



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 (2)، حزيران 2015 م / رمضان 1436 هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (11)، العدد (2)، حزيران 2015 م / رمضان 1436 هـ

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 (2)، حزيران 2015 م / رمضان 1436 هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (11)، العدد (2)، حزيران 2015 م / رمضان 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

اربد - الأردن

هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3208

Email: jjes@yu.edu.jo

Or jjes_journal@yahoo.com

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

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

قواعد النشر

- 1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.
 - 2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات العلوم التربوية.
 - 3- تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.
 - 4- يرسل البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية على بريد المجلة JJES@yu.edu.jo or jjes_journal@yahoo.com حيث يكون مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، البحوث بالعربية ((نوع الخط Arial (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- الإلتزام بالعناصر الواجب توافرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:
 - المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث وتكون الدراسات السابقة جزءاً منها ومندمجة في جسم المقدمة أي بدون عنوان مستقل).
 - مشكلة الدراسة وأسئلتها / أو فرضياتها
 - أهمية الدراسة
 - محددات الدراسة (إن وجدت)
 - التعريفات بالمصطلحات
 - الطريقة وإجراءات الدراسة، وتتضمن: (المجتمع والعينة / أفراد الدراسة، أداة الدراسة، إجراءات الدراسة، المنهج)
 - النتائج
 - المناقشة
 - الاستنتاجات والتوصيات.
 - المراجع
 - 7- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين في الأقل من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة.
 - 8- تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.
 - 9- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
 - 10- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (APA) (American Psychological Association) للنشر العلمي بشكل عام، ويلتزم الباحث بقواعد الاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وتحتفظ المجلة بحقها في رفض البحث والتعميم عن صاحبة في حالة السرقات العلمية. وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: <http://apastyle.apa.org> والموقع الفرعي: http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html.
 - 11- على الباحث أن يقدم نسخة من كل ملحق من ملاحق البحث (إن وجدت) مثل برمجيات، اختبارات، ... الخ، وأن يتعهد خطياً بالمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية (الملكية الفكرية) وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نسخة البرمجية أو الاختبار.
 - 12- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.
 - 13- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من المجلة بالإضافة إلى عشر مستلات.
 - 14- 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 (2)، حزيران 2015 م / رمضان 1436هـ

البحوث باللغة العربية

- 113 • **فاعلية إستراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي**
محمد فؤاد الحوامدة
- 129 • **فاعلية الإرشاد الوجودي في تحسين الذكاء الروحي والكفاية الذاتية المدركة لدى المصابات بسرطان الثدي في الأردن**
شيماء عويضة ومحمد نزيه حمدي
- 145 • **اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية**
أسامة بطاينة ومدالله الرويلي
- 169 • **إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك وعلاقتها بمتفيري التخصص والجنس**
محمد على الخوالدة
- 187 • **فاعلية استراتيجية البناء الدائري في تدريس وحدة النظام البيئي لطلاب الصف الثامن على التحصيل الأنّي والمؤجل وتحسين اتجاهاتهم نحو العلوم**
صالح حجاجرة وأحمد العلوان وأحمد محاسنة
- 201 • **واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان**
خالصة الحارثية وعائشة الحارثية ووجيهة العاني
- 219 • **درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب**
عصام جابر رمضان
- 239 • **السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات في الأردن في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية**
زهرة عبد الحق وصباح العجيلي

فاعلية إستراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي

محمد فؤاد الحوامدة*

تاريخ قبوله 2015/4/28

تاريخ تسلم البحث 2014/10/20

The Effectiveness of a Strategy Based on Teaching Thinking in Developing the Critical Reading Skills of Fifth-Grade Students

Mohammad Al-Hawamdeh, Department of Elementary Education, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Abstract: This study aimed at examining the effectiveness of the TIPS strategy for teaching thinking in developing the critical reading skills of fifth-grade students in the Governorate of Irbid. The sample of this study consisted of 109 male and female students from two separate schools (one school for boys and one school for girls). The experimental group included 28 male and 26 female students, who were taught to follow the TIPS strategy. On the other hand, the control group included 28 male and 27 female students, who were taught by means of the traditional approach. The results showed that there was a statistically significant difference in the level of performance of the participating students in terms of their critical reading skills in favor of the experimental group. Moreover, there was a main effect of gender (in favor of females) on the level of performance of the participating students in terms of their critical reading skills. However, there was no statistically significant interaction between gender and treatment (i.e., teaching method). A number of recommendations were offered in light of the results of the present study.

Keywords: TIPS strategy for teaching thinking, Critical Reading Skills, Teaching Thinking, Fifth Grade.

كما تعدّ القراءة الأساس في عمليتي التعلّم والتعليم ومفتاحاً من مفاتيح المعرفة، ومهارة أساسية للنمو المعرفي، من هنا، تبرز أهمية القراءة بالنسبة للطلبة.

يرى كثير من الباحثين في القراءة عملية عقلية يساوونها بالتفكير، وهم يستبعدون الأخذ بقضية فك الرموز (Decoding) تعريفاً للقراءة؛ لأنّ فكّ الرموز، وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات لا يتعدى كون القارئ يقوم بعملية آلية، وقراءته في هذه الحالة آلية ليس فيها تفكير، وهي أشبه بالقارئ العربي عندما يقرأ نصّاً مكتوباً باللغة الفارسية، التي تكتب بحروف عربية، ففي هذه الحالة تخلو من التفكير. فبالقراءة ينمو فكر الإنسان، وتتنهّب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتعبير، فتتمو قدرته على التفسير والتحليل والنقد (طعيمة والشعبي، 2006؛ عمار، 2002).

ملخص: هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير وفي تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة إربد، وقد تكون أفراد الدراسة من (109) طلبة موزعين على مدرستين (ذكور، وإناث)، دُرست المجموعة التجريبية من خلال إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير، واشتملت على (28) طالباً و(26) طالبة، أمّا المجموعة الضابطة فقد دُرست وفق الطريقة الاعتيادي، واشتملت على (28) طالباً و(27) طالبة. أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في مستوى أداء طلبة الصف الخامس الأساسي على مهارات القراءة الناقدة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى أداء طلبة الصف الخامس الأساسي على مهارات القراءة الناقدة يعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الطالبات، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس. وفي ضوء نتائج الدراسة قدّم الباحث مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير، مهارات القراءة الناقدة، تعليم التفكير، الصف الخامس الأساسي.

مقدمة: إنّ للغة دوراً عظيماً في حياة الإنسان والمجتمع، فهي وسيلته للاتصال بالآخرين، وقضاء حاجاته، والتعبير عن أفكاره وعواطفه، وتعدّ اللغة منهجاً للتفكير، وثمرة من ثمراته، فعن طريقها يقوم الإنسان بعمليات التفكير من تفسير، وتحليل، وموازنة، وإدراك للعلاقات، واستخراج للنتائج. فهذه العلاقة بين اللغة والفكر، وبين المعرفة واللغة هي الأساس في اعتبار اللغة مرآة لشخصية الإنسان، وطبيعة تفكيره، وكيانه النفسي وسلوكه الوجداني، وطابعه الشعوري، ومعتقداته، وعاداته وطريقة حياته؛ لذا فقد اهتمّ التربويون بتعليم اللغة، وتنمية مهاراتها في كلّ المراحل التعليمية، بحيث يصل المتعلّم لمستوى يمكنه من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً، استماعاً ومحادثة وقراءة وكتابة (عاشور والحوامدة، 2009؛ المعنوق، 1996).

وتحتلّ القراءة في تعليم فنون اللغة مقاماً بالغ الأهمية، فهي الرافد الأول لتكوين القاعدة اللغوية وتنميتها، وهي السبيل الأقوى لاستقامة اللسان، وجودة البيان، وصحة الضبط، وهي المنبع الفياض لتزويد المهارات اللغوية بغذائها الفكري المتجدد (عبد الرحيم، 1998). وتتجلّى أهمية القراءة في أول آية نزلت من القرآن الكريم على الرسول ﷺ في غار حراء، قال تعالى ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ خلق الإنسان من علقٍ (العلق، آية 1-2).

* قسم التربية الابتدائية، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عرّفت بأنها "عملية عقلية تشمل الاستجابات الداخلية، لما هو مكتوب، وتشمل العمليات العقلية، التي تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها؛ بغية تفسير المعاني، والربط، والاستنتاج، والنقد والحكم على ما يقرأ، والقراءة بعد ذلك كله أسلوب من أساليب النشاط الفكري لحل المشكلات" (موسى، 2001، 26). ويعرفها سباك وإيفلين (Spache & Evelyn, 1977, 465) بأنها "مستوى من الاستيعاب يتضمن أحكاماً قيمة مبنية على اتجاهات القارئ وخبرته، والذي يتفاعل مع المقروء بأسلوب تحليلي".

يتضح من تعدد الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم القراءة الناقدة، وتباينها في بعض الأحيان. أن هذا الاختلاف يعكس ما لهذه المهارة من أهمية في العملية التعليمية، فقد نظر إليها كل باحث من زاوية تختلف عن نظرة الآخر لها. ورغم ذلك اتفقت التعريفات على أن القراءة الناقدة تتضمن عمليات التفكير العليا (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) للنص المقروء، وإصدار أحكام، وإبداء الرأي في المقروء. من هنا، يرى الباحث أن القراءة الناقدة تنطوي على مجموعة من المهارات التي يمكن تعلمها والتدريب عليها وفق أسس ومعايير معينة.

كما تعددت تصنيفات المتخصصين المتعلقة بتحديد مهارات القراءة الناقدة. وإن اختلف الباحثون في تحديد مستويات الاستيعاب القرائي، تبقى القراءة الناقدة ممثلة لأحد تلك المستويات، أو أنها تدخل في مستوى منها. فمنهم من صنفها على أنها القدرة على تحديد الأفكار الرئيسة، وفهم المفردات، والتمييز بين الحقائق والآراء، والتمييز بين الأسباب والنتائج، واستخلاص الاستنتاجات، وتوقع النتائج، وتقويم المقروء (Rosenshine, 1980). وصنفها شيلها وهاشيمب (CheLaha & Hashimb, 2014) على أنها التقويم الشامل لمعلومة معينة، أو فكرة من النص المقروء، وإظهار الحساسية، والتعاطف تجاه الشخصية أو الحدث أو الفكرة، وعمل استنتاجات، وتحديد المغزى. ويصنفها فليمنغ (Flemming, 2002) إلى القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، والكشف عن التحيز، وعمل الاستنتاجات، والاعتراف والدعاية. أما بيرنز ورو وروس (Burns, Roe & Roos, 1996) فقد صنفوها إلى القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، وكشف تحيز الكاتب، ودوافعه، وإصدار أحكام حول المقروء. وقد حدد بعض الباحثين والدارسين (خضر، 2002؛ نصر، 1996؛ Combs, 1992) مهارات القراءة الناقدة في قوائم متشابهة إلى حد ما، هي: التفريق بين الحقيقة والرأي، وتحديد أوجه

ففي القراءة الواعية الفاهمة تبين أن القارئ لا يقتصر على إدراك الكلمات ومعرفة الحقائق المعروضة فحسب، ولكنه يدرك أهميتها، ويقف على العلاقات القائمة فيما بينها، وينمي فهمه للأفكار المعروضة فيها، وأنه يقف من النص المقروء موقف الناقد، فيحكم على مدى صحته، وقيّمته، والغرض منه، وموافقته لطبيعة الأشياء (موسى، 2001).

