التي يكون من المنطقي توافرها في القصة أو الصورة.
- معلومات غير متسقة مع المخطط المعرفي: هي المعلومات غير النموذجية (Atypical)، والمختلفة مع المخطط المعرفي للموقف المعروض وغير مألوفة بموقف كهذا. وتحدد في الدراسة بالأشياء والأحداث غير المألوفة التي لا يبدو منطقياً توافرها في القصة أو الصورة.
- فترات الاحتفاظ: ويقصد بها الفترة الزمنية الفاصلة بين تقديم المعلومات ومحاولة التعرف إليها، أو استرجاعها، وقسمت إلى ثلاث فترات هي: (ساعة، 48 ساعة، أسبوع).
- القدرة على التعرف: هي قدرة الفرد على تحديد أن ما يراه أو يقرأه هو جزء من خبرة سابقة، يعتمد على وجود المثير الذي تم تعلمه في الماضي من بين عدة مثيرات. وتحدد في هذه الدراسة بالدرجة المستحقة للفرد على اختبار التعرف الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.
- القدرة على الاستدعاء: هي قدرة الفرد على تذكر المعلومات التي تم تعلمها في الماضي دون وجود المثيرات التي أدت إلى حدوث التعلم. وتحدد في هذه الدراسة بالدرجة المستحقة للفرد على اختبار الاستدعاء الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

محددات الدراسة

- اقتصرَت هذه الدراسة على عينة متيسرة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك زكوراً وإنثاءً -عدا كلية التربية-، الأمر الذي يحد من تعميم نتائج الدراسة على باقي مجتمع الدراسة.
- اقتصرَت هذه الدراسة -أيضاً- على المقاييس المستخدمة فيها، والتي تم بناؤها لتتناسب مع أفراد الدراسة، وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات.

استدعاء القصة (0.81)، وبلغ (0.72) لاختبار التعرف على القصة، وهي قيم تسمح باستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.

اختبار الاستدعاء الخاص بالقصة: تكون اختبار الاستدعاء من سؤال واحد، هو: "اكتب كل شيء تتذكره من القصة التي قرأتها، وحاول أن تكتب القصة حرفياً بقدر الإمكان". وقد صُحح الاختبار وفقاً لما كتبه المستجيب، حيث حُسب عدد المعلومات المتسقة التي ذكرها المستجيب حتى لو لم تكن حرفياً كما جاءت في القصة بشرط أن تحمل المعنى ذاته. وتراوح عدد المعلومات المتسقة التي تم تذكرها في الاختبار من (صفر) إلى (10)، وكذلك الأمر بالنسبة للمعلومات غير المتسقة.

اختبار التعرف الخاص بالقصة: تكون الاختبار من المعلومات المتسقة مع المخطط المعرفي، والمعلومات غير المتسقة مع المخطط المعرفي التي جاءت في القصة، ووصل عدد المعلومات إلى (20) معلومة. بالإضافة إلى مجموعة من الإجراءات التي لم ترد في القصة، وهي -أيضاً- عبارة عن (20) معلومة، وقد كتبت جميع المعلومات التي وردت في القصة، والتي لم ترد فيها بشكل عشوائي في الاختبار، وطلب من المشاركين تصنيف المعلومات إلى معلومات موجودة في القصة ومعلومات غير موجودة، وذلك بوضع إشارة أمام المعلومات في الخانة المناسبة. ومن ثم صُحح الاختبار، وحُسب عدد المعلومات المتسقة الموجودة في القصة التي تمت الإجابة عنها بشكل صحيح، حيث تراوحت بين (صفر) إلى (10). وكذلك الأمر بالنسبة للمعلومات غير المتسقة الواردة في القصة.

ثانياً: مقياس الصورة: تم بناء مقياس الصورة بالتقاط صور فوتوغرافية لمشهد شائع، وهو المطبخ، وذلك بعد أن تم توزيع استبيان على عينة استطلاعية مكونة من (80) طالباً وطالبة (عينة القصة)، وقد تم سؤال المشاركين عن أي من الأشياء تتواجد في المطبخ؟ وأياً لا يتواجد في المطبخ؟ وبناء على نتائج الاستبيان تم التقاط أربع صور للمطبخ، بعد أن أجريت بعض التغييرات عليه، حيث وضعت الأشياء التي تتسق مع المخطط المعرفي للمطبخ، والأشياء التي لا تتسق مع المخطط المعرفي وفقاً لنتائج الاستبيان، والتي أشار أكثر من (80%) من أفراد العينة بأنها تتواجد أو لا تتواجد في المطبخ.

دلالات صدق مقياس الصورة: تم التحقق من صدق المحتوى لمقياس الصورة، بعرضه على محكمي مقياس القصة، وبناءً على ملاحظاتهم، تم اختيار الصورة الأولى كأفضل الصور، وتمت إعادة الصياغة اللغوية لسؤال الاستدعاء بحيث أصبح: "اكتب كل الأشياء التي تتذكرها وكانت موجودة في الصورة التي شاهدتها؟" وتم إضافة بعض المعلومات لاختبار التعرف، فبعد أن تكون من الأشياء الموجودة في الصورة وعددها (20)، أضيفت بعض المعلومات غير الموجودة في الصورة، والتي عددها (20) أيضاً.

والمجموعة الرابعة تكونت من (25) طالباً وطالبة، قُدِّمت لهم نفس الصورة السابقة، ثم حصلوا على اختبار الاستدعاء الخاص بالصورة بعد مرور ساعة، وبعد مرور (48) ساعة، وبعد مرور أسبوع على مشاهدتهم للصورة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت عدة أدوات، وفيما يلي وصف لها، ودلالات صدقها وثباتها.

أولاً: مقياس القصة: تم إعداد قصتين بعنوان: "الذهاب إلى المكتبة الجامعية" على غرار القصص المستخدمة في دراسة دافيدسون (Davidson, 1994)، حيث كتبت القصتان بأسلوب سردي، وتحتوي على مجموعة من الإجراءات، وتم توزيع استبانة على عينة استطلاعية مكونة من (80) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة (مسجلين في إحدى شعب مهارات حياتية)، وتم سؤالهم عن أي الأشياء والأحداث يمكن حدوثها عند التواجد داخل المكتبة الجامعية أو تتوافر فيها؟ وأياً لا يمكن حدوثها أو لا تتوافر فيها؟ وتم الإبقاء على الإجراءات والأحداث التي أشار (80%) من أفراد العينة الاستطلاعية على أنها في العادة، ومن المنطق أن تتوافر في المكتبة أو تحدث داخلها. وتضمن القسم الآخر إجراءات غير متسقة مع المخطط المعرفي للفرد التي أشار أكثر من (80%) من أفراد العينة بأنها لا تتوافر في المكتبة، ومن غير المنطق أن تحدث داخلها.

دلالات صدق مقياس القصة: للتحقق من دلالات صدق مقياس القصة، تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحتوى: للتحقق من مؤشرات صدق المحتوى لمقياس القصة تم عرضها على ستة محكمين من المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، ومناهج اللغة العربية في جامعة اليرموك، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول أي القصتين أنسب للتطبيق على أفراد الدراسة بغية تحقيق أهدافها، إضافة إلى سلامة صياغة القصة من الناحية اللغوية، وعن صياغة محتوى الاختبار، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. وقد أجمع المحكمون على القصة الأولى، كما تمت إعادة الصياغة اللغوية لسؤال الاستدعاء، وتم إضافة بعض المعلومات على اختبار التعرف.

دلالات ثبات مقياس القصة: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (25) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة (مسجلين في مساق مهارات حياتية)، حيث تم استخدام طريقة التجزئة النصفية بعد تقسيم الاختبارات إلى نصفين؛ احتوى النصف الأول على خمس معلومات وردت في القصة متسقة مع المخطط المعرفي، وخمس معلومات غير متسقة وردت في القصة أيضاً، واحتوى النصف الثاني على المعلومات الخمس الباقية الواردة في القصة والتي تتسق مع المخطط المعرفي، بالإضافة إلى المعلومات الخمسة غير المتسقة. وقد بلغ معامل الثبات لاختبار

وطلب منهم قراءتها بتمعن، وبعد مرور (ساعة) على قراءتها، قُدِّمَ لهم اختبار التعرف للمرة الأولى، حيث طُلب منهم الإشارة إلى أي المعلومات كانت موجودة في القصة، وأبها لم تكن موجودة وفق ما يتذكرونه. وبعد (48 ساعة) تمامًا من قراءة القصة، وفي بداية المحاضرة التالية قُدِّمَ الاختبار ذاته للطلبة، وطلب منهم الإجابة عنه مرة أخرى، وبعد مرور (أسبوع) من قراءتهم للقصة قُدِّمَ الاختبار للمرة الثالثة، وطلب منهم الإجابة عنه للمرة الأخيرة.

وحصل طلبة المجموعة الثانية في بداية المحاضرة على القصة، وطلب منهم قراءتها بتمعن، وبعد مرور نفس الفواصل الزمنية الواردة في المجموعة الأولى قُدِّمَ اختبار الاستدعاء الخاص بالقصة، وطلب منهم الإجابة عنه بعد كل فاصل زمني.

وحصل طلبة المجموعة الثالثة على الصورة، وطلب منهم التمعن بها، وبعد مرور (ساعة) على مشاهدتها حصلوا على اختبار التعرف للمرة الأولى، حيث طُلب منهم الإشارة إلى المعلومات التي يتذكرونها أنها كانت موجودة في الصورة والمعلومات التي لم تكن موجودة، وبعد (48 ساعة) تمامًا على مشاهدة الصورة، تم توزيع الاختبار ذاته على الطلبة، وطلب منهم الإجابة عنه مرة ثانية، ثم حصل أفراد المجموعة على الاختبار للمرة الثالثة بعد مرور (أسبوع) على مشاهدة الصورة، وطلب منهم الإجابة عنه للمرة الأخيرة.

وحصل طلبة المجموعة الرابعة في بداية المحاضرة على الصورة، وطلب منهم قراءتها بتمعن، وبعد مرور نفس الفواصل الزمنية الواردة في المجموعة الثالثة قُدِّمَ اختبار الاستدعاء الخاص بالقصة، وطلب منهم الإجابة عنه بعد كل فاصل زمني.

- جمع البيانات، وتصنيفها حسب متغيرات الدراسة، والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، ومن ثم إدخالها لذاكرة الحاسوب لاستخلاص النتائج.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة

- طريقة تقديم المعلومة، ولها فئتان: (عن طريق القصة، عن طريق الصورة).

- نوع المعلومات، وله فئتان: (معلومات متسقة مع المخطط المعرفي، معلومات غير متسقة مع المخطط المعرفي).

- فترة الاحتفاظ، ولها ثلاثة مستويات: (ساعة، 48 ساعة، أسبوع).

ثانياً: المتغير التابع

- القدرة على التعرف، والقدرة على الاستدعاء.

نتائج الدراسة ومناقشتها

دلالات ثبات مقياس الصورة: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (25) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة (عينة القصة)، حيث تم استخدام التجزئة النصفية، فقسم الاختبار إلى نصفين، كل نصف احتوى على خمس معلومات متسقة مع المخطط، وخمس معلومات غير متسقة مع المخطط التي ظهرت في الصورة، وقد بلغ ثبات اختبار استدعاء الصورة (0.74)، وبلغ (0.50) لاختبار تعرف الصورة، وهي قيم تسمح باستخدامهما لأغراض الدراسة الحالية.

اختبار الاستدعاء الخاص بالصورة: تمثل اختبار استدعاء المعلومات الموجودة بالصورة، بطرح سؤال مفتوح الإجابة طُلب فيه من الطلبة كتابة كل ما يتذكرونه من الصورة التي شاهدوها. ولتصحيح الاختبار حسب عدد المعلومات المتسقة التي ذكرها المستجيب، وعدد الأشياء غير المتسقة التي ذكرها.

اختبار التعرف الخاص بالصورة: تكون الاختبار من (20) معلومة من المعلومات المتسقة، وغير المتسقة مع المخطط، والتي ظهرت في الصورة، بالإضافة إلى (20) معلومة لم تظهر في الصورة، وهذه المعلومات عبارة عن أشياء هي: (هاتف خلوي، وملابس، وأزهار، وإبريق شاي، وقنينة ماء، ومقلاة، وشرشف، وطاوله، وكيس طحين، ومكنسة، ودلو، ومقص، وخاتم، وعلب بهارات، وولاعة، وطفاية سجاير، وجهاز تحكم عن بعد، وسجادة، وحقيبة، ورغيف خبز)، جميع هذه الأشياء كتبت بشكل عشوائي في الاختبار، وطلب من المشاركين الإشارة إلى الأمور الموجودة وغير الموجودة في الصورة.

طريقة تصحيح اختبار التعرف الخاص بالصورة: تكون الاختبار من (40) عنصرًا (معلومة)، حيث قام المستجيب بتصنيف العناصر إلى عناصر موجودة في الصورة وعناصر غير موجودة، وذلك بوضع إشارة في الخانة المناسبة، وقد تم تصحيح الاختبار بحساب عدد الأشياء المتسقة الموجودة في الصورة التي تمت الإجابة عنها بشكل صحيح، بحيث تراوح عددها من (صفر) إلى (10). وكذلك حساب عدد الأشياء غير المتسقة الموجودة في الصورة التي تمت الإجابة عنها بشكل صحيح، وتراوح عددها من (صفر) إلى (10).

إجراءات الدراسة

قام الباحثان باتباع الإجراءات الآتية:

- بناء مقياس القصة، ومقياس الصورة والتأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.

- تحديد الأفراد المشاركين بالدراسة، وهم الطلبة المسجلون في مساق مهارات حياتية في الفصل الدراسي الصيفي 2013/2012.

- تقسيم الطلبة إلى أربع مجموعات بشكل عشوائي.

- توزيع أدوات الدراسة على أفراد المجموعات، بحيث حصل طلبة المجموعة الأولى في بداية إحدى المحاضرات على القصة،

للإجابة عن أسئلة الدراسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعدد المعلومات التي تم تذكرها حسب متغيرات نوع الاختبار، وطريقة تقديم المعلومة، ونوع المعلومة (متسقة، غير متسقة) مع المخطط المعرفي، وفترة الاحتفاظ، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعدد المعلومات التي تم تذكرها حسب متغيرات نوع الاختبار، وطريقة تقديم المعلومة، ونوع المعلومة، وفترة الاحتفاظ

فترة الاحتفاظ									
نوع الاختبار	نوع المعلومة	طريقة تقديم المعلومة	ساعة		48 ساعة		أسبوع		الكلبي
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التعرف	قصة	متسقة	7.32	1.314	6.20	1.826	5.24	2.087	1.742
		غير متسقة	8.80	0.957	8.32	1.215	7.76	1.562	1.244
	صورة	متسقة	8.04	1.791	7.96	1.513	8.12	1.691	1.665
		غير متسقة	8.68	1.282	8.00	1.732	8.00	1.155	1.389
الاستدعاء	قصة	متسقة	2.72	1.969	3.36	2.782	3.08	2.308	2.353
		غير متسقة	3.92	2.197	2.68	1.973	2.04	1.645	1.938
	صورة	متسقة	5.44	2.142	6.08	1.847	5.72	2.198	2.062
		غير متسقة	7.52	1.262	7.56	1.261	7.56	1.660	1.394

التعرف إليها من الصورة بلغ (8.227)، وهو أعلى من متوسط عدد المعلومات المتسقة التي تم التعرف إليها من الصورة وبلغ (8.040).

أما بالنسبة لمتوسط عدد المعلومات غير المتسقة التي تم استدعاؤها من القصة فقد بلغ (2.880)، وهو أدنى من متوسط عدد المعلومات المتسقة التي تم استدعاؤها من القصة ومقداره (3.053)، بينما بلغ متوسط عدد المعلومات غير المتسقة التي تم استدعاؤها من الصورة (7.547)، وهو أفضل من متوسط عدد المعلومات المتسقة التي تم استدعاؤها من الصورة والذي بلغ (5.747). ومن أجل فحص دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة كما هو مبين في الجدول (2).

يتبين من الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعدد المعلومات التي تم تذكرها تبعاً لنوع الاختبار، وطريقة تقديم المعلومات، ودرجة اتساق المعلومات مع المخطط المعرفي في فترات احتفاظ مختلفة تراوحت بين (2.04 – 8.80).

ويتضح من البيانات في الجدول (1) وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعدد المعلومات التي تم تذكرها بسبب اختلاف نوع اختبار التذكر (تعرف، استدعاء)، وطريقة تقديم المعلومة (قصة، صورة)، ونوع المعلومة (متسقة، غير متسقة) مع المخططات المعرفية، وفترة الاحتفاظ (ساعة، 48 ساعة، أسبوع)؛ حيث بلغ متوسط عدد المعلومات غير المتسقة التي تم التعرف إليها من القصة (8.293)، وهو أعلى من متوسط عدد المعلومات المتسقة التي تم التعرف إليها من القصة والذي بلغ (6.253)، كما أن متوسط عدد المعلومات غير المتسقة التي تم

جدول 2: نتائج اختبار تحليل التباين للقياسات المتكررة حسب متغيرات نوع الاختبار، وطريقة تقديم المعلومة، ونوع المعلومة، وفترة الاحتفاظ

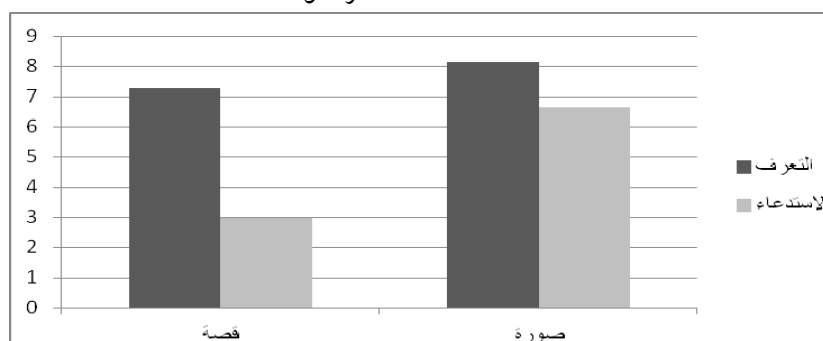
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
داخل المجموعات					
نوع المعلومة	139.202	1	139.020	46.106	0.000
نوع المعلومة X الاختبار	3.375	1	3.375	1.118	0.293
نوع المعلومة X طريقة التقديم	0.135	1	0.135	0.045	0.833
نوع المعلومة X الاختبار X طريقة التقديم	137.282	1	137.282	45.470	0.000
الخطأ (نوع المعلومة)	289.840	96	3.019		
فترة الاحتفاظ	37.890	2	18.945	12.237	0.000
فترة الاحتفاظ X الاختبار	12.823	2	6.412	4.141	0.017
فترة الاحتفاظ X طريقة التقديم	29.710	2	14.855	9.595	0.000
فترة الاحتفاظ X الاختبار X طريقة التقديم	1.990	2	0.995	0.643	0.527

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخطأ (فترة الاحتفاظ)	297.253	192	1.548		
نوع المعلومة X فترة الاحتفاظ	11.303	2	5.652	6.018	0.003
نوع المعلومة X فترة الاحتفاظ X الاختبار	14.610	2	7.305	7.778	0.001
نوع المعلومة X فترة الاحتفاظ X طريقة التقديم	0.070	2	0.035	0.037	0.963
نوع المعلومة X الاحتفاظ X الاختبار X طريقة التقديم	23.363	2	11.682	12.438	0.000
الخطأ (نوع المعلومة X فترة الاحتفاظ)	180.320	192	0.93		
بين المجموعات					
الاختبار	1258.602	1	1258.602	115.175	0.000
طريقة التقديم	772.935	1	772.935	70.731	0.000
الاختبار X طريقة التقديم	298.215	1	298.215	27.290	0.000
الخطأ	1049.067	96	10.928		

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التعرف والاستدعاء حسب متغير طريقة تقديم المعلومة، كما هو مبين في الشكل (1). ولفحص دلالة الفروق في المتوسطات تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة، جدول (3) الذي أظهرت نتائجه وجود أثر دال إحصائياً لمتغير طريقة التقديم في القدرة على التعرف والاستدعاء.

يتضح من الجدول (2) وجود أثر لطريقة تقديم المعلومات، ونوعها، في القدرة على التعرف والاستدعاء، وعلى اختلاف فترات الاحتفاظ، وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل تختلف القدرة على التعرف والاستدعاء باختلاف طريقة تقديم المعلومات (قصة، صورة)؟



شكل (1): التباين في متوسط عدد المعلومات التي تم التعرف إليها واستدعائها حسب متغير التفاعل بين نوع الاختبار وطريقة تقديم المعلومات. يبين الشكل (1) وجود فروق دالة إحصائية بين القصة والصورة في المتوسطات الحسابية لعدد المعلومات التي تم التعرف إليها لصالح الصورة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للصورة (8.133)، فيما بلغ للقصة (7.273)، كذلك الأمر بالنسبة للمتوسطات الحسابية لعدد المعلومات المستدعاة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للصورة (6.647)، وهو أفضل من متوسط القصة (2.967). كما يبين الشكل أن التعرف كان أفضل من الاستدعاء لكل من الصورة والقصة. وبالعودة إلى الأدب النظري، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن القصة تحتوي على مادة أكثر تعقيداً من الصورة لذلك يصعب تذكرها، حيث إنه كلما كانت المادة معقدة وكلما طالت في معلوماتها وتشعبت احتاجت إلى جهد أكبر من التدريب لتذكرها، وهذا يتفق مع ما أشار إليه بارتلت من أن الأفراد يميلون إلى نسيان فئات محددة من تفاصيل القصة عبر الزمن، وأظهروا عدم الدقة في التذكر (Roskos-Ewoldson et al., 2004). كما أن تعلم المادة من خلال الصورة تعد استراتيجية تعلم

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف القدرة على التعرف والاستدعاء باختلاف نوع المعلومات (متسقة مع المخططات المعرفية، غير متسقة مع المخططات المعرفية)؟

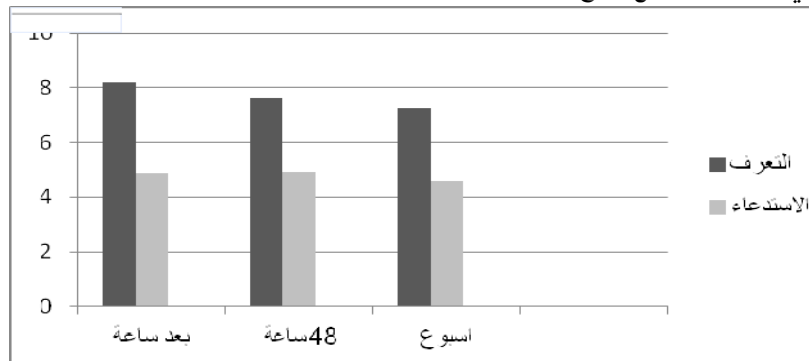
للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التعرف والاستدعاء وذلك حسب متغير الاتساق مع المخططات المعرفية، ولفحص دلالة الفروق في المتوسطات تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة، وقد أظهرت نتائج الجدول (3) وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الاتساق في القدرة على التعرف والاستدعاء، حيث كانت ذاكرة التعرف والاستدعاء للمعلومات غير المتسقة أفضل منها للمعلومات المتسقة، كما هو مبين في الجدول (2). واتفقت نتيجة

وبيلي (Nemeth & Belli, 2006)، ودراسة كليدر وآخرون (Kleider et al., 2008) اللتين أظهرتا أن تذكر المعلومات المتسقة أفضل من تذكر المعلومات غير المتسقة مع المخطط المعرفي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلومات غير المتسقة يتم تمييزها وتذكرها بشكل أفضل من المعلومات المتسقة، لأنها تجذب الانتباه بشكل كبير، وتتطلب جهداً كبيراً في عملية المعالجة، مقارنة بالمعلومات المتسقة، وربما لأنها تعالج بشكل أعمق، لذلك يسهل استرجاعها، أو بسبب تأثير متغيرات مختلفة، مثل: قوة المخططات، وعدد البنود المطلوب تذكرها، ونوع المخطط، ونوع المثيرات، وهدف معالجة المعلومات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف القدرة على التعرف والاستدعاء باختلاف فترة الاحتفاظ (ساعة، 48 ساعة، أسبوع)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التعرف والاستدعاء حسب متغير فترة الاحتفاظ بين تقديم المعلومات والتعرف إليها أو استدعائها، كما هو مبين في الشكل (2). ولفحص دلالة الفروق في المتوسطات تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة، ففي جدول (3) أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لمتغير فترة الاحتفاظ في القدرة على التعرف والاستدعاء.



شكل (2): التباين في متوسط عدد المعلومات التي تم التعرف إليها واستدعائها حسب متغير التفاعل بين فترة الاحتفاظ ونوع الاختبار

(7.280)، ومتوسط المعلومات المستدعاة (4.600)، وهذا يتفق جزئياً مع نتائج دراسة دافيدسون (Davidson, 1994) التي أظهرت أن أداء الطلبة في اختبارات التعرف كانت أفضل منها في اختبارات الاستدعاء، وفي جميع فترات الاحتفاظ، إلا أنها اختلفت معها في أن الاستدعاء كان أفضل في الفترات القصيرة، والتعرف أفضل في الفترات الطويلة. وبناءً على الأدب النظري (Shank & Abelson, 1977; Anderson, 2005) يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص كل من التعرف والاستدعاء؛ حيث إن التعرف جزء من خبرة سابقة، لذلك يعد أسهل من الاستدعاء؛ كونه يعتمد على

الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ستانجور وماكميلان (Stangor & Mcmillan, 1992) التي أظهرت الدراسات التي تم بحثها أفضلية الذاكرة للمعلومات غير المتسقة مع المخطط المعرفي مقارنة بالمعلومات المتسقة معه، كما قد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة دافيدسون وآخرون (Davidson et al., 2000) التي أظهرت أن ذاكرة القصص غير المتسقة أفضل منها في القصص المتسقة وخاصة لدى كبار السن، كما قد اتفقت -أيضاً- مع نتائج دراسة نيوساتز وآخرون (Neuschatz et al., 2002) التي أظهرت أن الذاكرة كانت أكثر دقة في الأحداث غير المتسقة مع المخطط المعرفي من تلك المتسقة معه، كما قد أظهر المشاركون كذلك أن ذاكرتهم غير المتسقة مع المخطط المعرفي كانت أكثر نشاطاً من الأحداث المتسقة معه، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة رويديجر وآخرون (Roediger et al., 2001) التي أظهرت نتائجها أن ذاكرة التعرف للمعلومات غير المتسقة أفضل من ذاكرة المعلومات المتسقة.

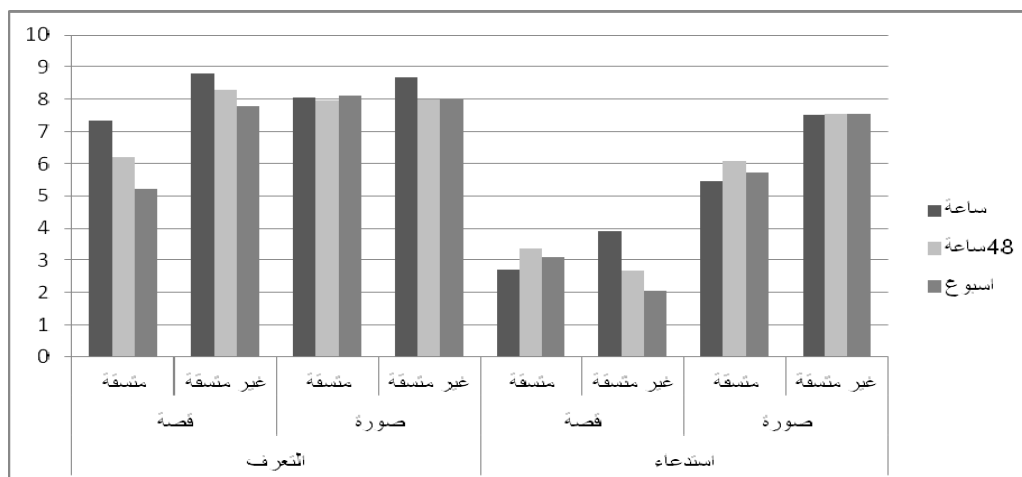
وقد اختلفت مع نتائج دراسة شيم وليم (Shim & Lim, 2004) التي أشارت إلى أن المشاركين في الدراسة لديهم ذاكرة صحيحة للأخبار المتسقة أكثر من الأخبار غير المتسقة بصرف النظر عن عامل الوقت، كما أن العبارات غير المتسقة مع المخطط المعرفي أدت إلى إنذارات خاطئة، كما أن حساسية الذاكرة كانت أعلى في القصص الإخبارية المتسقة عنها للقصص الإخبارية غير المتسقة. وقد أظهر المشاركون في هذه الدراسة المستوى نفسه في اختبار ذاكرة التعرف الآني والمؤجل للعبارات المتسقة وغير المتسقة مع المخطط المعرفي، كما اختلفت مع نتائج دراسة نيميث

يبين الشكل (2) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين المتوسط الحسابي لعدد المعلومات التي تم التعرف إليها، والمتوسط الحسابي لعدد المعلومات المستدعاة في جميع فترات الاحتفاظ لصالح التعرف؛ ففي فترة الاحتفاظ لمدة (ساعة) بلغ المتوسط الحسابي للمعلومات المتعرف إليها (8.210)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمعلومات المستدعاة (4.900)، وفي فترة الاحتفاظ لمدة (48 ساعة)، بلغ متوسط المعلومات المتعرف إليها (7.620)، في حين بلغ متوسط المعلومات المستدعاة (4.920)، أما فترة الاحتفاظ لمدة (أسبوع)، فكان متوسط المعلومات المتعرف إليها

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من نوع المعلومة، وفترة الاحتفاظ، ونوع الاختبار، وطريقة التقديم، كما هو مبين في الشكل (3). ولفحص دلالة الفروق في المتوسطات تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة في جدول (3) الذي أظهرت نتائج وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين طريقة تقديم المعلومة، ونوع المعلومة، وفترة الاحتفاظ، ونوع الاختبار.

وجود المثير الذي تم تعلمه في الماضي من بين عدة مثيرات، بينما الاستدعاء هو تذكر الأحداث والخبرات التي تم تعلمها في الماضي دون وجود المثيرات أو المواقف التي أدت لحدوث التعلم، فيصعب تذكره نظراً لغياب المثير.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف القدرة على التعرف والاستدعاء تبعاً للتفاعل بين طريقة تقديم المعلومات (قصة، صورة) وفترة الاحتفاظ (ساعة، 48 ساعة، أسبوع) ونوع المعلومة (متسقة، غير متسقة)؟



شكل (3): التباين في متوسط عدد المعلومات التي تم استدعاؤها والتعرف إليها حسب متغير التفاعل بين نوع المعلومة (درجة الاتساق) وفترة الاحتفاظ وطريقة التقديم

غير المتسقة التي لا تَمُتُ إلى القصة بصلة بصرف النظر عن طول فترة الاحتفاظ، وفي المقابل تم استرجاع الأحداث التي عرقلت تسلسل أحداث القصة بشكل أفضل من الأحداث غير ذات الصلة والمتسقة بصرف النظر عن طول فترة الاحتفاظ. إضافة إلى ذلك وجد أن الأفضلية في الاستدعاء كانت للأحداث التي تعرقل تسلسل أحداث القصة التي لم تكن مُنقَّحة ومُصَوِّبة بشكل واضح في النص، ولكن عندما تم تقديم المعلومات عن طريق الصورة تم التعرف إلى الأشياء غير المتسقة بشكل أفضل من الأشياء المتسقة بعد فترة احتفاظ (ساعة)، وبعد (48 ساعة)، أما بعد (أسبوع) تم التعرف إلى الأشياء غير المتسقة بشكل أفضل من الأشياء غير المتسقة، بينما تم استدعاء الأشياء غير المتسقة بشكل أفضل من الأشياء المتسقة في جميع فترات الاحتفاظ.

كما تتفق النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية والمتعلقة بالقصة مع نظرية شانك وأبيلسون (Shank & Abelson, 1977) Script-Pointer- Plus- Tag، حيث التعرف يكون أفضل للأحداث غير المتسقة منه للأحداث المتسقة، وذلك لأن الأحداث المتسقة المقدمة في القصة يصعب تمييزها عن الأحداث المتسقة غير الموجودة في القصة، في حين أن الاستدعاء الأولي للأحداث غير المتسقة يكون أفضل منه للأحداث المتسقة؛ لأنها ترتبط بشكل فردي مع ما هو موجود في الذاكرة، أما استدعاء الأحداث غير

يبين الشكل (3) أنه عند تقديم المعلومات عن طريق القصة تم التعرف إلى المعلومات غير المتسقة بشكل أفضل من المعلومات المتسقة في جميع فترات الاحتفاظ، بينما تم استدعاء المعلومات غير المتسقة بمتوسط بلغ (3.920)، بشكل أفضل من المعلومات المتسقة بمتوسط بلغ (2.720)، فقط في فترة الاحتفاظ (ساعة)، أما في فترات احتفاظ أطول فقد تم استدعاء المعلومات المتسقة بشكل أفضل من المعلومات غير المتسقة؛ ففي فترة احتفاظ (48 ساعة) بلغ متوسط المعلومات المتسقة (3.360) مقابل (2.680)، للمعلومات غير المتسقة، وفي فترة احتفاظ (أسبوع)، بلغ متوسط المعلومات المتسقة (3.080)، في حين بلغ متوسط المعلومات غير المتسقة (2.040).

وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج دراسة دافسون (Davidson, 1994) التي أشارت إلى أن كلا النوعين من الأحداث غير المتسقة سواء تلك التي لا تَمُتُ إلى القصة بصلة أم المعرقلة لتتابع أحداثها تم تعرفها بشكل جيد، كما أن جميع الأحداث غير المتسقة كانت أكثر تعرفاً من الأحداث المتسقة عبر جميع فترات الاحتفاظ الثلاث، كما أشارت إلى أن نمط الاستدعاء كان أكثر تعقيداً؛ ففي فترة الاحتفاظ (ساعة) تم استرجاع جميع الأحداث غير المتسقة بشكل أفضل من الأحداث المتسقة، وفي فترات الاحتفاظ الطويلة تم استرجاع الأحداث المتسقة بشكل أفضل من الأحداث

- Appino, K., Svec, C., Tankard, B., Overman, A., & Stephens, J. (2010). Odor and the effects of schema activation on recognition memory. *American Journal of Undergraduate Research*, 9(2, 3), 7-11.
- Ari, A. (2006). Level of Recalling and Forgetting Mathematical Knowledge in the Fourth Grades in Primary Schools. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 109-119.
- Baddeley, A. (2004). *The Psychology of Memory*. The Essential Handbook of Memory Disorders for clinicians.
- Craik, F., & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Davidson, D. (1994). Recognition and recall of irrelevant and interruptive atypical actions in script-based stories. *Journal of Memory and Language*, 33 (6), 757-775.
- Davidson, D., Malmstrom, T., Burden, M., & Luo, Z. (2000). Younger and Older adults recall of typical and atypical actions from script-based Text: evidence for interruption and Bizarre-Imagery effects. *Experimental Aging Research*, 26 (4), 409-430.
- Discroll, M. (2000). *Psychology of learning for instruction*. 2nd. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Erdfelder, E., & Bredenkamp, J. (1998). Recognition of script-typical versus script-atypical information: effects of cognitive elaboration. *Memory & Cognition*, 26 (5), 922-938.
- Eysenck, M., & Keane, T. (2000). *Cognitive Psychology: a Student's Handbook (4th ed.)*. New York: Psychology Press.
- Hermann, P. (2009). Concepts of memory and approaches to the past in Medieval Icelandic Literature. *Scandinavian Studies*, 81(3), 287-308.
- Hoernig, R., Rauh, R., & Strube, G. (1993). *EVENTS-II: Modelling event recognition*. In The cognitive psychology of knowledge. *Advances in Psychology*, 101, 113-138.
- Kleider, H., Pezdek, K., Goldinger, S., & Kirk, A. (2008). Schema-Driven source Misattribution Errors: remembering the expected from a witnessed event. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 1-20.
- Langacker, R. W. (2008) *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Mullennix, J., Ross, A., Smith, C., Kuykendall, K., Conard, J., & Barb, S. (2011). Typicality effects on memory for voice: implications for Earwitness testimony. *Applied Cognitive Psychology*, 25(1), 29-34.
- Nemeth, R., & Belli, R. (2006). The influence of Schematic Knowledge on Contradictory versus additive misinformation: false memory for typical

المتسقة بعد فترات احتفاظ طويلة يكون أسوأ من استدعاء الأحداث المتسقة بسبب زيادة الاعتماد على المخطط.

كما ويبين الشكل (3) أنه عند تقديم المعلومات عن طريق الصورة تم التعرف إلى المعلومات غير المتسقة بمتوسط (8.680) بشكل أفضل من المعلومات المتسقة بمتوسط (8.040) بعد فترة احتفاظ (ساعة). وبعد (48 ساعة)، حيث بلغ متوسط المعلومات غير المتسقة (8.000) مقابل (7.960) للمعلومات المتسقة، في حين بعد (أسبوع) تم التعرف إلى المعلومات المتسقة بمتوسط (8.120) بشكل أفضل من المعلومات غير المتسقة بمتوسط (8.000)، بينما تم استدعاء المعلومات غير المتسقة بشكل أفضل من المعلومات المتسقة في جميع فترات الاحتفاظ. وتتفق نتائج الدراسة هنا مع نتيجة دراسة نيميث وبيلي (Nemeth & Belli, 2006)، ودراسة كليدر وآخرون (Kleider et al., 2008) اللتين أشارتا إلى أن ذاكرة الأحداث المتسقة في الصور أفضل منها لغير المتسقة، وتختلف النتائج المتعلقة بالصورة مع هذه النظرية مما يتطلب المزيد من البحث لمعرفة أسباب هذه الاختلافات.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن أثر طريقة تقديم المعلومات (قصة، صورة) في القدرة على التعرف والاستدعاء، وعلى عينات من فئات عمرية مختلفة.
- أن يقوم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بتقديم المعلومات للطلبة بشكل مغاير (غير متسق) لمخططاتهم المعرفية، مما يسهل على الطلبة عمليتي التعرف والاستدعاء.
- بما أن القدرة على التعرف لدى الطلبة أفضل من القدرة على الاستدعاء، فعلى المدرسين مراعاة ذلك عند بناء الاختبارات، وتحديد نوعية الاختبار وفقاً لطبيعة المادة، وأهداف المساق.
- ضرورة قيام المدرسين بالتأكيد على الطلبة بعمل معالجات عقلية أعمق، الأمر الذي من شأنه أن يساعد في تخزين المعلومات في الذاكرة بصورة أفضل، مما ينعكس على تحسين القدرة على الاستدعاء لديهم.

المراجع:

- عبد الستار، مهند. (2011). *دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي*. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- العنوم، عدنان. (2010). *علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق*. (ط 2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- Anderson, J. (2005). *Cognitive Psychology and Its Implications: 6th ed*. New York: Worth Publishing.

- and Atypical items. *Applied Cognitive Psychology*, 20(5), 563-573.
- Neuschatz, J., Lampinen, J., Preston, E., Hawkins, E., & Toglia, M. (2002). The effect of memory schemata on memory and the phenomenological experience of naturalistic situations. *Applied Cognitive Psychology*, 16(6), 687-708.
- Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Roediger, H., Meade, M., Bergman, E. (2001). Social contagion of memory. *Psychonomic Bulletin and Review*, 8(2), 365-371.
- Roskos-Ewoldsen, B., Davies, J., Roskos-Ewoldsen, D. (2004). Implications of the mental models approach for cultivation theory. *Communications*, 29, 345-363.
- Rumelhart, D. (1980). *Schemata: The Building Blocks of cognition*. In R. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, (pp.33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shim, J. & Lim, J. (2004). *The effects of typicality and familiarity on Readers' Memory for war-on-Iraq coverage in a Korean Newspaper: An Experimental Test for schema-copy-plus-tag model for a schema theory*. Conference paper, international communication association, Annual meeting, p1.
- Stangor, C., & McMillan, D. (1992). Memory for expectancy-congruent and expectancy- incongruent information: a review of the social and social developmental literatures. *Psychological Bulletin*, 111(1), 42-61.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vygotsky, L. (2007). In memory of L.S. Vygotsky (1926-1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 45 (2), 15-60.

نموذج المعادلة البنائية لسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين: درجة ممارستها وإجراءات التغلب عليها من منظور مديري المدارس في محافظة مسقط

ياسر المهدي* أمل الكيومية** وأمل المزروعية***

تاريخ قبوله 2015/2/8

تاريخ تسلم البحث 2014/8/12

A Structural Equation Model of Teacher Counterproductive Work Behaviors: Degree of Practice and Subduing Procedures from the Perspectives of School Principals in Muscat

Yasser F. Al-Mahdy, Ain Shams University, Egypt and Sultan Qaboos University, Oman.

Amal R. Al-Kiyumi, Sultan Qaboos University, Oman.

Amal M. Al-Mazroai, Ministry of Education, Oman.

Abstract: The aim of this research was to build a structural equation model that describes the counterproductive work behaviors (CWB) of school teachers from the perspectives of (131) school principals in Muscat. The findings included generating a structural model of (CWB) of Omani teachers within three dimensions: 1. poor adherence to work laws; 2. ill-relationship with colleagues and heads; and 3. hostility in the workplace.

Moreover, teachers' practices of (CWB) were found to be low. The higher dimension was: (poor adherence to work laws) by (47%), and the least was: (hostility in the workplace) by (30%). The results also showed that there were no statistically significant differences in principals' perspectives of teachers' practices of (CWB) attributed to gender, while there were differences in the perspectives attributed to the experience, in the second dimension only, for the benefit of middle-experienced principals. Finally, a set of proposals to overcome teachers' (CWB) was provided.

Keywords: Counterproductive Behaviors, Structural Equation Modeling, School Management).

وتعرف سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية بأنها "أي سلوك مقصود من جانب عضو المنظمة، تنظر له المنظمة بأنه يخالف قوانين العمل فيها، ويضر بمصالحها المشروعة" (30: Gruys & Sackett, 2003). أو هي "السلوك الإرادي الضار بالمنظمة أو أعضائها، والذي من شأنه انتهاك قواعد المنظمة وقوانينها" (351: Bennett & Robinson, 2000) وهناك من يعرفها بأنها "شكل من أشكال الاحتجاجات يقوم بها أعضاء التنظيم للتعبير عن استيائهم وعدم رضاهم داخل المنظمة، وذلك كمحاولة منهم لحل الظلم داخلها". (Kelloway; Francis; Prosser & Cameron, 18: 2010) في حين عرفها روتندو وسبيكتور (Rotundo & Spector, 2010) بأنها "السلوك المتعمد من قبل الموظفين والذي يسعى إلى الإضرار بالمنظمة أو أعضائها"، ووصفها جيولاندري (Gualandri, 14: 2012) بأنها "الأفعال الإرادية التي تضر أو تنوي إيذاء المنظمات أو الناس العاملين في هذه المنظمات أو العملاء أو المشرفين". من هنا يتضح بأن سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية هي سلوكيات إرادية اختيارية مقصودة يمارسها أعضاء المنظمة بدوافع مختلفة للإضرار بالصالح العام للمنظمة أو بأعضائها وعملائها. وتمثل المدارس إحدى المنظمات التي قد

ملخص: هدفت الدراسة إلى بناء نموذج المعادلة البنائية لسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين، واستخدام هذا النموذج في تقدير درجة ممارسة المعلمين لهذه السلوكيات، وتكونت العينة من (131) من مديري المدارس الحكومية بمحافظة مسقط. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بالاستعانة بأسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية، وتطوير أداة لقياس سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية تم تقنينها على الواقع العملي. ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن نموذج بنية سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين يشمل ثلاثة أبعاد أساسية هي (ضعف الالتزام بقوانين العمل، وإساءة العلاقة مع الزملاء والرؤساء، والسلوكيات العدائية في مجال العمل)، وأن ممارسة المعلمين لسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية طبقاً لتقدير مديري المدارس جاءت منخفضة، وكان أعلى الأبعاد ممارسة هو البعد الأول (ضعف الالتزام بقوانين العمل)، وأقلها هو البعد الثالث (السلوكيات العدائية في مجال العمل)، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المديرين لممارسة المعلمين لسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية تعزى لجنس المدير، بينما توجد فروق في تقديرات المديرين تعزى للخبرة. وقد تم تقديم مجموعة من المقترحات لمعالجة مثل هذه السلوكيات في المدارس.

الكلمات المفتاحية: سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية، النمذجة بالمعادلة البنائية، الإدارة المدرسية.

مقدمة: يمارس العاملون في المؤسسات المختلفة سلوكيات متعددة يمكن تصنيفها في ثلاث فئات رئيسية: الأولى وتعرف بسلوكيات الدور الرسمي In-Role Behaviors، وهي تلك السلوكيات التي تحدد الدور الرسمي والتي تندرج عادة ضمن التوصيف الوظيفي للموظف، والثانية هي سلوكيات الدور الإضافي Extra-Role Behaviors والتي شاع تسميتها بسلوكيات المواطنة التنظيمية Organizational Citizenship Behavior لدى علماء السلوك التنظيمي، كما تعرف أحياناً بالأداء السياقي Contextual Performance خاصة لدى علماء إدارة الموارد البشرية، وهي عبارة عن سلوكيات اختيارية غير إلزامية يمارسها الموظف طواعية وتستهدف صالح العمل ومن ثم فهي سلوكيات مفيدة لتحقيق مصالح المنظمة وأهدافها بشكل أكثر فاعلية، ولكنها لا تندرج ضمن التوصيف الوظيفي للفرد.

أما الفئة الثالثة فهي ما تعرف بسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية Counterproductive Work Behaviors (OWB) وهي سلوكيات إرادية اختيارية أيضاً ولكنها تضر بالصالح العمل وصالح المنظمة. (Becker & Kernan, 2003; Rotundo & Sackett, 2002; McShare & Glinow, 2007; Rotundo & Xie, 2008)

* قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، عين شمس، مصر.

** قسم الأصول والإدارة التربوية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

*** وزارة التربية والتعليم، مسقط، عُمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

يسلك العاملين فيها (المعلمون) مثل هذه السلوكيات، والتي بدورها تؤدي إلى الاضرار بمصالح المدرسة والعاملين بها.

وقد ظهر في الأدبيات معايير عديدة لوصف وتحديد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية، ومن أبرز هذه الشروط أو المعايير للحكم على سلوك العمل المضاد للإنتاجية أن يكون هذا السلوك إرادياً ومتعمداً، وبالتالي فإن السلوكيات العرضية لا يمكن اعتبارها ضمن هذه الفئة، وأن يكون الهدف منها الإضرار بالمنظمة أو العاملين فيها، وليست من قبيل الصدفة، كما ينبغي أن يكون مرتكب هذه السلوكيات من أعضاء المنظمة وليس من خارجها، كما يجب أن تتعارض هذه السلوكيات مع مصلحة المنظمة (Bennett & Robinson, 2000; Fox & Spector, 2002; Marcus & Schulur, 2004: 648; Sprung, 2011; Taylor, 2012).

وقد أوضح سبرينج (Sprung, 2011) أن سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لا تشمل السلوك العرضي والذي هو خارج عن إرادة الفرد كالغياب بسبب المرض، أو البطء في إنجاز العمل المطلوب بسبب فقدانه للمهارات المطلوبة لإنجازه، لذا لا بد أن يتم تعريف الهدف من السلوك حتى يمكن تصنيفه كسلوك مضاد للإنتاجية أم لا، فقد أشار ماركوس وسكولر (Marcus; Schuler, 2004) بأن بعض الأفراد لا يضمرون نية الإضرار بالمنظمة أو العاملين فيها، على الرغم من أنهم قد شاركوا عمداً في سلوكيات مضادة للإنتاجية، فقد يتغيب أحد الموظفين عمداً عن العمل في أحد الأيام بنية إنجاز بعض الأمور الشخصية، وليس بقصد التأثير على إنتاجية المنظمة. كما أشار تايلور (Taylor, 2012) بأنه "لا يمكن اعتبار قبول أحد العاملين في المنظمة عرض عمل أفضل في منظمة أخرى بأنه سلوك مضاد للإنتاجية على الرغم من أنه أثر على المنظمه بتركه العمل فيها" (p.6).

وهناك مجموعة من المفاهيم المرتبطة بسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية، وذلك على حسب العديد من الدراسات، مثل (Taylor, 2012: 4) و (Spector; et al., 2006: 447) و (Pearson, Andersson, & Porath, 2005) والتي ذكرت ارتباط الظاهرة بمصطلحات أخرى مثل: السلوكيات المعادية للمجتمع (antisocial behaviors)، والانحراف (deviance)، والسلوكيات السيئة (bad behaviors)، والسلوكيات المدمرة (destructive behaviors)، والعُدوان (aggression)، والانتقام (retaliation). وقد جاءت هذه التسميات المختلفة بناءً على شدة وحدة السلوك وهدفه، ولكنها في نهاية الأمر مصدر قلق وتهديد لمصالح المنظمة والعاملين فيها.

وقد ظهر الاهتمام عموماً بسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية في الأدب الغربي في المجال الصناعي والتجاري نتيجة للتأثيرات السلبية التي تسببها هذه السلوكيات للمنظمة أو للعاملين فيها، ومن ثم جاءت محاولات الباحثين لفهم العوامل التي تؤثر على احتمال انخراط الموظفين في مثل هذه السلوكيات الضارة تنظيمياً. وبدأت المحاولات المنهجية لأول تصنيف لسلوكيات العمل المضادة

للإنتاجية في الأدبيات في عقد الثمانينيات علي يد الباحثين هولنجير وكلارك (Hollinger & Clark, 1983) من خلال التمييز بين نوعين من الأبعاد السلوكية، وهي: تدمير الممتلكات، وتدني الإنتاجية؛ حيث يعتبر هذا التصنيف نقطة انطلاق في تصنيف سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية، ولكنه لم يقدم تصنيفاً شاملاً لجميع سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية. ومن هنا جاءت محاولات الباحثين فيما بعد لوضع تصنيف يشمل جميع سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية، ومن هذه المحاولات ما قام به الباحثان روبنسون وبنيت (Robinson & Bennet, 1995)، حيث توصلا إلى أن السلوك المضاد للإنتاجية يقع في فئتين رئيسيتين: الأولى فئة سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية الموجهة نحو المنظمة: وتشمل تدمير الممتلكات (property deviance)، وتدني الإنتاجية (production deviance)، والثانية فئة سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية الموجهة نحو الأشخاص: وهي التي تكون موجهة نحو الأعضاء في المنظمة كالمدرء والمشرفين والعمال والعملاء، وتشمل الانحراف السياسي أو السياسة الإدارية (political deviance)، والعُدوان الشخصي (personal aggression). وفي عام 2000 قام بنيت وروبنسون (Bennet & Robinson, 2000) بدراسة أخرى لدعم نموذجهما من خلال تطوير مقياس شامل مستمد من الناحية النظرية للسلوك المنحرف في مكان العمل، حيث قاما بحصر (113) نوعاً من السلوكيات المنحرفة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص ومن ثم تم تقليصها إلى (24) نوعاً من السلوكيات المنحرفة في مكان العمل، تندرج ضمن فئتين: الفئة الأولى: الانحراف التنظيمي (organizational deviance) ويضم (16) سلوكاً منحرفاً موجهاً نحو المنظمة، والفئة الثانية: الانحراف الشخصي (personal deviance) ويضم (8) سلوكيات موجهة نحو الأفراد العاملين بالمنظمة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين نوعي السلوك المنحرف والإيجاب، وارتباط إحساس العامل بالظلم بشكل إيجابي مع الانحراف التنظيمي وذلك للانتقام من المنظمة، كما يرتبط الانحراف الشخصي عكسياً مع العدالة الإجرائية والتفاعلية، إضافة إلى أن النتائج أوضحت ارتباط الانحراف في مكان العمل عموماً بشكل سلبي مع العدالة الإجرائية والتفاعلية وسلوكيات المواطنة التنظيمية.

وفي عام 2003 قام جرويز وساكت (Gruys & Sackett, 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين أبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية، والتي تم تقسيمها إلى إحدى عشر فئة تشمل سلوك السرقة، وتدمير الممتلكات، وإساءة استخدام المعلومات، وإساءة استخدام الوقت والموارد، والسلوك غير الآمن، وضعف الحضور للعمل أو قلة المواظبة، وضعف جودة العمل، وتعاطي الكحول، وتعاطي المخدرات، والسلوكيات اللفظية غير الملائمة، والتصرفات الجسدية غير اللائقة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود نمط عام من العلاقات المتبادلة بين جميع بنود سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية، فإذا انخرط الفرد في نوع واحد

وأخيرا انتقل الاهتمام بهذا النوع من السلوكيات إلى قطاع التعليم. ومن الدراسات التربوية الحديثة في هذا الصدد دراسة أونال (Unal, 2012) التي هدفت إلى تحديد سلوكيات المعلمين المنحرفة ومدى تأثيرها في قواعد المدرسة والعلاقات الشخصية في المدارس الابتدائية في مدينة قونية بتركيا. واستخدمت الدراسة المنهج المختلط، حيث تم جمع البيانات على مرحلتين: الأولى استخدمت المنهج النوعي من خلال جمع البيانات عن طريق فحص الوثائق وتقارير التحقيقات التي قام بها مفتشو التعليم في العام الدراسي (2009/2008) لجمع مجموعة السلوكيات المنحرفة التي يقوم بها المعلمون، وفي المرحلة الثانية تم استخدام المنهج الكمي من خلال الاستبانة المتضمنة للسلوكيات المنحرفة والتي تم توزيعها على (46) مدير مدرسة لتقييم مدى تأثير هذه السلوكيات في كسر قواعد المدرسة والعلاقات الشخصية فيها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود (24) نوعا من السلوكيات المنحرفة عند المعلمين، وجميع هذه السلوكيات لها تأثير كبير على قوانين وأنظمة المدرسة وتؤثر على العلاقات الشخصية داخلها، وبالتالي قسمها الباحث إلى فئتين هي: السلوكيات الموجهة نحو المنظمة، والسلوكيات الموجهة نحو الأفراد.

وفي عام (2013) قام نفس الباحث أونال (Unal) بدراسة مشابهة هدفت إلى وضع مقياس لقياس انحراف المعلمين في مكان العمل وتأثيره على التنمية، واستخدم فيها المنهج الوصفي، بالاعتماد على استبانة من أربع محاور هي: الانحراف الشخصي، وانحراف التعليم، وانحراف في الوقت، والانحراف المشترك (Deviance Collaboration)، وتم توزيعها على (3201) معلما ومعلمة في المرحلة الابتدائية والثانوية في تركيا، وقد أشارت النتائج بأن المقياس صالح لقياس انحراف المعلمين، وأن هذه السلوكيات لها القدرة على التأثير سلبا وبشكل مباشر على الأفراد والمنظمة والعلاقات فيها، وجميعها تؤدي إلى منع تحقيق الأهداف المتوقعة من الطالب والمعلم، والتي بدورها تؤثر على الأداء الكلي للمدرسة، وقد حصل الانحراف الشخصي على أعلى مرتبة، يليه انحراف التعليم، ثم الانحراف في الوقت، وأخيرا الانحراف المشترك.

ومن خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة، تبين أن هناك اهتماما عالميا بسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية، وظهر الاهتمام في البداية في القطاع الصناعي والتجاري، وامتد بعد ذلك ليشمل القطاع التربوي في الآونة الأخيرة، كما اتضح أيضا بأن تصنيف هذه السلوكيات مر بمراحل متعددة، وظهرت نماذج عديدة للتصنيفات كان القاسم المشترك بينها جميعا هو التأكيد على تأثير هذه السلوكيات على المنظمة وعلى الأفراد المرتبطين بها سواء أكانوا مديريين أو مشرفين أو عاملين أو عملاء.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالية:

من هذه السلوكيات فإن احتمالية انخراطه في نوع آخر تزيد. وتواصلت جهود الباحثين في مجال تصنيف سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية وربطها بالأسباب التي دعت إلى انخراط الموظفين في مثل هذه السلوكيات، ومن أبرز هذه الدراسات دراسة سيكتور وآخرين (Spector Gabriel, & Folusho, 2006) والتي هدفت إلى اختبار مقياس سلوك العمل المضاد للإنتاجية والذي استخدم في الكثير من الدراسات (التصنيف الثنائي)، وذلك من خلال إعادة تحليل بيانات ثلاث دراسات سبق أن استخدمت نفس المقياس، وتوصلوا إلى أن المقياس يحتوي على خمسة أبعاد فرعية، هي: إساءة معاملة الآخرين، وتدني الإنتاجية، والتخريب، والسرقة، والانسحاب.

ولم يقتصر الاهتمام بسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية على الأدب الغربي، وإنما امتد ليشمل الأدب الصيني، حيث سعى روتندو وسيه (Rotundo & Xie, 2008) إلى فهم أبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية في الصين، وما هو تصور المديرين الصينيين حول هذه السلوكيات وأوجه الشبه والاختلاف بين المديرين الصينيين ومديري أمريكا الشمالية في الاهتمام بأبعاد الأداء الوظيفي (أداء المهمة، سلوكيات المواطنة التنظيمية، سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية). وتم تنفيذ الدراسة على مرحلتين، الأولى تضمنت (160) مديرا ومهنيي مسجلين ببرامج الماجستير بجامعتين في الصين وذلك لتحديد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية التي تحدث في المنظمات الصينية، وتم تصنيفها إلى فئات وفقا لأوجه الشبه بينها. أما المرحلة الثانية فتألفت من (117) مديرا تنفيذيا كنديا و(198) مديرا تنفيذيا صينيا في ثلاث مقاطعات بالصين، وذلك لتحديد أوجه التشابه والاختلاف في اهتمام أفراد العينتين بأبعاد الأداء الوظيفي. وأوضحت النتائج تشابه السلوكيات المضادة للإنتاجية في المنظمات الصينية مع السلوكيات التي تحدث عنها الأدب الغربي، وتم تقسيمها إلى فئتين رئيسيتين هما: (الانحراف الشخصي، والانحراف التنظيمي)، واهتمام فئتي المديرين بمكونات الأداء الوظيفي الثلاثة وبأن لها دورا كبيرا في تقييم الأداء الوظيفي للموظف، ولكن المديرين الصينيين أعطوا وزنا أكبر لأداء المهمة، بينما أعطى المديرون الكنديون وزنا أكبر للسلوكيات المضادة للإنتاجية. وفي نيجيريا قام باميكول وآخرون (Bamikole, et al., 2012) بدراسة تجريبية بهدف التعرف على المحددات التنظيمية والفردية للسلوك المنحرف، باستخدام استبانة (بينيت وروبسون، 2000) وتوزيعها على (696) موظفا في مختلف المؤسسات العامة والخاصة في لاجوس بنيجيريا. وأظهرت نتائج الدراسة بأن متغيرات التفاعل التنظيمي (الإشراف، نوع الشركة، نوع العمل، كمية العمل، الزملاء في العمل، ظروف العمل المادية، المكافآت المالية) تعتبر من المحددات التي تساهم في انخراط الموظفين في مثل هذه السلوكيات، كما أشارت إلى أن الذكور أكثر انخراطا في السلوكيات المنحرفة في مكان العمل من الإناث سواء أكانت بيئة العمل شديدة المراقبة أم متساهلة.

نموذج المعادلة البنائية (Structural Equation Model)

"هو نمط مفترض للعلاقات الخطية المباشرة وغير المباشرة بين مجموعة من المتغيرات الكامنة والمشاهدة" (Maccallum, & Austin, 2000: 202). وبمعنى أوسع تمثل نماذج المعادلة البنائية ترجمات لسلسلة من علاقات السبب والنتيجة المفترضة بين مجموعة من المتغيرات (Hershberger, Marcoulides, & Parra, 2003: 4).

إجراءات الدراسة

يشمل هذا الجزء وصفا لمنهج البحث وعينته وأدواته كما يلي:

أولا: منهج البحث

يستخدم البحث الحالي طريقة البحث الوصفي بالاستعانة بمنهجية النمذجة بالمعادلة البنائية Structural Equation Modeling (SEM) والتي تمثل: "مدخلا إحصائيا شامل لاختبار الفروض عن العلاقات بين المتغيرات الكامنة والمتغيرات المشاهدة". (Hoyle, 1995: 1). كما تعرف بأنها: "أسلوب يستخدم لتحديد وتقدير نماذج العلاقات الخطية بين المتغيرات والمتغيرات في النموذج قد تتضمن كل من المتغيرات المقاسة والمتغيرات الكامنة". (Maccallum & Austin, 2000: 202). كما أنها منهجية بحثية لاختبار النماذج الإدارية النظرية كليا باستخدام المنهج العلمي لاختبار الفروض البحثية وذلك من أجل تحقيق فهم أفضل للعلاقات المعقدة بين المتغيرات الإدارية في المجال التربوي (المهدي، 2007).

وترى بايرن (Byrne, 1998: 9) أن هذا المدخل (SEM) يتضمن إجرائين هما:

- تمثيل العلاقات السببية من خلال سلسلة من المعادلات البنائية.
- نمذجة هذه المعادلات البنائية بشكل تصويري (بالرسم) حتى يمكن من التصور الذهني لنظرية البحث بوضوح.

ويستخدم البحث أسلوب التحليل العاملي التوكيدي لاختبار نموذج قياس البنية العاملية. ونموذج القياس Measurement Model هو ذلك الجزء (وقد يكون الكل) من نموذج المعادلة البنائية، والذي يتعامل مع المتغيرات الكامنة ومؤشرات حيث يحدد العلاقات بين المتغيرات المشاهدة (المؤشرات) والمتغيرات غير المشاهدة (الكامنة)، كما أنه أيضا يصف صدق وثبات المتغيرات المشاهدة. (Byrne, 1998).

ثانيا: مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية بمحافظة مسقط للعام الدراسي 2013/ 2014، والبالغ عددهم (137) مدير ومديرة مدرسة، حسب إحصائيات وزارة التربية

1- ما نموذج المعادلة البنائية الذي يصف أبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط؟

2- ما درجة ممارسة المعلمين لأبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية بمحافظة مسقط؟

3- هل يوجد تأثير للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، والخبرة) على ممارسة المعلمين لأبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية بمحافظة مسقط؟

4- ما الإجراءات المقترحة للتغلب على سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط؟

هدف الدراسة

يتحدد الهدف الرئيس لهذه الدراسة في محاولة الوصول إلى نموذج ملائم لوصف سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية بالمدارس العمانية، فجميع النماذج الموجودة في الأدبيات تمت في مجتمعات مختلفة ولا تنطبق بالضرورة على المجتمعات العربية عموما والمجتمع العماني خصوصا، ومن ثم تسعى الدراسة الحالية إلى بناء نموذج إمبيريقي يصف أبعاد الظاهرة واختبار مدى انطباقه على المجتمع العماني وصولا إلى نموذج يلائم البيئة العمانية ويمكن توظيفه في قياس الظاهرة والحكم عليها في المدارس العمانية.

أهمية الدراسة

لدراسة الحالية أهمية نظرية وتطبيقية حيث تتناول أحد المفاهيم الحديثة بالأدبيات المعاصرة وهو سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية، والذي لم تنطرق له الأبحاث والدراسات العربية على حد علم الباحثين، ومن ثم يكون لهذه الدراسة أهمية نظرية بما قد تضيفه للأدبيات العربية، وقد تفيد الباحثين الآخرين الذين يمكن أن يتناولوا هذا الموضوع بالبحث والتحليل. كما أن للدراسة أهمية تطبيقية حيث قد تفيد صناع القرار والمسؤولين في مراعاة هذا الجانب عند وضع الخطط والقرارات الخاصة بالمجال التعليمي.

مصطلحات الدراسة

سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية Counterproductive Work Behaviors

تعرف بأنها أي سلوك مقصود من جانب عضو المنظمة، تنظر له المنظمة بأنه يخالف قوانين العمل فيها، ويضر بمصالحها المشروعة" (Gruys & Sackett, 2003: 30). ومن ثم فهي سلوكيات إرادية مقصودة ضارة يمكن أن تؤدي المنظمة والعاملين فيها بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

حضور الطابور المدرسي"، وعبارة "الامتناع عن مقابلة أولياء أمور الطلبة في الوقت المحدد" إلى: "الامتناع عن مقابلة أولياء أمور الطلبة في الوقت المتفق عليه مسبقاً"، وعبارة "أداء العمل دون تطبيق المعايير المطلوبة" إلى: "أداء العمل دون تطبيق المعايير المطلوبة، والمحددة رسمياً" وبعد إجراء بعض التعديلات في الصياغة طبقاً لاقتراحات المحكمين تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تكونت من (40) من المعلمين في محافظة مسقط لإجراء التحليلات السيكمترية للتأكد من ثبات عبارات الأداة المستخدمة، وقد حازت عبارات الاستبانة على ثبات مرتفع حيث كان معامل ثبات ألفا للأداة ككل (0.92) مما أكد موثوقية الأداة وصلاحياتها للتطبيق.

رابعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها

وتتضمن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها طبقاً لأسئلة البحث على النحو الآتي:

السؤال الأول ونصه: ما نموذج المعادلة البنائية الذي يصف أبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أحد أنماط النمذجة بالمعادلة البنائية وهو النموذج العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (Amos16) بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis) باستخدام برنامج (SPSS, version.21) لاستكشاف البيانات على عينة الدراسة من مديري المدارس، حيث تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لعبارات الاستبانة (20 مفردة) بطريقة الاحتمال الأقصى (Maximum Likelihood) مع الاعتماد على مح كيزر (Kaiser) في تحديد هوية العامل، واستخدام التدوير المتعامد (Orthogonal Rotation) بطريقة الفارماكس (Varimax)، وحذف التشبعات التي تقل عن (0.50)، وقد أسفر التحليل عن ثلاثة عوامل أساسية تشبعت على (14 مفردة) بعد استبعاد (6) مفردات لتشبعاتها المنخفضة. ويوضح الجدول التالي نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات الأداة.

والتعليم للعام 2013/2014، وقد تم التطبيق على معظم أفراد المجتمع حيث تضمنت العينة النهائية (131) مديراً ومديرة، وهي تشكل نسبة (95.7 %) من حجم مجتمع الدراسة في محافظة مسقط، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة بمحافظة مسقط وفقاً لمتغيري

الجنس والخبرة			
الجنس	المتغير وفئاته	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	47	36%
	أنثى	84	64%
المجموع		131	100%
الخبرة	7-1	34	26%
	8-14	53	40%
	15- فأكثر	44	34%
	المجموع	131	100%

ثالثاً: أداة الدراسة وخصائصها السيكمترية

تكونت أداة الدراسة من جزأين، يتضمن الجزء الأول مقدمة حول الغرض من الدراسة، ومعلومات عامة عن المستجيبين كمتغيرات مستقلة وهي: الجنس، وعدد سنوات الخبرة في التدريس؛ أما الجزء الثاني، فيتضمن مفردات الاستبانة وعددها (20) مفردة، وقد تم إعدادها من خلال مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، ودراسة الأدوات التي أعدت في هذا المجال مثل: (Bennett & Robinson 2000, Gruys & Sackett, 2003, Spector Gabriel, & Folusho, 2006, Unal, 2012).

وقد تم وضع مقياس ليكرت للإجابة عن عبارات الأداة (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً)، وأعطيت لها الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي. ولحساب الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على مجموعة من أساتذة الإدارة والقياس التربوي بلغ عددهم (17) أستاذاً، إضافة إلى أخذ آراء مجموعة من مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي بمحافظة السلطنة للحكم على مناسبة المفردات ومدى صدقها وإبداء الرأي واقتراح التعديلات، ومن أبرز التعديلات التي تم الأخذ بها: تعديل عبارة "ضعف المواظبة على حضور الطابور الصباحي" إلى: "ضعف المواظبة على

جدول 2: تشبعات مفردات مقياس محتوى سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية بالعوامل المشتقة بعد التدوير

المفردات	العوامل المشتقة بعد التدوير		
	1	2	3
3	التقاعس عن المشاركة في تنظيم الطابور رغم تواجدهم.	0.829	
2	ضعف المواظبة على حضور الطابور المدرسي.	0.806	
1	التأخر عن الدوام الرسمي بدون عذر.	0.702	
17	الإكثار من الشكوى والتذمر بدون داع.	0.680	
13	بذل القليل من الجهد في إنجاز العمل والتدريس.	0.597	
10	نشر الشائعات السلبية عن المدرسة والعاملين فيها.	0.832	

العوامل المشتقة بعد التدوير			المفردات
3	2	1	
	0.733		7 الخروج من المدرسة بدون إذن مسبق.
	0.711		8 استخدام ألقاظ غير مقبولة عند التعامل مع الزملاء والإدارة
	0.550		9 قلة الاهتمام بتطبيق التوجيهات والتوصيات الخاصة بتصحيح الأداء
0.871			19 السخرية من الآخرين في العمل.
0.762			15 أخذ ممتلكات وأغراض المدرسة بدون وجه حق.
0.655			14 الامتناع عن مقابلة أولياء أمور الطلبة في الوقت المتفق عليه مسبقاً.
0.586			18 أداء العمل دون تطبيق المعايير المطلوبة والمحددة رسمياً
0.572			16 إتلاف وسائل وأدوات المدرسة.
3.14	3.24	3.70	القيمة المميزة
18.46	19.04	21.57	نسبة التباين المفسرة بواسطة العامل
	59.25		نسبة التباين الكلي

وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من روبنسون وبنيت (Robinson & Bennett, 1995) التي توصلت إلى اعتبار الشخصية العدائية ضمن بعد الانحراف الشخصي، وتدمير الممتلكات ضمن البعد التنظيمي، وهذا يرتبط مع بعد السلوك العدائي في الدراسة الحالية، ويتفق مع دراسة سبيكتور وآخرين (Spector; et al., 2006) التي توصلت إلى نموذج يتضمن التخريب ضمن أبعاده. وبناءً على ما سبق استقرت الأداة على (14) مفردة كما يوضح ذلك جدول رقم (2) علماً بأن العبارات أرقام (4)، (5)، (6)، (11)، (12)، (20) لم تتشبع بالنسبة المطلوبة على أي من العوامل الثلاثة السابقة، وبالتالي تم حذفها.