من هنا، فقد تطور مفهوم القراءة، فالمدلول الأولي الذي كان ينصرف إلى تمكين المتعلم من القدرة على تعرف الحروف والكلمات والنطق الصحيح، أصبح قاصراً لا يعبر عن المفهوم الحقيقي لعملية القراءة التي غدت تدل على تلك العملية المعقدة التي تدخل فيها العمليات العقلية (السيد، 1988)، ومن ثم أصبحت القراءة يراد بها القراءة الإبداعية أو الناقدة، أو الأداة التي يستعان بها للبحث عن حلول لمشكلات اجتماعية واقتصادية وسياسية.

ومن جهة أخرى، فقد تطلب التقدم العلمي والتقني الهائل، وانتشار وسائل الاتصال المختلفة، وزيادة حجم المعلومات وكماها والمعارف التي يتلقاها الفرد المسموعة أو المقروءة أو المكتوبة، وجود طلبة متميزين في القدرة على الفهم، والاستنتاج، والربط، وإصدار الأحكام، بحيث يمكنهم التمييز بين ما هو غث وما هو ثمين، وبين ما هو ضار وما هو نافع. ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تعويد الطلبة على القراءة الناقدة التي من خلالها يستطيعون التعامل مع كل التغيرات المحيطة بهم بفطنة وحذر (أحمد، 2011؛ مذكور، 2003).

فالقراءة الناقدة تعدّ من أهم المهارات التي تسعى الأنظمة التعليمية في العالم إلى إكسابها للمتعلمين؛ لترتقي بهم إلى درجة الوعي والإدراك والقدرة على الفهم الدقيق للنص المقروء، والإفادة منه في حل المشكلات، وتطوير الإبداع، والتحقق والتدبر والتفاعل مع المقروء تفاعلاً إيجابياً بناءً (السليتي، 2006).

وقد تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم القراءة الناقدة، فمنهم من عرفها على أنها "نشاط عقلي يقوم به القارئ في مواقف الأداء القرائي من خلال تحليله المقروء، وتفاعله معه، وفهمه إياه، والحكم عليه في ضوء معايير توضّح مدى صحته، أو قيمته، أو نفعه" (الكوري، 1997، 9). أو أنها "عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتدقيق، وحل المشكلات" (شحاتة، 1997، 105). كما

الناقدة، وتهيئة مناخٍ تعليميٍّ يساعد على تنميتها باستخدام إستراتيجيات وطرائق تدريس فعّالة.

وبالتالي، فإن من الأهمية بمكان لتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين استخدام إستراتيجية مناسبة لتحسين تعلّمهم وتنظيمه (Anderson, 2003; Oxford, 1990)؛ لذا ينبغي إعادة تنظيم المدخلات التعليمية في منظومة اللغة وطرائق تعليمها، التي تقتضي وجود معلّم للغة العربية على درجة عالية من الكفاءة والتميز (مدكور، 2003).

فقد طوّرت سالي براون (Sallie Brown) إستراتيجية في تعليم التفكير، وقد بنّت هذه الإستراتيجية بناءً على نتائج كثير من الدراسات والأبحاث، بالإضافة إلى تجربتها الشخصية، ومفهومها لعملية التفكير، حيث ترى براون (Brown, 1987) أن التفكير يعني استكشاف الفكرة الرئيسة، وإيجاد العلاقات، واستخلاص النتائج. وتقوم الإستراتيجية في تعليم التفكير على مجموعة من الخطوات عبّرت عنها باختصار (TIPS) (Topic, Main Idea, Main Points, and Summary). وقد تمّ توضيحها عند الحديث عن الإستراتيجية في إجراءات الدراسة.

وفي حدود اطلاع الباحث لم يجد أية دراسة أو بحث في مجال استخدام إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تعليم اللغة بشكل عام، وتنمية مهارات القراءة بشكل خاص، وإن غالبية الأبحاث والدراسات تناولت فاعلية استخدام إستراتيجيات مختلفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة، فقد هدفت دراسة البيكي (Albeckay, 2014) الكشف عن مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الجامعية في ليبيا، وتطوير برنامج في قراءة الناقدة يمكن استخدامه لتطوير مهاراتهم. وتمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من طلبة جامعة سبها، وقسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (10) طلبة، درّست وفق برنامج القراءة الناقدة، والأخرى ضابطة (10) طلبة، درّست بالطريقة الاعتيادية. وقد أظهرت النتائج أهمية مهارات القراءة الناقدة (التمييز بين الحقائق والآراء، وتحديد الغرض، وعمل الاستدلالات، والتقييم، وتحليل النص) للطلبة وصلتها الوثيقة بتخصصهم في اللغة الانجليزية. وتشير النتائج أيضاً إلى فاعلية برنامج القراءة الناقدة في تطوير مهارات القراءة الناقدة والفهم لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة أحمد (2011) الكشف عن أثر استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الناقدة، والكتابة الإبداعية، والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف السادس

الشبه والاختلاف، وتقييم دقة المعلومات الواردة في النص، وموضوعيتها، والربط بين الأسباب والنتائج، وكشف تحيز الكاتب، ودوافعه، واستنتاج النتائج المنطقية أو اللامنطقية لعرض الفكرة، واستنتاج اتجاه الكاتب، واستنتاج هدف الكاتب.

ويرى السيد (1998) أن مهارات القراءة الناقدة تتمثل في: تقدير المعاني، وإصدار أحكام بشأنها، وربط الأفكار بعضها ببعض، وإدراك العلاقة بينها، ومقارنة العبارات المختلفة، وبيان العبارات المختلفة والمتعارضة مع بعضها، والتمييز بين الحقائق والآراء، وربط السبب بالنتيجة، والقدرة على استخلاص النتائج من المقدمات، وتحديد هدف الكاتب، والتمييز بين أوجه الشبه والاختلاف في الأفكار والعبارات.

كما قدّم إنس (Ennis, 1987) قائمة بمهارات القراءة الناقدة، صنفها في ثلاث فئات، هي: مهارات التمكن، وتشمل: الملاحظة، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والعنونة، والترتيب، والتنميط، وإعطاء الأولوية. ومهارات العمليات، وتشمل: تحليل الأسئلة، والتفريق بين الحقائق والآراء، وملاءمة المعلومات، وموثوقيتها، وتحديد وجهات النظر، والكشف عن العلاقات بين الأسباب والنتائج، وإصدار التوقعات، وتحليل الفرضيات. ومهارات الإجراءات، وتشمل: صنع الخيارات، واتخاذ القرارات، والتعليل المنطقي، والتقويم وإصدار الأحكام، وحلّ المشكلات.

من هنا، يتّضح أن مهارات القراءة الناقدة متعدّدة ومتنوّعة، الأمر الذي دعا الباحث إلى اختيار مجموعة من هذه المهارات بُغية التدريب عليها وفق إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير، وقد أخذ بالاعتبار مجموعة من الأمور في مقدّمها مستوى الطلبة، والمرحلة الدراسية، وطبيعة المادة (النصوص القرائية).

فالطلبة بحاجة إلى أن يتعلموا كيفية التفكير بنشاط في أثناء عملية القراءة، الأمر الذي يفرض على المعلم متابعة الطلبة، ومراقبة تفاعلاتهم مع النصوص المختلفة؛ لضمان انتقالهم من المستوى الحرفي للاستيعاب إلى المستويات العليا (Pressley & Wharton-McDonald, 1997). وهذا بالطبع لا يتمّ إلا في وجود إستراتيجية واضحة لدى المعلم في تعليم القراءة ومهاراتها. فالقراءة على عكس الكلام، لا تكتسب بشكل طبيعي، بل تحتاج إلى أن نضع الطلبة في مواقف وسياقات تتطلب تعليمات وتوجيهات صريحة (Adams & Bruck, 1993)، حيث أجريت عدّة دراسات اهتمت بتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، وأوصت هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بمهارات القراءة

والتقويم. تكونت عينة الدراسة من (65) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي، تم اختيارهم عشوائياً، وقسموا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة وعددها (35) طالباً، ومجموعة تجريبية وعددها (30) طالباً. وقد تم تطوير عدة أدوات لأغراض الدراسة، تمثلت في قائمة مهارات القراءة الناقدة، واختبار القراءة الناقدة، وإستراتيجية (Porpe) المستخدمة في الدراسة. وبعد الانتهاء من تنفيذ التجربة وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعتين على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وقام لافي (2000) بإعداد برنامج مقترح في القراءة اقتصر على بعض القضايا المعاصرة (العلمية والاجتماعية والدينية والاقتصادية)، وبيان أثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي. وقد تم اختيار مجموعة الدراسة التجريبية عشوائياً من مدرسي العريش الثانوية بنين وبنات، وعينة من الطلاب عددهم (25) طالباً و(27) طالبة. أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات التفكير الناقد والتحصيل قبل دراسة البرنامج الذي أعده الباحث، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات القراءة الناقدة ككل، وفي كل مهارة فرعية من مهارات القراءة الناقدة قبل دراسة البرنامج وبعده، لصالح الاختبار البعدي؛ مما يعني أن البرنامج كان فعالاً في تنمية مهارات القراءة الناقدة: الاستنتاج، ومعرفة المسلمات، والاستنباط والتفسير، وتقويم الحجج.

كما قام ديجنازيو (Dignazio, 1998) بدراسة هدفت إلى فحص القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي من خلال صورة واحدة أو صور موازية من القصص. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي، قسموا عشوائياً إلى أربع مجموعات حسب الأحداث القصصية. كشفت الدراسة أن وعي الطلبة للفروق بين الشخصيات لم يزد بشكل دال بعد قراءة نصوص موازية مقارنة مع الذين قرؤوا نصاً واحداً للقصّة، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات فيما يتعلق باستيعاب الطلبة لأسباب وقوع الأحداث.

في ضوء ما سبق، يظهر جلياً أن موضوع القراءة الناقدة من الموضوعات المهمة التي اهتمت بها البحوث والدراسات، إذ أمدت الدراسات السابقة الباحث برؤية واضحة عن

الابتدائي بمدينة طهطا. تمثلت عينة الدراسة في صفين أحدهما يمثل المجموعة الضابطة (35) طالباً، والآخر يمثل المجموعة التجريبية (35) طالباً. وبعد تطبيق أدوات الدراسة (اختبار القراءة الناقدة، واختبار الكتابة الإبداعية، ومقياس الدافع للإنجاز) على العينة أظهرت النتائج فاعلية أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الناقدة، ومهارات الكتابة الإبداعية، وفي تنمية الدافع للإنجاز.

أما دراسة سالم (2011) فقد هدفت الكشف عن فاعلية إستراتيجية ما وراء الذاكرة في تنمية التحصيل في مادة البلاغة، وبعض مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؛ وتحقيقاً لهذا الهدف تم إعداد اختبار التحصيل في البلاغة، واختبار مهارات القراءة الناقدة، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية. تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي ببعض المدارس الثانوية بمنطقة الباحة، وقسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (30) طالباً، درست موضوعات البلاغة بجانب مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية، والثانية ضابطة (30) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية. وبعد تطبيق الدراسة خلصت إلى عدد من النتائج من أهمها قدرة إستراتيجية ما وراء الذاكرة وفعاليتها في تحسين التحصيل في البلاغة والأداء اللغوي في مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث أظهروا تفوقاً واضحاً على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبارات.