والخطوة التالية هي اختبار نموذج قياس البنية الخاصة بكل بُعد من الأبعاد الثلاثة على حدة انطلاقاً من القاعدة القائلة بأنه قد يتم رفض نموذج البناء لا لشيء سوى لضعف نماذج القياس نفسها وقد تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي للأبعاد الفرعية ومؤشرات وفحص مؤشرات التعديل (Modification Indices) التي يقترحها البرنامج للوصول إلى أفضل مطابقة ومن ثم تم حذف عبارة واحدة من البعد الأول وهي العبارة رقم (3)، وعبارة واحدة أيضاً من البعد الثالث وهي العبارة رقم (19)، أما البعد الثاني فقد حقق المطابقة المطلوبة بمفرده الأربعة دون حاجة إلى تعديله، ومن ثم استقر النموذج على ثلاثة أبعاد يشمل كل بعد منها أربعة مؤشرات. وتم إخضاع النموذج للاختبار طبقاً للتعديلات الجديدة وقد حقق حسن المطابقة المطلوبة، ويلخص جدول (3) النتائج النهائية للتحليل العاملي التوكيدي لنماذج القياس الثلاثة ونتائج اختبار نموذج المعادلة البنائية والذي يصف الظاهرة طبقاً لبيانات الواقع الميداني:

ويتضح من الجدول رقم (2) ظهور ثلاثة عوامل استوعبت 59.25% من النسبة الكلية للتباين بين أفراد العينة في سلوكيات العمل المضادة للانتاجية كما يلي:

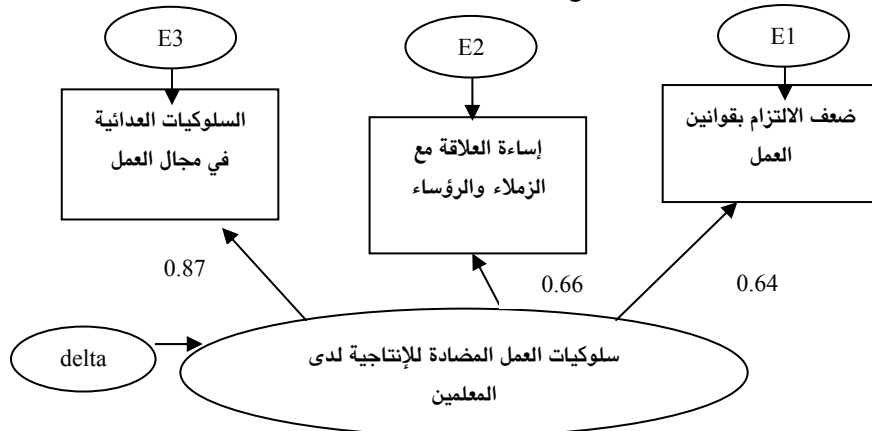
العامل الأول تشبعت به (5) مفردات وفسر نسبة تباين تبلغ 21.57%، وتراوحت تشبعات المفردات فيه بين (0.829، 0.597) ومن استعراض عباراته يتضح أنه يتعلق بضعف الالتزام بقوانين العمل وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسات عديدة مثل دراسة جرويز وساكيت (Gruys & Sackett, 2003) التي أشارت إلى ضعف الحضور للعمل وضعف جودة العمل ضمن أبعاد نموذجهم المكون من (11) بعد، ودراسة سبيكتور وآخرين (Spector; et al., 2006) التي تضمنت بعد الانسحاب والذي يرتبط كثيراً ببعد ضعف الالتزام بقوانين العمل، وقد احتل هذا البعد المرتبة الأولى في ترتيب العوامل لدى عينة الدراسة، والعامل الثاني تشبعت به (4) مفردات وفسر نسبة تباين تبلغ (19.04%)، وتراوحت تشبعات المفردات فيه بين (0.832، 0.550) ومن استعراض عباراته يتضح أنه يتعلق بإساءة العلاقة مع الزملاء والرؤساء، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من جرويز وساكيت (Gruys; & Sackett, 2003) التي أدرجت السلوكيات اللفظية غير الملازمة والتصرفات الجسدية غير اللائقة ضمن أبعادها، وهذه السلوكيات من ضمن السلوكيات التي تسيء العلاقة بين الرؤساء والزملاء، ويتفق هذا البعد أيضاً مع دراسة سبيكتور وآخرين (Spector; et al., 2006) التي تضمنت بعداً بعنوان إساءة معاملة الآخرين ضمن أبعادها الخمسة، والعامل الثالث تشبعت به (5) مفردات وفسر نسبة تباين تبلغ (18.46%)، وتراوحت تشبعات العبارات فيه بين (0.871، 0.572) ومن استعراض عباراته، يتضح أنه يتعلق بالسلوكيات العدائية في مجال العمل

جدول 3: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنماذج القياس، ونتائج اختبار نموذج المعادلة البنائية

الأبعاد / نماذج القياس المعدلة	أرقام المفردات	2ك	الدلالة	GFI	CFI	NFI	RMR	RMSE
1- ضعف الالتزام بقوانين العمل	(2, 1, 17, 13)	0.30	0.86	0.99	1.00	0.99	0.01	0.00
2- إساءة العلاقة مع الزملاء والرؤساء	(7, 10, 8, 9)	3.59	0.16	0.98	0.99	0.98	0.01	0.03
3- السلوكيات العدائية في مجال العمل	(15, 14, 18, 16)	4.57	0.10	0.98	0.98	0.97	0.02	0.04
نموذج البناء للأبعاد الثلاثة		1.08	0.29	0.99	0.99	0.99	0.02	0.02

ومواءمة نموذج البناء ذي الأبعاد الثلاثة، ويوضح شكل (1) نموذج البناء المقترح لسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية كما ينطبق على بيانات عينة الدراسة الحالية:

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة χ^2 غير دالة في جميع نماذج القياس وفي نموذج البناء مما يعني انطباق هذه النماذج على الواقع كما أن جميع إحصاءات حسن المطابقة جاءت في المدى المثالي في جميع الحالات، مما يؤكد صلاحية نماذج القياس،



شكل (1): نموذج البناء المقترح لسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين في سلطنة عمان

ويوضح الجدول التالي التشبعات العاملية لمؤشرات سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية

جدول 4: التشبعات المعيارية لأبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين في سلطنة عمان

العامل	التشبعات المعيارية*	تباين الخطأ
ضعف الالتزام بقوانين العمل	0.638	0.072
إساءة العلاقة مع الزملاء والرؤساء	0.657	0.052
السلوكيات العدائية في مجال العمل	0.872	0.039
إحصاءات المطابقة		
Chi-square = 1.085 (df= 2, p= 0.298)		
GFI = 0.994, CFI = 0.999, NFI = 0.990, RMR = 0.027, RMSEA = 0.026		
جميع قيم ت دالة عند 0.05		
*ملحوظة:		

تضم ثلاثة أبعاد أو عوامل أساسية لبنية سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية، وهي (ضعف الالتزام بقوانين العمل، وإساءة العلاقة مع الزملاء والرؤساء، والسلوكيات العدائية في مجال العمل) وتتفق هذه الأبعاد جزئياً مع نموذج روبنسون وبينيت (Robinson & Bennett, 1995)، ونموذج سيكتور وآخرين (Spector; et al., 2006)، ولكن مع وجود فرق بسيط في تسمية الأبعاد في كل نموذج.

ويتضح من الجدول السابق أن جميع التشبعات العاملية لمؤشرات سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية دالة إحصائياً، وأن قيم إحصاءات المطابقة تشير إلى حسن مطابقة النموذج للبيانات، مما يؤكد حسن مطابقة النموذج لبيانات العينة بالمدارس العمانية.

وخلاصة ما سبق يمكن القول أن البحث توصل إلى أن سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين في سلطنة عمان

ثانيا: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

كان نص السؤال الثاني لهذا البحث "ما درجة ممارسة المعلمين لأبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية بمحافظة مسقط؟"؛ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام النسب المئوية والمتوسط الوزني للحكم على مستوى ممارسات المعلمين لأبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية طبقا للنموذج البنائي الذي توصل له البحث الحالي من وجهة نظر مديري المدارس، حيث تم حساب النسبة المئوية والمتوسط الوزني لمدى تحقق كل بعد من أبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية طبقا لنموذج البنية الذي توصل له البحث في الخطوة السابقة. وقد تم اعتماد قاعدة التقريب الحسابي للأعداد الصحيحة لتحديد معيار الحكم على الاستجابة وذلك من خلال تحديد طول خلايا المقياس (الحد الأدنى والأعلى)، ثم حساب المدى (5-1 = 4)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المعيار للحصول على طول الفئة أي (0.80 = 5/4)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المعيار (بداية المعيار 1)، وذلك لتحديد

الحد الأعلى لهذه الفئة، ويفيد هذا الأسلوب في توضيح وتلخيص مدى ممارسة كل مرحلة بصفة عامة. ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول 5: المعيار المعتمد في تفسير درجة الممارسة

المتوسط	درجة التوافر
1.00 – 1.79	منخفضة جدا
1.80 – 2.59	منخفضة
2.60 – 3.39	متوسطة
3.40 – 4.19	مرتفعة
4.20 – 5.00	مرتفعة جدا

وتفسير ذلك أن الممارسة التي تقع بين (1 – 1.79) تعني أنها تحدث بدرجة منخفضة جدا، بينما الممارسة الواقعة بين (1.80 – 2.59) تحدث بدرجة منخفضة، أما الممارسة التي تقع بين (2.60 – 3.39) فتحدث بدرجة متوسطة، والممارسة الواقعة بين (3.40 – 4.19) تحدث بدرجة مرتفعة، وأخيرا الممارسة الواقعة بين (4.20 – 5.00) فتحدث بدرجة مرتفعة جدا. ويلخص جدول (6) التالي نتائج الإجابة على السؤال الثاني:

جدول 6: مستوى ممارسة أبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية بالمدارس العُمانية

أبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية	المتوسط الوزني	النسبة المئوية	الترتيب	مدى الممارسة
1. ضعف الالتزام بقوانين العمل	2.353	47%	1	منخفضة
2. إساءة العلاقة مع الزملاء والرؤساء	1.700	34%	2	منخفضة
3. السلوكيات العدائية في مجال العمل	1.524	30%	3	منخفضة
4. الدرجة الكلية	1.859	37%	---	منخفضة

للإنتاجية، كما تشير النتائج بأن مديري المدارس بمحافظة مسقط على معرفة بالطريقة الصحيحة والسليمة في التعامل مع مثل هذه السلوكيات للحد من وجودها وتفشيها.

ثالثا: نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

السؤال الثالث لهذا البحث نصه: "هل يوجد تأثير للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، والخبرة) في ممارسة المعلمين لأبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية بمحافظة مسقط؟"، وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار ت (T. Test) على العينة لتقدير مدى اختلاف استجابات المديرين على أبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية طبقا لاختلاف الجنس (ذكور/ إناث)، واستخدام تحليل التباين الأحادي لتقدير مدى اختلاف استجابات المعلمين على أبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية طبقا لاختلاف الخبرة (1-9، 10-19 – عشرين فأكثر) وذلك على النحو التالي:

1- بالنسبة للجنس (ذكور/ إناث)

ويتضح من الجدول (6) أن مستوى ممارسة سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية ككل، وكذلك مستوى ممارسة أبعادها الفرعية طبقا لنموذج الدراسة تأتي في المدى المنخفض، حيث تراوحت قيم المتوسطات الوزنية بين (1.52 – 2.35)، وهذا يعني أن ممارسات المعلمين لسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية من وجهة نظر المديرين كانت منخفضة، وكان أعلاها هو البعد الأول وهو ضعف الالتزام بقوانين العمل بنسبة (47%) وأقلها هو السلوكيات العدائية في مجال العمل بنسبة (30%)، وقد يشير هذا إلى امتلاك المعلمين للوازع الديني والأخلاقي في عملهم والذي يوجه سلوكهم، وتبنيهم للقيم والمبادئ الأخلاقية والإيمان العميق بها مما يؤدي إلى التزامهم المهني، إضافة إلى معرفتهم بالواجبات والحقوق المنظمة للعمل المدرسي والتي تعمل كموجهات لسلوكهم. كما أن الممارسات الإدارية لمدير المدرسة تؤثر بشكل مباشر على العلاقات الشخصية بين المعلمين والإدارة والتي بدورها تنعكس عليهم من خلال مشاعر الرضا عن العمل وتوافر الثقة والاحترام المتبادل والأداء التدريسي الجيد، لذا فإن وعي المعلمين بهذه الأمور تجعلهم يبيتعدون عن تبني أي من سلوكيات العمل المضادة

جدول 7: الفروق بين متوسطات درجات سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية طبقا للجنس باستخدام اختبار (ت)

مؤشرات سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
1- ضعف الالتزام بقوانين العمل	ذكور	47	2.36	0.91	0.30
	إناث	84	2.35	0.97	
2- إساءة العلاقة مع الزملاء والرؤساء	ذكور	47	1.84	0.82	1.52
	إناث	84	1.63	0.72	
3- السلوكيات العدائية في مجال العمل	ذكور	47	1.51	0.63	0.18
	إناث	84	1.53	0.69	
4- سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية ككل	ذكور	47	1.90	0.68	0.54
	إناث	84	1.84	0.65	

** دالة عند 0.01

المهن السامية واعتبارها مهنة الأنبياء. ومن جانب آخر فإن تشابه ظروف العمل تحول دون وجود أثر للجنس وأنه لا يعتبر مبررا لتبنيهم أي من سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية، وهذا يشير إلى وعي مديري ومديرات المدارس بأهمية إشراك المعلمين في وضع أهداف المدرسة وخططها وتنظيم سير العمل والمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل لما له من أهمية في تحسين جودة العمل المدرسي.

2- بالنسبة للخبرة (قليلة - متوسطة - كبيرة).

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لاختلاف الجنس في جميع أبعاد سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية، وكذلك في الدرجة الكلية لممارسة سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين بناء على تقدير مديري المدارس ويعني ذلك أنه لا يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية في المدارس العمانية وربما يرجع ذلك إلى أن كليهما مطالب بتأدية واجبات وظيفته ليحصل على حقوقه كاملة بغض النظر عن جنسه، إضافة إلى تشابه كليهما في نظرتهما الإيجابية لمهنة التعليم كونها من

جدول 8: الفروق بين متوسطات درجات سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية طبقا للخبرة باستخدام تحليل التباين الأحادي

سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
ضعف الالتزام بقوانين العمل	بين المجموعات	0.97	2.00	0.49	0.54	0.58
	داخل المجموعات	115.51	128.00	0.90		
	التباين الكلي	116.48	130.00			
إساءة العلاقة مع الزملاء والرؤساء	بين المجموعات	4.48	2.00	2.24	*4.04	0.02
	داخل المجموعات	70.94	128.00	0.55		
	التباين الكلي	75.43	130.00			
السلوكيات العدائية في مجال العمل	بين المجموعات	0.17	2.00	0.09	0.19	0.83
	داخل المجموعات	57.81	128.00	0.45		
	التباين الكلي	57.98	130.00			
سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية ككل	بين المجموعات	1.28	2.00	0.64	1.49	0.23
	داخل المجموعات	55.04	128.00	0.43		
	التباين الكلي	56.32	130.00			

* دالة عند مستوى دلالة 0.05

(قليلة، متوسطة، كبيرة). ولتحديد اتجاه الفروق لصالح أي نوع تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما هو موضح بالجدول التالي:

ويتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا دالة إحصائية في البعد الثاني فقط من سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية (إساءة العلاقة مع الزملاء والرؤساء) تعزى لاختلاف مستوى الخبرة

جدول 9: اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية	المتوسط	نوع المدرسة	قليلة	متوسطة	كبيرة
إساءة العلاقة مع الزملاء والرؤساء	1.39	قليلة	**		
	1.83	متوسطة			
	1.78	كبيرة			

** دالة عند 0.01

- 5- ضرورة عقد دورات تدريبية تعرف المعلمين بحقوقهم وواجباتهم ومزايا عملهم، لتنمية قيم الإخلاص والإلتقان في العمل.
- 6- تفعيل دور الرقابة الإدارية، بالإضافة للرقابة الذاتية وذلك لتقويم أي انحراف يمكن أن يظهر عند أداء المعلم لواجباته الوظيفية، من خلال المتابعة المستمرة من قبل مدير المدرسة وتفعيل المتابعة من خلال السجلات..
- 7- التنوع في طرق الثواب للمعلمين المجتهدين وذوي الكفاءة اعترافاً بجهودهم وعملهم الدؤوب.

ثانياً: بعد إساءة العلاقة مع الرؤساء والزلاء

- 1- تحسين العلاقات الانسانية داخل بيئة العمل والاهتمام بالتوعية الصحية للمعلمين.
- 2- العمل على تفعيل العلاقات الإنسانية بين العاملين وتنمية العلاقات الاجتماعية بينهم ضمن نطاق العمل المدرسي.
- 3- العمل على تجسيد روح التعاون والتكامل بين المعلمين عن طريق الفعاليات والبرامج التي تتطلب التعاون بين المعلمين.
- 4- أن يكون مديري المدارس قدوة ونموذجاً يحتذى به المعلمون في التعامل فيما بينهم.
- 5- الإشراف والتوجيه الفاعل والذي يعمل على تقديم المساعدة والعون لمن يحتاجها.
- 6- أن تتسم العلاقة بين الإدارة والمعلمين بالاحترام والتقدير المتبادل.
- 7- المعاملة المنصفة والعدالة في توزيع المهام والمسؤوليات.

ثالثاً: بعد السلوكيات العدائية في مجال العمل

- 1- تقوية الوازع الديني والأخلاقي في نفوس المعلمين، من خلال التوعيات والمحاضرات الدينية.
- 2- ضرورة إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل، لأنه يعتبر عاملاً محفزاً للعمل بجد وإخلاص.
- 3- ضرورة تعريف المعلمين بالعقوبات الجائز توقيعها على كل من يخل بالواجبات والمسؤوليات، أو يرتكب أيًا من المحظورات المنصوص عليها في قانون الخدمة المدنية ولائحته التنظيمية.
- 4- جعل الترقية في العمل على أساس الكفاءة والأداء وليس على أساس الأقدمية.
- 5- العمل على مساعدة المعلمين على التعامل مع مشكلاتهم الوظيفية والنفسية والاجتماعية وتخطي العقبات التي تقف في طريقهم.
- 6- تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم من خلال أساليب التحفيز المختلفة.
- 7- توفير الرعاية والتأمين الصحي للمعلمين وعائلاتهم.

ويتضح من بيانات الجدول السابق أن الفروق الدالة كانت بين ذوي الخبرة القليلة والمتوسطة لصالح ذوي الخبرة المتوسطة، حيث أن متوسطها الحسابي أعلى، ويعني ذلك أن مديري المدارس من ذوي الخبرة المتوسطة أكثر إدراكاً لوجود سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية فيما يتعلق ببعد إساءة العلاقات مع الزملاء والرؤساء لدى المعلمين، ويمكن تفسير ذلك إلى أن هذه الفئة قد تكون حصلت على تعليم عالي مع وجود الخبرة الكافية في العمل والتي تجعلهم يفرقون بين السلوك المضاد من غيره في مكان العمل، وخاصة فيما يتعلق بجانب العلاقات الإنسانية والتي تعتبر من أكثر العوامل المؤثرة في سير العملية التعليمية كونها تحقق التكيف والتوازن في البيئة المدرسية. حيث تعتبر الإدارة عملية إنسانية تساعد على تحقيق التفاهم والاحترام المتبادل وتحقيق الانتماء والشعور بالمسؤولية وبالتالي تعمل على تحقيق الرضا الوظيفي للمعلم والمدير على حد سواء (البندري والعتوم، 2002). أما مديري المدارس ذوي الخبرة الطويلة الذين قد يكونون ما زالوا يمارسون الأساليب التقليدية في الإدارة، والمتمثلة في كون المدير هو المسؤول عن إصدار القرارات ووضع الخطط وتنظيم العمل المدرسي وتطبيق اللوائح والقوانين بدون الاعتراف بأهمية العلاقات الإنسانية بينه وبين العاملين، مما يجعلهم غير قادرين على تحديد السلوك المضاد، وبالنسبة لذوي الخبرة القليلة فهم ما زالوا حديثي العهد بمجال الإدارة وبالتالي فإن خبرتهم قد لا تكفي لتحديد نوع السلوك الصادر من المعلمين حتى وإن كانوا من حملة الشهادات العليا فإنه لابد من وجود الخبرة الكافية للتعرف على نوع السلوك الصادر من المعلمين.

خامساً: إجراءات مقترحة للتغلب على سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط

بناءً على ما تم التوصل له من نتائج فإن الدراسة تقترح مجموعه من المقترحات للتغلب على سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط، كما يلي:

أولاً: بعد ضعف الالتزام بقوانين العمل

- 1- العمل على نشر ثقافة الالتزام لدى المعلمين وذلك عبر توفير عدد من السياسات والإجراءات التي تساعد المعلمين على الالتزام بقوانين العمل وتنفيذ مهامهم وواجباتهم.
- 2- استعمال وسائل الرقابة الفعالة وجعل عنصر الانتظام بالدوام الرسمي من العناصر الأساسية في تقييم أداء الموظف وترقيته.
- 3- تحديد المهام والواجبات والمسؤوليات للمعلم بشكل مكتوب يكون في متناول يد الجميع.
- 4- تقوية الوازع الديني والأخلاقي في نفوس المعلمين من خلال الدورات التدريبية والندوات التي تركز على أهمية الدين والأخلاق عند تأدية المهام الوظيفية.

المراجع:

- Hollinger, R. D. & Clark, J. P. (1983b). *Theft by employees*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Hollinger, R. & Clark, J. (1982). Employee deviance: A response to the perceived quality of the work experience. *Work and Occupations*, 9(1), 97-114.
- Hoyle, R.H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications*. New York: Sage Publications.
- Kelloway, E. K; Francis, ; Prosser, M. & Cameron, J. E. (2010). Counterproductive work behavior as protest. *Human Resource Management Review*, 20, 18-25.
- Maccallum, R. C. & Austin, J. T., (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research", *Annual Review of Psychology*, 51.
- Marcus, B. & Schuler, H. (2004). Antecedents of Counterproductive Behavior at Work: A General Perspective. *Journal of Applied Psychology*. 89 (4), 647– 660.
- McShare, S. L. & Glinow, M. A. (2007). *Organizational behavior: Essentials*, The McGraw Hill Companies.
- Pearson, C. M., Andersson, L. M. & Porath, C. L. (2005). Workplace incivility. In S. Fox & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (p. 45). Washington, DC: American Psychological Association.
- Robinson, S. L. & Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38, 555–572.
- Rotundo, M. & Sackett, P. R. (2002). The Relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of job performance A policy-capturing approach. *Journal of Applied Psychology*. 87(1). 66 – 80.
- Rotundo, M. & Spector, P. E. (2010). Counterproductive work behavior and withdrawal. In J. L. Farr & N. T. Tippins (Eds.), *Handbook of employee selection* (pp. 489–511). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Rotundo, M. & Xie, J. Lin (2008). Understanding the domain of counterproductive work behavior in China. *The International Journal of Human Resource Management*, 19 (5), 856-877.
- Sackett, P. R. & DeVore, C. J. (2002). Counterproductive behaviors at work. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology: Personnel psychology* (Vol.1, pp. 145–164). London: Sage
- البندري، محمد سليمان؛ والعثوم، عدنان الشيخ يوسف (2002). طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين وعلاقتها مع الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عمان والأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 3 (3)، 90-121.
- المهدي، ياسر فتحي الهنداوي (2007). منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية. *مجلة التربية والتنمية*. 15(40)، 9–41.
- Fagbohunge, B. O., Akinbode, G. A., & Ayodeji, F. (2012). Organizational determinants of workplace deviant behaviors: An empirical analysis in Nigeria. *International Journal of Business and Management*, 7(5), 207-221.
- Becker, T. E. & Kernan, M. (2003). "Matching commitment to supervisors and organizations to in-role and extra-role performance", *Human Performance*, Vol. 16, pp. 327-48.
- Bennett, R. J. & Robinson, S. L. (2000). Development of a Measure of Workplace Deviance. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 349-360.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with Lisrel, Prelis and Simplis: Basic concepts, applications and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dalal, R. S.(2005). A meta-analysis of the relationship between organizational citizenship behavior and Counterproductive work behavior. *Journal of Applied Psychology*, 90 (6), 1241–1255.
- Fox, S. & Spector, P. E.) 2005). *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets*. Washington, DC: *American Psychological Association*, 7, 151-174.
- Gruys, M. L. & Sackett, P. R. (2003). Investigating the dimensionality of counterproductive work behavior. *International Journal of Selection and Assessment*, 11,30 – 41.
- Gualandri, M. (2012). *Counterproductive work behaviors and moral disengagement* (unpublished doctoral dissertation), Sapienza Universita Di Roma.
- Hershberger, S; Marcoulides, G; & Parramore, M. (2003). "Structural equation modeling: an introduction", in Pugsek Bruce, H. et al., (Eds) *Structural equation modeling: Applications in ecological and Evolutionary Biology*. New York: Cambridge University Press.
- Hollinger, R. D. & Clark, J. P. (1983a). Deterrence in the workplace: Perceived severity, and employee theft. *Social Forces*, 62, 398-418.

- Sprung, J. M. (2011). *Work locus of control as a moderator of the relationship between work stressors and counterproductive work behavior* (unpublished master's thesis), the Graduate College of Bowling Green, State University.
- Taylor, O. A. (2012). *The relationship between culture and counterproductive workplace behaviors: A Meta – analysis* (unpublished doctoral dissertation), University of Western Ontario London, Ontario, Canada.
- Unal A. (2012). Deviant teacher behaviors and their influence on school rules and interpersonal relationships at school. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 1-20.
- Unal A. (2013). Teachers' deviant workplace behaviors: scale development. *Social Behavior and Personality: an international journal*. 41(4), 635-642.
- Spector, P. E. & Fox, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior: Some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior. *Human Resource Management Review*, 12(2), 269–292.
- Spector, P. E. & Fox, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior: Some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior. *Human Resource Management Review*, 12(2), 269-292.
- Spector, P. E. & Fox, S. (2005). The stressor-emotion model of counterproductive work behavior. In S. Fox, & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets*: (151–174). Washington, DC: American Psychological Association.
- Spector, P. E.; Fox, S.; Penney, L. M.; Bruursema, K.; Goh, A.; & Kessler, S. (2006). The dimensionality of counter productivity: Are all counterproductive behaviors created equal?. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 446–460.

الفروق في المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات

أحمد عبدالمجيد صمادي* و عقل محمد البقعاوي**

تاريخ قبوله 2015/2/17

تاريخ تسلم البحث 2014/12/29

Differences in Social Responsibility among Students at the Secondary Schools Level of Hail in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of Several Variables

Ahmad A. Smadi, Department of Psychology, Umm Al Qura University, Makkah.

Aqel M. Baqawi, Educational Management Hail, Saudi Arabia.

Abstract: The study aimed to determine the level of social responsibility and its differences among secondary school students in Hail region of Saudi Arabia based on the variables (social status of the family – family monthly income - educational level of father and mother - residential area of the student). The study sample consisted of (1026) students from two sections (the literary and natural sciences branches) of governmental public secondary school males students in Hail region. The researchers used a short version of social responsibility scale after validity and reliability were ensured. Results of the study showed a moderate level of social responsibility for students participating in the study. There is a statistically significant difference between mean scores of all students whose family's monthly income is (more than 5,000 riyals) when compared to (5001 riyals or less) in favor of families with higher income, there is a statistically significant difference between mean scores of all students whose family's monthly income is (more than 10,001 riyals) when compared to (5001-10000 riyals) in favor of families with higher income. There is a statistically significant difference between the mean scores of students in the measure of social responsibility among students of parents with an elementary education or below when compared to those of parents with a level of education that is more than secondary school or higher in favor of students of parents with secondary education and above. There is a statistically significant difference between the mean scores of students in the measure of social responsibility in favor of students of parents with university education when compared to those of parents with a level of high school or community college education, and there is a significant difference between the mean scores of students who belong to the family with parents living together when compared to those who belong to a family of separated parents in favor of those who live with parents living together. Several recommendations were suggested.

Keywords: Social responsibility, High school students, Hail students.

ولو شعر كل فرد في المجتمع بالمسؤولية نحو غيره من الناس الذين يكلف برعايتهم والعناية بهم ، ونحو العمل الذي يقوم به، لتقدم المجتمع وارتقى وعم الخير جميع أفراد المجتمع؛ إن الشخص السوي يشعر بالمسؤولية الاجتماعية نحو غيره من الناس ويميل دائماً إلى مساعدة الآخرين وتقديم يد العون لهم، حيث أوصى أدلر (Adler) الطبيب النفسي مرضاه بالاهتمام بالناس ومحاولة مساعدتهم وتقوية علاقته بهم كوسيلة للعلاج (مشرف، 2009: 117).

يذكر الحارثي (1995) "أن الإيمان بدور ممارسة وأهمية المسؤولية الشخصية والاجتماعية والقانونية هي جزء من استمرار وبقاء المجتمعات والأفراد والحفاظ على توازنها، ومن المؤكد أنه لا

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل والتحقق من درجة اختلافها تبعاً لاختلاف (الحالة الاجتماعية للأسرة ومعدل دخل الأسرة الشهري والمستوى التعليمي لكل من الأب والأم ومنطقة السكن). شارك في الدراسة 1026 طالباً من طلاب المرحلة الثانوية (الشرعي والطبيعي) بمدارس التعليم العام الحكومي للبنين بمنطقة حائل. أجاب أفراد العينة عن النسخة المختصرة من مقياس المسؤولية الاجتماعية بعد التأكد صدقه وثباته. كشفت التحليلات الإحصائية أن مستوى المسؤولية الاجتماعية للمشاركين في عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة حائل كان ضمن المستوى المتوسط. كما كشف التحليل عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الطلاب لصالح الذين دخل أسرهم الشهري (أكثر من 1001 ريال) مقارنة مع الطلبة الذين دخل أسرهم أقل من ذلك، ولصالح من تراوح دخل أسرهم (5001 – 10000 ريالاً) مقارنة مع من كان دخل أسرهم أقل من ذلك، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس المسؤولية الاجتماعية بين مجموعة الطلاب لصالح الذين كان مستويات تعليم آبائهم وأمهاتهم متوسطاً وجامعياً مقارنة مع الذين كان مستوى تعليم أمهاتهم ابتدائياً فما دون، ولصالح الذين كان مستويات تعليم آبائهم وأمهاتهم جامعياً مقارنة مع الذين كان مستوى تعليم آبائهم وأمهاتهم متوسطاً وثانوياً. ووجود فرق دال إحصائي لصالح الطلاب الذين ينتمون لأسرة ذات أبوين يعيشان معاً مقارنة مع الذين ينتمون لأسرة ذات أبوين منفصلين. وخلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية الاجتماعية، طلاب المرحلة الثانوية، طلاب حائل.

مقدمة: يحتل مفهوم المسؤولية الاجتماعية أهمية كبيرة لدى كل من الفرد والمجتمع، ويتطلب تعلم المسؤولية الاجتماعية وقتاً طويلاً، لذا يتطلب من مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأُسرة والمدرسة والأندية والمعاهد والجامعات توفير الفرص والبيئة المناسبة لتنمية المسؤولية الذاتية والاجتماعية لدى أبناء المجتمع، لما لها من علاقة وثيقة بالكثير من السلوكيات الإيجابية والسلبية التي تسود أي مجتمع (عثامنة وصمادي، 2009)، إذ يلاحظ العديد من السلوكيات السلبيه الناتجة عن ضعف أو انعدام المسؤولية الاجتماعية كالأناانية والبعد عن المشاركة الاجتماعية وضعف العلاقات الاجتماعية بين فئات المجتمع المختلفة (محمد، 2011؛ عمر، 2003). كما أنها من الصفات الهامة للشخصية السوية لشعور الفرد بالمسؤولية في شتى مجالاتها، سواء كانت مسؤولية نحو الأسرة، أو نحو المؤسسة التي يعمل فيها، أو نحو زملائه وأصدقائه وجيرانه وغيرهم من الناس الذين يختلط بهم، أو نحو المجتمع عامة، أو الإنسانية بأسرها؛

* قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

** مشرف إرشاد وتوجيه، إدارة حائل التعليمية، المملكة العربية السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الأدوار أولى صور المشاركة لان القبول هو عكس التردد وما يترتب عليه من صراعات لدى الفرد والذي فيه تشتت قوى الفرد وبالتالي إضعاف لمشاركته الجماعة. والمشاركة المنفذة أي المشاركة في العمل الفعلي لإخراج فكرة أو خطة تتفق عليها الجماعة إلى عالم الواقع أو تنفيذ ما على الفرد لواجباته. والمشاركة المقومة وهي نوع من المشاركة الموجهة الناقدة في حين أن المشاركة المنفذة مشاركة مسيطرة متقبلة، وعليه فالمشاركة تبدو من خلال اهتمام الفرد وحرصه على جماعته وفهمه لها (القيسي ونجف، 2011). وأضاف الحارثي (1995) أن المسؤولية الاجتماعية المستمدة من تعاليم الدين الإسلامي والتي لها الصبغة الإنسانية يمكن أن تقسم إلى عدة أقسام وجوانب فردية واجتماعية تتضمن مسؤولية الفرد نحو نفسه وأسرته كأصدقائه وجيرانه ومدينته ووطنه والعالم.