كما قام أبو الهيجاء والسعدي (2003) بدراسة هدفت تطوير نموذج للقراءة الناقدة، وبيان أثره في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. تكونت عينة الدراسة من أربع شعب اختيرت بطريقة عشوائية، تكونت المجموعة الضابطة من شعبة إناث وأخرى للذكور (85) طالباً وطالبة، وكذلك المجموعة التجريبية (85) طالباً وطالبة. تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية والمجموعة التجريبية درست وفق نموذج القراءة الناقدة. وبعد تحليل نتائج الاختبار أشارت نتائج الدراسة إلى أن نموذج التعليم كان فعالاً في تطوير مستوى القراءة الناقدة لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرى خضر (2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية بوربي (Porpe) في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس تربية إربد الأولى. وتتكون إستراتيجية (Porpe) من خمس خطوات رئيسية، هي: التنبؤ، والتنظيم، والتدريب، والممارسة،

تمرينات وتدريبات غالباً ما تقيس مستوى التذكر والحفظ، كما أن كثيراً من المعلمين يركزون على معرفة الطلبة للمعلومات الخاصة بالنص القرائي أكثر من التركيز على مهارات الفهم نفسه (أحمد، 2011؛ يونس، 2000)، ومن جهة أخرى، تعالت أصوات معلّمي المباحث المدرسية الأخرى من تعثر الطلبة القرائي، وعدم فهمهم لكثير مما يقرأون عليهم (عبد الحميد، 2001). وقد عزت نتائج بعض الدراسات ذلك إلى وجود ضعف لدى كثير من معلّمي اللغة العربية في القدرة على تعليم مهارات القراءة (مناصرة، 2005)، الأمر الذي جعل تعليم القراءة يعتمد المناحي التقليدية بعيداً عن الإبداع، والاهتمام بالعمليات الذهنية الخاصة بالقراءة (نصر، 2003؛ Willis, 2009).

يتضح مما تقدّم أن مستوى الطلبة القرائي متفاوت، وأمام هذا التفاوت تباينت وجهات النظر في توضيح الأسباب، فهناك من يرجع السبب في ذلك إلى القارئ نفسه، أو المنهاج الدراسي، أو المعلم وطريقة تدريسه. وهناك من يرجع السبب إلى ما آل إليه حال أهل اللغة العربية عموماً من تدهور (عاشور والحوامة، 2009).

من هنا، فالحاجة ملحة لتنوع أساليب التدريس وطرائقه المستخدمة في تدريس مادة اللغة العربية لمعالجة هذه المشكلة، والارتقاء بالأداء القرائي لدى الطلبة، ولا يكون ذلك بوصفة سحرية جاهزة تخالط النفوس فيتحقق المراد، بل إن ذلك لن يكون إلا بمزيد من الجهود، وبمزيد من البحث، عن إستراتيجيات وطرائق حديثة، وهنا لا يقلل الباحث من قيمة استخدام الطرائق التقليدية فلها إيجابيات، إلا أنه يدعو إلى التنوع في إستراتيجيات التدريس، وتجريب طرائق حديثة؛ للتأكد من فاعليتها في تنمية مهارات القراءة الناقدة. فجاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة إربد. ويمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى أداء طلبة الصف الخامس الأساسي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) على مهارات القراءة الناقدة تعزى لمتغيرات طريقة التدريس (إستراتيجية TIPS، والطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما؟

الموضوع. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تطوير أداة الدراسة، وفي اختيار مجتمع الدراسة وعينتها، ومناقشة نتائج الدراسة الحالية. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدف الدراسة المتمثل في البحث عن إستراتيجية تنمّي مهارات القراءة الناقدة كدراسة (Albeckay, 2014؛ أحمد، 2011؛ سالمان، 2011؛ أبو الهيجاء والسعدي، 2003؛ خضر، 2002؛ لافي، 2000). وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اختيار عينة الدراسة (طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن).

وفي المقابل، تؤكد الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم عموماً وتعليم المهارات اللغوية أنه لا توجد إستراتيجية فضلى لتعليم أي مهارة، ولكن هناك إستراتيجيات مناسبة لمحتوى معين أو جزئية معينة أو مهارة... تلائم أنماط المتعلمين، وحاجاتهم (العدوان والحوامة، 2012؛ Brown & Miller, 2000؛ Borich, 2001)، الأمر الذي دعا القائمين على تعليم اللغة العربية، وتنمية مهاراتها إلى البحث باستمرار عن إستراتيجيات وطرائق تدريس تساهم في نجاح التربية اللغوية، وإكساب المتعلمين المهارات اللغوية. فجاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

احتلّ تعليم القراءة مكانة مهمة في المدارس الأردنية، في ضوء ما تؤدّيه من وظائف كثيرة في حياة الطالب، وقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى تطوير المناهج، والكتب المدرسية، وإستراتيجيات تعليم القراءة، ومهاراتها باستمرار، كان آخرها تطوير مناهج اللغة العربية وكتبها في المرحلة الأساسية في ظل مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي (2002)، ومع ذلك فقد لاحظ الباحث في أثناء زيارته الميدانية للمدارس للإشراف، ومتابعة طلبة التربية العملية ضعف مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة، بل وصفه المعقوق (1996) بأنه عجز في لغة الطالب.

فقد أظهرت نتائج عدد من الدراسات والبحوث أن هناك قصوراً في التعامل مع النص المقروء في الكتب المدرسية، ومحاولة فهمه، واستيعاب مضمونه، الذي لم يرتق إلى مستويات النقد والإبداع؛ نتيجة استخدام المعلمين لطرائق تدريس تتعامل مع عملية القراءة على أنها إدراك سريع لما ينبغي أن يقوله الكاتب، كدراسة (الحوامة، 2010؛ مفلح، 2005؛ الهاشمي، 2005؛ خضر، 2002)، بالإضافة إلى أن الطلبة يقضون معظم الوقت المخصص للقراءة في حلّ

أهمية الدراسة

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية العملية القرائية، كونها محاولة للكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية جديدة في تنمية مهارات القراءة الناقدة، حيث تشير الدراسات إلى "وجود علاقة وثيقة بين القراءة والتحصيل العام للطالب من جهة" (السيد، 1998، 330)، "وقد يرجع تأخر 20% من طلبة المدرسة الأساسية والثانوية دراسياً إلى ضعفهم في القراءة" (لطفى، 1985، 28) ومن جهة أخرى.
- تظهر طروحات المتخصصين في تعليم القراءة ما للتعليم المباشر للمهارات القرائية من دور فعال في بناء معنى المقروء، وفهمه (Winograd & Hare, 1988; Reutzel & Cooter, 1996). من هنا، يمكن للمدرسين الاستفادة من إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة، فالطلبة لا يندمجون في التفكير الناقد بفاعلية وحدهم، بل يحتاجون إلى إرشاد وتعليم مباشر (Beyer, 1987). فالمعلم هو الذي يختار المهارة المراد تنميتها، ويخطط لتعليمها، ويقوم بتعليمها وفق إستراتيجية محددة.
- إثراء الأدب التربوي بمزيد من المعلومات حول مهارات القراءة الناقدة، وتسلط الضوء تجاه الاهتمام بتعليمها وفق أسس وإستراتيجيات تربوية حديثة.
- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة بالنسبة للقائمين على إعداد المناهج والكتب المدرسية بتضمين مهارات القراءة الناقدة في محتوى المناهج والكتب، وكذلك يمكن للمشرفين الاستفادة من نتائج الدراسة بتدريب المعلمين، وتطوير مهاراتهم، وتشجيعهم على استخدام هذه الإستراتيجيات بفاعلية في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

حدود الدراسة ومحدداتها

- يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود والمحددات الآتية:
- اقتصر أفراد الدراسة على طلبة الصف الخامس الأساسي، في أربع شعب صفية (ذكوراً وإناثاً) من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، للعام الدراسي 2013/2014.
- اعتماد هذه الدراسة على الاختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي من إعداد

الباحث، ونتائج الدراسة مرتبطة بنوعية الأداة المستخدمة (الاختبار)، وما تحقق لها من صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية

- إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير: مجموعة من الإجراءات التدريسية المخطط لها بشكل متسلسل يتبعها المعلم مع طلابه في تنفيذ درس القراءة، وتتضمن هذه الإستراتيجية مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تتحدد في أربع خطوات، هي: تحديد الموضوعات، والفكرة الرئيسة، والنقاط الرئيسة، وملخص للنص.
- القراءة الناقدة: تعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها شكل من أشكال القراءة، تتكون من مستويات التفكير العليا، وتستهدف تنمية مقدرة الطلبة على التفاعل بوعي مع النص المقروء، وتبني مواقف ووجهات نظر ناقدة، والقدرة على التمييز، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والعلاقة بين الأسباب والنتائج، وعمل استنتاجات، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة في اختبار القراءة الناقدة المعد لذلك.
- الطريقة الاعتيادية: هي مجموعة من الأساليب، التي ينتهجها المعلمون والمعلمات في تعليم مهارات القراءة، لطلبة الصف الخامس الأساسي، التي وضعت في دليل المعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، لذلك فقد استخدم الباحث وفقاً لطبيعة الدراسة منهجين، هما:

- 1- المنهج البنائي: "وهو خطوات منظمة لإيجاد هيكل معرفي تربوي جديد لم يكن معروفاً بالكيفية نفسها من قبل، فيما يتعلق باستخدامات مستقبلية، ويتواءم مع الظروف المتوقعة والإمكانات الواقعية، إذ يفيد الباحث من الرؤى التشاركية التي يبديها الخبراء أو المعنيون في مجال معين؛ لتحقيق أهداف معينة" (الأغا، 2001، 22). وفي هذه الدراسة اتبع الباحث المنهج البنائي؛ لتحديد مهارات القراءة الناقدة؛ فقد قام بالاطلاع على الأدب التربوي وكتب القراءة، وطرائق تدريسها، والإطار النظري للدراسة وما تضمنه من مصادر علمية متخصصة، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع القراءة الناقدة، كدراسة

معلمة من مدرسة ضاحية الحسين الأساسية للبنات، ومعلم من مدرسة عبد الرحمن الحلولي الأساسية للبنين، ووضّع لهما الأساس للتدريس باستخدام إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وتزويدهما بالمراجع والإرشادات اللازمة. ودرّس المعلم والمعلمة المجموعتين الضابطين بالبرنامج الاعتيادي، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول 1: توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس وطريقة التدريس

الجنس	طريقة التدريس	
	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
ذكور	28	28
إناث	27	26
المجموع	55	54
	109	

أداتا الدراسة

أولاً: اختبار مهارات القراءة الناقدة، ويطبق قبلًا وبعدًا

لتحقيق أهداف الدراسة بقياس فاعلية إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، تم إعداد اختبار مهارات القراءة الناقدة، باعتماد المهارات الآتية: (التمييز، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والعلاقة بين الأسباب والنتائج، وعمل استنتاجات)، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وتكون الاختبار في صورته النهائية من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بعد حذف فقرتين قلّ تمييزهما عن (0.25)، وتحسب العلامة من (20) علامة. والجدول (2) يوضح قائمة مهارات القراءة الناقدة والمؤشرات الدالة عليها.