العوامل المساعدة في نمو المسؤولية الاجتماعية:

من أهم العوامل التي تساعد في نمو وتطور المسؤولية الاجتماعية في أي مجتمع هي:

1. المعلم: ينظر للمعلم كقائد ورائد اجتماعي في مدرسته وبيئته ومجتمعه، وهو قائد لجماعات متعددة من التلاميذ الذين هم مستقبل أي مجتمع، فالمعلم يؤثر في تلاميذه، وينعكس ذلك في تحصيلهم وسلوكهم واتجاهاتهم وميولهم نحو المادة التي يعلمها لهم ونحو عملية التعلم عامة، فبذلك فإن اتجاهاته وميوله سوف تنتقل للتلاميذ. لذلك يجب على المعلم أن يكون ذا مسؤولية اجتماعية عالية بعناصرها الثلاثة (الاهتمام - الفهم - المشاركة) حتى يقوم بدوره في إنماء المسؤولية الاجتماعية لدى الناشئين بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته (فحجان، 2010).
 2. المناهج الدراسية: هي المواد والمناهج الدراسية التي يتعلمها التلاميذ من قراءة وكتابة ومناقشة في المؤسسات التعليمية بالمجتمع، فدراسة هذه المناهج والمواد سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو تاريخية، فإنها تساعد الدارسين والتلاميذ على التطور والارتقاء العلمي بهم وجماعاتهم (الهذلي، 2009).
 3. الجماعات التربوية: تنفذ أغلب الأعمال والنشاطات التربوية في جماعات، لذا أصبحت الجماعات التي ينتمي لها الفرد ذات أثر كبير فيه وفي تنمية المسؤولية الاجتماعية لديه وفي نواحي أخرى من حياته، وتؤدي الجماعة إلى تبني الفرد لقيمها ومعتقداتها واحترام كل عضو من أعضائها والمشاركة في اختيار قائدها (الهذلي، 2009).
- وذكر كل من الهذلي (2009) وفحجان (2010) ومشرف (2009). أهم مظاهر اعتلال المسؤولية الاجتماعية وتدنيها عند الجماعة ومنها:

يوجد مجتمع يخلو أفراداه من الإحساس بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية، ولكن تتفاوت درجة المسؤولية في مستوياتها بمقدار التزام المجتمعات وأفرادهم بضمير نفسي واجتماعي يقظ وواع" (ص:59).

يعد مفهوم المسؤولية من أهم المفاهيم التي تستند إليها نظرية الاختيار (Choice Theory) لصاحبها غلاس (Lennon, 2000) كنظرية في الإرشاد والعلاج النفسي، إذ يرى غلاس بأن الإنسان يولد ولديه مجموعة من الحاجات العضوية والنفسية أهمها حاجات: والبقاء، والانتماء، والقوة، والحرية، والمرح؛ وإشباع هذه الحاجات يضع الفرد في تناقض بين حاجته الفرد للحب والانتماء وحاجته للحرية، وحتى ينتمي الفرد للجماعة المرجعية ويحظى بقبولها وحبها واحترامها وتقديرها، لا بد له من التقيد بمعاييرها وقيمها وعاداتها وتقاليدها وضوابطها، وبالتالي لا بد له من التخلي عن جزء من حريته وخصوصيته واستقلالته، ولحل هذا التناقض والصراع بين هاتين الحاجتين يطرح غلاس في نظريته مفهوم المسؤولية، والتي تعني إشباع الفرد لجميع حاجاته مع عدم حرمان الآخرين من فرص إشباع حاجاتهم (عمر، 2003).

ويعرف عثمان وصمادي (2008) المسؤولية الاجتماعية بأنها " الالتزام الذاتي والفعل للفرد تجاه الجماعة وما ينطوي عليه من اهتمام بها، ومحاولة فهم مشاكلها، والمشاركة معها في انجاز عمل ما، مع الإحساس بحاجات الجماعة والجماعات الأخرى التي ينتمي إليها. والمسؤولية الاجتماعية هي الشعور الذي يمتلكه الفرد في مجتمع ما من المجتمعات نحو الجماعة التي يعيش بينها ويشاركها، ولديه مسؤولياته والتزاماته اتجاهها من خلال ما يقوم به من مراعاة للقيم والتقاليد المجتمعية، وتناول مشكلات المجتمع والتعامل معها وحلها (Barnaby, 2000). وهي كذلك استعداد الفرد للتعاون مع المجتمع والتفاعل معه من خلال سلوكه وأفعاله مع إمكانية الوثوق به والاعتماد عليه وإظهار مشاعر الاتزان نحو الجماعة والاستقامة والتحمس لقضاء حاجات الآخرين (Beckwith & Huang, 2005).

ويضيف يه وكارتر وبياتريس (Yeh, Carter, & Pieterse, 2004) أن خصائص وشروط المسؤولية الاجتماعية تتضمن امتلاك الفرد لهوية ثقافية ونفسية، وتجاوبه مع سلطات الرقابة الخارجية كالإدارة وسلطة الرقابة الداخلية كالضمير والقيم الأخلاقية، علاوة على المعرفة التي يجب أن يمتلكها الفرد لكي يتمكن من القيام بما يتطلب منه من أعمال.

وتشير القيسي ونجف (2011) إلى أن المسؤولية الاجتماعية تتكون من ثلاثة عناصر وهي: الاهتمام وتعني الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، والفهم ويعني الوعي والإدراك. والمشاركة وتعني تعبير عن الاهتمام والفهم كعاملين أساسيين متحركين معاً.

كما أن للمشاركة ثلاثة جوانب هي: تقبل الفرد لأدواره الاجتماعية وما يرتبط بها من سلوك أو توقعات اجتماعية، فتقبل

الديمقراطية كان أعلى مقارنة مع من جاءوا من أسر متسلطة أو متسيبة (عثامنة وصمادي، 2008). في حين كشفت بعض الدراسات أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لا يختلف باختلاف العمر والحالة الاجتماعية عند المتزوجات وغير المتزوجات (العمرى، 2007)، كما أنها لا تختلف باختلاف تخصص الطالب سواء العلمي أو الأدبي (العمرى، 2007؛ عثامنة وصمادي، 2009؛ (Dharamsi et al., 2010)).

وفي دراسات أخرى تعاملت مع المسؤولية الاجتماعية كمتغير تابع، حيث كشفت بعض هذه الدراسات أن للأنشطة الطلابية والرياضية دور فعال في تنمية مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة (الخرشي، 2004؛ Lee, Kim & Kim, 2012)، ولبرامج التدريب في خدمة المجتمع تأثير فعال في تنمية المسؤولية الاجتماعية (Dharamsi et al., 2010) ولبرامج التدريب في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي أثر فعال في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة (عوض، 2011). كما أظهرت بعض البرامج الإرشادية فعالية في تحسين مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى بعض الطلبة (قاسم، 2008؛ محمد، 2011).

أما تحديد مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة حائل من المملكة العربية السعودية بما يمثلونه من شريحة واسعة من الشباب الذين يعكسون مرحلة مهمة من مراحل النمو الانساني، ألا وهي مرحلة المراهقة، والتي يفترض اكتمال نمو الفرد فيها وتكامل جميع جوانب شخصيته المختلفة، ودراسته في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والأسرية، فإنه يتم ولأول مرة (حسب علم الباحثين)؛ ولما يكتنف هذا المفهوم من غموض سواء من حيث المستوى أو مدى تأثره ببعض المتغيرات الاجتماعية والديمغرافية والأسرية؛ لذا تأتي هذه الدراسة للتعرف على هذا المفهوم من جميع جوانبه.

مشكلة الدراسة وتساولاتها:

تأتي أهمية دراسة مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة حائل من المملكة العربية السعودية، من أهمية الموضوع نفسه كمؤشر للصحة النفسية، وأهمية الفئة المستهدفة وهي فئة من المراهقين، ونظراً لندرة الدراسات عن هذا الموضوع على الصعيد المحلي في المملكة العربية السعودية (حسب علم الباحثين)، ارتأى الباحثان أنه من الضروري البحث والتقصي عن مستوى إحساس هؤلاء الطلاب بالمسؤولية الاجتماعية ودرجة اختلاف مستوياتها باختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية لأسرهم. لذا تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في غياب المعلومات حول مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل، وغياب المعلومات حول مدى اختلافها باختلاف معدل دخل الأسرة الشهري للطالب ووضع الأسرة الاجتماعي ومستوى تعليم كل من الأب والأم ومنطقة السكن، لذا تهدف الدراسة الحالية للإجابة عن السؤالين التاليين:

1. التهاون: وهو فتور في همة العمل وإرادته على غير الوجه الذي ينبغي أن يكون عليه من الدقة والإتقان.
2. اللامبالاة: وهي قرينة التهاون تصاحبها دائماً لأنهما يصدران من أصل واحد هو تهالك وحدة الشخصية وتشتت وجهتها واللامبالاة، بمعنى برود يعتلي قدرة الفرد على الاهتمام والتوقع.
3. العزلة: ويقصد بها العزلة النفسية، وهي أن يكون الفرد في الجماعة حاضراً فيها معدوداً من أعضائها ولكنه غائب عنها، إنه في عزلة من صنعه واختياره، وهي موقف لا انتماء إلى الجماعة واغتراب عن معاييرها وقيمتها.
4. التفكك: ويكون التفكك الاجتماعي فيما يقع بين أفراد الجماعة من تنازع وافتراق، وهذا التفكك يكون واضحاً لقلّة وضعف المشاركة القائمة على الفهم والاهتمام.
5. التهرب من المسؤولية: يعني إعلان عدم مقدرة الفرد والجماعة على احتمال أعبائها وتكاليفها، وهي حالة إعلان وجودية سالبة والتنازل عن الذاتية المتميزة والتخلي عنها.

حظي موضوع المسؤولية الاجتماعية باهتمام العديد من الباحثين عالمياً وعربياً ومحلياً على مستوى المملكة العربية السعودية، فقد تصدرت بعض الدراسات لتحديد مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المدارس والجامعات والتي كشفت عن وجود مستوى مرتفع من المسؤولية الاجتماعية (العنزي، 2006؛ عثامنة وصمادي، 2009؛ مشرف، 2009؛ اللحاني، 2011؛ القيسي ونجف، 2011). كما تم ربط مستوى المسؤولية الاجتماعية بالعديد من المتغيرات الأخرى، فقد كشفت هذه الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة احصائياً بين المسؤولية الاجتماعية وكل من التحصيل (رضوان، 2006) والتفكير الناقد (العنزي، 2006) والأسلوب المعرفي مع التفكير المتروى (العمرى، 2007) ومركز الضبط الداخلي وفعالية الذات (قليوبي، 2009) والذكاء الاجتماعي (المنابري، 2009) والدافعية الداخلية (Lee et al., 2012)، والتفكير الأخلاقي (مشرف، 2009؛ اللحاني، 2011).

كما كشفت بعض هذه الدراسات أن مستوى المسؤولية الاجتماعية يختلف باختلاف الجنس، حيث أظهرت العديد منها أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الإناث أعلى مقارنة مع الذكور (مشرف، 2009؛ القيسي ونجف، 2011) في حين أظهرت دراسات أخرى عدم وجود أي فروق في المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس (العنزي، 2006؛ رضوان، 2006؛ عثامنة وصمادي، 2008). وبيّنت بعض الدراسات أن مستوى المسؤولية الاجتماعية يختلف باختلاف التحصيل الدراسي والمستوى الاقتصادي - الاجتماعي، وكانت الفروق لصالح ذوي التحصيل المرتفع وذوي الوضع الاقتصادي - الاجتماعي المرتفع (رضوان، 2006)، كما بينت دراسة أخرى أن مستوى المسؤولية الاجتماعية يختلف باختلاف نمط التنشئة الأسرية التي عاشها الطالب ومن وجهة نظره، إذ تبين أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى أبناء الأسر

1. ما مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل؟
2. هل يختلف مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل باختلاف (معدل دخل الأسرة الشهري، والوضع الاجتماعي للأسرة، ومستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، ومنطقة السكن)؟
- أهمية الدراسة:
- الأهمية النظرية:
- تكمّن الأهمية النظرية للدراسة الحالية فيما يلي:
- 1 - إثراء الجانب النظري المتعلق بموضوع المسؤولية الاجتماعية، من حيث مستواه واختلافه باختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية وفي الثقافة العربية خاصة.
- 2 - تقديم أدلة علمية جديدة تؤكد عالمية هذا المفهوم، وتعميمه على مجتمعات أخرى كالمجتمع العربي عامة والسعودي خاصة؛ فقد ظهر مفهوم المسؤولية النفسية ولأول مرة في الغرب من خلال نظرية الضبط التي قدمها غلاسر أول مرة عام 1981 في كتابه (محطات العقل).
- 3 - تحديد تأثير بعض المتغيرات الشارحة في كل من مستوى المسؤولية الاجتماعية، للمساعدة في ضبط مثل هذه المتغيرات من خلال البرامج الاجتماعية والتربوية المختلفة.
- الأهمية التطبيقية:
- تكمّن الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي:
1. تساعد هذه الدراسة مؤسسات التعليم المختلفة في المملكة العربية السعودية على تحديد مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها، وبالتالي تساعد في تشخيص الحالة التي عليها الطلاب.

2. استفادة الباحثين والمهتمين في المجال التربوي من مقياس الدراسة والإطار النظري الذي تقدمه.
3. تزويد العاملين في الميدان التربوي بمجموعة من الحقائق عن مستوى المسؤولية الاجتماعية تساعدهم في إعداد البرامج التربوية والإرشادية للنهوض بمستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة.
4. تقديم بعض التوصيات في مجال تحسين مستوى المسؤولية الاجتماعية.

الإجراءات

• مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من الطلاب المنتظمين والمقيدين في المرحلة الثانوية بقسميها (الشرعي والطبيعي) بجميع المدارس الثانوية بمنطقة حائل والبالغ عددهم (8284) طالباً، وذلك حتى نهاية الفصل الدراسي الثاني لعام 1434 / 1435 هـ وفق إحصائية الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة حائل.

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية (الشرعي والطبيعي) من الصفين الثاني والثالث الثانوي والذين يدرسون في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل، حيث تم تقسيم منطقة حائل إلى أربع مناطق جغرافية تمثل الجهات الأربع، ووضعت جميع أسيماء المدارس في كل منطقة جغرافية على قصاصات ورق متساوية في الشكل والحجم، ووضعت جميع الوريقات في وعاء، ومن ثم سحب ثلاث مدارس من كل منطقة جغرافية، بلغ مجموع المدارس الثانوية التي اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة 12 مدرسة ثانوية، ضمت هذه المدارس ما مجموعه 1100 طالباً توزعوا على النحو التالي:

جدول 1: توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة
معدل دخل الأسرة الشهري	أقل من 5000 ريالاً	382	38.4
	5001 وأقل من 10.000 ريالاً	384	38.6
	10.001 ريالاً فأكثر	229	23.0
	المجموع	995	100.0
مستوى تعليم الأب	ابتدائي فما دون	478	48.3
	متوسط وثانوي	310	31.3
	الجامعي فأعلى	201	20.3
	المجموع	989	100.0
مستوى تعليم الأم	ابتدائي فما دون	621	63.3
	متوسط وثانوي	233	23.8
	الجامعي فأعلى	127	12.9
	المجموع	981	100.0
الوضع الاجتماعي للأسرة	الوالدان يعيشان معاً	927	91.2
	الوالدان منفصلان	89	8.8

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة
	المجموع	1016	100.0
	مدينة	582	56.8
	قرية	443	43.2
منطقة السكن	المجموع	1025	100.0

صدق المقياس:

أما بالنسبة للصدق فقد تم التحقق منه بعدة طرق هي:

1 - صدق المحتوى: من خلال رأي المحكمين، فقد قام الباحثان للتأكد من مدى صدق المحتوى للمقياس بعرضه بصورته المبدئية على مجموعة من المتخصصين (17 محكماً) من أساتذة التربية وعلم النفس بأقسام كلية التربية بجامعة أم القرى وجامعة حائل في المملكة العربية السعودية، وطلب الباحثان آرائهم في:

- مدى انتماء الفقرات لأبعادها.
- وضوح العبارات وسلامتها اللغوية.
- ملائمتها لطلاب المرحلة الثانوية.

وللإبقاء على الفقرات في المقياس تم اعتماد نسبة اتفاق 80 % أما الفقرات التي ارتأى بعض المحكمين تعديلها فقد تم إجراء بعض التعديلات عليها.

2 - صدق البناء للمقياس: وللمزيد من مؤشرات صدق البناء فقد تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية على العينة الاستطلاعية والمكونة من 43 طالباً، وتبين أن معظم العبارات لها علاقة ارتباطية طردية بالدرجة الكلية للمقياس وتتراوح بين (0.302 - 0.701) وهي دالة احصائياً عند مستوى (ألفا = 0.05) (ملحق2). كما حسبت معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الفرعية للبعد الذي تنتمي إليه (ملحق3)، وتبين أن معاملات الارتباط هذه قد تراوحت بين 0.309 - 0.869، وهي ذات دلالة عند مستوى (ألفا = 0.05). باستثناء الفقرة 3 التي انخفض معامل ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس مما يستوجب استبعاد الفقرة (3) من المقياس وعبارتها (أفضل العمل منفرداً على العمل مع الجماعة) ارتبطت بالدرجة الكلية للمقياس بعلاقة ارتباطية عكسية ضعيفة وغير دالة إحصائياً، لذلك تم استبعادها ليصبح عدد فقرات مقياس المسؤولية الاجتماعية بصورته النهائية (21) فقرة شكلت بنية المقياس في الدراسة الحالية. كما أن حساب معامل الارتباط بين بعدي المقياس والدرجة الكلية هو مؤشر إضافي لصدق البناء، فقد تم حساب معامل الارتباط للبعدين والدرجة الكلية، وتبين أن البعد الأول قد ارتبط مع الدرجة الكلية للمقياس بمعامل ارتباط بلغ 0.896، كما تبين أن البعد الثاني قد ارتبط مع الدرجة الكلية بمعامل ارتباط بلغ 0.807.

ثبات المقياس:

* عدم تساوي الأعداد في كل متغير سببه نقص بعض البيانات

وقد استبعد الباحثان (74) استبانة من هذه الاستبانات لنقص في بعض البيانات. تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (1026) طالباً.

مقياس المسؤولية الاجتماعية المختصر:

وصف المقياس:

نظراً لطول مقياس المسؤولية الاجتماعية الذي طوره الحارثي (1995 م) والمقنن على البيئة السعودية، فقد قام الباحثان بمراجعة شاملة للمقياس، فلاحظا من خلال تلك المراجعة أن المقياس مليء بالكثير من المحاور والعبارات، يحتوي على (70) فقرة موزعة على (5) أبعاد، وكثرتها تسبب الضجر والملل للفرد خلال التطبيق مما سينعكس على مصداقية البيانات المتحصلة، لذا قام الباحثان باختيار أفضل الفقرات التي يعتقدان أنها تمثل المسؤولية الاجتماعية ببعديها الشخصي والأخلاقي وهما البعدان اللذان ركز عليهما غلاس في نظرية الاختيار (عمر، 2003) والتي عرف فيها المسؤولية بأنها محاولات الفرد اشباع حاجاته مع عدم حرمان الآخرين من فرص اشباع حاجاتهم، وبالتالي تحقيق أقصى درجات التوافق مع الجماعة وتحقيق أعلى مستويات الهوية الناجحة التي تعكس أعلى مستويات الصحة النفسية والاجتماعية. بحيث أصبح المقياس المختصر مكون من (21) فقرة روعي فيها إتباع الطرق الفنية العلمية في تحديد عدد فقرات المقياس وبخاصة تلك الموجبة والسالبة والتي قد يكون لها آثار نفسية مختلفة في حالة التطبيق، حيث كانت الفقرات الموجبة (10) فقرات وهي: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 9، 10، 11، 12، 18، 19. وقد توزعت الفقرات على بُعدين هما: المسؤولية الشخصية: وتعني شعور الشخص ووعيه بمسؤوليته نحو ذاته وأسرته وتقيسه الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10). والمسؤولية الأخلاقية وتعني صحة ضمير وشعور الشخص بقيمة سلوكه ومسؤولياته نحو المبادئ الأخلاقية والإسلامية والإنسانية، وتقيسه الفقرات (11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22). وضع أمام كل فقرة تدرج ثلاثي بحيث نادراً = 1، وأحياناً = 2، وغالباً = 3 للفقرات الموجبة، وعكس التدرج للفقرات السالبة. ويمكن لدرجة المستجيب أن تتراوح بين 21 - 63، تستغرق الإجابة عن المقياس من 5 إلى 10 دقائق.

للتأكد من ثبات المقياس اعتمد الباحثان مؤشرين هما:

مدى الاستجابة على الفقرة = أعلى درجة - أقل درجة = 3 - 1 = 2 =

طول الفقرة = مدى الاستجابة / عدد فقرات الاستجابة = 3/2 = 0.66 وعليه فإن المعيار الاحصائي التالي: هو معيار للحكم على مستوى المسؤولية الاجتماعية: 1 + 0.66 = 1.66 فأقل مستوى منخفض، 1.67 - 2.33 مستوى متوسط، أعلى من 2.34 فأعلى مستوى مرتفع.

النتائج

إجابة السؤال الأول: ما مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس المسؤولية الاجتماعية، والجدول (2) يلخص النتائج.

جدول 2: المتوسطات الحسابية الموزونة لدرجات طلاب المرحلة الثانوية على مقياس المسؤولية الاجتماعية وأبعادها

البُعد	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد العبارات	الحكم
مستوى المسؤولية الشخصية	1	2.30	0.71	10	متوسط
مستوى المسؤولية الأخلاقية	2	2.27	0.72	11	متوسط
الاتجاه العام نحو المسؤولية الاجتماعية		2.29	0.72	21	متوسط

الجامعي، واختلفت أيضاً من نتائج الدراسة التي أجراها العنزي (2006) حيث أظهرت النتائج ارتفاع في مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد العينة، وكذلك مع الدراسة التي أجراها جيمينيز (Jimenez, 2008). في أن مستوى المسؤولية الاجتماعية كان متديناً، وكذلك نتائج الدراسة التي أجرتها اللحياني (2011) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى عال من المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية. ويأتي هذا الاختلاف نتيجة اختلاف في طبيعة عينات هذه الدراسات والدراسة الحالية؛ فمعظم الدراسات التي أظهرت مستوى عالي من المسؤولية الاجتماعية كانت قد أجريت على طلبة الجامعات وفي مجتمعات غير المجتمع المماثل للدراسة الحالية، كما أن مصادر هذه الاختلافات يمكن ردها ولو جزئياً لاختلاف المحددات المكانية والزمانية لهذه الدراسات. واتفقت النتائج مع نتائج الدراسة التي أجرتها رضوان (2006) حيث أظهرت وجود مستوى متوسط من المسؤولية الاجتماعية تبعاً لاختلاف كل من التحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، وأيضاً إلى حد ما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عثمانة وصمادي (2008) حيث أظهرت النتائج أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الأردنية كان متوسطاً. ويعزو الباحثان سر هذا الاتفاق بين النتائج الدراسة الحالية وتلك الدراسات إلى عوامل تتعلق بنزوع الأفراد للإجابة في

1. الاتساق الداخلي للمقياس: وباستخدام درجات أفراد العينة الاستطلاعية تم اعتماد حساب معاملات كرونباخ - ألفا لبُعدي المقياس وللدرجة الكلية والذي تبين قيمة كرونباخ - ألفا قد بلغت 0.821 لبعد المسؤولية الشخصية، و0.750 لبعد المسؤولية الأخلاقية، و0.844 للمقياس ككل.

2. ثبات الإعادة: بعد مرور أسبوعين قام الباحثان بتوزيع المقياس على نفس أفراد العينة الاستطلاعية، وتم حساب معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق لبُعدي المقياس وللدرجة الكلية. وكانت قيم معامل الارتباط بين مرتي التطبيق 0.827 لبعد المسؤولية الشخصية و0.951 لبعد المسؤولية الأخلاقية و0.889 للمقياس ككل. وهذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

وفقاً للمقياس الثلاثي تم استخدام المعيار التالي للحكم على المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات الطلبة على فقرات المقياس:

خلصت الدراسة الحالية إلى أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل وفي ضوء المعيار الاحصائي المعتمد في هذه الدراسة كان متوسطاً مرتفعاً، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بعدة احتمالات من ضمنها قلة اهتمام الأسر ومؤسسات التنشئة الاجتماعية في المملكة العربية السعودية في تنمية مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الأبناء لقلّة وعيهم بأهمية مثل هذا المفهوم شأنها شأن الأسر العربية الأخرى التي تميل إلى النوع الفوضوي الفوغاني (الصادي والعمادي، 1996) وذلك بسبب الظروف التاريخية وارتباطها بالأسرة الممتدة وميلها لتعدد الزوجات وزيادة حجم الأسرة من خلال زيادة عدد الأبناء مما يقلل من فرص الإشراف والمتابعة للأبناء، واعطائهم الفرص الكافية للتدرب على تحمل المسؤولية الاجتماعية، كما أن مشاركة المدرسة كمؤسسة تنشئة اجتماعية ما زال دون المستوى المطلوب، كما يقدر يشير بشكل أو بآخر إلى تقلص دور المدرسة في تنمية مثل هذا المفهوم؛ فالمنهاج مشبع بالمحتوى المعرفي التقليدي، وتقل فيه الأنشطة المنهجية واللامنهجية التي من شأنها تطوير مثل هذا المفهوم كالكشفة على سبيل المثال لا الحصر. اختلفت هذه النتائج قليلاً مع نتائج الدراسة التي أجراها كفاقي والنيال (1994) حيث كان متوسط المسؤولية الاجتماعية مرتفعاً لدى عينة الذكور، واختلفت أيضاً من نتائج الدراسة التي أجراها الخراشي (2004) حيث أظهرت النتائج ارتفاع في مستوى المسؤولية الاجتماعية للطلاب الممارس للنشاط

منتصف التدرج أو الصدفة، أو الخصائص التي تشترك فيها ثقافة عيني الدراسة الأردنية والسعودية؛ فأصل المجتمعين واحد.

إجابة السؤال الثاني: هل يختلف مستوى المسؤولية الاجتماعية باختلاف معدل دخل الأسرة الشهري، والوضع الاجتماعي للأسرة، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، منطقة السكن؟

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المسؤولية الاجتماعية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار
معدل دخل الأسرة الشهري	أقل من 5000 ريالاً	46.73	5.097	382
	5001 وأقل من 10.000 ريالاً	47.98	5.214	384
	10.001 ريالاً فأكثر	49.96	5.910	229
مستوى تعليم الأب	ابتدائي فما دون	46.87	5.108	478
	متوسط وثانوي	48.16	5.176	310
	الجامعي فأعلى	50.71	5.795	201
مستوى تعليم الأم	ابتدائي فما دون	47.53	5.252	621
	متوسط وثانوي	48.03	5.177	233
	الجامعي فأعلى	50.64	6.123	127
الوضع الاجتماعي للأسرة	يعيشان معاً	48.45	5.253	927
	منفصلين	43.58	5.774	89
منطقة السكن	مدينة	48.35	5.598	582
	قرية	47.55	5.321	443

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على مقياس المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغيرات معدل دخل الأسرة الشهري، والوضع الاجتماعي للأسرة، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، منطقة السكن، وللتأكد من

دلالة هذه الفروق إحصائياً عند مستوى (ألفا = 0.5)، أجري تحليل التباين الخماسي ((WAY ANOVA - 5 عديم التفاعل على درجات مقياس المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغيرات الدراسة والنتائج كما في الجدول (4).

جدول 4: تحليل التباين الخماسي عديم التفاعل للدرجات على مقياس المسؤولية الاجتماعية في ضوء متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الاحتمال
معدل دخل الأسرة الشهري	215.010	2	107.505	*4.229	0.015
مستوى تعليم الأب	556.421	2	278.210	**10.943	0.000
مستوى تعليم الأم	156.912	2	78.456	*3.086	0.046
الوضع الاجتماعي للأسرة	1528.991	1	1528.991	**60.142	0.000
منطقة السكن	39.354	1	39.354	1.548	0.214
الخطأ	23465.580	923	25.423		
المجموع	2183932.0	932			
المجموع المعدل	27378.1	931			

* دالة عند مستوى ألفا = 0.05، ** دالة عند مستوى ألفا = 0.01

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمنطقة السكن، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.5)، تعزى لمتغيرات معدل دخل الأسرة الشهري وتعليم الأب وتعليم الأم والوضع الاجتماعي للأسرة حيث أن الفروق

متغير مستوى دخل الأسرة:

جاءت لصالح الطلاب الذين ينتمون إلى أسر يعيش فيها الأبوان معاً. ولتحديد مصادر الفروق لبقية المتغيرات أجري اختبار شففيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، وفيما يلي استعراض نتائج هذه المقارنات لكل متغير.

جدول 5: مصادر الفروق بين درجات المسؤولية الاجتماعية باستخدام اختبار شففيه (Scheffe) وفقاً لمتغير معدل دخل الأسرة الشهري

أقل من 5000 ريال	5001 وأقل من 10.000 ريالاً	10.001 ريال فأكثر
أقل من 5000 ريال	-1.25**	-3.23**
5001 وأقل من 10.000		-1.98**
10.001 ريال فأكثر		
* دالة عند مستوى ألفا = 0.05 ** دالة عند مستوى ألفا = 0.01		

يتضح من الجدول (5) أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى أبناء الأسر ذات الدخل المرتفع (10001 ريالاً فأكثر) أعلى منه لدى بقية الطلاب من ذوي الأسر التي دخلها متوسطاً أو منخفضاً. وأنه لدى أبناء الأسر ذات الدخل المتوسط أفضل منه لدى أبناء الأسر ذات الدخل المنخفض (أقل من 5000 ريالاً).

متغير تعليم الأب

جدول 6: مصادر الفروق بين درجات المسؤولية الاجتماعية باستخدام اختبار شفيه (Scheffe) وفقاً لتعليم الأب

ابتدائي فما دون	متوسط وثنائي	الجامعي فأعلى
ابتدائي فما دون	-1.29**	-3.84**
متوسط وثنائي		-2.55**
متوسط وثنائي		

* دالة عند مستوى ألفا = 0.05، ** دالة عند مستوى ألفا = 0.01

يتضح من الجدول (6) أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب الذين مستوى تعليم آبائهم جامعي فأعلى أفضل مما هو لدى الطلاب الذين مستوى تعليم آبائهم أقل من ذلك، وكذلك

متغير تعليم الأم

جدول 7: مصادر الفروق بين درجات المسؤولية الاجتماعية باستخدام اختبار شفيه (Scheffe) وفقاً لتعليم الأم

ابتدائي فما دون	متوسط وثنائي	الجامعي فأعلى
ابتدائي فما دون	5.،	-3.11**
متوسط وثنائي		-2.61**
الجامعي فأعلى		

* دالة عند مستوى ألفا = 0.05، ** دالة عند مستوى ألفا = 0.01

الدراسة التي أجراها رضوان (2006) حيث اختلف متوسط درجات المسؤولية الاجتماعية لطلبة الصف الأول ثانوي تبعاً لاختلاف كلاً من المستوى الاجتماعي والاقتصادي، واتفقت أيضاً مع نتائج الدراسة التي أجرتها اللحاني (2011) في ضوء بعض المتغيرات كمعدل دخل الأسرة الشهري والحالة الاجتماعية ويأتي هذا الاتفاق والاتساق في نتائج هذه الدراسة مع تلك الدراسات لتشابه الظروف والبيئات التي أجريت فيها هذه الدراسات. وسر اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع البعض الآخر من هذه الدراسات هو اختلاف بين العينات والمراحل العمرية والمحددات الزمانية والمكانية لجميع هذه الدراسات.

التوصيات:

من خلال ما توصلت إليه في الدراسة الحالية من نتائج ولرفع مستوى المسؤولية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، يوصي الباحثان بما يلي:

يتضح من الجدول (7) أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب الذين مستوى تعليم أمهاتهم جامعي فأعلى أفضل مما هو لدى الطلاب الذين مستوى تعليم أمهاتهم أقل من ذلك. ويفسر الباحثان هذه النتيجة أن معدل دخل الأسرة الشهري وتعليم الأب والأم والوضع الاجتماعي تلعب دوراً حاسماً في مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، فتوفر المستوى الجيد من الدخل الاقتصادي للأسرة مع ارتفاع مستوى تعليم الوالدين ومشاركتها معاً في عملية التنشئة الاجتماعية يتيح الفرصة للطلاب قدراً من الفرص في اشباع حاجاته وفي توفير جو آمن، ويعطيه المزيد من الحرية لتحقيق ذاته وبالتالي تنمية المسؤولية الاجتماعية لديه (الصمادي وعبد الله، 1996). كما تؤكد هذه النتائج وجهة نظر غلاسر (Glasser) حول طبيعة مفهوم المسؤولية والتي يؤكد فيها أنه مفهوم متعلم يمكن تنميته من خلال مؤسسات التنمية الاجتماعية، ويتأثر بالعديد من المتغيرات الديمغرافية والأسرية والاجتماعية والنفسية (عمر، 2003). واتفقت هذه النتائج مع نتائج

1. زيادة البرامج الاجتماعية التي تتضمن الأنشطة اللامنهجية التي تستهدف تنمية الحس بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة.
 2. الاهتمام بتضمين المناهج الدراسية في وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي لموضوعات اجتماعية ومجتمعية يكسب من خلالها الطالب الحس الاجتماعي والمسؤولية تجاه أفراد مجتمعه.
 3. إعداد برامج إرشادية وتدريبية لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى فئات الشباب باستخدام التقنيات الحديثة ووسائل الإعلام.
 4. تشجيع الطلاب على الاشتراك في الأنشطة المدرسية وتشجيعهم على العمل الجماعي وخلق روح التعاون الذي من شأنه ينمي المسؤولية الاجتماعية.
 5. عقد الورش التدريبية للأهيات زوات التعليم المتدني لتوعيتهن بأساليب تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأبناء.
 6. زيادة المعونات المالية والعينية للأسر ذات الوضع الاقتصادي المنخفض من قبل الجمعيات الخيرية وأيضاً من خلال مكاتب الضمان الاجتماعي لتحسين أوضاع الأسر من أجل اشراك ابنائها في الأنشطة التي من شأنها تساعد في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأبناء.
 7. على الوالدين إتاحة مساحة كافية من الحرية لممارسة بعض الأنشطة بجانب الدراسة كما يجب عليهم تنشئة أبنائهم على تحمل المسؤولية ومواجهة المشكلات.
 8. عدم تعميم النتائج خارج حدود الدراسة من حيث الزمان والمكان.
- المراجع:**
- الحارثي، زايد عجير (1995). المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات، جامعة قطر: مركز البحوث التربوية.
- الحارثي، زايد عجير (2008). كيف ننمي المسؤولية الاجتماعية والوطنية لدى الشباب، صحيفة الجزيرة (ديسمبر 25)، مقالات.
- الخراسي، وليد عبدالعزيز (2004). دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية، رسالة ماجستير، قسم الدراسات الاجتماعية، الرياض، جامعة الملك سعود.
- رضوان، هويدا (2006) المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي لاختيارهم جماعة الأقران وولائهم لها في ضوء بعض المتغيرات، دراسات عربية في علم النفس، 5 (4)، 883 - 943.
- الصمادي، أحمد، وعبد الله، عبد القادر (1996). المشكلات النفسية التي يفرزها نظام الأسرة العربية: دراسة تحليلية. مجلة الإرشاد النفسي، العدد الخامس، 89-114.
- الصمادي، أحمد، والزعبي، فايز (2007). أثر برنامج إرشاد جمعي بطريقة العلاج الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الأطفال الأيتام. مجلة العلوم التربوية والنفسية (جامعة البحرين)، مجلد 8 عدد 1، 111 - 133.
- عثامنة، صلاح، وصمادي، أحمد. (2009). المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الأردنية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتعليم العالي المنعقد في بيروت خلال الفترة 4 - 2010/5/6، ص ص. 454 - 469.
- عمر، محمد ماهر (2003). نظرية الاختيار: رؤية تحليلية لنظرية وليم غلاسر السيكلوجية (ط1). الاسكندرية: مركز الدلتا للطباعة.
- العمرى، منى سعد (2007). الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة. رسالة ماجستير، كلية التربية، المدينة المنورة، جامعة طيبة.
- العنزي، ممدوح هندي (2006). مستوى التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس منطقتي الجوف والحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، عمان، جامعة البلقاء التطبيقية.
- عوض، حسني (2011). أثر مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الشباب، ورقة مقدمة في مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، القدس، جامعة القدس المفتوحة.
- فحجان، سامي خليل (2010). التوافق المهني والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة، رسالة ماجستير، كلية التربية، غزة، الجامعة الإسلامية.
- قاسم، جميل محمد (2008). فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، غزة، الجامعة الإسلامية.
- قليوبي، خالد محمد (2009) المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بكل من وجهة الضبط وفاعلية الذات لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. رسالة ماجستير، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

Motivation and Physical Activity Among Korean Middle School Students, *Perceptual & Motor Skills: Exercise & Sport*, 115(3), 944-952.

Yeh, C., Carter, R., & Pieterse, A. (2004). Cultural Values and Racial Identity Attitudes among Asian American Students: An Exploratory Investigation, *Counseling and Values*, 8 (2), 82-95.

القيسي، خولة عبدالوهاب ونجف، أفرح أحمد (2011). المسؤولية الاجتماعية لأطفال الرياض الأهلية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*, (30)، 1 - 21.

الليحاني، أزهار صلاح (2011). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

محمد، إيمان محمد فهمي (2011). فعالية برنامج إرشادي قائم علي نظرية جلاسر في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدي المراهقات وأثره علي تقدير الذات، رسالة دكتوراه، كلية التربية، القاهرة، جامعة الزقازيق.

مشرف، ميسون محمد (2009). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، غزة، الجامعة الإسلامية.

المنابري، فاطمة عبدالعزيز (2010). الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

الهذلي، نانف سراج (2009). الاتجاه نحو ظاهرة الإرهاب وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

Barnaby, W. (2000). Science, technology, and social responsibility, *Interdisciplinary Science reviews*, 25 (1), 20-23.

Beckwith, J., and F. Huang. (2005). Should we make a fuss? A case for social responsibility in science, *Nature Biotechnology*, 23(12), 147-148.

Dharamsi, S., Espinoza, N., Carmer, C., Amin, M., Bainbridge, L., & Poole, G. (2010). Nurturing social responsibility through community service-learning: Lessons learned from a pilot project, *Medical Teacher*, 32(1), 905-911.

Lennon, B. (2000). From reality therapy to reality therapy in action. *International Journal of Reality Therapy*, 20 (1), 41-46.

Jimenez, A. (2008). *Implications of filial responsibility for Latino adolescents' Psychological and social adjustment: a resilience perspective*, PhD Dissertation, Georgia State University, USA.

Lee, O., Kim, Y., & Kim, B. (2012). Relations of Perception of Responsibility to Intrinsic

فاعلية نمطي التغذية الراجعة: إعادة الصياغة وما وراء اللغة في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية

نصر خليفة مقابلة* ومحمد الزيوت**

تاريخ قبوله 2015/2/17

تاريخ تسلم البحث 2014/10/29

The Effectiveness of two Types of Feedback (Recast, and Metalinguistic) on Improving the 8th Grade Basic Students' Performance in Arabic Grammar

Nasr Maqableh, Department of Curriculum and Instruction, Yarmouk University, Jordan.

Mohammad Zeout, Ministry of Education, Jordan.

Abstract: The study aimed to identify the effectiveness of two types of Written corrective Feedback: (Recast and Metalinguistic) on improving the students' performance in Arabic Grammar. The researchers constructed a test that measured the performance of the students in grammar according to Bloom's three Levels: knowledge, comprehension, and application. The sample of the study consisted of (74) students. The students were assigned into three groups. The study was conducted as the intervention was administered in the form of (18) periods. The first experimental group participants received a recast; the second experimental group participants received the Metalinguistic, while the control group did not receive Written Corrective Feedback. The results of the study showed that there was a significant difference at ($\alpha = 0.05$) in the students' performance on Bloom's three levels between the three groups participants' performance. These differences were in favor of the two experimental groups. Moreover, the results of the study showed a significant difference in the students' performance on the application level between the experimental groups in favor of the students in the first experimental group. The results also showed a significant difference in students' performance in the grammar test as a whole in favor of the students in the two experimental groups.

Keywords: Grammar of Arabic language, Written Corrective Feedback, Recast, Metalinguistic.

ويُعدّ إتقان قواعد النحو من أساسيات التواصل؛ حيث إن الخطأ في استخدامها ينعكس على نقل المعنى المقصود لدى السامع والمتحدث والقارئ والكاكتب (مجاور، 1998)، فضلاً عن "صقلها للذوق الأدبي لدى الطلبة، وتعويدهم دقة الملاحظة، وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم، وتمكينهم من فهم التراكيب المعقدة ونقدها" (الدليمي والواللي، 2005، ص. 193).

وتكمن أهمية قواعد اللغة العربية في الغاية الأساسية التي وُضعت من أجلها، وهي المحافظة على العربية الفصيحة حية على ألسنة أبنائها (زهران، 2010)، حيث يهدف تعلّم قواعد اللغة العربية وتعليمها إلى إتقان المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة؛ إذ يتعدّد ممارسة اللغة وتحقيق الغرض من تعلّمها ما لم تراعى قواعد استخدامها في أثناء ممارستها (الخطيب، 2009؛ نصيرات، 2006)، وفي حاجة علوم العربية جميعها لها، فهي معيار الحكم على سلامة التركيب اللغوي (عطا، 2001)، ويتضح مما سبق، أن قواعد النحو تمثل أداة ضرورية يُستعان بها لنقل المعنى المراد بين أطراف عدة، وأن إتقانها يسهّل التواصل، ويحقق مجموعة من الأهداف النظرية والعملية.

ملخص: هدفت هذه الدراسة تقصي فاعلية نمطي التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة: إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية في الأردن. قام الباحثان ببناء اختبار لقياس أداء الطلاب وفق مستويات بلوم الثلاثة: المعرفة، والفهم، والتطبيق. بلغ عدد أفراد الدراسة 74 طالباً موزعين على ثلاث مجموعات. طبقت الدراسة بواقع 18 حصة، تلقى أفراد المجموعة التجريبية الأولى إعادة الصياغة، وتلقى أفراد المجموعة التجريبية الثانية ما وراء اللغة، ولم يتلق أفراد المجموعة الضابطة التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستويات (المعرفة، والفهم، والتطبيق) بين أداء طلاب المجموعات الثلاث لصالح المجموعتين التجريبيتين، وفي مستوى (التطبيق) بين أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين لصالح طلاب المجموعة الأولى، وأظهرت النتائج كذلك وجود فرق دال إحصائياً على اختبار القواعد ككل بين أداء طلاب المجموعات الثلاث لصالح طلاب المجموعتين التجريبيتين.

الكلمات المفتاحية: قواعد اللغة العربية، التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة، إعادة الصياغة، ما وراء اللغة.

مقدمة: يواجه التعليم صعوبات في الوصول بالطلبة إلى المستوى المطلوب، وهذا ما أثبتته نتائج بعض الدراسات؛ إذ يُعدّ الضعف في النحو والصرف سبباً من أسباب وقوع الطلبة في أخطاء الرسم الإملائي، إضافة إلى ضعف الاهتمام بمتابعة أخطائهم والتنبيه عليها، وضعف مطالبهم بإعادة كتابة الكلمات التي أخطأوا فيها؛ ومن هنا تتبين أهمية إجراءات التصحيح التي يقوم بها معلمو اللغة، إذ لا ينبغي الاقتصار على بعض الرموز والإشارات كما يلاحظ عند النظر في أعمال الطلبة الكتابية.

ولقد تعرضت اللغة العربية الفصيحة إلى مشكلات عدة أدت إلى شيوع اللحن على ألسنة أبنائها (الظفيري، 2005)، والنفور من تعلّمها وتعليمها (عبد الرحمن، 1971)؛ مما انعكس على التطور المعرفي في التعليم (التيمي، 2007)؛ لذا أصبح من الضروري التصدي للضعف التي يواجهها أبنائها في سبيل تعلّمها وتعليمها، فالاهتمام بدراسة النحو يعني الاهتمام باللغة من خلال دراسة قواعد استخدامها (الشمري، 2006)، وتشكل قواعد النحو والصرف أحد أنظمة اللغة وأكثرها أهمية، وتعدّ دراسته أمراً ضرورياً في ظل الضعف المنتشر بين أبناء العربية، وقلة المتحدثين بالعربية الفصيحة. ويرى الباحثان أن النحو هو الضابط الذي يكفل سلامة الأداء اللغوي وصحته لفظاً ومعنى، في حال تمت ممارسة اللغة على أساسه، من هنا تزداد الحاجة إلى بيان أهمية قواعده.

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

** وزارة التربية والتعليم، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الضعيفة وتصحيحها (Cairns, Waltzman & Mcdaniel, 2006).

وانطلاقاً من أهمية التغذية الراجعة بعامه، حاول غير باحث تعريفها، فهي: "المعلومات التي تعطى للطالب حول طبيعة استجاباته بشكل منتظم ومستمر من أجل تعديل الاستجابات غير المقبولة وتثبيت الاستجابات الصحيحة" (غباري، 2003، ص. 3).

فقد أُستُخدِمَ مصطلح التغذية الراجعة ابتداءً في ميدان العلوم التطبيقية والهندسية، ثم استخدمه الباحثون في ميدان التربية وعلم النفس عام 1948م بديلاً لمصطلح "معرفة النتائج" حين أشار "نوبرت واينر" إلى رغبة الطلبة في معرفة نتائج أعمالهم، ورغبة المعلمين في معرفة نتائجهم المتحققة، ذلك أن مصطلح التغذية الراجعة يُعدُّ أكثر شمولاً، ولا يتوقف عند معرفة النتائج بل يتجاوزها إلى إمكانية استفادة الفرد منها في إجراء التعديلات (الشقيرات، 2009).

وينبثق الدور التعليمي للتغذية الراجعة من مبادئ النظرية الارتباطية السلوكية التي تؤكد أن الفرد يغيّر سلوكه اللاحق في حال عرف نتائج سلوكه السابق، وتؤكد أيضاً دور التغذية الراجعة التعزيزي، ودورها في إثارة الدافعية، وفي توجيه التعلم، وفي تثبيت المعلومات الصحيحة؛ وبالتالي رفع مستوى التحصيل (نبهان، 2008). وينبثق الدور التعليمي كذلك من قانون الأثر لثورنديك الذي يرى أن السلوك يتشكل نتيجة وجود ارتباط بين المثير والاستجابة، وأن الاستجابة تمثل الوسيلة التي تحقق الهدف، وأن ممارسة النتائج تقود إلى شعور الطلبة بالارتياح (الشرقاوي، 2011).

ويُعدُّ توظيف التغذية الراجعة مسؤولية مهمة يتحمل المعلم جزءاً منها؛ بما عليه من واجبات وأدوار متعددة على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويتلخص دور المعلم بالآتي: إدارة الظروف التي تؤثر على التغذية الراجعة، وتحديد الأساليب والإجراءات التعليمية واختيارها، والتخطيط لكيفية توجيه الطلبة لإدراك معلومات التغذية الراجعة، وإعلام الطلبة بالأهداف المراد تحقيقها، والبحث عن الأخطاء وتصحيحها، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة والإشارة إليها، وتدريبهم على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، والتأكد من قدرتهم على ملاحظة معلوماتها واستيعابها لها، والتخطيط لطرائق جعلهم يتذكرون أعمالهم في حال تعذر تقديمها بعد الأداء مباشرة، والتأكد من إتقانهم لموضوع التدريب قبل الانتقال للتدريب الجديد، ومراقبة تقدمهم وإمكانياتهم (Yoshida, 2008؛ جرادات وعبيدات وأبو غزالة وعبد اللطيف، 2008؛ السليتي، 2008).

وتجدر الإشارة إلى أن أنماط التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة يمكن أن تكون شفوية أو مكتوبة، غير أن المكتوبة تنفرد عن الشفوية في أنها أكثر إتاحة؛ لأنها تُقدَّم على ناتج الطالب

ويُعدُّ تحديد الأهداف الخطوة الرئيسة في العملية التعليمية. وهناك تصنيفات متعددة لأهداف قواعد النحو تبعاً للمرحلة العمرية والتعليمية، وأما أهداف القواعد النحوية الخاصة بأفراد هذه الدراسة كما جاءت في دليل المعلم، وكتاب القواعد للصف الثامن فهي كالآتي: أن يتعرف الطالب القواعد النحوية المتعلقة بأقسام الاسم من حيث: (التذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع، والتعريف والتذكير)، وأقسام الفعل من حيث: (الزمن، واللزوم والتعدي، والصحة والاعتلال)، ويُعرَّب نماذج منها، ويستخرج أمثلة عليها من النصوص المختارة، ويصحح الأخطاء النحوية معللاً السبب، ويفهم الشواهد النحوية ودلالاتها، ويكتب تراكيب من إنشائه مراعيًا تلك القواعد.

ولتحقيق أهداف تدريس قواعد النحو يُحتاج من المعلم والطالب أن يكونا على وعي بالمستوى الذي يرغبان في الوصول إليه، ولعل تصنيف بلوم Bloom للأهداف في المجال المعرفي من أكثر التصنيفات استخداماً في هذا المجال، إذ يسهل استخدامه، ويمكن المعلمين من بناء الاختبارات المناسبة، والوقوف على نتائج تعليمهم بشكل دقيق، وتصنيف الأسئلة والأنشطة التعليمية، كما أنه لا يفاضل بين المستويات، بل يعطي كل مستوى دوراً وأهمية خاصة، ويساعد المعلمين على صياغة أهدافهم في صورة سلوكيات محددة (قطامي، 2001). وتُعدُّ الحاجة إلى تصنيف بلوم في تعليم قواعد النحو العربي وتقويمها أمراً ضرورياً؛ للوقوف على مستوى الأهداف المتحققة لدى الطلبة للبناء عليها، وتحقيقاً لمبدأ التعلم من السهل إلى الصعب، وتعرّف أسباب الضعف ومظاهره من أجل معالجته.

وعملية معالجة الأخطاء من القضايا الرئيسة التي يواجهها المعلمون والباحثون في حقل تعليم قواعد اللغة، واللغة بشكل عام (Liu, 2008)، وتُعدُّ التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة أحد أنماط التقويم المتبعة في معالجة أخطاء الطلبة، التي يتوقع أن تسهل من عملية تعلم اللغة وتعليمها، وتنمي كفاياتهم اللغوية، وتعمق من فهمهم للقاعدة النظرية (Razfar, 2010)، وتضبط الأداء السابق واللاحق (Li, 2010).

ويقصد بإعادة الصياغة "إعادة بناء الجملة الركيكة، أو الخطأ، أو الناقصة بشكل أفضل" (Rassaei & Moinzadeh, 2011, P. 98)، وهي: "إعادة صياغة أخطاء الطلبة التي يقعون فيها خلال نشاطات التواصل" (Sheen, 2008, P. 837)، وهي تصحيح الكلمات، والجمال التي يكتبها الطلبة مع الإبقاء على المعنى العام (Ayoung, 2004).

ويقصد بما وراء اللغة Metalanguage توظيف المعرفة اللغوية في الحكم على أداء الطلبة اللغوي، بهدف تصحيح الأخطاء اللغوية، وبالتالي تحسين هذا الأداء (Zhou & Chen, 2010)، ولعل أبرز ما يميزها أنها تنمي المعرفة اللغوية لديهم، وتزيد من قدرتهم على توظيف هذه المعرفة في إصدار الأحكام حول الجمل

ضعيفة والجملة الجديدة بأنها قوية (Carnis, Waltzman & Mcdaniel, 2006).

ويمتاز هذا النوع من التغذية الراجعة بأنه يجنب الطالب التفسير الخطأ لهدف التغذية الراجعة، وتتيح له ملاحظة الخطأ وتصحيحه ومعرفة سببه، وتجنب تكراره في المستقبل (Sachs & Polio, 2007)، وتزيد من قدرته على إصدار الأحكام، وتعد أحد الأنماط الفعالة التي تركز على الشكل (Sanz & Morgan-Short, 2004).

ويتوقع الطلبة الذين يواجهون صعوبة في إتقان قواعد اللغة وتوظيفها متابعة، وتصحيحاً من المعلم، وتشكل التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة أحد أبرز أشكال المتابعة والتصحيح التي يمكن لمعلم اللغة أن يوظفها في متابعة أخطاء الطلبة في دروس القواعد (Ammar & Spada, 2006).

واعتماداً على ما سبق، أوصى العديد من الباحثين الذين حللوا نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة، أمثال: ايليس ولوين وايرلام (Ellis, Loewen & Erlam, 2006)، ونوريس واورتيجا (Norris & Ortega, 2000) بضرورة تبني أنماط التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة في حصص تعلم قواعد اللغة وتعليمها؛ لمعالجة أخطاء الطلبة اللغوية، وتحسين أدائهم في توظيف قواعدها، وهذا ما أثبتته كذلك نتائج دراسة ايليس، وشين، وموراكامي وتاكاشيما (Ellis, Sheen, Murakami & Takashima, 2008).

ويتضح دور التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة، كما يراه الباحثان، في علاج الأخطاء اللغوية، وهي بهذا تجمع بين الدور العلاجي والدور التعليمي، حيث لا يمكن نفي الوقوع في الخطأ في أثناء عمليات التعلم والتعليم؛ وهنا يصبح علاج الخطأ جزءاً من دور المعلم التعليمي، وبعد أن توضح علاقة أنماط التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة بقواعد اللغة، كان لا بد من عرض استراتيجياتها التي يستخدمها المعلم في توظيف هذه الأنماط.

ولقد ورد لفظ استراتيجيات Strategies في الأدب المتعلق بالتغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة بمسميات متعددة، فهي تقنيات Technical's، وإجراءات Procedures، ومنهم من سماها خيارات Options، ويرى ايليس (Ellis, 2009) أن معرفة هذه الاستراتيجيات من شأنه دفع المعلمين إلى توظيف أنماط التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة في التعليم والتقييم. ولخص ايليس (Ellis, 2009, p. 98) هذه الاستراتيجيات، بالجدول الآتي:

الكتابي، ويمكن للطالب الرجوع إليها في أي وقت شاء (Ayoung, 2004).

وتعد إعادة الصياغة Recast: أحد الأنماط التي شاع توظيفها في البحوث والدراسات التي حاولت تقصي فاعليتها في مساقات تعليم اللغة بعام، وفي تعليم قواعد اللغة بخاصة. ويرتبط الأساس النظري في الدراسات التي أجريت حول فاعلية إعادة الصياغة كنمط من أنماط التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة بنظرية التفاعل للونج Long (1983) (Zhuo, 2010) الذي حاول أن يقدم تفسيراً للبيانات الوصفية حول طبيعة التفاعل الإنساني، وتؤكد هذه النظرية أن التفاعل يسهل الفهم الذي يعمل بدوره على تعزيز النمو اللغوي، حيث أشير إلى أن تبني نمط إعادة الصياغة له أثر كبير في تعزيز نمو اللغة؛ لأنه يحدث في معظم الأوقات خلال نشاطات التعلم التي تركز على المعنى.

ورغم صعوبة التحكم بانتباه الطالب إلا أن إعادة الصياغة بناء على نتائج علم النفس التربوي تعد من الأنماط الفاعلة في توجيه الانتباه، حيث يصعب على الطلبة معالجة الشكل اللغوي والمعنى في ذات الوقت؛ لأن الطلبة يمكنهم التركيز على الشكل اللغوي إذا تمكنوا من المعنى، ونظراً لأن إعادة الصياغة تقوم على إعادة تشكيل الكلام المكتوب مع المحافظة على المعنى؛ فإنها تتيح للطالب توجيه الانتباه نحو النص المكتوب شكلاً ومضموناً (Ammar & Spada, 2006)، وهي بذلك تعزز من قدرة الطالب على ملاحظة الشكل اللغوي، رغم إن تركيزها الرئيس يتمركز حول المعنى المستهدف من الكتابة. وتعتمد فاعلية إعادة الصياغة على مجموعة من العوامل (Sheen, 2008, p. 840) هي: "قدرة الطالب اللغوية، ومدى إقناعها ووضوحها لغوياً، وتركيزها على مهارات بعينها.

ويعد نمط ما وراء اللغة Metalanguage: أحد أنماط التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة التي توظف لتحسين أداء الطلبة القواعدي، وتعرف بأنها "توظيف المعرفة اللغوية خلال التعلم" (Roehr, 2010, p. 12)، وتعرف كذلك بأنها: توظيف الخصائص الشكلية للغة، والقدرة على التركيز، والتحليل، والتفكير، واستخدام اللغة كشكل منفصل عن المعنى (Zipke, Ehri & Cairns, 2009)، وهي: الحكم على الجمل ذات البناء الضعيف والبناء القوي في ضوء البناء القواعدي للجمل ضعيفة البناء؛ فعندما يُعيد الطالب صياغة جملة معينة بناء على معلومات التغذية الراجعة المقدمة من المعلم، فكأنه يحكم على الجملة السابقة بأنها

جدول 1: وصف الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم لتقديم التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة

الرقم	الاستراتيجية	الوصف
1.	المباشرة	يزود المعلم الطالب بالإجابة الصحيحة مباشرة
2.	غير المباشرة:	يشير المعلم إلى الخطأ ولا يزود الطالب بالإجابة الصحيحة: - الإشارة إلى الخطأ وإيجاد مكانه - الإشارة إلى الخطأ فقط - يشير المعلم إلى الخطأ في مكانه. - يشير المعلم إلى الخطأ في الهامش.
3.	- ما وراء اللغة: - استخدام رمز الخطأ	يقدم المعلم بعض الدلائل اللغوية حول طبيعة الخطأ: - يكتب المعلم رمز الخطأ في الهامش. - يرقم المعلم الأخطاء في النص ويكتب وصفاً قواعدياً لمجموع الأخطاء المرقمة في أعلى الصفحة.
4.	تركيز التغذية الراجعة: - المركزة - غير المركزة	يختار المعلم أن يصحح نوعاً أو نوعين من الأخطاء أو معظمها أو كلها: - يكتف المعلم التغذية الراجعة حول نوع معين من الأخطاء. - يصحح المعلم جميع الأخطاء.
5.	الإلكترونية	يشير المعلم إلى الخطأ، ويقدم رابطاً إلكترونيًا تصحيحاً له.
6.	إعادة البناء	يعيد المعلم صياغة ما كتبه الطالب، مع الإبقاء على المحتوى.

إعادة الصياغة وبين اكتساب الطلبة لمجموعة من الأشكال اللغوية في اللغتين الإنجليزية واليابانية.

وأجرى إيليس ولوين وإيرلام (Ellis, Loewen & Erlam, 2006) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في استخدام صيغة الفعل الماضي في اللغة الإنجليزية. تكون أفراد الدراسة من 34 طالباً وطالبة ممن يسجلون مستويات متدنية ومستويات متوسطة في اللغة الإنجليزية في نيوزلندا، موزعين على ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين تلقى أفراد إحداها ما وراء اللغة، وتلقى أفراد المجموعة التجريبية الثانية إعادة الصياغة، ولم يتلق أفراد المجموعة الضابطة التغذية الراجعة المكتوبة. طبق اختبار قبلي، واختبار بعدي فوري، بعد يوم من انتهاء التدريس، واختبار بعدي متأخر، بعد أسبوعين، أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين تلقوا ما وراء اللغة سجلوا أداءً أفضل وبشكل دال إحصائياً مقارنة مع الطلبة الذين تلقوا إعادة صياغة على الاختبارين البعديين الفوري والمتأخر. كما أشارت النتائج إلى أن المجموعتين التجريبيتين سجلتا أداءً أفضل مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وفي دراسة أجراها داباجي (Dabaghi, 2008) هدفت الكشف عن فاعلية إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في تقليل أخطاء القواعد. بلغ عدد أفراد الدراسة 56 طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة ممن يدرسون اللغة الإنجليزية. أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين تلقوا ما وراء اللغة سجلوا علامات أعلى وبشكل دال إحصائياً مقارنة مع الطلاب الذين تلقوا إعادة الصياغة.

وقام سورو (Sauro, 2009) بدراسة هدفت الكشف عن فاعلية نمطين من أنماط التغذية الراجعة المكتوبة باستخدام الحاسوب في تحسين المعرفة القواعدية، هما: إعادة الصياغة، وما وراء اللغة. بلغ عدد أفراد الدراسة 23 طالباً وطالبة في أحد برامج تعليم اللغة الإنجليزية في إحدى الجامعات السويدية، قُسمت إلى ثلاث

ويتمثل دور الطالب في التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة في كيفية الاستجابة للمعلومات المقدمة من المعلم وتنفيذها (Ellis, 2009, p. 99) بالجدول (2) الآتي:

جدول 2: وصف الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب للتعامل مع

الرقم	الاستراتيجية	الوصف
1.	التنقيح	يقوم الطلبة بتنقيح النص بناء على معلومات التغذية الراجعة المقدمة من المعلم.
2.	التلقي	- يكتفي الطلبة بدراسة النص المقدم لهم. - يكتفي الطلبة بالنص المصحح المقدم لهم، ولا حاجة لدراسة الأخطاء وتصحيحها.

وقد أجريت دراسات أجنبية عدة لتقصي فاعلية نمطي التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة: إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في تحسين أداء المتعلمين في قواعد اللغة، حيث أجرى إيواشيتا (Iwashita, 2003) الكشف عن فاعلية إعادة الصياغة في اكتساب بناءين من أبنية القواعد. بلغ أفراد الدراسة 55 طالباً وطالبة، اختيروا عشوائياً من أحد مساقات تعليم اللغة اليابانية للمبتدئين في أحد المعاهد الأسترالية. طبقت الدراسة على ثلاث مجموعات: تلقى أفراد المجموعة التجريبية الأولى إعادة الصياغة السلبية، وتلقى أفراد المجموعة التجريبية الثانية إعادة الصياغة وفق الدلائل الإيجابية، بينما لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة إعادة الصياغة. كشفت نتائج الاختبار الكتابي عن وجود أثر إيجابي للدلائل الإيجابية مقارنة بالتغذية الراجعة السلبية، ووجود علاقة إيجابية بين تلقي

ومجموعات: الأولى تلقى أفرادها إعادة الصياغة، والثانية تلقى أفرادها ما وراء اللغة، ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة. أشارت النتائج إلى وجود فروق في الأداء بين أفراد المجموعات الثلاث لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وأجرى زهاو (Zhuo, 2010) دراسة هدفت مقارنة فاعلية إعادة الصياغة الصريحة Explicit Recast وإعادة الصياغة الضمنية Implicit Recast في اكتساب الأسماء الجمع في اللغة الإنجليزية. بلغ عدد أفراد الدراسة 63 طالباً وطالبة من الطلبة الصينيين في الصف السادس ممن يدرسون اللغة الإنجليزية، وزعوا إلى ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبتان، ومجموعة ضابطة. لتحقيق أغراض الدراسة طبق اختبار تحصيلي في المعرفة بقواعد اللغة، كشفت النتائج تحسناً عند المجموعات الثلاث، وكان التحسن دالاً إحصائياً لصالح المجموعة التي تلقى أفرادها إعادة الصياغة الصريحة.

وقد أجرى راساي ومونزاده (Rassaei & Moinzadeh, 2011) دراسة هدفت الكشف عن الآثار الفورية Immediate والمؤجلة Delayed لثلاثة أنماط من التغذية الراجعة المكتوبة على اكتساب الطلاب الإيرانيين أشكال الأسئلة من نوع Wh في اللغة الإنجليزية. بلغ عدد أفراد الدراسة 134 طالباً، موزعين على أربع مجموعات: ثلاث منها تجريبية، تلقت الأولى ما وراء اللغة، وتلقت الثانية طلب التوضيح، وتلقت الثالثة إعادة الصياغة، ولم يتلق أفراد المجموعة الضابطة التغذية الراجعة المكتوبة. أشارت النتائج إلى فاعلية ما وراء اللغة، وإعادة الصياغة في اكتساب الطلاب أشكال الأسئلة من نوع Wh، وأوضحت النتائج أن الآثار الفورية والمؤجلة لهذين النمطين أيضاً كانت واضحة على الطلاب، وأن ما وراء اللغة كانت أكثر فاعلية من حيث الآثار الفورية مقارنة مع إعادة الصياغة، وكان لإعادة الصياغة أثر أكثر استمراراً ووضوحاً على المدى الطويل.

وتتشارك الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في أنها اهتمت بتقصي فاعلية أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة: إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في معالجة ضعف الطلاب في قواعد اللغة بشكل عام، إلا أنها تميزت عنها في أنها تتقصي فاعلية هذين الأسلوبين في معالجة الضعف في قواعد اللغة العربية. ولقد جاءت هذه الدراسة لسد النقص في هذا المجال، كما أسهمت بوضع هذين الأسلوبين أمام المختصين في تدريس قواعد اللغة العربية، حيث حاولت الدراسة التحقق من أثر ذلك من خلال تطبيقها في المدارس الحكومية في الأردن. وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات السابقة التي رجع إليها الباحثان هي دراسات أجنبية أجريت على لغات غير اللغة العربية، وأن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في البيئة العربية.

ويرى الباحثان أن كثرة الدراسات التي حاولت علاج الضعف اللغوي لدى الطلبة دليل على ضعفهم في اللغة، فمن أشكال الضعف في القواعد النحوية: انتشار العامية، وكثرة الأخطاء الإملائية والنحوية وغيرها، سواء أكان على مستوى فهم الدلالات الصوتية، أم على مستوى أحاديثهم، أم على مستوى قراءاتهم، أم على مستوى كتاباتهم (الزامل، 2010؛ عتمه، 2009)؛ حتى أصبح تدريس القواعد موضعاً للدراسة (عطا، 2001).

ويعود ضعف الطلبة في قواعد النحو إلى مجموعة من الأسباب، هي: الطلبة أنفسهم، والمعلمون، وقصور المناهج، وطبيعة القواعد النحوية، وطبيعة المجتمع، وجمود طرائق التدريس، وانتهاءً بأساليب التقويم المتبعة (الهاشمي، 2006). ويرى الباحثان أن هناك العديد من الأسباب التي أسهمت في خلق هذا الضعف لدى الطلبة رغم أهمية قواعد النحو العربي؛ فكثرت الحديث عن

وأجرى زهاو (Zhuo, 2010) دراسة هدفت مقارنة فاعلية إعادة الصياغة الصريحة Explicit Recast وإعادة الصياغة الضمنية Implicit Recast في اكتساب الأسماء الجمع في اللغة الإنجليزية. بلغ عدد أفراد الدراسة 63 طالباً وطالبة من الطلبة الصينيين في الصف السادس ممن يدرسون اللغة الإنجليزية، وزعوا إلى ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبتان، ومجموعة ضابطة. لتحقيق أغراض الدراسة طبق اختبار تحصيلي في المعرفة بقواعد اللغة، كشفت النتائج تحسناً عند المجموعات الثلاث، وكان التحسن دالاً إحصائياً لصالح المجموعة التي تلقى أفرادها إعادة الصياغة الصريحة.

وقد أجرى راساي ومونزاده (Rassaei & Moinzadeh, 2011) دراسة هدفت الكشف عن الآثار الفورية Immediate والمؤجلة Delayed لثلاثة أنماط من التغذية الراجعة المكتوبة على اكتساب الطلاب الإيرانيين أشكال الأسئلة من نوع Wh في اللغة الإنجليزية. بلغ عدد أفراد الدراسة 134 طالباً، موزعين على أربع مجموعات: ثلاث منها تجريبية، تلقت الأولى ما وراء اللغة، وتلقت الثانية طلب التوضيح، وتلقت الثالثة إعادة الصياغة، ولم يتلق أفراد المجموعة الضابطة التغذية الراجعة المكتوبة. أشارت النتائج إلى فاعلية ما وراء اللغة، وإعادة الصياغة في اكتساب الطلاب أشكال الأسئلة من نوع Wh، وأوضحت النتائج أن الآثار الفورية والمؤجلة لهذين النمطين أيضاً كانت واضحة على الطلاب، وأن ما وراء اللغة كانت أكثر فاعلية من حيث الآثار الفورية مقارنة مع إعادة الصياغة، وكان لإعادة الصياغة أثر أكثر استمراراً ووضوحاً على المدى الطويل.