المهارة	المؤشرات الدالة عليها	الفقرات
التمييز	يميز الجمل والعبارات الدالة على الرأي يميز الجمل والعبارات الدالة على الحقيقة يميز بين الأفكار الثانوية والرئيسية	1, 5, 10, 12, 16, 17
تحديد أوجه الشبه والاختلاف	تحديد الجمل والعبارات التي تدل على أوجه الشبه تحديد الجمل والعبارات التي تدل على أوجه الاختلاف التفريق بين الجمل التي تتشابه في المعنى وتختلف في اللفظ	3, 6, 7, 14, 15
العلاقة بين الأسباب والنتائج	تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب تحديد الجمل والعبارات الدالة على النتائج	2, 9, 11, 18
عمل استنتاجات	استخلاص الدروس والعبر تحديد الجمل والعبارات التي تدل على مواقف الكاتب وغرضه	4, 13, 19, 20

(Albeckay, 2014؛ أحمد، 2011؛ أبو الهيجاء والسعدي، 2003؛ خضر، 2002)، والاطلاع على محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، وعلى الإطار العام والنتائج العامة والخاصة للغة العربية (2005). وعلى ضوء ذلك قام الباحث بتطوير قائمة مهارات القراءة الناقدة موضوع الدراسة، وبعدها بناء اختبار مهارات القراءة الناقدة.

2- المنهج شبه التجريبي: وهو عبارة عن "استخدام التجربة في اختبار الفروض عن طريق التجريب، ويتخذ سلسلة من الإجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى" (الكيلاني والشريفين، 2005، 70). واعتمد في الدراسة على المنهج شبه التجريبي نظام المجموعتين؛ لمعرفة فاعلية إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس.

أفراد الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي، من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، للعام الدراسي 2014/2013. حيث تم اختيار مدرسة عبد الرحمن الحلولي الأساسية للبنين، ومدرسة ضاحية الحسين الأساسية للبنات قصدياً، وتم اختيار أربع شعب عشوائياً من المدرستين؛ لتشكل المجموعتين التجريبيتين والضابطتين، ويعود اختيار الباحث هاتين المدرستين بالطريقة القصدية إلى تعاون إدارة المدرستين، وتعاون المعلم والمعلمة في تطبيق الدراسة، وتناسب أعداد الطلبة الموجودة في الشعب. ولتطبيق الإستراتيجية على المجموعتين التجريبيتين (ذكور وإناث) تعاون الباحث مع

جدول 2: قائمة مهارات القراءة الناقدة والمؤشرات الدالة عليها

صدق الاختبار وثباته

تمّ التحقق من صدق الاختبار بعرضه على سبعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية ومعلمين ممن يدرسون مادة اللغة العربية، وطلب إليهم قراءة فقرات الاختبار، وتحديد النقاط الآتية: درجة قياس الفقرات للمهارات التي وضعت لقياسها، والصياغة اللغوية للفقرات، وتقديم اقتراحات؛ لحذف بعض الفقرات، أو إضافتها، أو تعديلها، مناسبة المموهات للأسئلة. وقد أخذ الباحث بأرائهم وعدّل في الفقرات، وذلك بإضافة بعض الفقرات الجديدة، وحذف بعضها الآخر، وقد اعتمد الباحث في ذلك على إجماع 80% من المحكمين، وتكوّن الاختبار في صورته النهائية من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

وقد تمّ التحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (20) طالباً وطالبة، خارج عينة الدراسة، وبعد رصد استجابات الطلبة على فقرات الاختبار، حُسِبَ الثبات وفق معادلة كيودر ريتشاردسون (Kuder-Richardson Formula-20) حيث بلغت قيمته (0.80)، وهذه القيمة تعدّ مقبولة لأغراض الدراسة.

معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار

للتحقق من معاملات صعوبة فقرات الاختبار، تمّ استخراج معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار البالغ عددها (20) فقرة من خلال حساب نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابةً صحيحة، حيث تراوحت معاملات صعوبة الفقرات بين (0.34-0.78)، ممّا يشير إلى أن معاملات صعوبة الفقرات تقع ضمن الحدود المقبولة لمعاملات الصعوبة في الاختبارات. "إن يرى كثير من الباحثين في القياس والتقويم أن المدى المقبول لمعامل الصعوبة يتراوح بين (0.20-0.80)" (عودة، 1993، 297؛ بلوم ومادوس وهاستنجز، 1983، 107).

وللتحقق من معاملات التمييز لفقرات الاختبار، تمّ استخراج معاملات التمييز لفقرات الاختبار البالغ عددها (20) فقرة، من خلال حساب ارتباط الأداء على كلّ فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية المتحققة على الاختبار، حيث تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (0.25-0.76)، وهذه القيم لمعاملات التمييز تعطي مؤشراً جيداً على أن الفقرات تقيس ما يقيسه الاختبار ككل.

ثانياً: إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية

مهارات القراءة الناقدة

تتمّ عمليات إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في أربع خطوات أساسية (Brown, 1987)، وقد أجرى الباحث بعض التعديلات الطفيفة على الإجراءات التي يتم من خلالها تطبيق كلّ خطوة من خطوات الإستراتيجية الأربعة بما يحقق الغاية والأهداف المرجوة من تطبيق هذه الإستراتيجية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة، وهي:

- **المواضيع (Topic):** وتتمثل باختيار النصوص، وتهئية الطلبة ذهنياً ونفسياً بإثارة مشكلة يمكن حلّها بقراءة الموضوع، تنشيط المعلومات السابقة ذات العلاقة بالنص أو الموضوع من خلال تحضير المعلم لبعض الأسئلة عن النص المقروء، وإلقائها على الطلبة، وتحفيز الطلبة على وضع فرضيات حول محتوى النص الذي سيقروءونه. وتزويدهم بالمعلومات الأساسية اللازمة لفهم النص.

- **الفكرة الرئيسية (Main Idea):** وتتضمن هذه الخطوة بعد قراءة النص قراءة جاهرة معيّنة من المعلم وبعض الطلبة، تقسيم الموضوع إلى فقرات وفق محتواها، ويطلب المعلم إلى الطلبة قراءة النص مجزأً حسب الأفكار المتضمنة في الفقرة، ومناقشة الطلبة في الفكرة العامة للفقرة؛ وذلك من أجل استخلاص الأفكار الرئيسية في النص والعلاقة بينها؛ لفهم بنية النص أو تسلسل الأفكار، ثم مناقشة الأفكار وتحليلها وتفسيرها، لضمان التفاعل مع النص من خلال التوجيهات والأسئلة التي يطرحها المعلم؛ وإكساب الطلبة مهارات التمييز بين الجمل والعبارات من حيث الدالة على الرأي أو على الحقيقة، والتمييز بين الأفكار الثانوية والرئيسية، وإكسابهم القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تدلّ على أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء أو المفاهيم أو الأماكن والشخصيات، والتفريق بين الجمل التي تتشابه في المعنى وتختلف في اللفظ، فبناء معنى المقروء وفهمه يقوم على التفاعل النشط بين القارئ والنص.

- **النقاط الرئيسية (Main Points):** يعمل الطلاب بعد القراءة على مراجعة الأنشطة الآتية: تحديد المعلومات التي لم يجدها في النص، أو التي وجدها مختلفة عن الفرضيات السابقة، وربما يقترح مراجع يعود إليها، والرجوع إلى المعجم أو المصادر الأخرى للتحقق من المعلومات الواردة في النص، والإجابة عن أسئلة المعلم (من؟ ومتى؟ وأين؟ ولماذا؟ وماذا؟ وكيف؟) التي تقيس مدى استيعاب الطلاب للنص المقروء، وإكساب الطلبة القدرة على تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب أو المقدمات، وتحديد الجمل والعبارات الدالة

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل: طريقة التدريس، ولها مستويان: (إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة، والطريقة الاعتيادية).

ثانياً: المتغير التصنيفي: الجنس (ذكر، وأنثى).

ثالثاً: المتغير التابع: مستوى تحصيل أفراد الدراسة في اختبار مهارات القراءة الناقدة.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة، فقد قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANOVA) اختبار بونفيروني (Bonferroni) لبيانات الدراسة.

عرض نتائج الدراسة

تمّ عرض نتائج الدراسة وفقاً لترتيب المتغيرات في السؤال الرئيس للدراسة الذي ينص:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى أداء طلبة الصف الخامس الأساسي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) على مهارات القراءة الناقدة تعزى لمتغيرات طريقة التدريس (إستراتيجية TIPS، والطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال كان لابد أولاً من تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي على اختبار مهارات القراءة الناقدة المحددة معاً، وذلك تبعاً لمتغير إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير مدار الدراسة، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي القبلي والبعدي على مهارات القراءة الناقدة، وذلك تبعاً لمتغير إستراتيجية التدريس (إستراتيجية TIPS، الإستراتيجية الاعتيادية)، وكما هو مبين في الجدول (3).

على النتائج التي قد تنتج عن الأسباب والمقدمات السابقة.

- **الملخص (Summary):** وتتضمن هذه الخطوة تلخيص النص المقروء، من خلال تحديد الطلبة للأفكار الرئيسة، ثم إعادة صوغ هذه الأفكار بلغتهم الخاصة، كما تتضمن كتابة عناوين أخرى للنص، ويشجع المعلم الطلبة على أن يعبروا عن آرائهم ووجهات نظرهم حول النص المقروء، وإكسابهم القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تدلّ على مواقف الكاتب، وغرضه، وكتابة فكرة طرحها الكاتب، ولم يقتنعوا بها مع ذكر الأسباب، ويساعد المعلم الطلبة على التفكير من خلال سؤالهم عن العلاقة بين المعرفة الجديدة التي اكتسبوها من المقروء وحياتهم اليومية، ومما يساعدهم على استخلاص الدروس والعبر.

إجراءات التطبيق

- تمّ اختيار ثلاثة نصوص من النصوص المعتمدة في كتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي للفصل الدراسي الثاني 2014/2013، لتكون المادة التعليمية التي من خلالها وظّف الطلبة إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة. وهذه النصوص، هي: وطننا فلسطين (مقالة)، ولذة الإبداع (نص أدبي)، وكسوف الشمس (نص علمي).

- بعد التأكد من سلامة إجراءات إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة، كما وصفت سابقاً، تمّ تطبيقها على المجموعة التجريبية، حيث استغرق تطبيق هذه الدراسة (12) جلسة مدة كلّ جلسة حصة واحدة (45) دقيقة، استمر التطبيق لمدة ثمانية أسابيع.

- تمّ إجراء اختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي على المجموعة التجريبية، وهي فقرات الاختبار القبلي نفسها. كما تمّ تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، حيث استغرق تدريسها الفترة الزمنية نفسها، وفي نهاية تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، تمّ إجراء اختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي -الذي طبق على المجموعة التجريبية-، وهي فقرات الاختبار القبلي نفسها.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي القبلي والبُعدي على اختبار مهارات القراءة الناقدة، تبعاً لمتغير إستراتيجية التدريس

إستراتيجية التدريس	الجنس	العدد	الأداء القبلي		الأداء البُعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إستراتيجية (TIPS)	ذكر	28	9.50	2.19	13.68	2.09
	أنثى	26	9.59	1.85	14.59	1.60
	الكلّي	54	9.55	2.01	14.13	1.91
الإستراتيجية الاعتيادية	ذكر	28	8.75	3.30	10.32	1.70
	أنثى	27	9.81	2.40	11.04	2.22
	الكلّي	55	9.26	2.92	10.67	1.98
الكلّي	ذكر	56	9.13	2.80	12.00	2.54
	أنثى	53	9.70	2.12	12.85	2.62
	الكلّي	109	9.40	2.49	12.41	2.60

المتوسط الحسابي البُعدي لأداء أفراد المجموعة الضابطة، التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البُعديّة وفقاً لمتغير إستراتيجية التدريس، بعد عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي في الاختبار القبلي على مهارات القراءة الناقدة، فقد تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA) وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

يتبيّن من الجدول (3) وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي القبلي والبُعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية، التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير لتنمية مهارات القراءة الناقدة، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي البُعدي أعلى من المتوسط الحسابي القبلي. وكذلك وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي البُعدي لأداء أفراد مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على المهارات، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي البُعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية، التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير أعلى من

جدول 4: نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في الاختبار البُعدي لمهارات القراءة الناقدة وفقاً لمتغير إستراتيجية التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي لكل (المصاحب)	2.625	1	2.625	.713	.400	.007
إستراتيجية التدريس	320.965	1	320.965	*87.139	.000	.456
الجنس	16.301	1	16.301	*4.426	.038	.041
إستراتيجية التدريس×الجنس	.449	1	.449	.122	.728	.001
الخطأ	383.069	104	3.683			
المجموع	723.410	108				

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

مهارات القراءة الناقدة، يعزى لمتغير إستراتيجية التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة لصالح مَنْ ذلك الفرق الدال إحصائياً؛ استخدم اختبار بونفيروني

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الواردة في الجدول (4) يتبيّن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي البُعدي على

(Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المعدلة، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

جدول 5: نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المعدلة لمهارات القراءة الناقدة بحسب متغير إستراتيجية التدريس

إستراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطين الحسابيين المعدلين
إستراتيجية (TIPS)	14.13	.26	*3.44
الإستراتيجية الاعتيادية	10.69	.26	

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

أداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات القراءة الناقدة عائد لمتغير إستراتيجية التدريس.

كما يظهر الجدول (4) السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي البعدي على مهارات القراءة الناقدة، يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.038) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدال إحصائياً؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المعدلة، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

يُظهر الجدول (5) أن الفرق الدال إحصائياً كان لصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية، التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير بمتوسط حسابي معدل مقداره (14.13)، مقابل متوسط حسابي معدل مقداره (10.69) لأداء طلبة المجموعة الضابطة، التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولإيجاد فاعلية متغير إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة، فقد تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، حيث وجد أنه يساوي (0.456) وهذا يعني أن (45.6%) من التباين في

جدول 6: نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المعدلة لمهارات القراءة الناقدة بحسب متغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطين الحسابيين المعدلين
ذكر	12.02	.26	*0.78
أنثى	12.80	.26	

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

للتفاعل بين متغيري إستراتيجية التدريس والجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.728)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) على الاختبار، يعزى لمتغير المجموعة، ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية، حيث وُجد أن حجم الأثر Effect Size يساوي (0.456) وهذا يعني أن (45.6%) من التباين في مستوى أداء طلبة الصف الخامس الأساسي على مهارات القراءة الناقدة عائد للتباين في متغير المجموعة. وهذا يدل على فاعلية إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة

يُظهر الجدول (6) أن الفرق الدال إحصائياً كان لصالح أداء الإناث بمتوسط حسابي معدل مقداره (12.80)، مقابل متوسط حسابي معدل مقداره (12.02) للذكور. ولإيجاد فاعلية متغير الجنس على مهارات القراءة الناقدة، فقد تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، حيث وجد أنه يساوي (0.041) وهذا يعني أن (4.1%) من التباين في أداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي البعدي على اختبار مهارات القراءة الناقدة عائد لمتغير الجنس.

ويُظهر الجدول (4) السابق أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي البعدي على مهارات القراءة الناقدة، يعزى

- إن إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير تقوم على ممارسة الأنشطة التي تسمح بتبادل الآراء والخبرات، وتثير دافعية الطلبة وحماستهم، الأمر الذي ساهم في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة، وهذا ما أكدّه حبيب الله (2000) بأن أفضل طريقة لتطوير مهارات القراءة الناقدة، هي إثارة جدال ونقاش حول النص المقروء، حيث يثير الطلبة أسئلة، ويعارض كل واحد وجهة نظر الآخر مع الإتيان بإثباتات وبراهين منطقية تؤيد وجهة النظر الواحدة ضد الأخرى.

- إن إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير أسهمت في تشجيع الطلبة على المتابعة، وتنظيم أفكارهم وترتيبها، وطرح الأسئلة الناقدة حول النص المقروء، فهي طريقة تخرج عن رتابة الطريقة الاعتيادية، هذا الأمر قد يعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلّم، ممّا يؤثّر إيجابياً في تنمية مهارات القراءة الناقدة. بالإضافة إلى أن استخدام الطلبة لإستراتيجية واضحة ومحددة في التفكير في النص المقروء، وجعل الطالب عنصراً إيجابياً وفعالاً، زاد من ثقته بنفسه، وبالتالي أدّى إلى التفاعل الإيجابي والعميق مع النص المقروء، بحيث سعى كل طالب لاستثمار ما لديه من معارف سابقة في بناء المعنى.

كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف الخامس الأساسي البعدي على مهارات القراءة الناقدة، يعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث بمتوسط حسابي معدل مقداره (12.80)، مقابل متوسط حسابي معدل مقداره (12.02) للذكور. ولإيجاد فاعلية متغير الجنس على مهارات القراءة الناقدة، حيث وُجدَ أن حجم الأثر Effect Size يساوي (0.041) وهذا يعني أن (4.1%) من التباين في أداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي البعدي على اختبار مهارات القراءة الناقدة عائد لمتغير الجنس.

من هنا، وعلى الرغم من وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث إلا أن هذا الفرق بسيط جداً، بحيث أثر جنس الطالب في أقل من (4.1%) في الأداء على اختبار مهارات القراءة الناقدة. ويمكن للباحث أن يعزو هذه النتيجة إلى تقارب المعلمين والمعلمات في الخبرة التعليمية والدرجة العلمية. وقد تعزى كذلك هذه النتيجة إلى تقارب طلبة عينة الدراسة في الخبرات السابقة، وقابلية التعلّم لديهم فهم من مرحلة عمرية واحدة، إضافة إلى أنهم من مجتمع واحد لا تباين فيه، ومن جهة أخرى تَرَدَّ هذه النتيجة إلى أن الجنس

الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي مقارنة مع الطريقة الاعتيادية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسات (Albeckay, 2014؛ أحمد، 2011؛ سالم، 2011؛ أبو الهيجاء والسعدي، 2003؛ خضر، 2002؛ لافي، 2000) في فاعلية الإستراتيجيات والبرامج المستخدمة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة، ويعزو الباحث هذه الفروق في مهارات القراءة الناقدة إلى الأسباب الآتية:

- لقد وفّرت إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير الفرصة أمام الطلبة للتفاعل مع بعضهم ومع المعلم والنص المقروء، من خلال الخطوات والإجراءات، وما تضمنته من استخدام أنشطة متنوعة اعتمدت على المناقشة الجماعية، ويتم خلالها تحديد الأفكار الرئيسة للموضوع، وتدوينها، ثم مناقشتها باستخدام الأسئلة (من؟ ومتى؟ وأين؟ ولماذا؟ وماذا؟ وكيف؟)، ممّا ساعد على زيادة وعي الطلبة بموضوعات القراءة، ونمو مهاراتهم، وأصبحوا على دراية كبيرة بمهارات تحديد الأفكار، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية وتحديد هدف الكاتب، والتمييز بين الحقيقة والرأي. ويرى ديجنازيو (Dignazio, 1998) أن الطلبة بحاجة إلى أن يسألوا ويدركوا ويستنتجوا ويقارنوا ثم يتوقعوا المعنى بناءً على خبرتهم السابقة؛ لفهم واكتساب مهارات القراءة الناقدة. وتؤكد براون (Brown, 1987) أن الطلبة يفيدون في أثناء ممارستهم لخطوات الإستراتيجية من المعلم، وهو يفكر بصوت مسموع أمامهم، ومن أقرانهم الذين جربوا طرق التفكير أمام زملائهم في الصف أو أمام المجموعة.

- عملت الإستراتيجية من خلال خطواتها على تنمية مهارات القراءة الناقدة المستهدفة في كل لقاء، الأمر الذي ساهم في تنميتها لدى الطلبة، فالإستراتيجية أتاحت الفرصة للطلبة لجمع معلومات تمكنهم من فحص الفرضيات والحجج والبراهين المقدمة في النص المقروء، والتدرب على استنباط الحلول للمشكلة وتوقع المبررات المناسبة لها، وهذا ما أكدته نتائج دراسة البيكي (Albeckay, 2014) أن هناك علاقة بين تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة ومقدار ممارستهم لها. ويؤكد ديجنازيو (Dignazio, 1998) أيضاً أنه من الضروري للمعلمين لتعليم الطلاب القراءة الناقدة، إشراكهم في مناقشات مركزة، والسماح لهم بتحدي الافتراضات التي بُنيت عليها النصوص، وتطوير تصوّر نقدي خاص بهم.

المراجع:

أبو الهيجاء، خلدون والسعدي، عماد. (2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 19(1)، 131-232.

أحمد، سناء. (2011). فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، جامعة سوهاج، المجلة التربوية، العدد (30): 83-144.

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

أولسون، ويلارد. (1962). تطور نمو الأطفال، ترجمة إبراهيم حافظ ومحمد عثمان وسامي الجمال، القاهرة: عالم الكتب.

براينت، بيتر وبرادلي، لينت. (1991). مشكلات القراءة لدى الأطفال، ترجمة شاكر العبيدي، بغداد: دار الحكمة.

بلوم، بنيامين ومادوس، جورج وهاستنجز، توماس. (1983). تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد المفتي وزينب النجار وأحمد شلبي، الإسكندرية: المركزي الدولي للترجمة.

حبيب الله، محمد. (2000). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، عمان: دار عمار.

الحوامدة، محمد. (2010). أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(2): 109-127.

خضر، محمد. (2002). أثر استخدام إستراتيجية مقترحة في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية تربية إربد الأولى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سالم، أسامة. (2011). فعالية إستراتيجية ما وراء الذاكرة في تنمية التحصيل وبعض مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية في مادة البلاغة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي،

كأحد الخصائص الخلقية لا يؤدي دوراً فاعلاً في اكتساب التعلم بشكل عام، ومهارات القراءة الناقدة بشكل خاص.

فقد أظهرت نتائج دراسة (Wright, 1988) أنه لا يوجد أثر للجنس في القدرة على التفكير الناقد، ويرى (أولسون، 1962، 260) أن القدرة على القراءة تنمو مع العمر، وأن الإناث يتفوقن على الذكور في القراءة. أما براينت وبرادلي (1991) فيفسران الفروقات في القراءة بين الذكور والإناث بإرجاعها إلى تفاوت سرعة النضج، لا إلى اختلاف الجنس في حد ذاته.

وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على مهارات القراءة الناقدة، يعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية التدريس بما تضمنته من إجراءات وأنشطة أثرت في الجنسين بقدر متساوٍ، ووجود تفضيل لدى كلا الجنسين لطريقة التدريس المستخدمة في الدراسة، وذلك لحدثة استخدامها، بالإضافة إلى أن البيئة التعليمية للذكور والإناث متقاربة من حيث التسهيلات المادية، والوسائل التعليمية المتاحة، كما تتشابه الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لكلا الجنسين (الذكور والإناث)، خاصة أن أفراد الدراسة من المنطقة الجغرافية نفسها، وهما مدرستان متجاورتان تقريباً.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن التقدم بالتوصيات الآتية:

- الدعوة إلى ضرورة اعتماد إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة وتشجيع المعلمين على استخدامها، حيث أكدت نتائج الدراسة الحالية فاعليتها في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة.
- ضرورة توعية المعلمين بأهمية هذه الاستراتيجية وتدريبهم وتأهيلهم في مجال استخدام الأساليب التدريسية الحديثة في تدريس اللغة العربية، وتنمية مهاراتها، كإستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير.
- إجراء مزيد من الدراسات تبحث في فاعلية استخدام إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في مهارة الكتابة والمحادثة والاستماع، وعلى متغيرات جديدة كتنمية مهارة القراءة أو الكتابة الإبداعية.