وأجرى سيرانو (Serrano, 2011) دراسة هدفت تحليل أثر التدريس القائم على نمط ما وراء اللغة المكتوب في المعرفة ما وراء لغوية، والأداء، والقدرة الشفوية. بلغ عدد أفراد الدراسة 43 طالباً وطالبة من الصف السادس، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. أشارت النتائج إلى قدرة المجموعة التجريبية على استخدام أدوات الملكية في اللغة الإنجليزية، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المعرفة ما وراء اللغوية والأداء.

وهدف دراسة أكاكورا (Akakura, 2012) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية ما وراء اللغة في اكتساب أدوات التعريف. بلغ عدد أفراد الدراسة 94 طالباً وطالبة يتعلمون اللغة الإنجليزية في نيوزلندا، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة. كشفت النتائج عن وجود فروق في مستويات اكتساب أدوات التعريف في اللغة الإنجليزية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة أكاكورا (Akakura, 2012) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية ما وراء اللغة في اكتساب أدوات التعريف. بلغ عدد أفراد الدراسة 94 طالباً وطالبة يتعلمون اللغة الإنجليزية في نيوزلندا، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة. كشفت النتائج عن وجود فروق في مستويات اكتساب أدوات التعريف في اللغة الإنجليزية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويات المعرفة الثلاثة في القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق) وعليها مجتمعة تعزى لمتغير نمط التغذية الراجعة الاعتيادي، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أنها الأولى من نوعها في الأردن، حسب علم الباحثان، في مجال توظيف التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة في تقويم القواعد، خصوصاً أنها تأتي في الوقت الذي تزداد فيه المطالبات التي تنادي بمعالجة الضعف اللغوي المتزايد في المدارس، ويشهد فيه الأردن حركة تطوير كبيرة في مجال المناهج المدرسية بصفة عامة، ومناهج اللغة العربية بصفة خاصة، وتتمثل أهميتها النظرية في تعليم قواعد اللغة العربية في

لفت انتباه القائمين على تطوير المناهج إلى ضرورة تضمين أنماط التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة في تعليم القواعد، وتدريب المعلمين على كيفية استخدامها، ولفت انتباههم إلى أهمية هذه الأنماط في تعليم القواعد من خلال مشاركة الطالب الإيجابية، وفي تمكينه من معرفة مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف التعليمية. وتعميق وعي معلمي اللغة العربية في أن الغاية من تعليم قواعد اللغة العربية هي تنمية مهارات الطلبة اللغوية، وزيادة معرفة معلمي اللغة العربية بطبيعة العلاقة بين إجراءات تقويم أعمال الطلبة وأدائهم في القواعد.

وتتمثل أهمية الدراسة العملية في رفع مستوى أداء الطلبة في قواعد اللغة العربية، من خلال تقويم أعمالهم، والوقوف على أخطائهم، وتزويد معلمي اللغة العربية بإجراءات عملية لأنماط التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة من أجل رفع مستوى أداء الطلبة في القواعد، وانسجام هذه الدراسة مع الاتجاهات المعاصرة في تطوير أساليب التقويم اللغوي التي تهدف إلى تحسين الكفاءة اللغوية لدى المعلمين والطلبة باعتبارها الأداة الفاعلة في تحصيل المعارف، وتوظيفها في مواقف الدرس والحياة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على أربعة وسبعين طالباً من طلاب الصف الثامن في لواء الكورة للعام الدراسي 2013/2012 م، وعلى موضوعات القواعد المقررة الآتية: أقسام الاسم من حيث: (التذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع، والتعريف والتذكير)، وأقسام الفعل من حيث: (الزمن، واللزوم والتعدي، والصحة والاعتلال)، كما اقتصرت على نمطي إعادة الصياغة، وما وراء اللغة، والاختبار التحصيلي في قواعد اللغة الذي صمم ضمن مستويات بلوم الثلاثة: المعرفة، والفهم، والتطبيق.

التعريفات الإجرائية

الأداء في قواعد اللغة العربية: قدرة الطلاب على تعلم المفاهيم القواعدية وتوظيفها في كتاباتهم، وتقاس في هذه الدراسة

مشكلات تعليم النحو وتعلمه التي تعد سبباً من أسباب ضعف الطلبة في القواعد.

وتتجه أنظار المتخصصين في الميدان اللغوي إلى إكساب الطلبة العادات اللغوية السليمة، ومساعدتهم تدريجياً على تمييز الخطأ من الصواب، فتدريس القواعد ليست الطريقة الوحيدة لإنماء السليقة اللغوية، إذ تُعدّ زيادة الاهتمام بمعالجة أشكال الضعف اللغوي لدى الطلبة سبيلاً على معلم اللغة عدم التقليل من أهميتها؛ لأن ضرر الواجبات البيتية التي لم تصحح، أكثر من نفعها، كما أن الاكتفاء بإشارة صح أو خطأ ليس كافياً. ويحتاج معلم اللغة أن يعلم طلبته على نحو يتيح لهم الممارسة والتطبيق، ويتيح له تتبع أخطائهم ومحاولة علاجها. لذا، كان هدف هذه الدراسة التحقق من فاعلية نمطين من أنماط التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة، هما: إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في تحسين أداء الطلاب في القواعد، وأيهما أكثر تأثيراً، مما قد يسهم في معالجة ظاهرة الضعف اللغوي وتحسين أدائهم في القواعد.

مشكلة الدراسة وسؤالها

تتمثل مشكلة الدراسة في انتشار ظاهرة ضعف الأداء القواعدي بين الطلاب في الأردن، رغم جهود وزارة التربية والتعليم المبذولة لمعالجة هذا الضعف. وبناءً على توصيات الدراسات السابقة كدراسة الخليف (2010)، ودراسة الزيتاوي (2010) التي دعت إلى إجراء مزيد من الدراسات حول متغيرات متنوعة ومختلفة لمعرفة أثرها في تحسين أداء الطلاب في قواعد اللغة العربية، وتقديراً للدور الذي تقوم به القواعد في إتقان اللغة، وصحة المنتج الكتابي؛ ظهرت الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات التي تهدف إلى تحسين الأداء القواعدي.

وقد بُنيت فكرة الدراسة الحالية على نتائج بعض الدراسات الأجنبية التي أظهرت وجود مؤشرات دالة على العلاقة بين التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة والأداء في قواعد اللغة، كدراسة أكاكورا (Akakura, 2012)، ودراسة سيرانو (Serrano, 2011).

وجاءت فكرة الدراسة كذلك نتيجة للممارسات التي لاحظها الباحثان في ميدان التعليم المتمثلة في أن المعلمين لا يوظفون أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة في معالجة أخطاء الطلاب اللغوية، ولا يحيطون باستراتيجياتها، وأن عملية التقويم تتصف بالعشوائية إلى حد كبير، حيث لا تهتم بملاحظة أخطاء الطلاب وتصويبها؛ مما انعكس سلباً على أدائهم في قواعد اللغة، فكَثُرَت الأخطاء النحوية والصرفية.

وحسب علم الباحثين، لم تُجر أي دراسة حول تقصّي فاعلية نمطي التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في قواعد اللغة في الأردن؛ لذا حاولت هذه الدراسة تقصّي فاعلية استخدام هذين النمطين في أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(33) فقرة، وقد وزعت فقرات الاختبار وفق مستويات بلوم المعرفية الثلاثة، واتباع الباحثان في بناء الاختبار الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة للوقوف على المعايير المعتمدة في التقييم القواعدي، كدراسة الزيتاوي (2010)، ودراسة طقاطق (2010).
2. مراجعة محتوى كتاب قواعد اللغة العربية المطور المقرر للصف الثامن في الأردن لتحديد موضوعات الدروس، ومستويات المعرفة القواعدية موضوع التقييم.
3. بناء فقرات الاختبار بدلالة النتائج وفق مؤشرات السلوكية لكل مستوى من مستويات بلوم المعرفية، حيث أعطيت الفقرات درجات متساوية تندرج تحت كل فقرة أربعة بدائل واحد منها فقط صحيح. وقد وزعت فقرات الاختبار على النحو الآتي: مستوى المعرفة وتغطيه 6 فقرات، ومستوى الفهم 16 فقرة، ومستوى التطبيق 11 فقرة.

صدق الاختبار

جرى التحقق من صدق الاختبار بطريقتين: الطريقة الأولى: الصدق الظاهري: فقد عُرض الاختبار في صورته الأولية مرفقاً بجدول المواصفات على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها، واللغة العربية وآدابها، وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، وعلى عدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها، لإبداء ملاحظاتهم حول محتوى الاختبار وتنظيمه، ومدى ملائمة الفقرات، ووضوحها، وصحتها اللغوية وانتماؤها، وارتباطها بالمؤشرات السلوكية التي حددت لكل نتائج، وملاءمة محتوى الاختبار لمستوى طلاب الصف الثامن، ودقة جدول المواصفات وصحته اللغوية، كما طُلب إليهم حذف أو إضافة ما يرونه مناسباً. وفي ضوء ملحوظات المحكمين وآرائهم صُحِّت بعض المفردات والتعبيرات والصياغات اللغوية لبعض الفقرات، ونُقلت بعض النتائج من مستوى إلى آخر، وحُذفت بعض الفقرات بسبب التكرار، وعُدلت بعض البدائل؛ وبذلك أصبح الاختبار في صورته الأولية، قبل إجراء الثبات، مؤلفاً من 40 فقرة موزعة على معايير الأداء الدالة على تشكل المعرفة القواعدية وفق مستويات بلوم المعرفية المحددة في الدراسة، وحسب النسب المئوية لكل مستوى. الطريقة الثانية: الصدق العيني: الذي يتم من خلال اعداد جدول مواصفات وفق مستويات بلوم الثلاثة (المعرفة، والفهم، والتطبيق).

ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار، طُبِّق على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثامن من خارج مدارس أفراد الدراسة قوامها 21 طالباً اختيروا عشوائياً، وحسب معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR.20) (عودة،

بالدرجة المتحققة لهم على اختبار أعد لهذه الغاية، ضمن مستويات بلوم الثلاثة: المعرفة، والفهم، والتطبيق.

التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة Written Corrective Feedback (WCF): عملية يزود المعلم خلالها الطلاب بمعلومات مكتوبة حول أدائهم بشكل منظم ومستمر؛ بهدف مساعدتهم على تثبيت الاستجابة الصحيحة وتعديل الاستجابة الخطأ (Storch, 2010)، وتتحدد في هذه الدراسة بنمطي إعادة الصياغة، وما وراء اللغة.

نمط إعادة الصياغة Recast: أسلوب علاجي مكتوب يشير المعلم فيه إلى الخطأ في التدريبات والواجبات والاختبارات، ويعيد صياغة البناء اللغوي الخطأ دون بيان سبب الخطأ، ويتيح للطلاب فرصة الاطلاع على التغذية الراجعة واكتشاف الخطأ، ومعرفة السبب في ضوء قدرته على دقة الملاحظة.

نمط ما وراء اللغة Metalanguage: أسلوب علاجي مكتوب يشير المعلم فيه إلى الخطأ في التدريبات والواجبات والاختبارات، ويكتب تفسيراً لغوياً يبين سبب هذا الخطأ، وتقع مسؤولية إعادة صياغة البناء اللغوي فيه على الطالب.

"الصف الثامن: هي السنة الدراسية الثامنة من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، والسنة الثانية من الحلقة الثالثة (7-10)، تتراوح أعمارهم بين 13 - 14 عاماً.

الطريقة وإجراءات الدراسة:

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من 74 طالباً من طلاب الصف الثامن في ثلاث مدارس، بواقع ثلاث شعب صفية كلهم من الذكور اختيروا بالطريقة العشوائية من 9 شعب: شعبتين تجريبيتين، وشعبة ضابطة، بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية الأولى 23 طالباً تلقوا إعادة الصياغة، وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية الثانية 25 طالباً تلقوا ما وراء اللغة، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة 26 طالباً، اختيرت المدارس الثلاث بطريقة قصدية لتوافر الظروف والتسهيلات اللازمة، وإبداء إدارة المدارس تعاونها والمعلمين الذين قاموا بتطبيق التجربة وفق النمط المقترح، إضافة إلى تشابه البيئة الجغرافية لمجموعات الدراسة. وطُبِّق التجربة ثلاثة معلمين يحمل كل واحد منهم درجة الماجستير في اللغة العربية، تراوحت خبراتهم التدريسية من ست إلى ثمان سنوات.

أداة الدراسة

لتحقيق غرض الدراسة المتمثل في تقصي فاعلية نمطي التغذية الراجعة المكتوبة في تعلم قواعد اللغة العربية، أعد الباحثان اختبار القواعد الذي صُمم وفق المستويات المعرفية الثلاثة الأولى لتصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، وهو عبارة عن اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد تكون في صورته النهائية من

ملاءمته لطلاب الصف الثامن، ولإجراءات التدريس القائمة على استخدام نمطي إعادة الصياغة، وما وراء اللغة، ومدى وضوحه من حيث الصياغة اللغوية، والنتائج والإجراءات. وفي ضوء ملحوظات المحكمين، صُحِّحت بعض المفردات والتعبيرات والصياغات. وقام الباحثان بمجموعة من الإجراءات قبل البدء بتدريس موضوعات القواعد، هي: توزيع الطلاب إلى مجموعات، وتعريفهم بهذين النمطين، وأهميتهما، والهدف من استخدامهما، وطريقة التعامل مع معلومات التغذية الراجعة. دُرِّست موضوعات القواعد لأفراد المجموعات الثلاث وفق إجراءات تدريس مناسبة لكل مجموعة، ودرست هذه المجموعات في غرفهم الصفية، وباستخدام المادة التعليمية نفسها.

إجراءات تنفيذ دروس القواعد للمجموعات الثلاث

يقوم المعلم بمجموعة من الإجراءات، هي:

1. التمهيد.
2. عرض الموضوع، وطرح أسئلة موجهة وسابرة على الطلاب بقصد الوصول إلى المفهوم.
3. بعد استنتاج القاعدة يطرح المعلم بعض الأنشطة الكتابية لتدريب الطلاب، وإتاحة فرصة الممارسة، وليختبر الفهم.
4. ولتعميق فهم الطلاب يكلفهم المعلم بحل مزيد من التدريبات الصفية، ثم تجمع الدفاتر وتصحح، ثم تعاد إليهم في اليوم نفسه أو في اليوم التالي كحد أقصى.
5. يكلف الطلاب بإنجاز الواجبات البيتية المطلوبة منهم وتجمع الدفاتر في اليوم التالي، وتصحح ثم تعاد إليهم في اليوم نفسه أو في اليوم التالي كحد أقصى.
6. يجري المعلم اختباراً بعد الانتهاء من كل وحدة، وتعاد الأوراق بعد يوم أو يومين من تطبيق الاختبار.

إجراءات توظيف إعادة الصياغة في دروس القواعد

يتمثل دور المعلم في توظيف إعادة الصياغة بما يأتي:

- بعد اطلاع المعلم على إجابات الطلاب، سواء أكان ذلك على تدريب اختبار الفهم أم أوراق العمل أم تدريبات تعميق الفهم المنجزة داخل الصف أو في البيت، يشير إلى الخطأ بوضع خطأ أو خطين أو دائرة حوله.
- يكتفي المعلم بإعادة الصياغة، ولا يقدم تفسيراً لغوياً، كالآتي: "إنما الدين الإسلام".
- يُعيد المعلم الدفاتر للطلاب، ويعطيهم وقتاً كافياً للاطلاع على التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة.
- يطلب المعلم منهم بيان سبب الخطأ في ضوء قدرتهم على: قوة الملاحظة، وعمل المقارنات، وتمييز الصواب من الخطأ،

2010) حيث بلغ (0.83) وهو مقبول لأغراض هذه الدراسة، وللتحقق من مدى ملاءمة فقرات الاختبار لأفراد الدراسة حُسبت معاملات الصعوبة والتميز لهذه الفقرات، حيث تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.48-0.71)، وتراوحت معاملات التميز بعد حذف الفقرات السبع بين (0.35-0.80)، واعتبرت هذه المعاملات مناسبة في ضوء معامل ثبات الاختبار، ولحساب ثبات الاستقرار طُبِّق الاختبار مرة أخرى على العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين، وحُسب الثبات باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) حيث بلغ (0.86) وتعد هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

وبناء على معاملات الصعوبة والتميز حذفت سبع فقرات، ست منها وفق مستوى الفهم، وواحدة وفق مستوى التطبيق. وفي ضوء إجراءات الصدق والثبات، والصعوبة والتميز تألف الاختبار بصورته النهائية من 33 فقرة.

أما فيما يتعلق بزمان الاختبار فقد تم تقديره بأخذ متوسط الوقت الذي استغرقه أول خمسة طلاب أكملوا الاختبار من أفراد العينة الاستطلاعية حيث بلغ الزمن 25 دقيقة، ومتوسط الوقت الذي استغرقه آخر خمسة طلاب حيث بلغ الزمن 35 دقيقة، فكان المتوسط 30 دقيقة، وهو الزمن الذي تم اعتماده في أثناء تطبيق الاختبار.

تطبيق الاختبار

بعد تعديل الاختبار وتقديمه في صورته النهائية طُبِّقَ قُبَلًا وبعدئذٍ على أفراد الدراسة، مع التأكيد عليهم بضرورة الإجابة عن جميع الفقرات دون استثناء، وفق التعليمات المرفقة.

تصحيح الاختبار

صُحِّحت إجابات الطلاب على فقرات الاختبار وفق مفتاح الإجابة النموذجية المعد لهذا الغرض، ورُصدت درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة، ودرجة (صفر) للإجابة غير الصحيحة، واستبعدت الفقرة التي أُجيب عنها بأكثر من إجابة واحدة، وعليه تكون أعلى درجة على الاختبار (40) وأدنى درجة (صفر).

دليل المعلم

أعد الباحثان دليلًا لتدريس القواعد وفقًا لنمطي إعادة الصياغة، وما وراء اللغة، واشتمل الدليل على التعريف النظري لكل نمط، وإجراءات إعدادهما، وإجراءات التقويم المناسبة، وتوضيح خطوات تنفيذهما، واستراتيجيات التدريس المستخدمة، وعدد الحصص، وإجراءات كل حصة، والنتائج العامة.

وقد عُرِضَ دليل المعلم على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم في عدد من الجامعات الأردنية، وعدد من مشرفي اللغة العربية ومدرسيها، وطلب منهم إبداء الرأي فيه من حيث مدى

6. حساب معاملات الثبات لأداة الدراسة على العينة الاستطلاعية.
7. إجراء 7 ورشات تدريبية للمعلمين المُنفَّذِينَ للتجربة، قبل البدء بتنفيذ التجربة، وأجرى الباحثان نقاشاً وحواراً معهما للتحقق من اتقانهم للنمطين، وجرى توفير المواد والوسائل اللازمة.
8. إجراء لقاءات وزيارات ميدانية لمجموعتي التطبيق، قبل البدء بتنفيذ التجربة، لتعريفهم بهدف الدراسة، وكيفية تطبيقها.
9. تطبيق الاختبار على أفراد المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة.
10. تطبيق التجربة على مدى ستة أسابيع بواقع 18 حصة صفية لتدريس موضوعات القواعد بواقع ثلاث حصص أسبوعياً، مدة كل منها 45 دقيقة، ودُرست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم.
11. إجراء لقاءات وزيارات ميدانية أسبوعية في أثناء عملية التطبيق للتأكد من صحة سير عملية التطبيق، فضلاً عن تقديم الاستشارات اللازمة حول بعض القضايا التي كانت تطرأ في أثناء عملية التطبيق.
12. تطبيق الاختبار على أفراد المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة بعد الانتهاء من تطبيق التجربة.
13. تصحيح أوراق الاختبار، ورصد الدرجات في جداول.
14. إدخال الدرجات إلى الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً وفق سؤال الدراسة.
15. عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات في ضوءها.

تصميم الدراسة

تبنت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي الذي يتكون من مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، واختبارين قبلي وبعدي، ويعبر عنه بالرموز على النحو الآتي:

$$G_1: O_1 - O_2$$

$$G_2: O_3 \times 1 O_4$$

$$G_3: O_5 \times 2 O_6$$

حيث:

- G1: المجموعة الضابطة التي لم يتلق أفرادها التَّغذية الرَّاجعة التَّصحيحية المكتوبة.
- G2: المجموعة التجريبية الأولى التي تلحق أفرادها التَّغذية الرَّاجعة التَّصحيحية المكتوبة "إعادة الصياغة".
- G3: المجموعة التجريبية الثانية التي تلحق أفرادها التَّغذية الرَّاجعة التَّصحيحية المكتوبة "ما وراء اللغة".
- O1, O3, O5: الاختبار القبلي لمجموعات الدراسة الثلاث.
- O2, O4, O6: الاختبار البعدي لمجموعات الدراسة الثلاث.
- X1: المعالجة الأولى (إعادة الصياغة).
- X2: المعالجة الثانية (ما وراء اللغة).

وربط المعلومات، وإصدار الأحكام ودقتها، ويمكن في هذا النمط أن يستخدم الطلاب الكتاب.

- يمكن أن يعيد المعلم كتابة جملة معينة على السبورة ويشرح عليهم مجموعة من الأسئلة لتنشيط فهمهم للقاعدة.

إجراءات توظيف ما وراء اللغة في دروس القواعد.

يتمثل دور المعلم في توظيف ما وراء اللغة بما يأتي:

- بعد اطلاع المعلم على إجابات الطلاب، سواء أكان على تدريب اختبار الفهم أم أوراق العمل أم تدريبات تعميق الفهم المنجزة داخل الصف أو في البيت، يشير إلى الخطأ بوضع خطأ أو خطين أو دائرة حوله.
- يكتب المعلم التفسير اللغوي للخطأ أو الأخطاء، ويكتفي بكتابة الأسباب (التفسير اللغوي) دون إعادة الصياغة للعبارة الخطأ.
- يُعيد المعلم الدفاتر للطلاب، ويعطيهم وقتاً كافياً للاطلاع على التَّغذية الرَّاجعة المكتوبة.
- يطلب المعلم منهم إعادة الصياغة في ضوء قدرتهم على فهم العلاقة بين التَّغذية الرَّاجعة التَّصحيحية المكتوبة والاستجابة، وقوة ملاحظتهم، وربطهم بالمعلومات، وإصدارهم الأحكام ودقتها، وتمييزهم الصواب من الخطأ، وبيانهم سبب الخطأ.
- يمكن أن يُعيد المعلم كتابة جملة معينة على السبورة ويشرح عليهم مجموعة من الأسئلة لتنشيط فهمهم للقاعدة.

إجراءات التصحيح وفق دليل القواعد المعتمد لدى وزارة التربية والتعليم

اعتمدت عملية التصحيح المهام الكتابية لأداء طلاب المجموعة الضابطة، والموصوفة في دليل المعلم، في أثناء تعليم القواعد على مجموعة من استراتيجيات التقويم هي: التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، والقلم والورقة، وعدد من أدوات التقويم هي: قائمة الرصد، وقائمة الشطب، وسلم التقدير، والاختبار القصير.

إجراءات تنفيذ الدراسة

اتبع الباحثان في تنفيذ الدراسة الخطوات الآتية:

1. اختيار أفراد الدراسة.
2. تحديد دروس القواعد، وبناء الاختبار مرفقاً بجدول مواصفات.
3. إعداد دليل المعلم لتدريس موضوعات القواعد وفق نمطي إعادة الصياغة، وما وراء اللغة.
4. عرض أداة الدراسة على لجنة من المحكمين المختصين للتأكد من صدقها.
5. تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية، وأعيد تطبيقه وتصحيحه.

المعالجات الإحصائية

للإجابة على سؤال الدراسة؛ حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلاب على كل مستوى من مستويات اختبار القواعد وعلى اختبار ككل. ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة أُجري تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب One Way MANCOVA، واختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية.

النتائج

للإجابة عن سؤال الدراسة كان لا بد من:

جدول 3: معاملات ارتباط بيرسون بين مستويات المعرفة في القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق)

المستوى	الاعتيادية		إعادة الصياغة		ما وراء اللغة	
	الفهم	التطبيق	الفهم	التطبيق	الفهم	التطبيق
المعرفة	.424*	.343*	.781**	.508*	.787**	.626**
الفهم		.459*		.821**		.830**

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

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.01$)

يتبين من الجدول 3 وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائياً بين مستويات المعرفة في اختبار القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق) البعدي، مما يبرر استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA).

ثانياً: تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة، على اختبار القواعد البعدي ككل تبعاً لمتغير: نمط

أولاً: تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة، على كل مستوى من مستويات المعرفة في القواعد المتمثلة في (المعرفة، والفهم، والتطبيق) وذلك تبعاً لمتغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)، باستخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، الذي يتطلب وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستويات القواعد الثلاثة، وللتأكد من ذلك حسب معامل ارتباط بيرسون، والجدول 3 يبين ذلك.

التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة) وفيما يلي عرض لذلك:

أ) مستويات المعرفة في القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق).

حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على فقرات كل مستوى من مستويات الاختبار القبلي والبعدي، تبعاً لمتغير: نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة) كما هو مبين في الجدول 4 الآتي.

جدول 4: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مستويات المعرفة القبلي والبعدي في القواعد، تبعاً لمتغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)

المستوى	المجموعة	الأداء القبلي			الأداء البعدي		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة	الإعتيادية	26	1.85	.97	26	3.42	1.17
	إعادة الصياغة	23	2.00	.95	23	5.04	1.07
	ما وراء اللغة	25	1.52	1.26	25	4.56	1.00
	الكلي	74	1.78	1.08	74	4.31	1.27
الفهم	الإعتيادية	26	5.92	2.10	26	9.96	2.85
	إعادة الصياغة	23	4.70	2.03	23	11.91	2.57
	ما وراء اللغة	25	5.72	2.57	25	11.40	3.29
	الكلي	74	5.47	2.28	74	11.05	3.01
التطبيق	الإعتيادية	26	3.81	1.36	26	6.35	2.13
	إعادة الصياغة	23	3.91	1.88	23	9.43	1.31
	ما وراء اللغة	25	3.96	2.01	25	7.60	2.36
	الكلي	74	3.89	1.74	74	7.73	2.35

القواعد القبلي، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقاً لمتغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، كما هو مبين في الجدول 5.

يتبين من الجدول 4 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويات المعرفة في القواعد البعدي، وفقاً لمتغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة). وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويات المعرفة في

جدول 5: نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على مستويات المعرفة في القواعد البعدي، حسب متغير: نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (المعرفة القبلي)	المعرفة	15.248	1	15.248	17.792	.000	.207
	الفهم	22.296	1	22.296	3.205	.078	.045
	التطبيق	5.386	1	5.386	1.475	.229	.021
المصاحب (الفهم القبلي)	المعرفة	2.502	1	2.502	2.920	.092	.041
	الفهم	13.555	1	13.555	1.948	.167	.028
	التطبيق	.037	1	.037	.010	.920	.000
المصاحب (التطبيق القبلي)	المعرفة	9.570	1	9.570	11.167	.001	.141
	الفهم	39.210	1	39.210	5.636	.020	.077
	التطبيق	24.935	1	24.935	6.828	.011	.091
نمط التغذية الراجعة Wilks' Lambda=0.536 الدلالة الإحصائية = 0.000	المعرفة	28.476	2	14.238	16.614	.000	.328
	الفهم	56.823	2	28.411	4.084	.021	.107
	التطبيق	100.285	2	50.142	13.731	.000	.288
الخطأ	المعرفة	58.276	68	.857			
	الفهم	473.073	68	6.957			
	التطبيق	248.329	68	3.652			
المجموع	المعرفة	114.073	73				
	الفهم	604.957	73				
	التطبيق	378.973	73				

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

ولتحديد قيمة الفروق الدالة إحصائياً، بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد الدراسة البعدي، في كل مستوى، وفق متغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)، ومعرفة لصالح من تكون تلك الفروق؛ استخدم اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدي، حيث حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لعزل أثر أداء أفراد المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي، على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول 6.

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين المصاحب في الجدول 5 يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على كل مستوى من مستويات المعرفة في القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق) يعزى لمتغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية لكل مستوى من المستويات الثلاثة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

جدول 6: نتائج اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات أفراد الدراسة البعدية في المجموعات الثلاث على مستويات المعرفة الثلاثة في القواعد تبعاً لمتغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)، بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

المستوى	نمط التغذية الراجعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين	ما وراء اللغة
المعرفة	الاعتيادية	3.46	.18	-1.23*	
	إعادة الصياغة	4.86	.20	0.17	
	ما وراء اللغة	4.69	.19		
الفهم	الاعتيادية	9.86	.52	-1.60*	
	إعادة الصياغة	11.96	.57	0.50	
	ما وراء اللغة	11.46	.54		
التطبيق	الاعتيادية	6.37	.38	-1.28*	
	إعادة الصياغة	9.36	.42	1.71*	
	ما وراء اللغة	7.65	.39		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد تبين، من الجدول 5، أنه يساوي على الترتيب (0.328، 0.107، 0.288): وهذا يعني أن متغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة) يفسر على الترتيب (32.8%، 10.7%، 28.8%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويات المعرفة في القواعد المعتمدة في الدراسة.

(ب) فقرات اختبار القواعد مجتمعة

حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على فقرات اختبار القواعد القبلي والبعدي مجتمعة، تبعاً لمتغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)، والجدول 7 يبين ذلك.

تشير النتائج المبينة في الجدول 6 إلى الآتي:

- وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في مستويات (المعرفة، الفهم، والتطبيق) بين أداء أفراد الدراسة وفقاً لنمط التغذية الراجعة (الاعتيادية) من جهة (وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة) من جهة أخرى، لصالح أدائهم في (إعادة الصياغة، وما وراء اللغة).

_ وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في مستوى (التطبيق) بين أداء أفراد الدراسة في نمطي التغذية الراجعة (إعادة الصياغة، ما وراء اللغة)، لصالح أداء أفراد الدراسة في (إعادة الصياغة).

ولإيجاد فاعلية نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة) في كل مستوى من مستويات المعرفة في القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، تم إيجاد حجم الأثر Effect

جدول 7: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على فقرات اختبار القواعد القبلي والبعدي مجتمعة، تبعاً لمتغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)

المجموعة	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
الإعتيادية	26	11.58	2.80	19.73
إعادة الصياغة	23	10.61	3.64	26.38
ما وراء اللغة	25	11.20	4.77	23.56
الكلي	74	11.14	3.78	23.09

ن=33

الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقاً لمتغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، ما وراء اللغة)؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول 8.

يتبين من الجدول 7 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختبار القواعد البعدي مجتمعة، وذلك وفقاً لمتغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة على اختبار القواعد القبلي مجتمعة، ومعرفة الدلالة

جدول 8: نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على فقرات اختبار القواعد البعدي مجتمعة، حسب متغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار القبلي)	383.622	1	383.622	17.584	.000	0.201
نمط التغذية الراجعة	641.768	2	320.884	14.709	.000	0.296
الخطأ	1527.132	70	21.816			
المجموع	2552.522	73				

ولتحديد قيمة الفروق، الدالة إحصائياً، بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد الدراسة البعدي على الاختبار ككل حسب متغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)، ولمعرفة لصالح من تكون تلك الفروق؛ استخدم اختبار بونفروني (Bonferroni) (للمقارنات البعدي، حيث حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لعزل أثر أداء أفراد المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي، على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول 9.

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول 8 يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على فقرات اختبار القواعد مجتمعة يعزى لمتغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية للاختبار ككل أقل من مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha = 0.05)$.

جدول 9: نتائج اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدي بين المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات أفراد الدراسة البعدي في المجموعات الثلاث على فقرات اختبار القواعد مجتمعة تبعاً لمتغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة) بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

نمط التَغذية الرَّاجعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين	
			إعادة الصياغة	ما وراء اللغة
الاعتيادية	19.47	.92	*-7.25	*-4.06
إعادة الصياغة	26.72	.98		3.19
ما وراء اللغة	23.53	.93		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha = 0.05)$

الراجعة كان فاعلاً ومؤثراً في تحسين المعرفة بالقواعد اللغوية لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين، حيث يُعد نمطاً جديداً في تقويم القواعد، والنفس البشرية تتوق لما هو جديد، وتحب التغيير والخروج عن المألوف وهذا ما وفره الأسلوب الجديد.

المناقشة

ويمكن أن يعزى تفوق المجموعتين التجريبيتين إلى مجموعة من العوامل المتداخلة في ما بينها، ولعل أبرزها المناخ التعليمي الذي وفرته التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة، لأفراد المجموعتين التجريبيتين، فقد عُرِضَت التدريبات والأنشطة بشكل منظم وواضح، بحيث أدى كل تدريب إلى التدريب الذي يليه، وقد يعزى هذا الفرق إلى الاتساق في توظيف التغذية الراجعة وتكرارها، فهي ترافق عمليات التعلم والتعليم ممارسةً وتدريباً، فالمعلم تابع أخطاء الطلاب في التدريبات الصفية والواجبات البيتية والاختبارات، ثم زودهم بالتغذية الراجعة المكتوبة بشكل منظم ومستمر، ويتفق هذا مع ما أكدته داباجي (Dabaghi, 2006) من أن فاعلية التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة تعتمد على الاتساق في نجاح عملية التصحيح خلال فترات متكررة.

تشير النتائج المبينة في الجدول 9 إلى وجود فرق دال إحصائياً على فقرات اختبار القواعد مجتمعة بين أداء أفراد الدراسة وفقاً لنمط التغذية الراجعة (الاعتيادية) من جهة و(إعادة الصياغة، وما وراء اللغة) من جهة أخرى، لصالح أدائهم في (إعادة الصياغة، وما وراء اللغة).