- أطروحة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة الإسكندرية، مصر.
- الكيلاني، عبدالله والشرفين، نضال. (2005). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، عمان: دار المسيرة.
- لافي، سعيد. (2000). برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر الثاني عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة، 157-193.
- لطف، محمد. (1985). التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية، القاهرة: مكتبة مصر.
- مدكور، علي. (2003). التربية وثقافة التكنولوجيا، القاهرة: دار الفكر العربي.
- المعتوق، أحمد. (1996). الحصيلة اللغوية، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد (212).
- مفلح، غازي. (2005). فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات القراءة الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 21(2): 296-302.
- مناصرة، يوسف. (2005). الاتجاهات التربوية لدى المشرفين التربويين في الأردن في مجال تعليم القراءة كما تعكسها تقاريرهم الإشرافية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (43): 88-129.
- موسى، محمد. (2001). فاعلية التعليم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مهارات القراءة الناقدة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (74): 5-37.
- نصر، حمدان. (1996). أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة. المجلة العربية للتربية، 16(1): 230-260.
- نصر، حمدان. (2003). الموازنة بين تدريس القراءة الصفيين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح مطور، مجلة جامعة الملك سعود، 16(1): 189-234.
- جامعة المنصورة، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد (23): 31-80.
- السليتي، فراس. (2006). التفكير الناقد والإبداعي، إربد: عالم الكتب الحديث.
- السيد، محمود. (1988). تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- السيد، محمود. (1998). في طرائق تدريس اللغة العربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- شحاتة، حسن. (1997). أساسيات التعلم الفعال في العالم العربي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- طعيمة، رشدي والشعبي، محمد. (2006). تعليم القراءة والأدب، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2009). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، إربد: عالم الكتب الحديث.
- عبد الحميد، أماني. (2001). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني علي تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاوني وبقاء أثر التعلم لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (12): 25-75.
- عبد الرحيم، شاكر. (1998). إستراتيجية مقترحة لتدريس مهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي، الكويت، مجلة التربية، العدد (27): 126-140.
- العدوان، زيد والحوامدة، محمد. (2012). تصميم التدريس بين النظرية والتدريس، عمان: دار المسيرة.
- عمار، سام. (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- عودة، أحمد. (1993). القياس والتقويم في العملية التدريسية، إربد: دار الأمل.
- يونس، فتحي. (2000). إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.
- الكوري، عبدالله. (1997). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة على الأداء القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي،

- Dignazio, Jo. (1998). *An Examination of the Critical Reading of Fifth Grades who been Presented with Either a single Version of parallel Version of a Story Pissode*. Dissertation Abstract International, Temple University.
- Ennis, R. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In Joan Baron and Robert Sternberg (Eds.). *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W.H. Freeman.
- Flemming, L. (2002). *Reading for Results*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Pub.
- Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction, *School Psychology Review*, 26(3): 448-467.
- Reutzel, D.R., & Cooter, R.B., Jr. (1996). *Teaching children to read: From basals to books*, Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Rosenshine, B.V. (1980). *Skill Hierarchies in Reading Comprehension*, In Spiro, R.J., Bruce, B.C., and Brewer, W.F. (Ed.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*. Hildale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED150549.pdf>
- Spache, George D & Evelyn, Spache. (1977). *Reading in the Elementary School*, Boston: Allyn and Bacon.
- Willis, J. (2009). What Brain Research Suggest for Teaching Reading Strategies, *The Educational and Forum*, 73(4): 333-346.
- Winograd, P., & Hare, V. C. (1988). *Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation*. In C. Weinstein, E. T. Goetz, & P. Alexander, (Eds.), *Learning and Study Strategies: Assessment, Instruction, and Evaluation* (pp. 121-139). New York, NY: Academic Press.
- Wright, T. (1988). The Relationship of Formal Computer Course Work to College Students' Critical Thinking Ability, *Dissertation Abstracts International*, 48(21): 30416 .
- الهاشمي، عبدالله. (2005). *الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، مظاهره، أسبابه، مقترحات علاجه*. منشورات وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2005). *الإطار العام والنتائج العامة والخاصة للغة العربية، عمان*.
- Adams, M.J. and Bruck, M. (1993). Word recognition: The interface of educational policies and scientific research. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 5: 113-139.
- Albeckay, Emhemmad. (2014). Developing Reading Skills through Critical Reading Programme amongst Undergraduate EFL Students in Libya, *Social and Behavioral Sciences*, 123:175 – 181.
- Anderson, N. J. (2003). "Metacognitive Reading Strategies Increase L2 Performance, *The Language Teacher Online*, 27(7): 1-3.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*, Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Borich, G. (2000). *Effective teaching methods*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Brown, Sallie & Miller, Douglas. (2001). *The Active Learner: Successful Study Strategies*, Los Angeles, Calif: Roxbury Pub. Co.
- Brown, Sallie. (1987). Three Methods to Teach Thinking Skills, *Social Studies Review*, 26(2): 59-62.
- Burns, P.C., Roe, B. D., & Ross. E. P. (1996). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Boston: Houghton Mifflin.
- CheLaha, Y& Hashimb, N. (2014). The Acquisition of Comprehension Skills among High and Low Achievers of Year 4 to 6 Students in Primary School, *Social and Behavioral Sciences*, 114: 667 – 672.
- Combs, Robin. (1992). *Developing Critical Reading Skills through Whole Language Strategies Foundation in Reading*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 353556)

فاعلية الإرشاد الوجودي في تحسين الذكاء الروحي والكفاية الذاتية المدركة لدى المصابات بسرطان الثدي في الأردن

شيماء عويضة* ومحمد نزيه حمدي*

تاريخ تسلم البحث 2014/8/12

تاريخ قبوله 2015/3/29

The Effectiveness of Existential Counseling in Improving Spiritual Intelligence and Perceived Self Efficacy among Breast Cancer Patients in Jordan

Shaima' Oweidah, Mohammed Nazih Hamdi, Faculty of Education, University of Jordan, Jordan.

Abstract: The purpose of this study was to develop a group counseling program based on existential counseling for breast cancer women patients, and to investigate its effect on spiritual intelligence (SQ) and perceived self efficacy (PSE). The sample of this study consisted of 24 breast cancer patients, divided randomly into two groups; Experimental group of (12) breast cancer women exposed to existential group counseling program, and control group of (12) breast cancer women who were not exposed to any intervention. Two scales were used in this study: the spiritual intelligence scale and the perceived self efficacy scale.

The results of this study showed that there was no significant difference between the two groups in PSE level, and there was significant difference between the two groups in favor of the experimental group in the total score of SQ and in the transcendence domain, which indicates the effectiveness of existential counseling in improving SQ level among breast cancer patients.

Keywords: Existential Counseling, Spiritual Intelligence, Perceived Self Efficacy, Breast Cancer Patients.

وللسرطان أنواع متعددة أكثرها شيوعاً بين الأردنيين من الجنسين سرطان الثدي، يليه القولون والمستقيم ثم سرطان الرئة ثم سرطان الغدد الليمفاوية ثم الدم بحسب السجل الوطني للأورام (وزارة الصحة الأردنية، 2008).

ومرض السرطان هو السبب الثاني للوفاة عالمياً بعد أمراض القلب. وسرطان الثدي أكثر أنواعه إنتشاراً، ويبلغ معدل الوفيات الناتجة عن الإصابة بسرطان الثدي بين النساء في الأردن 25,3% بينما يبلغ عالمياً 14,7% بحسب إحصائيات الوكالة الدولية لأبحاث السرطان لعام 2012 (موقع الوكالة الدولية لأبحاث السرطان IARC). ومشكلات المصابات بسرطان الثدي لا تقتصر على أنه من الأمراض المهددة للحياة؛ فخطوات التشخيص والعلاج المزعجة تؤثر على الجوانب الجسدية والنفسية والأسرية والاجتماعية والمالية للمريضة. فمشاغل السيدات المتعلقة بالزوج والأبناء، والخوف من النظرة المجتمعية السلبية تتسبب بالضغط النفسي والقلق بغض النظر عن احتمالات التحسن والشفاء.

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج إرشادي مستند إلى نظرية الإرشاد الوجودي واستقصاء فاعليته في تحسين الذكاء الروحي والكفاية الذاتية المدركة لدى المصابات بسرطان الثدي. وتكونت عينة الدراسة من (24) سيدة من المصابات بسرطان الثدي تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (12) سيدة تعرضت لبرنامج إرشادي وجودي، والمجموعة الضابطة وعدد أفرادها (12) سيدة لم تتعرض لأي معالجة. وتم تطبيق مقياس الذكاء الروحي ومقياس الكفاية الذاتية المدركة، ومقارنة الأداء القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وتحليل التباين الأحادي المتعدد بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الذكاء الروحي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ولبعد التسامي الروحي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاية الذاتية المدركة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الوجودي الجمعي في تحسين الذكاء الروحي لدى المصابات بسرطان الثدي. الكلمات المفتاحية: الإرشاد الوجودي، الذكاء الروحي، الكفاية الذاتية المدركة، المصابات بسرطان الثدي.

مقدمة: يعد مرض السرطان من أبرز الأمراض المعاصرة المهددة للحياة في العالم، ويخضع للكثير من البحوث والدراسات الطبية والنفسية والاجتماعية، الهادفة لمعرفة أسبابه والعوامل المؤثرة به، ومحاولة التوصل لعلاج شاف له، وتطوير مداخلات للدعم النفسي والاجتماعي للمريض ولعائلته، وإعداد البرامج لزيادة الوعي المجتمعي المتعلق به. إذ إن أثر مرض السرطان لا يقتصر على الجانب الجسدي للمريض فحسب؛ إنما يؤثر في جميع جوانب حياته، فالمعاناة الناتجة عن مرض السرطان تشمل الأبعاد الصحية والنفسية والاجتماعية والمالية والوظيفية للمريض، وتنعكس على أسرته ومحيطه الاجتماعي والوظيفي، وهو ما يؤثر في بنية المجتمع بشكل عام، ويؤرق سياسات الدول وموازنتها.

والسرطان هو مصطلح عام لمجموعة كبيرة من الأمراض التي يمكن أن تؤثر في أي جزء من الجسم، وتنتج بسبب التولد السريع لخلايا شاذة تنمو خارج حدودها المعروفة، ويمكن أن تغزو وتنتشر إلى عدة أعضاء. وإنتشار المرض هو السبب الرئيسي للوفاة (WHO Website).

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

قدرة الفرد على تحقيق التوازن بين قيمه العليا وغاياته، والاستفادة من القيم في بناء معنى للحياة، والتعامل مع الآخرين بطريقة أخلاقية، كما يعطي الذكاء الروحي للفرد توجيهاً لنوع العلاقة مع الخالق، وأسلوباً للتعامل مع البيئة والكون. ويساعد الذكاء الروحي الفرد على إكتساب الوعي الذاتي، والتسامي عن الأنأ، وعلى الشعور بالامتنان للنعم المحيطة به، وإدراك حقيقة وجوده وغاياته.

وقد قام العديد من الباحثين بدراسة الذكاء الروحي ووضع إطار مفاهيمي له، والتعرف إلى المتغيرات المرتبطة به، وتحديد المهارات التي يتمتع بها الأفراد ذوو الذكاء الروحي المرتفع، وتحديد معايير وأدوات لقياس مستواه، والتعرف إلى إمكانية الاستفادة منه في التعليم والطب والإرشاد، ودوره في الأداء الوظيفي، وفي أسس الإدارة والقيادة، وفي تحسين نوعية الحياة وتحقيق التكيف.

وتبرز أهمية الكفاية الذاتية المدركة في أنها تمثل الجسر بين الأفكار والسلوك، فتطوير الأفكار المتعلقة بالذات وجعلها أكثر إيجابية له أثر كبير في سلوك الأفراد، وبالتالي في اكتساب عادات ومهارات جديدة ذات علاقة بالذكاء الروحاني والتكيف مع مرض السرطان.

والكفاية الذاتية المدركة هي إعتقاد الفرد بقدرته على تحقيق إنجاز معين، ولها دور كبير في تعلم المهارات، وفي الضبط الذاتي للسلوك، وتوليد الدافعية لدى الفرد للقيام بالأداء المطلوب منه. وقد تنوعت الدراسات المتعلقة بتطبيقات الكفاية الذاتية المدركة في مجالات متعددة، لا سيما في المجال الطبي على مختلف المستويات العلاجية والإرشادية والمهنية.

وقد ظهرت العديد من البرامج الإرشادية لتحسين الكفاية الذاتية المدركة لدى فئات متعددة، واستندت إلى نظريات إرشادية مختلفة، إلا أن هناك نقصاً في أبحاث تطبيق الإرشاد الوجودي لتحسين الكفاية الذاتية المدركة. وهو أمر يستحق الاهتمام عند التعامل مع فئة المصابات بسرطان حيث تؤدي المشكلات الوجودية والروحية إلى تدن في الكفاية الذاتية المدركة.

إن الإرشاد الوجودي يهدف إلى مساعدة المسترشدين على إكتساب الوعي بالحرية وتحمل المسؤولية الشخصية، و الوعي بأن الفرد ليس ضحية للماضي أو الظروف أو الأشخاص، ويساعدهم على إكتشاف معنى الحياة الخاص بهم. ومن خلال النمو الروحي يصبح الفرد أكثر قدرة على التعامل مع تحديات الحياة المختلفة، وتحديد معنى الحياة الذي يعيش

والإصابة بمرض يهدد حياة الإنسان ويشعره بإقتراب الأجل كالسرطان، يجعله ضحية للضغط النفسي والقلق والصراع، ويفقده القدرة على السيطرة والتحكم في مجريات حياته. وتختلط مشاعر المريض بين الحزن والأسى والإحباط والذنب والغضب واليأس والرضا والسكينة. ويجعل المرض الفرد يعيد التفكير في وجهة نظره عن الوجود، ويبحث عن إجابات للأسئلة المتعلقة بالقضايا الوجودية؛ مثل من أنا؟ ما الهدف من الحياة؟ لماذا المعاناة؟ لماذا أنا؟ ما هو الموت؟ ما حقيقة الإيمان بالله؟ وعلى الرغم من أن ذلك يتيح للفرد الفرصة لاكتساب الوعي الذاتي وتحسين نوعية الحياة، إلا أنه إذا لم يتمكن من الوصول إلى إجابات عن القضايا الوجودية، ولم يشعر بمعنى الحياة وقيمتها، فقد يتمنى الموت وقد يفكر بالانتحار. ومن هنا تبرز أهمية تطوير البرامج الإرشادية الوجودية لمساعدة المصاب بالسرطان في مواجهة الضغوط النفسية المرتبطة بالمرض (LeMay & Wilson, 2008; Bosten, Bruce, Schreiber, 2011; Breitbart, 2005; Lee et al., 2006; Udo et al., 2011).

إن عدم فهم العلاقة الارتباطية بين الجسد والعقل والروح يفسر عدم القدرة أحياناً على التعامل مع الألم الجسدي، والذي يكون راجعاً لأسباب نفسية روحية مثل القلق والشعور بالذنب، أو الخوف من الموت، أو عدم إشباع الحاجات الروحية. وتعود أهمية إشباع الحاجات الروحية إلى أنها تمكن المريض من الوصول إلى التكيف. ويتكون العلاج الطبي الشمولي بحسب منظمة الصحة العالمية من التعامل مع الجوانب الجسدية والنفسية والاجتماعية والروحية. ويعنى الجانب الروحاني بالاهتمام بالمعاني والأهداف (WHO, 1990). وقد أشارت نتائج الدراسات إلى أنه يساعد في تحسين فعالية العلاج الطبي والصحة النفسية، حيث يرتبط مستوى الأداء على الجانب الروحاني بمستوى الأداء الصحي والنفسي (Elkins, 1999; Vaughan, 1991).

وبالرجوع إلى نظريات الإرشاد ولا سيما النظريات الإنسانية والوجودية، وجد أنها قد احتوت على مجموعة من المفاهيم الروحية مثل الوعي الذاتي، والشمولية، وتسامي الأنأ، والخبرات العليا، والاندماج، والبحث عن معنى، والحرية والمسؤولية (Helminiak, 2001; King, 1996).

وقد اقترح إيمونز (Emmons, 2000) إضافة الروحية كنوع جديد للذكاء، واتفقت كويليجي (Kwilecki, 2000) مع إيمونز في أن الروحية تمثل نمطاً متميزاً من التكيف، وتقدم فهماً أعمق للقيم والأهداف مما تقدمه المادية المعاصرة. ويعد مفهوم الذكاء الروحي جديداً نسبياً، ويمثل

بالأشعة. تكونت عينة الدراسة من 68 مريضة من المصابات بسرطان الثدي يتلقين العلاج بالأشعة ، تم توزيعهن عشوائياً على مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تتلقى 6 جلسات مبنية على العلاج الروحاني ومجموعة ضابطة تتلقى العلاج التقليدي، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في تحسن مستوى جودة الحياة العام .

وفي دراسة فلاح وجولزاري ودستاني وأكباري (Fallah, Golzari, Dastani, & Akbari, 2011) في إيران لمعرفة أثر برنامج علاجي روحي جمعي في الأمل والرضا عن الحياة والسعادة لدى السيدات الناجيات من سرطان الثدي، تكونت عينة الدراسة من 60 سيدة وزعن على مجموعتين تجريبية وضابطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن مستوى الأمل والرضا عن الحياة والسعادة لدى السيدات في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهو ما يؤكد أهمية دمج الروحانية في المداخلات العلاجية النفسية وضرورة الاهتمام بالجانب الروحي في خطط الرعاية والعلاج لهذه الفئة.

وفي دراسة أجريت في كندا (Henry et.al.2010) تألفت العينة من 24 مريضة بسرطان المبيض تم توزيعهن على مجموعتين تجريبية وضابطة ، واستخدم مع المجموعة التجريبية العلاج بالمعني Meaning – Making Intervention . وقد أظهرت النتائج تحسناً لديها في إعطاء معنى للحياة مقارنة مع المجموعة الضابطة .

وهدفت دراسة أجريت في ماليزيا (Saad, Hatta & Mohamad, 2010)، إلى تحديد مستوى الذكاء الروحي وأثره في صحة كبار السن، ومعرفة ما هو أكثر بعد من أبعاد الذكاء الروحي تأثيراً بالصحة، وقد تكونت عينة الدراسة من 378 شخصاً من كبار السن. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الروحي والصحة، وأن بعد القدرة على التفاعل مع الحياة اليومية بناءً على معتقدات الشخص الروحية، كان أكثر العوامل تأثيراً بالصحة الجيدة. وأوصت الدراسة بضرورة تقييم كبار السن من قبل العاملين في القطاع الطبي بناءً على نموذج بيولوجي نفسي روحي.

ودرس روتمان وآخرون (Rottmann et al., 2010) العلاقة بين الكفاية الذاتية المدركة ونمط التكيف والرفاه الجسدي والانفعالي والاجتماعي لدى عينة من 684 سيدة مصابة بسرطان الثدي، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط دال إحصائياً بين الكفاية الذاتية المدركة والرفاه الانفعالي، وارتبطت أيضاً بنمط التكيف الفعال، ولم ترتبط الكفاية الذاتية

لأجله. ويتميز الإرشاد الوجودي عن غيره في تأكيده على ضرورة التعامل مع قضية الموت ؛ حيث يرى أن الموت حقيقة حتمية على الفرد الوعي بها، مما يجعله أكثر قدرة على عيش الحياة بفاعلية والاستمتاع بكل لحظة فيها، ويُمكنه ذلك من الشعور بالامتنان، والتركيز على القضايا المهمة التي يرغب أن يهتم بها في حياته عوضاً عن الانشغال بأمور ليست ذات أهمية (Spillers, 2007).

ويشهد الأردن تقدماً لافتاً في العلاج الطبي للسرطان وبرامج التوعية بوسائل الوقاية والكشف المبكر في القطاع العام والخاص، الأمر الذي يعزز تطوير المداخلات النفسية والإرشادية لدعم المصابات بسرطان الثدي نفسياً واجتماعياً وروحياً، لرفع كفايتهن في التكيف مع المرض ومواجهة الضغوطات المختلفة الناجمة عنه . وقد هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد الوجودي في تحسين الذكاء الروحي والكفاية الذاتية المدركة؛ إذ يرتبط الإرشاد الوجودي بمجموعة من القضايا التي تواجه مرضى السرطان من فقدان معنى الحياة والقلق بشأن المستقبل والموت، وهي قضايا تتطلب مواجهة من جانب الأخصائيين والمرشدين النفسيين لأنها تؤثر في مجمل الصحة النفسية للفرد وعلى مستوى الكفاية الذاتية المدركة لديه .

ومن الدراسات التي اهتمت بالذكاء الروحي لدى المصابات بالسرطان دراسة دادا ومنشاي وإبراهيمي (Dada, Manshaee, & Ebrahimi, 2013) التي عملت على مقارنة مستوى الذكاء الروحي بين السيدات الإيرانيات المصابات بالسرطان اللواتي يستخدمن الفنيات التي تركز على الإنفعالات أسلوباً للتكيف، وبين السيدات المصابات بالسرطان اللواتي يستخدمن الإستراتيجيات المبنية على المشكلة. تكونت عينة الدراسة من 60 سيدة إيرانية تم إختيارهن عشوائياً، 30 سيدة منهن مصابة بسرطان الثدي، و30 سيدة مصابة بسرطان الجهاز الهضمي. بينت نتائج الدراسة أن السيدات المصابات بسرطان الثدي يستخدمن الفنيات المركزة على الإنفعالات أكثر من السيدات المصابات بسرطان الجهاز الهضمي. كما أن السيدات اللواتي يستخدمن إستراتيجيات مبنية على المشكلة للتكيف يتمتعن بمستوى أعلى من الذكاء الروحي مقارنة بالسيدات اللواتي يستخدمن الفنيات المركزة على الإنفعالات.