ولإيجاد فاعلية نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة) على اختبار القواعد ككل، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد تبين من الجدول 8، أنه يساوي (0.296) وهذا يعني أن متغير نمط التغذية الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة) يفسر (29.6%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على فقرات اختبار القواعد مجتمعة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً في مستويات (المعرفة، الفهم، والتطبيق) بين أداء الطلاب في المجموعة الاعتيادية من جهة، والمجموعتين التجريبيتين (إعادة الصياغة، وما وراء اللغة) من جهة أخرى، لصالح أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين، وتدل هذه النتيجة على أن نمط التغذية

فرصة التعرف إلى أخطائهم ومعالجتها، وبالتالي عززت من قدرتهم على إدراك الصحيح والخطأ في إجاباتهم من ناحية، وتجنب تكرار حدوث الخطأ من ناحية أخرى، وقد يُعزى الفرق إلى أن معرفتهم بنتائج أدائهم في المهمات الكتابية دفعتهم إلى بذل مزيد من الجهد من أجل أن يحسنوا من أدائهم الجديد، وقد انسجم هذا مع ما يقوله (مهرنز وليمان) (المشار إليه في الشقيرات، 2009) من أن معرفة الفرد بمستوى أدائه تدفعه لإنجاز أفضل في الاختبارات اللاحقة.

ويرى الباحثان أن الفرق قد يُعزى إلى دور التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة في الحفاظ على البنية المعرفية لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين، ورفع مستوى التحصيل؛ حيث تُعد إزالة الخطأ واستبداله بما هو صحيح عاملاً مهماً في الحفاظ على المكون المعرفي لديهم؛ مما ينعكس إيجاباً على مستوى التحصيل.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أكاكورا (Akakura, 2012) التي أظهرت تحسناً لدى الطلاب في استخدام أدوات التعريف، يعزى للتغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة، وما وراء اللغة، واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة سيرانو (Serrano, 2011) التي كشفت عن أثر التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة "والعمليات الذهنية المصاحبة (ما وراء اللغة)" في استخدام أدوات الملكية باللغة الانجليزية.

كما اتفقت مع نتيجة دراسة راساي ومونزاده (Rassaei & Moinszadeh, 2011) التي أكدت فاعلية التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة "إعادة الصياغة" و"العمليات الذهنية المصاحبة (ما وراء اللغة)" في تعلم أشكال الأسئلة من نوع Wh في اللغة الإنجليزية، واتفقت مع نتائج دراسة زهاو (Zhuo, 2010) التي أثبتت أثر التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة "إعادة الصياغة الصريحة" في إتقان تعلم الأسماء الجمع.

واتفقت هذه النتائج مع نتيجة دراسة ساورو (Sauro, 2009)، التي أكدت فاعلية التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في تحسين معرفة الطلاب في القواعد، واتفقت مع نتيجة دراسة داباجي (Dabaghi, 2008) التي كشفت عن فاعلية إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في تقليل أخطاء القواعد لدى الطلاب.

واتفقت مع نتائج دراسة ايليس ولوين وايرلام (Ellis, Loewen & Erlam, 2006) التي كشفت عن فاعلية نمط التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة (إعادة الصياغة، وما وراء اللغة) في استخدام صيغة الماضي في اللغة الإنجليزية، واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة ايواشيتا (Iwashita, 2003) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين تلقي الطلاب التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة "إعادة الصياغة" وبين تعلم القواعد.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً في مستوى (التطبيق) بين أداء الطلاب في المجموعة التجريبية الأولى "إعادة

ولعل هذا الفرق يُعزى كذلك إلى الدور الذي منحه التغذية الراجعة للمعلم على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم، والمتمثل في مراقبة الطلاب، ومتابعتهم، وتوجيههم، فالمعلم أعد البيئة التعليمية لإحداث التعلم، ثم بحث عن أخطاء الطلاب وصححها بعناية، وتابعهم، مما انعكس إيجاباً على مستوى نموهم اللغوي.

ويمكن أن يُعزى تفوق المجموعتين التجريبيتين إلى طبيعة تصحيح الخطأ، فالتغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة أتاحت للطلاب تصحيح الخطأ قبل أن يحدث خطأ آخر، أو قبل أن يتضخم الخطأ الحاصل، وبالتالي أثرت في إتقان التعلم، وينسجم ذلك مع ما يراه لي (Li, 2010) في أن إتقان المهارات السابقة ضروري لإتقان التعلم اللاحق، وأن التغذية الراجعة وسيلة من وسائل إتقان التعلم.

وربما يُعزى الفرق في أداء المجموعتين التجريبيتين إلى الموقف الصفي الذي هيأته التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة لطلاب المجموعتين التجريبيتين، والذي أتاح لهم فرصة الاندماج في الموقف الصفي، والتعلم، والتجريب، والاختبار دون أن يشعروا بالفشل أو التهديد أو الخوف الناتج عن ترقب نتيجة أدائهم، لعلمهم أن الهدف من التغذية الراجعة هو تحسين الأداء من خلال معالجة الأخطاء.

كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة التي تحمل الطالب المسؤولية تجاه تعلمه، فهو محور العملية، والعنصر الفاعل في إنجاز التدريبات والأنشطة، والمسؤول عن إجراء التعديلات بناء على ما تلقاه من معلومات من المعلم؛ مما انعكس إيجاباً على الثقة بالنفس، والقدرة على الفهم.

وقد يعود الفرق في أداء المجموعتين التجريبيتين إلى فاعلية التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة في إثارة الدافعية، وأثرها في تحقيق رغبة الطلاب بمعرفة نتائجهم؛ من أجل الاستفادة منها في إجراء التعديلات اللازمة لما أنجزوه من مهام، وتجنب تكرار الخطأ في المرات اللاحقة، وأثرها في تلبية حاجاتهم المتمثلة في معالجة أشكال الضعف المرتبطة بالدقة اللغوية، وأثرها في تلبية توقعاتهم المتمثلة في الحصول على شكل من أشكال التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة.

وقد يُعزى هذا الفرق كذلك إلى أن التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة جمعت بين أسلوبين، هما: الأسلوب التحذيري، والأسلوب العلاجي، فعندما وفر المعلم أشكالاً من التغذية الراجعة التصحيحية المرتبطة بالمهام الكتابية، أسهمت في معالجة الضعف من ناحية، مما انعكس على أدائه في المهمات اللاحقة، وهذا ينسجم مع ما ذهب إليه راساي ومونزاده (Rassaei & Moinszadeh, 2011) في أن طبيعة التغذية الراجعة تحذر الطالب من الضعف، وفي الوقت ذاته تقدم له البناء السليم.

ومن الممكن أن يعود الفرق إلى ما تلقاه الطلاب في المجموعتين التجريبيتين من تدريب وممارسة مباشرة على آليات التقويم، فقد أتاحت التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة للطلاب

مع نتائج دراسة ايليس ولوين وايرلام (Ellis, Loewen & Erlam, 2006) التي أشارت إلى أن الطلاب الذين تلقوا ما وراء اللغة سجلوا علامات أعلى وبشكل دال إحصائياً مقارنة مع "إعادة الصياغة".

كما أظهرت نتائج الدراسة أن حجم الأثر لنمط التغذية الراجعة بلغت قيمته (32.8%) على مستوى (المعرفة)، في حين بلغت قيمته (10.7%) على مستوى (الفهم)، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة في المجموعات الثلاث سجلوا تفوقاً ملحوظاً على مستوى المعرفة، وهو أول مستوى وفق تصنيف بلوم الهرمي للمجال المعرفي، مقارنة مع مستوى الفهم ومستوى التطبيق، وقد يعزو الباحثان التفوق إلى مجموعة من العوامل المحتملة، كطبيعة سيكولوجية التفكير الإنساني الذي يبدأ بالبسيط وينتقل إلى المركب أو الأكثر تعقيداً. وتدل النتيجة كذلك على تدني مستوى الفهم مقارنة مع مستوى التطبيق، ويرى الباحثان أن هذا التدني ربما يعزى إلى أن طبيعة تعلم القواعد وتعليمه تتطلب أشكالاً من الممارسة والتطبيق؛ مما انعكس إيجاباً على مستوى أفراد الدراسة في مستوى التطبيق بخاصة.

الاستنتاجات والتوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على فاعلية نمطي (إعادة الصياغة، وما وراء اللغة) في أداء الطلاب في مستويات المعرفة جميعها، وعلى صفوف أخرى لكلا الجنسين في الأردن.
- اعتماد هذين النمطين لتقويم أداء الطلاب في القواعد.
- عقد ورشات عمل تدريبية ودورات متخصصة في التقويم لتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام هذين النمطين في تعليم القواعد.
- التركيز على دور الطالب في آليات التقويم المعتمدة، الأمر الذي يحفز الطالب على عمليات التعليم والتعلم.

المراجع:

جرات، عزت وعبيدات، زوقان وأبو غزالة، هيفاء وعبد اللطيف، خيري. (2008). التدريس الفعال. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الصياغة"، والمجموعة التجريبية الثانية وما وراء اللغة)، لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية الأولى "إعادة صياغة"، وتدل هذه النتيجة على أن أسلوب إعادة الصياغة كان أكثر فاعلية وتأثيراً في تنمية المعرفة بالقواعد اللغوية لدى الطلاب في مستوى التطبيق.

ويرى الباحثان أن تفوق أفراد إعادة الصياغة قد يعزى إلى مجموعة من العوامل المتداخلة في ما بينها، وتشمل طبيعة التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة التي تقوم على التدريب والممارسة والمتابعة، وطبيعة الأنشطة والمهام التي أتاحت لأفراد المجموعتين التجريبيتين توظيف قواعد اللغة عبر مهام كتابية أتاحت لهن فرص الممارسة والتدريب؛ فتعلم القواعد لا يتم بمعزل عن بقية مهارات اللغة الأخرى بخاصة مهارة الكتابة، وهذا ينسجم مع ما يؤكده زرفار (Razfar, 2010) في أن الممارسة والتدريب تعمقان من فهم الطالب للقاعدة النظرية، وبالتالي يوظف القاعدة النظرية بشكل عملي حين يطبقها؛ إلا أن هذا العامل يعود بالأثر الإيجابي على المجموعتين التجريبيتين إعادة الصياغة، وما وراء اللغة؛ مما دفع الباحث إلى تقصي عوامل أخرى أدت إلى تفوق مجموعة إعادة الصياغة في مستوى التطبيق على وجه التحديد.

ويرى الباحثان أن الفرق قد يعزى إلى قدرة إعادة الصياغة على توجيه أداء الطلاب نحو الاستخدام الأمثل للقاعدة، وهذا ينسجم مع ما يراه شين (Sheen, 2008)، وزهاو (Zhuo, 2010) في أن إعادة الصياغة في حقل تعلم اللغة تعدّ من الأساليب المثالية في تقديم التغذية الراجعة؛ لكونها لا تؤثر على تدفق الاتصال بين المعلم والطالب. ويتفق أيضاً مع ما يذهب إليه ايونج (Ayoung, 2004) في أن الطالب يلاحظ الطبيعة التصحيحية لإعادة الصياغة بدرجة كبيرة في حصص تعلم القواعد. كما أن نمط إعادة الصياغة يخلق جواً من التفاعل بين المعلم والطالب، ويخلق جواً من التواصل، الذي بدوره يسهل الفهم؛ مما ينعكس إيجاباً على أداء الطالب اللغوي، وهذا ينسجم مع ما يراه لونج في أن استخدام إعادة الصياغة له أثر كبير في تعزيز نمو اللغة؛ لأنها تحدث في معظم الأوقات خلال نشاطات التعلم التي تركز على المعنى.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زهاو (Zhuo, 2010) التي كشفت عن تسجيل مجموعة إعادة الصياغة تحسناً دالاً إحصائياً في اكتساب الأسماء الجمع في اللغة الإنجليزية، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة ايواشيتا (Iwashita, 2003) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين تلقي التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة "إعادة صياغة" وبين إتقان الطلبة لمجموعة من الأشكال اللغوية في اللغتين الإنجليزية واليابانية.

غير أنها جاءت متعارضة مع نتائج دراسة راساي ومونزاده (Rassaei & Moinszadeh, 2011) التي كشفت عن تأثير أكبر لما وراء اللغة مقارنة مع إعادة الصياغة من حيث الآثار الفورية، وتعارضت كذلك مع نتيجة دراسة داباجي (Dabaghi, 2008) التي أشارت إلى أن الطلاب الذين تلقوا ما وراء اللغة سجلوا علامات أعلى وبشكل دال إحصائياً مقارنة مع "إعادة الصياغة"، وتعارضت

- الخطيب، محمد. (2009). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي*. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.
- الخليف، فلك. (2010). *بناء برنامج تدريبي قائم على منحنى العمليات في الكتابة وقياس أثره في عملية المراجعة ونوعية الكتابة ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الدليمي، طه والواللي، سعاد. (2005). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. إربد: عالم الكتب الحديث.
- الزامل، صالح. (2010). *أثر تدريس النحو بطريقة النص في تحصيل المفاهيم النحوية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- زهران، البدرابي. (2010). *عالم اللغة عبد القاهر الجرجاني المفتن في العربية ونحوها*. القاهرة: دار العالم العربي.
- الزيتاوي، سحر. (2010). *أثر تدريس النحو بطريقة ويدودو (widodo) في جودة الكتابة والتحصيل النحوي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- السليتي، فراس. (2008). *استراتيجيات التعلم والتعليم: النظرية والتطبيق*. عمان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
- الشرقاوي، أنور. (2011). *التعلم نظريات وتطبيقات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشقيرات، محمود. (2009). *استراتيجيات التدريس والتقييم: مقالات في تطوير التعليم*. عمان: دار الفرقان.
- الشمري، زينب. (2006). *أثر تدريس قواعد اللغة العربية من خلال المطالعة في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 61 (1)، 169-92*.
- طقاطق، محمد. (2010). *بناء برنامج تعليمي وقياس أثره في المعرفة النحوية وفي الأداء النحوي بالكتابة العربية لدى الصف العاشر الأساسي في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الظفيري، محمد. (2005). *فاعلية نموذج (ميرل-تنسون) في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طلبة الصف الثاني المتوسط - دراسة تجريبية دولة الكويت- المجلة التربوية، 19 (75)، 89-47*.
- عبدالرحمن، عائشة. (1971). *لغتنا والحياة*. القاهرة: دار المعارف.
- عتمه، عبير. (2009). *أثر طريقة حل المشكلات في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- عطا، إبراهيم. (2001). *دليل تدريس اللغة العربية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عودة، أحمد. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية (ط3)*. إربد: دار الأمل.
- غباري، ثائر. (2003). *أثر زمن التغذية الراجعة وأنماطها وزمن التفاعل مع برنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلبة الجامعة لبعض المفاهيم الإحصائية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- قطامي، يوسف. (2001). *سيكولوجية التدريس*. عمان: دار الشروق.
- مجاور، محمد. (1998). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- نهبان، يحيى. (2008). *الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- نصيرات، صالح. (2006). *طرق تدريس العربية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عابد. (2006). *طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية*. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- Akakura, M. (2012). Evaluating of Effectiveness of Explicit Instruction on Implicit and Explicit L2 Language. *Language Teaching Research*, 16 (1), 9-37.
- Ammar, A., & Spada, N. (2006). One Size Fits All? Recast, Prompts, and L2 Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (4), 543-574.
- Ayoung, D. (2004). The Effectiveness of Written Recasts in the Second Language Acquisition of Aspectual Distinctions in French: A Follow-Up Study. *The Modern Language Journal*, 88 (1), 31-55.
- Cairns, H; Waltzman, G., & Mcdaniel, D. (2006). Development of A Metalinguistic Skill: Judging the Grammaticality of Sentences. *Communication Disorders Quarterly*, 27 (4), 213-220.
- Dabaghi, A. (2006). Error Correction: Report on a Study. *Language Learning Journal*, 34 (1), 10-13.

- Sauro, S. (2009). Computer-mediated Corrective Feedback and the Development of L2 Grammar. *Language Learning & Technology*, 13 (1), 96-120.
- Serrano, R. (2011). From Metalinguistic Instruction to Metalinguistic Knowledge, and From Metalinguistic Knowledge to Performance in Error Correction and Oral Production tasks. *Language Awareness*, 20 (1), 1-16.
- Sheen, Y. (2008). Recasts, Language Anxiety, Modified Output, and L2 Learning. *Language Learning*, 58 (4), 835-874.
- Storch, N. (2010). Critical Feedback on Written Corrective Feedback Research. *International Journal of English Studies*, 10 (2), 29-46.
- Yoshida, R. (2008). Learners' Perception of Corrective Feedback in Pair Work. *Foreign Language Annals*, 41 (3), 525-541.
- Zhou, B., & Chen, J. (2010). The Impact of Teacher Feedback on the Long-Term Improvement in the Accuracy of EFL Student Writing. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, 33 (2), 18-34.
- Zhuo, C. (2010). Explicit Recast, Implicit Recast and the Acquisition of English Noun Plural: A Comparative Study. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, 33 (6), 55-70.
- Zipke, M; Ehri, L., & Cairns, H. (2009). Using Semantic Ambiguity Instruction to Improve Third Graders' Metalinguistic Awareness and Reading Comprehension: an Experimental Study. *Reading Research Quarterly*, 44 (3), 300-321.
- Dabaghi, A. (2008). A Comparison of the Effect and Explicit Corrective Feedback on Learners' Performance in Tailor-Made Tests. *Journal of Applied Sciences*, 8 (1), 1-13.
- Ellis, R. (2009). A Typology of Written Corrective Feedback Types. *ELT Journal*, 63 (2), 97-107.
- Ellis, R; Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2), 339-368.
- Ellis, R; Sheen, Y; Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback in English as a Foreign Language. *System: an International Journal of Education Technology and Applied Linguistics*, 36 (3), 353-371.
- Frear, D. (2008). The Effect of Focused and Unfocused Direct Written Corrective Feedback on a New Piece of Writing. *College English: Issues and Trends*, 3 (1), 57-72.
- Iwashita, N. (2003). Negative Feedback and Positive Evidence in Task-Based Instruction: Different Effects on L2 Development. *studies in second language acquisition*, 25 (1), 1-36.
- Li, S. (2010). The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60 (2), 309-365.
- Liu, Y. (2008). The Effects of Error Feedback in Second Language Writing. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 15 (1), 65-79.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning*, 50 (3), 417-528. (1), 64-88.
- Rassaei, E., & Moinsadeh, A. (2011). Investigating the Effects of Three types of Corrective Feedback On the Acquisition of English WH - Question Forms By Iranian EFL Learners. *English Language Teaching*, 4 (2), 97-106.
- Razfar, A. (2010). Repair With Confidence: Rethinking the Context of Corrective Feedback for English Learners (ELs). *English Teaching: Practice and Critique*, 9 (2), 11-31.
- Roehr, K. (2010). Explicit Knowledge and Learning in SLA a Cognitive Linguistics Perspective. *AILA Review*, 23 (1), 7-29.
- Sachs, R., & Poilo, C. (2007). Learners' Uses of Two Types of Written Feedback on a L2 Writing Revision Task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29 (1), 67-100.
- Sanz, C., & Morgan-Short, K. (2004). Positive Evidence Versus Explicit Rule Presentation and Explicit Negative Feedback: A Computer-Assisted study. *Language Learning*, 54 (1), 35-78.

Subscription Form Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES An International Refereed Research Journal Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan		المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلة علمية عالية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن. أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية لعدة ☐ سنة واحدة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات															
Name: الاسم: Specialty: الاختصاص: Address: العنوان: P.O. Box: ص.ب.: City & Postal Code: المدينة والرمز البريدي: Country: الدولة: Phone: هاتف: Fax: فاكس: E-mail: البريد الإلكتروني: No. of Copies: عدد النسخ: Payment: طريقة الدفع: Signature: التوقيع: Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.		I would like to subscribe to the Journal For ☐ One Year ☐ Two Years ☐ Three Years															
أسعار الاشتراك السنوي <table><tr><th>One Year Subscription Rates</th><th>أشعار الاشتراك السنوي</th></tr><tr><td>خارج الأردن</td><td>داخل الأردن</td></tr><tr><td>Outside Jordan</td><td>Inside Jordan</td></tr><tr><td>35 دولارا امريكي</td><td>7 دينار</td></tr><tr><td>US \$ 35</td><td>JD 7.00 Individuals</td></tr><tr><td>35 دولارا امريكي</td><td>10 دينار</td></tr><tr><td>US \$ 35</td><td>JD 10 Institutions</td></tr></table>		One Year Subscription Rates	أشعار الاشتراك السنوي	خارج الأردن	داخل الأردن	Outside Jordan	Inside Jordan	35 دولارا امريكي	7 دينار	US \$ 35	JD 7.00 Individuals	35 دولارا امريكي	10 دينار	US \$ 35	JD 10 Institutions	سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price سعر البيع العادي JD 1.750 دينار سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00 خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops	
One Year Subscription Rates	أشعار الاشتراك السنوي																
خارج الأردن	داخل الأردن																
Outside Jordan	Inside Jordan																
35 دولارا امريكي	7 دينار																
US \$ 35	JD 7.00 Individuals																
35 دولارا امريكي	10 دينار																
US \$ 35	JD 10 Institutions																
Correspondence Subscriptions and Sales: Deanship of Research and Graduate Studies Yarmouk University Irbid – Jordan Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3208 Fax: 00 962 2 7211121		المراسلات مراسلات البيع والاشتراكات: عميد البحث العلمي والدراسات العليا عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك إربد – الأردن 00 962 2 7211111 هاتف 00 962 2 7211121 فاكس															

- Machin, S., & Pekkarinen, T. (2008). Global Sex Differences in Test Score Variability. *Science*, 322(5906), 1331-1332. doi: 10.1126/science.1162573.
- Newcombe, N. S., Mathason, L., & Terlecki, M. (2002). Maximization of spatial competence: More important than finding the cause of sex differences. In A. McGillicuddy-De Lisi & R. De Lisi (Eds.), *Biology, society and behavior: The development of sex differences in cognition* (pp. 183–206). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Niederle, M., & Vesterlund, L. (2010). Explaining the Gender Gap in Math Test Scores: The Role of Competition. *Journal of Economic Perspectives*, 24(2), 129-144. doi: 10.1257/jep.24.2.129.
- Nuttall, R. L., Casey, M. B., & Pezaris, E. (2005). Spatial ability as a mediator of gender differences on mathematics tests. In A. M. Gallagher & J. C. Kaufman (Eds.), *Gender differences in mathematics* (pp. 121–142). Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2006). *PISA 2006: Sciences competencies for tomorrow's world. Volume 1: Analysis*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/edu/school/programme/forinternationalstudentassessment/pisa/pisa2006results.htm>.
- OECD (2009a). *PISA 2009 results: what students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science (vol 1)*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>.
- OECD (2009b). *PISA 2009 Technical Report*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/50036771.pdf>.
- OECD (2009c). *PISA data analysis manual: SPSS, second edition*. Retrieved from: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9809031e.pdf>.
- OECD (2013a). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework*. Retrieved from: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%2012%20framework%20e-book_final.pdf.
- OECD (2013b). *PISA 2012 results: What students know and can do (Volume 1)*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>.
- Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2013). The growing gender gap in education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(2), 69-84. doi: 10.1080/02673843.2012.665168.
- Shafiq, M. N. (2011). Gender gaps in mathematics, science and reading achievements in Muslim countries: a quantile regression approach. *Education Economics*, 21(4), 343-359. doi: 10.1080/09645292.2011.568694.
- Trends in International Mathematics and Science Study (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Retrieved from: http://timss.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf.
- VanLeuvan, P. (2004). Young Women's Science/Mathematics Career Goals From Seventh Grade to High School Graduation. *The Journal of Educational Research*, 97(5), 248-268. doi: 10.3200/JOER.97.5.248-268.
- Voyer, D., Voyer, S., & Bryden, M. (1995). Magnitude of sex differences in spatial abilities: A meta-analysis and consideration of critical variables. *Psychological Bulletin*, 117, 250-270. doi: 10.1037/0033-2909.117.2.250.
- Weinberger, C. J. (1999). Mathematical College Majors and the Gender Gap in Wages. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 38(3), 407-413. doi: 10.1111/0019-8676.00134.
- World Economic Forum (2013). *The global gender gap report*. Retrieved from: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GenderGap_Report_2013.pdf.

- Fennema, E., & Carpenter, T. P. (1998). New Perspectives on Gender Differences in Mathematics: An Introduction. *Educational Researcher*, 27(5), 4-5. doi: 10.3102/0013189x027005004.
- Gallagher, A. M. (1992). *Sex differences in problem-solving strategies used by high-scoring examinees on the SAT-M* (College Board Rep. No. 92-2; ETS RR No. 92-93). New York: College Entrance Examination Board.
- Gallagher, A. M., & De Lisi, R. (1994). Gender differences in scholastic aptitude test mathematics problem solving among high ability students. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 204-211. doi: 10.1037/0022-0663.86.2.204.
- Gallagher, A. M., De Lisi, R., Holst, P. C., McGillicuddy-De Lisi, A. V., Morely, M., & Cahalan, C. (2000). Gender Differences in Advanced Mathematical Problem Solving. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75(3), 165-190. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/jecp.1999.2532>.
- Gallagher, A.M., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2005). *Gender differences in mathematics: an integrative psychological approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gierl, M. J., Bisanz, J., Bisanz, G. L., & Boughton, K. A. (2003). Identifying Content and Cognitive Skills that Produce Gender Differences in Mathematics: A Demonstration of the Multidimensionality-Based DIF Analysis Paradigm. *Journal of Educational Measurement*, 40(4), 281-306. doi: 10.1111/j.1745-3984.2003.tb01148.x.
- Grogger, J. & Edie, E. (1995). Changes in College Skills and the Rise in the College Wage Premium. *Journal of Human Resources*, 30(2), 280-310. doi: 10.2307/146120.
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P., & Zingales, L. (2008). Culture, Gender, and Math. *Science*, 320(5880), 1164-1165. doi: 10.1126/science.1154094.
- Harris, A. M., & Carlton, S. T. (1993). Patterns of Gender Differences on Mathematics Items on the Scholastic Aptitude Test. *Applied Measurement in Education*, 6(2), 137-151. doi: 10.1207/s15324818ame0602_3
- Hedges, L., & Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269(5220), 41-45. doi: 10.1126/science.7604277
- Halpern, D. F. (1997). Sex differences in intelligence: Implications for education. *American Psychologist*, 52(10), 1091-1102. doi: 10.1037/0003-066X.52.10.1091.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139-155. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.139.
- Hyde, J.S. (2008, September). Girls equal to boys in math performance. *Monitor on Psychology*, 39(8). Retrieved from: www.apa.org/monitor/2008/09/math.aspx.
- Hyde, J. S., Lindberg, S. M., Linn, M. C., Ellis, A. B., & Williams, C. C. (2008). Gender Similarities Characterize Math Performance. *Science*, 321(5888), 494-495. doi: 10.1126/science.1160364.
- Hyde, J. S., & Mertz, J. E. (2009). Gender, culture, and mathematics performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. doi: 10.1073/pnas.0901265106.
- Innabi, H., & Dodeen, H. (2006). Content Analysis of Gender-related Differential Item Functioning TIMSS Items in Mathematics in Jordan. *School Science and Mathematics*, 106(8), 328-337. doi: 10.1111/j.1949-8594.2006.tb17753.x.
- Jordanian Ministry of Education (2008). *Results of the national test for the school year 2007-2008*. Retrieved from: [http://www.moe.gov.jo/Files/\(15-7-2010\)\(4-23-37%20PM\).pdf](http://www.moe.gov.jo/Files/(15-7-2010)(4-23-37%20PM).pdf).
- Jordanian Ministry of Education (2013). *The statistical annual report for the school year 2012/2013*. Retrieved from: <http://www.moe.gov.jo/Files/report2013/stRe2013.pdf>.
- Jordanian Ministry of Education (2014). *Educational System*. Retrieved from: <http://www.moe.gov.jo/en/MenuDetails.aspx?MenuID=32>.
- Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2009). Gender differences in mathematics achievement: an investigation of gender differences by item difficulty interactions. *Educational Research and Evaluation*, 15(3), 223-242. doi: 10.1080/13803610902955630.
- Linn, M. C., & Hyde, J. S. (1989). Gender, Mathematics, and Science. *Educational Researcher*, 18(8), 17-27. doi: 10.3102/0013189x018008017.
- Liu, O. L., & Wilson, M. (2009). Gender Differences in Large-Scale Math Assessments: PISA Trend 2000 and 2003. *Applied Measurement in Education*, 22(2), 164-184. doi: 10.1080/08957340902754635.
- Marshall, S. P., & Smith, J. D. (1987). Sex differences in learning mathematics: A longitudinal study with item and error analyses. *Journal of Educational Psychology*, 79, 372-383. doi: 10.1037/0022-0663.79.4.372.

education and in performance on all national tests conducted by the MOE in Jordan. On the other hand, the results point to a growing problem for males in mathematics. The substantial female advantage on PISA 2012 mathematics performance should raise attention and discussion among researchers, educators, and policy makers in Jordan. Stimulating interest and improving the level of engagement of males in mathematics and mathematics activities need to be a major policy objective if greater gender parity in mathematics performance is to be achieved. The existence of such gender differences on the long run may lead to more pronounced gender disparities in enrollment rates in scientific majors in tertiary education, and later in their educational and occupational careers raising further questions about how the gender gap can be reduced. Therefore, this gender gap requires more attention to the several factors associated with the underperformance of boys in mathematics, such as learning behaviors, motivation, attitudes toward mathematics, and teaching practices.

Several reasons for the existence of such gender differences in math performance may be speculated. In most PISA countries, males outperformed females on overall math performance. PISA (2013 b) reported several factors that might be considered possible reasons for such disadvantage. Females consistently report much lower interest in and enjoyment of mathematics, lower self-related beliefs and much higher levels of helplessness and stress in mathematics classes, and negative attitudes toward mathematics. Accordingly, Jordanian males may be disadvantaged on PISA 2012 in math performance due to any of these factors. Males' schools may be less effective in promoting students' motivation and interest in mathematics as compared to girls' schools.

In terms of disciplinary climate, PISA (2013 b) reported that principals identified student absenteeism as the most frequent student-related obstacle to learning. The next indicated obstacle to learning is disruptive behavior, which is followed by students skipping classes. From the students' perspective, having noise and disorder is the most frequently reported disciplinary problem in their mathematics lessons. In Jordan, boys' classes may suffer to a greater extent from these obstacles as compared to girls' classes, which might be one of the possible factors that led to the underperformance of boys in mathematics.

Finally, Quenzel and Hurrelmann (2013) presented two approaches to explain the growing gender gap in education. The first approach focuses on the stimulating forces that drive young women, and the second on the inhibiting forces that obstruct young men. According to the second approach, the vast dominance of female educators and teachers in pre-school and elementary school institutions, which is the case in Jordan, may have lead to greater girls' motivation than boys. It is the

lack of male role-models for performance and social development and the structural disadvantage in the school nurturing process that might lead to the relatively poor performance of young men in Jordan.

The findings of the present study suggest three issues for future research. First, it would be interesting to explore gender differences in forthcoming administrations of PISA to check the consistency of the existing patterns of gender differences in PISA 2012. Second, given that science is related to mathematics, checking if girls also perform better in science would be another interesting area in future research. Finally, it would be beneficial in future research to examine different factors that could explain the existent gender differences among Jordanian students in mathematics, such as motivation, attitudes, anxiety, learning strategies, interest and enjoyment of math, and self-related beliefs.

References

- Adams, R. J., Wilson, M., & Wang, W. (1997). The Multidimensional Random Coefficients Multinomial Logit Model. *Applied Psychological Measurement*, 21(1), 1-23. doi: 10.1177/0146621697211001.
- Azar, B. (2010, July). Math + culture = gender gap? *Monitor on Psychology*, 41(7). Retrieved from: <http://www.apa.org/monitor/2010/07-08/gender-gap.aspx>.
- Bevan, R. (2001). Boys, girls and mathematics: beginning to learn from the gender debate. *Mathematics in School*, 30(4), 2-6.
- Close, S., & Shiel, G. (2009). Gender and PISA Mathematics: Irish results in context. *European Educational Research Journal*, 8(1), 20-33. doi: 10.2304/eej.2009.8.1.20.
- Doolittle, A. E., & Cleary, T. A. (1987). Gender-Based Differential Item Performance in Mathematics Achievement Items. *Journal of Educational Measurement*, 24(2), 157-166. doi: 10.1111/j.1745-3984.1987.tb00271.x.
- Ellison, G., & Swanson, A. (2010). The Gender Gap in Secondary School Mathematics at High Achievement Levels: Evidence from the American Mathematics Competitions. *Journal of Economic Perspectives*, 24(2), 109-128. doi: 10.1257/jep.24.2.109.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-National Patterns of Gender Differences in Mathematics: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103-127. doi: 10.1037/a0018053.
- Friedman, L. (1996). Meta-analysis and Quantitative Gender Differences: Reconciliation. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 18(1-3), 123-128.

Gender differences on the *change and relationships* subscale (29 scale points) and on the *uncertainty and data* subscale (30 scale points) were much larger than they were for the other two content areas- *space and shape* (15 scale points) and *quantity* (10 scale points). This finding differs from what was reported in the majority of OECD countries where the smallest gender difference was on the *uncertainty and data* subscale. Moreover, this finding does not resonate with previous research (Gierl, et al., 2003; Halpern, 1997; Liu & Wilson, 2009; Voyer, et al., 1995) in that males tended to be superior in spatial ability. Outside of class spatial activities such as playing computer games and playing sports are correlated with spatial ability (Nuttall, Casey, & Pezaris, 2005). Males tend to be more involved in spatial activities as compared to girls. However, Newcombe, Mathason, and Terlecki (2002) found that after adequate training females performed equally well on items measuring spatial ability. The wide spread of computers and PC tablets in Jordan inside and outside of class provided girls with more opportunities to participate in spatial related activities, which might be contributed to the narrowing of the

gender gap, or to the more extreme, the reversing of the gender differences in this ability to the favor of girls.

Table 4 shows that gender parity was achieved in the *quantity* subscale. This finding does not agree with the finding from previous research (Doolittle & Cleary, 1987; Gallagher et al., 2000; Friedman, 1996; Marshall & Smith, 1987) in that females tended to outperform males on items involving representation of quantities and computational skills.

Gender Differences on Various Processes of PISA 2012 Math Literacy

The results in Table 5 show that Jordanian girls performed better than Jordanian boys on all processes. The differences were statistically significant in favor of girls for two processes- *employing* and *interpreting*. This finding does not agree with the findings in other PISA participating countries where boys outperformed girls on all three processes. In addition this finding does not line with the finding in OECD countries in that the widest gender gap on the three processes subscales was found on the *formulating* subscale (OECD, 2013b).

Table 5: Mean scale scores of Jordanian students on PISA 2012 math literacy by gender and processes

Processes	Boys		Girls		Boys-girls Difference	
	Mean	SE	Mean	SE	Mean Difference	SED
Formulating	387	5.8	393	3.1	-7	6.4
Employing	371	5.8	396	3.5	-25*	6.9
Interpreting	370	5.2	395	2.9	-25*	6.1

Not. SED= Standard Error of the Difference, SE= Standard Error. * $p < 0.05$

Jordanian students displayed comparable capacities in formulating the situations presented in the items mathematically, but the superiority of girls appeared in employing mathematical concepts and in interpreting the mathematical outcomes. This finding does not agree with the findings in previous research (Gallagher, 1992; Innabi & Dodeen, 2006) in that males tended to perform better than females on word problems involving the application of theory. The better performance of girls on the two processes subscales *employing* and *interpreting*, might be linked to the advantage of girls over boys on items presented by formulas and equations (Gallagher, 1992; Innabi & Dodeen, 2006), and to the outperformance of girls on items involving computational skills (Doolittle & Cleary, 1987; Gallagher et al., 2000; Friedman, 1996; Marshall & Smith, 1987).

Conclusions

Math and science skills are highly valued in the economy, and math test scores were documented in the literature to be good predictors of future income (Grogger & Eide, 1995; Weinberger, 1999). Therefore, a wealth of research was done in the past few decades to address the issue of gender parity in mathematics performance. Even though gender gap in mathematics

has diminished in recent years, males continued to perform better than females in mathematics (OECD, 2013b).

The present study aimed to explore gender differences among Jordanian students on PISA 2012 mathematics items. The findings of the present study confirmed the existence of gender gap among Jordanian students on the overall mathematics scale, even though gender equity was achieved on the 2006 and 2009 administrations of PISA. The patterns of gender differences on the overall math literacy scale and on the content and processes subscales were different when compared to those patterns found in previous research or in most PISA-OECD countries. Girls outperformed boys on overall math literacy and on almost all contents of math literacy and processes subscales. The largest differences were on the *uncertainty and data* and the *change and relationships* content subscales, and on the *employing* and the *interpreting* processes subscales.

These results revealed, on one hand, that Jordan's effective policies and practices in providing a learning environment that benefited both genders equally had led to narrowing the gender gap in math achievement. These findings are linked to the dominance of girls over boys in the enrollment rates in high and tertiary

large-scale surveys in that, in general, males are more dominant at the high end of distributions of mathematics achievements (Close & Shiel, 2009; Gallagher & Kaufman, 2005; OECD, 2013b; Kyriakides & Antoniou, 2009).

The percentages of Jordanian girls at levels 1 and 2 were statistically greater than the percentages of boys, which agree with findings from other PISA participating countries (OECD, 2013b). However, more boys were found below level 1; around 43% of boys as compared to around 30% of girls.

Table 3: Percentages of Jordanian students at each combined math proficiency level in PISA 2012 by gender

Level	Boys		Girls		Boys-Girls Difference	
	% students	SE	% students	SE	% Difference	SED
< Level 1	43.3	2.6	29.9	1.7	13.4*	3.42
Level 1	29.2	1.2	34.9	1.2	- 5.7*	1.73
Level 2	17.7	1.5	24.1	1.2	- 6.4*	1.92
Level 3	7	0.9	9.2	1.1	- 2.2	1.48
Level 4	1.9	0.5	1.8	0.6	0.1	0.80
Level 5	0.8	0.6	0.2	0.2	0.6	1.80
Level 6	0.2	0.2	0		0.2	

Not. SED= Standard Error of the Difference, SE= Standard Error. * $p < 0.05$

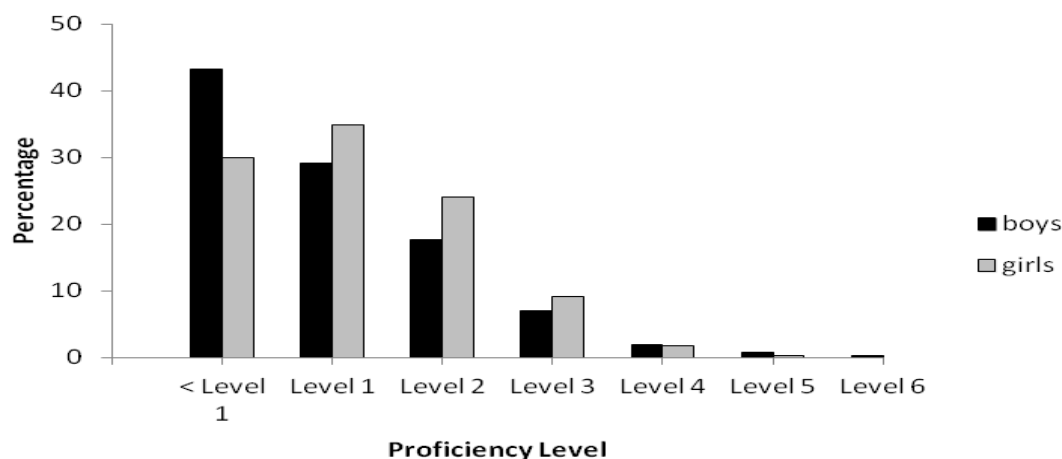


Figure 2. Percentages of Jordanian students at each combined math proficiency level in PISA 2012 by gender

For more investigation of the gender gap among Jordanian students in PISA 2012, we now look at gender differences when analyzed across the two dimensions of the PISA 2012 mathematics framework, i.e., mathematical content and mathematical processes.

Gender Differences on Various Content Areas of PISA 2012 Math Literacy

According to the results in Table 4, Jordanian girls in PISA 2012 scored significantly higher than boys on three content areas: *change and relationships*, *space and shape*, and *uncertainty and data*. This was not the case with other PISA participating countries where boys dominated girls on the four content areas and were ahead in performing *space and shape* tasks (OECD, 2103b).

Table 4: Mean scale scores of Jordanian students on PISA 2012 math literacy by gender and content

content	Boys		Girls		Boys-Girls Difference	
	Mean	SE	Mean	SE	Mean Difference	SED
Change & Relationships	373	6.5	402	3.0	-29*	7.2
Space & Shape	377	5.3	393	3.2	-15*	6.3
Quantity	362	5.7	372	3.7	-10	6.9
Uncertainty & Data	378	5.6	409	3.2	-30*	6.5

Not. SED= Standard Error of the Difference, SE= Standard Error. * $p < 0.05$

of these three cycles, girls significantly performed better than boys with the widest gap of 28 score points in 2011 (TIMSS, 2012).

The findings of the present study in PISA 2006 and 2009 agree with the findings of previous studies in the nonexistence of gender gap in math achievement (Azar, 2010; Bevan, 2001; Else-Quest et al., 2010; Fennema et al., 1998; Gallagher & Kaufman, 2005; Guiso et al., 2008; Hyde, 2008; Hyde & Mertz, 2009; Hyde et al., 2008; VanLeuvan, 2004). However, the findings of the present study in PISA 2012 agrees with previous studies (Bevan, 2001; Close & Shiel, 2009; Gallagher & Kaufman, 2005; Hyde and Mertz, 2009; Kyriakides & Antoniou, 2009; Liu & Wilson, 2009; Machin & Pekkarinen, 2008; Shafiq, 2011) in the existence of

gender gap in math performance, but they do not agree with the prevalence of boys over girls.

Gender Differences at Different Percentiles on PISA 2012 Math Literacy

In the higher percentiles, 90th and 95th percentiles, Table 2 shows that Jordanian girls did not significantly outperform Jordanian boys. However, girls significantly did better than boys in the 75th percentile and below. The pattern of gender differences in Jordanian students performance across different percentiles can be seen more clearly in Figure 1. At the higher levels, boys and girls did not significantly differ, but the difference increases with lowering ability, and becomes quite distinct in the lowermost percentiles.

Table 2: Jordanian students' performance at different percentiles in PISA 2012 math literacy by gender

Percentile	Boys		Girls		Mean Difference
	Mean	SE	Mean	SE	
95 th percentile	515	11.9	513	5.9	2
90 th percentile	481	7.2	487	5.0	- 6
75 th percentile	427	6.3	442	4.1	- 15*
50 th percentile	371	4.9	394	3.4	- 23*
25 th percentile	320	5.0	348	2.9	- 28*
10 th percentile	273	5.9	308	3.3	- 36*
5 th percentile	245	6.5	284	3.9	- 39*

Note. SE= Standard Error. * p < 0.05

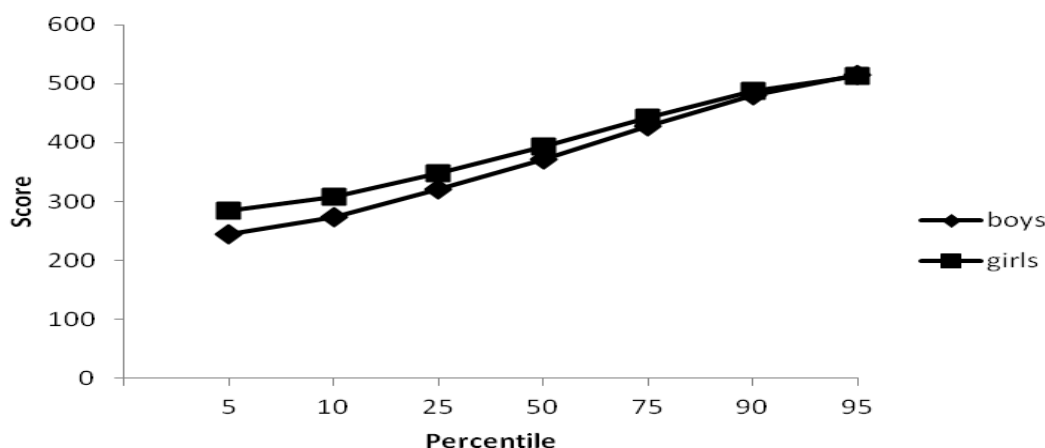


Figure 1. Jordanian boys' and girls' performance at different percentiles in PISA 2012 math literacy

Even though this difference for Jordanian students was not statistically significant, this finding, in part, agrees with (Bevan, 2001; Ellison & Swanson, 2010; Hedges & Nowell, 1995; Hyde & Mertz, 2009; Niederle & Vesterlund, 2010) in that boys scored better than girls above the 95th%. In addition, it agrees with previous research (Gallagher & Kaufman, 2005; Kyriakides & Antoniou, 2009) in that girls outnumbered boys at the low end of the math score distribution. Moreover, this finding agrees with Hyde and Mertz (2009) in that, above the 95th percentile, gender gap is not found in some nations.

Gender Differences across Proficiency Levels on PISA 2012 Math Literacy

According to Table 3, about two thirds of the Jordanian students (72% of boys and 65% of girls) scored below the baseline proficiency level, i.e., level 2. Table 3 and Figure 2 show that there were no significant gender differences among Jordanian students at level 3 and above of the six proficiency levels on the combined mathematics scale. It is noteworthy that even though no statistically significant differences were found between boys and girls at level 4 and above, boys outnumbered girls in these higher levels. No girl scored at the highest proficiency level. This is in line with the findings in

each school's 15-year-old students was prepared, and then 35 students were selected with equal probability (OECD, 2009b). In Jordan, a total of 7038 students (51.4% boys and 48.6% girls) took the PISA 2012 math test.

Analysis

For item calibration and ability estimation, PISA used the multidimensional random coefficients multinomial logit model (Adams, Wilson, & Wang, 1997), which is a generalization of the Rasch model. This model can deal with both dichotomously and polytomously scored items. In PISA, each student takes only a portion of the entire test, therefore this model computes their achievement scores based only on the questions they receive. These achievement scores are then rescaled to have an overall mean of 500 and a standard deviation of 100 across participants in all OECD countries. International surveys such as PISA report students' performance through plausible values, which are random draws from the marginal posterior of the latent distribution for each student. A set of five plausible values are drawn for each student for each scale or subscale. Population statistics should be estimated using each plausible value separately. The reported population statistic is then the average of each plausible value statistic (OECD, 2009b).

In the present study, math performance for boys and girls was compared, in terms of overall math achievement, content categories, and mathematical processes. The five sets of plausible values were used to indicate student math proficiency in each dimension. Different SPSS macro programs provided by the PISA 2009 data analysis manual (OECD, 2009c) were used to produce direct estimates of the mean gender difference

and the standard error of the difference, on the basis of the plausible values. The SPSS macros on pages 247 and 285 of the manual were used to answer the first, the fourth, and the fifth research questions. To answer the second research question, the SPSS macro provided by the data analysis manual on page 251 was used. Finally, the SPSS macro on page 257 was used to conduct the necessary analysis for the third research question.

A *z* statistic, computed by dividing the mean difference by the estimated standard error, was used to indicate the statistical significance of the mean difference for each comparison. A significant *z* value, equal to or more extreme than ± 1.96 , means that the mean difference was significantly different from zero, suggesting a gender performance difference among PISA students.

Results and Discussion

Overall Gender Differences in PISA 2006 through PISA 2012 Math Literacy

In PISA mathematics, Jordan has been placed under the OECD country average in all three cycles. In PISA 2012 with a mathematics mean score of 386 and a standard error (SE) of 3.1 (Table 1), Jordan was classified under the OECD average (OECD average equals 494) and ranked 61 out of 65 participated countries. Table 1 shows that girls performed significantly better than boys by 21 score points which equals about one-fourth of a national standard deviation (national standard deviation = 78). However, no statistically significant differences were found in mathematics performance between Jordanian boys and girls in 2006 and in 2009.

Table 1: Mean scale scores of Jordanian students on PISA math literacy by gender and year

Group	2006		2009		2012	
	Mean	SE	Mean	SE	Mean	SE
All	384	3.3	387	3.7	386	3.1
Boys	381	5.3	386	5.1	375	5.4
Girls	388	3.9	387	5.2	396	3.1
Boys-Girls Difference	-7	6.5	-1	7.1	-21*	6.3

Note. SE= Standard Error. * $p < 0.05$

One possible reason for this is that since PISA 2006, mathematics performance of boys worsened by 6 score points, while girls performance improved by 8 score points (see Table 1). This resulted in a widening of the gender gap in mathematics performance to the extent that the nonsignificant gender gap observed in 2006 and 2009 became statistically significant in 2012. This resonates with the findings from various PISA administrations across different OECD countries in that girls' performance has improved over time since 2006, whereas boys' performance remained unchanged (OECD, 2013b). However, this finding does not agree with Linn and Hyde (1989) in that females may be disadvantaged on large-scale assessments. Also, it does

not agree with (Gallagher & De Lisi, 1994; Harris & Carlton, 1993) in that males are better in solving mathematical items that relate to actual life.

Jordan is one of the few countries among PISA participating countries in which girls performed significantly better than boys in mathematics. Jordan results in PISA resemble those in Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). In 1999, the first time Jordan participated in TIMSS, gender differences were small and not statistically significant, even though the differences of 6 score points were in favor of girls. This gender gap increased in the subsequent cycles, 2003, 2007, and 2011. In each

2006; and (b) it has been noted that females tended to perform better on conventional mathematical items related to textbook context, whereas males were better in solving mathematical items which relate to actual life or cannot be solved using familiar algorithms (Gallagher & De Lisi, 1994; Harris & Carlton, 1993). Therefore, females may be disadvantaged on large-scale assessments because it is unlikely that these assessments will closely resemble classroom assessments (Linn & Hyde, 1989). However, according to the statistics gathered by the MOE in Jordan it seems that the gender gap in mathematics is reversed, in favor of the girls. Therefore, it is important to further investigate this gender gap in a non-curriculum based international assessment to explore the magnitude and the direction of the existing differences.

Aim of the Study.

The main aim of the present study was to examine gender differences in Jordanian students' mathematics literacy as measured by the PISA-2012 survey with respect to their performance on (a) the overall PISA mathematics scale; (b) the four content categories of math literacy; and (c) the three processes that characterized what students do.

Research Questions.

More specifically, the present study tried to answer the following research questions:

- 1) Are there any statistically gender differences in PISA-2012 mathematics literacy among Jordanian students with respect to the overall PISA math scale?
- 2) Are there any statistically gender differences in PISA-2012 mathematics literacy among Jordanian students with respect to the distribution of scores across different percentiles?
- 3) Are there any statistically gender differences in PISA-2012 mathematics literacy among Jordanian students with respect to the distribution of scores across proficiency levels?
- 4) Are there any statistically gender differences in PISA-2012 mathematics literacy among Jordanian students with respect to the content categories of math literacy?
- 5) Are there any statistically gender differences in PISA-2012 mathematics literacy among Jordanian students with respect to the various processes of math literacy?

Significance of the Study

It is hoped that this study will contribute to the literature on gender differences in math performance in Jordan, which is not one of the top-performing countries in PISA, given the improvements in the educational, cultural, and social conditions that girls and boys encountered recently in Jordan. Moreover, the present

study would provide researchers and policy makers with important information about students' performance at the end of the basic school where students choose to either go to high school moving on the college track, or to prepare for vocational training. Academic preparation at this age can have a vigorous impact on the student's future educational and professional ambitions and attainment.

Definitions of Concepts

Mathematics Literacy: An individual's capacity to formulate, employ, and interpret mathematics in a variety of contexts.

Mathematical Content: Refers to the four areas of change and relationships, space and shape, quantity, and uncertainty and data that guided the development of test items for PISA 2012.

Math Proficiency Levels: The six levels that comprise the overall PISA math scale, and are characterized by different levels of skills and knowledge. These levels ranged from below level 1 category for students who did not demonstrate competencies required by the easiest PISA tasks up to level 6 which involves higher-level skills.

Method

Data

PISA items were arranged in nine clusters, with each cluster representing 30 minutes of testing time. Item clusters were placed in 13 test booklets according to a rotated test design, with each form containing four clusters of material from the mathematics, reading and science domains. Each student does one form, representing a total testing time of 120 minutes. Therefore, not all students answered all questions in the assessment.

A total of 109 mathematics items were used in PISA 2012. These items were distributed evenly across the four content categories, such that each content category represented by, approximately, 25% of score points. The distribution of math items across the three mathematical processes was different. About 50% of the items were assigned for the process *employing*, and 25% for each one of the other two processes.

Target Population and Sample

The target population of PISA in each country consisted of all 15-year-old students attending educational institutions in grades 7 and higher. In each country, the sample of students was chosen using a two-stage stratified sampling procedure. The first stage consisted of sampling individual schools that had 15-year-old students. A minimum of 150 schools were selected in each country. The second stage of the sampling process involved sampling students within sampled schools. Once schools were selected, a list of

such as conceptualizing, generalizing, and modeling of complex problem situations. Level 2 is considered the baseline proficiency level, and level 1 is the least advanced that involves lower-level skills such as carrying out routine procedures, performing obvious actions, and answering questions that are clearly defined. There is also a 'below level 1' category for students who did not demonstrate competencies required by the easiest PISA tasks. Students assigned to a particular level will be expected to possess the skills required at the lower levels, and to complete some items from the next higher level (OECD, 2013a).

Gender Gap in PISA 2006 through 2012

In PISA 2006 and 2009 and on average, boys performed better than girls in overall math performance by approximately 12 score points. In PISA 2006 in which science was the major domain of assessment, girls significantly outperformed boys in mathematics in only one out of 57 participating countries. Boys performed significantly better than girls in 16 countries (OECD, 2006). In PISA 2009 in which reading was the major focus of assessment, boys performed significantly better than girls in 35 out of 65 participated countries, and girls did better than boys in only five countries (OECD, 2009a).

According to the OECD (2013b), in PISA 2012 in which mathematics was the major domain of assessment and on average across OECD countries, boys performed better than girls in mathematics by 11 score points. Boys performed significantly better than girls in 37 out of 65 countries. However, girls significantly outperformed boys in only 5 countries. In many countries the gender gap was narrowed since PISA 2003 because girls' performance improved while boys' performance did not change. This could possibly signal a trend reversal in the future (Quenzel & Hurrelmann, 2013).

Moreover and in almost all participating countries, larger proportions of boys than girls scored at Level 5 or 6 (top performers) and at Level 4 of the defined mathematics proficiency levels. The proportion of girls was larger than the proportion of boys at proficiency level 3 and below, except for nine countries where a larger proportion of boys than girls performed below level 2.

Regarding students' performance on the process subscales of *formulating*, *employing*, and *interpreting*, and on the content subscales of *change and relationships*, *space and shape*, *quantity*, and *uncertainty and data*, the correlation between scores on these subscales and overall mathematics scores was, in general, high. This means that students tended to perform as well on the mathematics subscales as they did in mathematics overall. Therefore, boys did better than girls on the three process subscales and on the four content subscales.

As for the four content subscales, boys performed better than girls in almost all countries with the largest average difference on the *space and shape* subscale and the least average difference on the *uncertainty and data* subscale. Moreover, boys did better than girls on almost all processes subscales across almost all participating countries. The widest gap among the three process subscales was found in the *formulating* subscale, while it was approximately equal for the other two subscales (OECD, 2013b).

Aspects of the Educational System in Jordan

Formal education in Jordan takes place through three cycles under the supervision of the Ministry of Education (MOE). Pre-school cycle begins at age 4 and continues for two years until age 6, where students enter the second cycle of basic education that lasts for 10 years. Basic education is compulsory until the age of 16. The last cycle of 2 years is the secondary education cycle which consists of two streams, the comprehensive secondary education stream and the applied secondary education stream. At the end of the secondary school, students sit for the general secondary education certificate examination (or tawjihi) which is required for admission to higher education (MOE, 2014).

According to the global gender gap index reported by the World Economic Forum (2013), Jordan displayed gender parity in education in enrollment rates at the primary level. At the secondary and tertiary education, enrollment rates of females are higher than those of males. The enrollment rate in secondary education was 88% for females and 83% for males, and in tertiary education was 41% for females and 35% for males.

The results of the national exam that was held in 2008 for the 10th graders in Jordan revealed that girls performed significantly better than boys in mathematics (MOE, 2008). Moreover, in the statistical annual report prepared by the Ministry of Education (MOE, 2013), girls performed better than boys on the tawjihi exam in, approximately, all streams for the years 2006 through 2013.

Statement of the Problem

There is no strong evidence that gender gap in mathematics achievement is eliminated across all nations. Gender differences were examined extensively in USA, Europe, and industrialized countries, but very few studies have been conducted in the Arab and Muslim world, namely Jordan. Therefore, the present study aimed at exploring the gender gap in mathematics achievement among Jordanian students who participated in PISA 2012, where mathematics was the major domain of assessment.

This study was also motivated by two observations: (a) the lack of published demonstrations of Jordanian gender equality in international surveys such as PISA, given that Jordan first participated in this survey in

Many efforts have been made to determine and explain the factors that are associated with math gender differences. Liu and Wilson (2009) classified these efforts into explanatory and exploratory investigations. The explanatory approach tries to explain the existing gender differences from the students' side through offering social, cultural, and psychological models to explain such differences. Whereas, the exploratory investigation examines the reasons from the assessment side by examining the item characteristics that are related to differential gender performance. One of the main item-related factors that has been identified to influence the pattern and magnitude of gender differences is the different cognitive domains measured by math tests. Exploring gender differences across these domains helps in checking if gender effects emerged to any degree in one content area of mathematics rather than another.

Numerous studies had shown inconsistency of gender differences across different math contents and domains. Males dominated females in spatial ability (which is related to geometry) that requires understanding the properties of objects, their relative positions, and the relationships between actual shapes and their visual representations (Gierl, Bisanz, Bisanz, & Boughton, 2003; Halpern, 1997; Liu & Wilson, 2009; Voyer, Voyer, & Bryden, 1995). Males, also, performed better on items that assess reasoning and problem-solving abilities. On the other hand, females have been reported to perform better than males on tasks involving representation of quantities, and tasks involving computational skills (Doolittle & Cleary, 1987; Gallagher et al., 2000; Friedman, 1996; Marshall & Smith, 1987). Females have also outperformed males on items purely presented by formulas or equations, while males performed better on word problems involving the application of theory (Gallagher, 1992; Innabi & Dodeen, 2006).

Given the discussion thus far, it appears that males have the advantage over females in overall mathematics performance. The majority of past research revealed the superiority of males in almost all math contents and domains, and across different percentiles on the math test score distributions. To find out if the issue of gender gap in math achievement is specific to a particular country or if it is a universal phenomenon, investigating large-scale international studies, such as PISA, provides researchers with a much broader base in which to examine this issue. The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) launched the PISA in 1997 in response to the need for cross-nationally comparable evidence on student performance. The assessment does not just ascertain whether students, at age 15, can reproduce what they have learned, but also intended to measure how well they are able to use their knowledge and skills in tasks and challenges likely to be encountered in everyday life situations outside school. The survey takes place every three years starting from

2000. Each of these cycles looks in depth at a major domain, to which two thirds of testing time is devoted; the other two domains are assessed less thoroughly. Major domains have been *reading* in 2000 and 2009, *mathematics* in 2003 and *science* in 2006. In 2012, the major domain was again mathematics (OECD, 2013a).

PISA 2012 Mathematics Framework

In the PISA 2012 mathematics framework, mathematics literacy was defined as "an individual's capacity to formulate, employ, and interpret mathematics in a variety of contexts. It includes reasoning mathematically and using mathematical concepts, procedures, facts and tools to describe, explain and predict phenomena. It assists individuals to recognize the role that mathematics plays in the world and to make the well-founded judgments and decisions needed by constructive, engaged and reflective citizens" (OECD, 2013a, p. 28). This definition distinguishes literacy from the ability to recall and understand math knowledge based on school curriculum. Accordingly, PISA 2012 (OECD, 2013a) designed tasks to assess the following two aspects:

- 1- The mathematical processes that describe what students do to connect the context of a problem with mathematics and thus solve the problem.
- 2- The mathematical content that is targeted to use in the assessment items.

The mathematical processes that students do in order to solve the problem refer to an individual's capacity to *formulate* situations mathematically, to *employ* mathematical concepts, facts, procedures, and reasoning, and to *interpret*, apply, and evaluate mathematical outcomes.

The four areas of mathematical content that guided the development of test items for PISA 2012 and characterized the range of mathematical content that is central to the discipline are: *change and relationships*, which involves understanding basic types of changes and relationships among objects or circumstances and modeling them with appropriate functions and equations; *space and shape*, which involves a range of activities such as creating and reading maps, transforming shapes with and without technology, interpreting views of three-dimensional scenes from various perspectives, and constructing representations of shapes; *quantity*, which involves understanding measurements, counts, magnitudes, units, relative size, and numerical trends and patterns; and *uncertainty and data*, which involves recognizing the place of variation in processes, having a sense of the quantification of that variation, and acknowledging uncertainty and error in measurement.

The overall PISA mathematics scale was divided into six levels of proficiency, each characterized by different levels of skills and knowledge. Level 6 is the most advanced and typically involves higher-level skills

Exploring the Jordanian Gender Gap in a Large-Scale Assessment in Mathematics

Mutasem Akour*, Ghaleb AL-Baddareen*, Hassan Alomari** and Ahmed AL Duwairi***

Received Date: 1/9/2014

Accepted Date: 15/1/2015

Abstract: This study examined the Jordanian mathematics results in the 2012 Programme for International Student Assessment (PISA) with respect to gender differences. A total of 7038 Jordanian students (51.4% males and 48.6% females) took the PISA 2012 math test, where mathematics was the major domain of assessment. Contrary to most PISA countries, female students in Jordan significantly outperformed males on overall math literacy scale and on almost all math literacy contents and processes subscales. The largest differences were on the uncertainty and data and the change and relationships content subscales, and on the employing and the interpreting processes subscales. However, no significant gender differences were found among Jordanian students at level 3 and above of the six proficiency levels on the combined mathematics scale, nor in the higher percentiles, 90th and 95th percentiles. Reasons for the differential gender performance were speculated, and directions of future research were proposed.

Keywords: Gender gap, Mathematics, PISA, Jordan.

Introduction

Gender gap in mathematics achievement has been widely studied in the educational literature, especially in the US and Europe, in the last few decades. However, this issue is still debatable and controversial. Typically, gender differences in mathematics tend to appear in high school (Hyde, Fennema, & Lamon, 1990), and are likely to be associated with the underrepresentation of women in careers in science, technology, mathematics, and engineering (Else-Quest, Hyde, and Linn, 2010).

Numerous studies found little or no gender differences in mathematics achievement and approved the parity of boys and girls in math performance (Azar, 2010; Bevan, 2001; Else-Quest et al., 2010; Gallagher & Kaufman, 2005; Guiso, Monte, Sapienza, & Zingales, 2008; Hyde, 2008; Hyde & Mertz, 2009; Hyde, Lindberg, Linn, Ellis, and Williams, 2008; VanLeuvan, 2004).

* Hashemite University, Zarqa, Jordan.

** Jadara University, Irbid, Jordan.

*** Al al-Bayt University, Mafrq, Jordan.

© 2015 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

الكشف عن الفروق بين اداء الذكور والاناث في الاردن في أحد الاختبارات الدولية المتعلقة بالرياضيات

معتصم العكور وغالب البدارين، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

حسان العمري، جامعة جدارا، إربد، الأردن.

أحمد الدويري، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

ملخص: سعت الدراسة الحالية الى الكشف عن الفروق بين الجنسين في ادايتهم على الجزء المتعلق بمعرفة الرياضيات في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (اختبار البيزا) في دورته الخامسة للعام 2012، حيث كانت الرياضيات هي المحور الاساسي في تلك الدورة. شملت عينة الدراسة جميع الطلبة الاردنيين المشاركين في الاختبار وعددهم 7038 طالباً وطالبة (51.4% من الذكور و 48.6% من الاناث). اشارت النتائج والتي كانت مغايرة تماماً للنتائج لدى معظم الدول الاخرى المشاركة في هذا الاختبار الى تفوق الاناث على الذكور وبداالة احصائية في الاداء الكلي. بالإضافة الى تفوقهم في معظم مهارات محتوى الرياضيات ومعظم مهارات العمليات الرياضية. أما فيما يخص اداء الطلبة الاردنيين على مستويات الكفاءة الست في هذا الاختبار، فقد اشارت نتائج الدراسة الحالية الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في المستويات العليا (من المستوى الثالث الى السادس). بالإضافة الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين على المئين 90 أو المئين 95.

الكلمات المفتاحية: الفروق بين الجنسين، الرياضيات، اختبار البيزا، الاردن

On the other hand, several studies confirmed the existence of gender gap in math performance. Particularly, in middle & high school, boys outperformed girls on standardized tests of math (Bevan, 2001; Close & Shiel, 2009; Gallagher & Kaufman, 2005; Hyde and Mertz, 2009; Kyriakides & Antoniou, 2009; Liu & Wilson, 2009; Machin & Pekkarinen, 2008; Shafiq, 2011).

Besides the better performance of boys in mathematics is the finding that boys considerably outnumber girls at both the high and the low end of the mathematics test score distributions (Gallagher & Kaufman, 2005; Kyriakides & Antoniou, 2009). Several studies (Bevan, 2001; Ellison & Swanson, 2010; Hedges & Nowell, 1995; Hyde & Mertz, 2009; Niederle & Vesterlund, 2010) reported that such gender gap in math performance that favors boys over girls is most noticed amongst the highest achievers, or at the right tail of the distribution. Hyde and Mertz (2009) concluded that the literature has shown that boys scored better than girls above the 95th or the 99th percentile, but this gender gap has significantly narrowed over time in the United States and is not found in some ethnic groups and in some nations.

TABLE OF CONTENTS

Volume 11, No. 1, March 2015, Jumada 2, 1436 H

Articles in Arabic

- **The Effect of Mobile Apps in Social Networking Sites (SNSs) on Learning and Teaching the Holy Quran to Female Students and their Attitude Towards them at Taibah University**

Alaa Al-Jreasee, Tagreed Al-Rehealy and aisheah Al-Omary

1
 - **The Level of Moral Intelligence and its Relationship to Genders and the Educational Stream among High School Students in the North Area of Jordan Valley**

Abdellateef Al-Momani

17
 - **The Degree of Practicing the Learning Organization Strategies by Secondary School Female Principals in Taif**

Maan Mahmoud Al-Ayaserah and Kholoud Muslat AL-Harthy

31
 - **The Effect of Information Presentation Method, Information Kind and the Retention Intervals on the Ability of Recognition and Recall among Yarmouk University Students**

Abdelelnaser Al-Jarah and Mysaa AbuAhmad

45
 - **A Structural Equation Model of Teacher Counterproductive Work Behaviors: Degree of Practice and Subduing Procedures from the Perspectives of School Principals in Muscat**

Yasser Al-Mahdy and Amal Al-Kiyumi and Amal Al-Mazroai

61
 - **Differences in Social Responsibility among Students at the Secondary Schools Level of Hail in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of Several Variables**

Ahmad A. Smadi and Aqel M. Baqawi

73
 - **The Effectiveness of two Types of Feedback (Recast, and Metalinguistic) on Improving the 8th Grade Basic Students' Performance in Arabic Grammar**

Nasr Maqableh and Mohammad Zeout

83
-

Articles in English

- **Exploring the Jordanian Gender Gap in a Large-Scale Assessment in Mathematics**

Mutasem Akour and Ghaleb AL-Baddareen and Hassan Alomari and Ahmed AL Duwairi

101
-

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 11, No. 1, March 2015, Jumada 2, 1436 H

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Mohammed Al-Baili

United Arab Emirates University, UAE.

Prof. Bader Al-Saleh

King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Prof. Ahmad Audeh

Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Suliman Rihani

The University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Ahmad Hariri

Duke University, USA.

Prof. Amany Saleh

Arkansas State University, USA.

Prof. Adnan Al-Jadiri

Amman Arab University, Amman, Jordan.

Prof. Mohammed Hammoud

University of Damascus, Damascus, Syria.

Prof. Said Al-Tal

Amman Arab University, Amman, Jordan.

Prof. Hamdan Nusser

The World Islamic Sciences and Education
University, Jordan.

Prof. Yaser Suliman

University of Cambridge, UK.

Prof. Khalil Al-Sheikh, **Arabic Language Editor**

Dr. Lamia K. Hammad, **English Language Editor**

Fatima Atrooz and Majdi al-Shannaq **Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted to:

Prof. Adnan Atoum, 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 11, No. 1, March 2015, Jumada 2, 1436 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 11, No. 1, March 2015, Jumada 2, 1436 H

Jordan Journal of Educational Sciences (JJES): An International Refereed Research Journal Funded by the Scientific Research Support Fund, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Jordan.

Hosted in 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. Adnan Atoum.

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

EDITORIAL SECRETARY: Mrs. Fatima Atrooz.

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah

Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.

Prof. Mohammad Tawalbeh

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Yaqub Abu-Helu

Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Prof. Amal Khasawneh

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Rafe'a Al-Zguol

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Suleman Al-Qadere

Faculty of Educational Sciences, Al-Albayt University, Jordan.

Prof. Mahmoud Al-Weher

Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Jordan.



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 11, No. 1, March 2015, Jumada 2, 1436 H