وقام جعفري وزملاؤه (Jafari, Zamani, Farajzadegan, Bahrami, Emami, & Loghmani, 2013) بالتحقق من دور العلاج الروحاني في تحسين جودة الحياة لدى المصابات بسرطان الثدي في إيران المتعالجات

وأشارت الدراسات السابقة إلى أن المصابين بأمراض مزمنة كالسرطان يواجهون أزمات وجودية تتعلق بالموت وما بعده ولا يستطيعون التعبير عنها، إضافة إلى بحثهم عن العوامل المسببة لحدوث المرض ومدى مسؤوليتهم عنها مما يعيق إيجاد معنى للحياة ويؤثر في نتيجة العلاج، وهذه الاعتبارات الوجودية أكثر انتشاراً بين المرضى من الأعراض الجسدية؛ لذا قامت لي وزملاؤها (Lee et al., 2006) في كندا باختبار فاعلية معالجة قائمة على إيجاد المعنى (meaning-making intervention) في تحسين تقدير الذات والتفاؤل والكفاية الذاتية المدركة لدى مرضى السرطان، وذلك على عينة مكونة من (74) مريضاً ومريضة بسرطان الثدي والقولون، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من (35) شخصاً تلقت المعالجة، ومجموعة ضابطة مكونة من (39) شخصاً لم تتلق المعالجة. وطبق على المشاركين في الدراسة قياسات قبلية وبعديّة على مقاييس تقدير الذات، والتفاؤل، والكفاية الذاتية المدركة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسناً في تقدير الذات والتفاؤل والكفاية الذاتية المدركة لدى المرضى في المجموعة التجريبية الخاضعة لمعالجة إيجاد المعنى.

وقد هدفت دراسة كيسين وآخرين (Kissane, Bloch, Smith, Miach, Clarke, Ikin, Love, Ranieri, & McKenzie, 2003) إلى قياس فاعلية برنامج علاجي معرفي وجودي جمعي في تحسين المزاج والاتجاهات المعرفية نحو السرطان والتقليل من مستوى الإحباط النفسي لدى عينة اختيرت عشوائياً من السيدات المصابات بسرطان الثدي في مرحلته الأولى في أستراليا ويتلقين العلاج الكيماوي أو العلاج بالأشعة، حيث تكونت عينة الدراسة من (303) من السيدات تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين؛ بحيث تكونت المجموعة التجريبية من (145) من السيدات قسمت إلى (19) مجموعة علاجية يديرها خمسة عشر معالجاً، وتلقت برنامج العلاج المعرفي الوجودي بالإضافة إلى ثلاث جلسات استرخاء، والمجموعة الضابطة تكونت من (149) سيدة تلقت ثلاث جلسات استرخاء فقط. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى انخفاض مستوى القلق، وتحسن الأداء الأسري والتكيف والنمو الذاتي بالإضافة إلى تحسن مستوى الرضا عن العلاج وتقدير الدعم وزيادة المعرفة حول السرطان وعلاجاته لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود مشكلات نفسية لدى المصابات بسرطان الثدي كالاكتئاب والقلق ومشكلات روحية وجودية تتعلق بفقدان المعنى والخوف من

المدركة بالرفاه الجسدي والإجماعي، وتشير توصيات الدراسة إلى ضرورة استهداف الكفاية الذاتية المدركة في البرامج التأهيلية الخاصة بالمصابات بسرطان الثدي.

وهدف دراسة أنتل وكولينز (Antle & Collins, 2009) إلى تقييم أثر المشاركة في برنامج دعم روحي على الكفاية الذاتية والرفاه الروحي لدى عينة من المصابات بسرطان الثدي، بالإضافة إلى التعرف إلى العلاقة بين الكفاية الذاتية والرفاه الروحي ومتغيرات العمر والتعليم والدين والحالة الاجتماعية والاقتصادية ومرحلة مرض السرطان. تكونت عينة الدراسة من 41 سيدة أمريكية من أصول إفريقية مصابة بسرطان الثدي، شاركن في البرنامج، وتم تطبيق قياس قبلي وبعدي لكل من الكفاية الذاتية والرفاه الروحي ومستوى الرضا، وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن مستوى الرضا والرفاه الروحي والكفاية الذاتية بشكل دال إحصائياً لدى المشاركات.

وهدف دراسة عبد الخالق والنيال (2007) إلى تعرف مستوى معنى الحياة وحب الحياة لدى المريضات بالسرطان وغير المريضات في مصر. تكونت عينة الدراسة القصدية من (30) سيدة غير مصابة بالمرض، و(30) سيدة مصابة بسرطان الثدي، و(30) سيدة مصابة بسرطان الغدد الليمفاوية، و(30) سيدة مصابة بسرطان المخ. وأشارت نتائج الدراسة إلى حصول عينة غير المصابات بالسرطان على أعلى الدرجات في جميع المقاييس، وأوصت الدراسة بتطوير برامج إرشادية لمرضى السرطان تهدف إلى مساعدتهم في بناء المعنى.

وللكفاية الذاتية المدركة أهمية في التكيف مع الأمراض المزمنة؛ حيث أنها تؤثر إيجابياً في السلوكيات الصحية للمرضى، وفي التحكم بالأعراض، وجود الحياة، و تزيد من فرص التكيف مع سرطان الثدي. فقد قام لام وفيلدينج (Lam & Fielding, 2007) بدراسة على عينة مكونة من (405) سيدة من المصابات بسرطان الثدي، تم مقابلتهن بعد أسبوع من عملية استئصال للثدي، وتقييم مستوى الكفاية الذاتية والحالة النفسية لديهن، وإعادة تقييمهن بعد شهر من العملية الجراحية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن السيدات اللواتي يتمتعن بمستوى أعلى من الكفاية الذاتية يتمتعن بمستوى أفضل من التكيف الاجتماعي وتقبل صورة الجسد إلا أنهم يقللون من توابع العملية الجراحية السلبية وهو ما يعيق تكيفهن النفسي.

ما يدفع باتجاه تطوير برامج الإرشاد والدعم النفسي لمواكبة هذا التطور والوصول إلى علاج شمولي يدعم المريض في شتى المجالات وخاصة في الجانب الروحي، حيث أثبتت الدراسات رغبة مرضى السرطان التحدث في المشاغل الروحية والوجودية وتلقي الدعم للتعامل معها. وقد أعرب 51 % من مرضى السرطان في أمريكا عن رغبتهم في الحصول على المساعدة في التعامل مع المخاوف المتعلقة بالقضايا الوجودية، و (40) % منهم يرغبون في الحصول على المساعدة في إيجاد المعنى (Moadel, Morgan, Fatone, Grennan, Carter, Laruffa, Skummy, & Dutcher, 1999)

وبما أن الذكاء يعبر عن قدرة الفرد على التكيف وحل المشكلات، فقد استخدم على نطاق واسع في مجالات عدة، ويمثل الذكاء الروحي قدرة الفرد على الوعي بذاته وإدراك الكون والتفاعل معه للوصول إلى مرحلة من السلام الداخلي التي تعزز التكيف، وقد أجريت دراسات متعددة لتحديد المتغيرات المرتبطة بالذكاء الروحي، كالسعادة النفسية، والتوافق النفسي والاجتماعي، وسمات الشخصية، وجودة الحياة (الضبع، 2012؛ أرنوط، 2007؛ 2008؛ أحمد، 2004) إلا أن هناك حاجة إلى تطوير برنامج إرشادي لتحسين مهارات الذكاء الروحي والفاعلية الذاتية المدركة .

إن مرضى السرطان بشكل عام ، ومرضيات سرطان الثدي بشكل خاص ، بحاجة إلى مثل هذا البرنامج الإرشادي ليتكامل مع العلاج الطبي على نحو ينعكس إيجاباً على تكيف المرضيات النفسي والاجتماعي . ومن هذا المنطلق جاء البحث الحالي .

فرضيتا الدراسة:

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الكفاية الذاتية المدركة على القياس البعدي يعزى إلى البرنامج الإرشادي.
 - 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء الروحي على القياس البعدي تعزى إلى البرنامج الإرشادي.
- أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة النظرية في الموضوع الذي تتناوله وهو الذكاء الروحي والكفاية الذاتية المدركة، والفئة المستهدفة من الدراسة وهي المصابات بسرطان الثدي في

المستقبل والموت، والتي تتطلب تطوير برامج إرشادية تساعد المريضة على التعامل مع المرض والتكيف. وبرزت الروحية كأحد المتغيرات المؤثرة في جودة حياة مرضى السرطان، وفي تحسين الكفاية الذاتية المدركة لديهم ، مما يؤكد أهمية الجانب الروحي في حياة مرضى السرطان وأثره في فاعلية الخطط العلاجية المقدمة لهم.

كما يظهر من الدراسات السابقة فاعلية الإرشاد الوجودي في تحسين مستوى تقدير الذات والرفاه الروحي وخفض مستويات الإحباط النفسي، وإرتباط الكفاية الذاتية المدركة بالرفاه الإنفعالي والتكيف وجودة الحياة لدى مرضى السرطان.

وارتبط الذكاء الروحي والكفاية الذاتية المدركة بالصحة وجودة الحياة ونمط التكيف. ويشير ذلك إلى أهمية تطوير برامج إرشادية تستهدف تحسين مستوى الذكاء الروحي والكفاية الذاتية المدركة وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية التي تعمل على توظيف فنيات الإرشاد الوجودي لتحسين مستوى الذكاء الروحي والكفاية الذاتية المدركة لدى عينة من المصابات بسرطان الثدي المراجعات لجمعية الرعاية التلطيفية وعلاج الألم والمتنوعات للمشاركة بالبرنامج من خلال برنامج إرشاد جمعي يستند إلى الإرشاد الوجودي.

مشكلة الدراسة:

يعد سرطان الثدي أكثر أنواع السرطان إنتشاراً في الأردن، حيث تشير إحصائيات وزارة الصحة الأردنية لعام 2010 إلى أن (37,36) % من مجموع الإصابات بالسرطان هي من نوع سرطان الثدي وجميع الإصابات من النساء باستثناء 10 من الذكور. وترتبط الإصابة بسرطان الثدي بالعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية ، كالإكتئاب والقلق وتشوه صورة الجسد وتدني تقدير الذات وفقدان الدور. ويبدأ الضغط النفسي منذ اللحظة الأولى للتشخيص مروراً بمراحل العلاج المتنوعة والمزعجة في إجراءاتها وفي آثارها الجانبية. ولا شك أن الإصابة بسرطان الثدي أمر حساس بالنسبة للمرأة؛ فهو يهدد أنوثتها ومظهرها، ويثير مخاوفها حول زواجها ورعاية أبنائها، ويؤثر في علاقاتها الاجتماعية. فهناك تحديات مجتمعية تواجهها المصابات بسرطان الثدي كالتجنب والشفقة، وهو وضع يتطلب استخدام برامج إرشادية لمساعدتهن في التكيف مع المرض.

ويتميز الأردن بتطور المداخلات الطبية المقدمة لمرضى السرطان، والمؤسسات الراعية لهذه الفئة من المرضى، إلا أن الرعاية النفسية لاتزال بحاجة إلى الإهتمام وهو

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الكفاية الذاتية المدركة الذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة.

المصابات بسرطان الثدي: هن السيدات المشخصات طبياً بالإصابة بسرطان الثدي المستفيدات من خدمات جمعية الرعاية التلطيفية وعلاج الألم، والتي تنطبق عليهن معايير المشاركة في البرنامج، والمتطوعات للمشاركة بالبرنامج.

محددات الدراسة:

- 1- يقتصر تعميم نتائج الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة من المصابات بسرطان الثدي.
- 2- يتحدد تعميم النتائج في ضوء خصائص صدق أدوات الدراسة وثباتها.
- الطريقة والإجراءات:

أفراد الدراسة: تم اختيار أفراد الدراسة قصدياً من المراجعات والمستفيدات من خدمات جمعية الرعاية التلطيفية وعلاج الألم في الأردن، حيث تم مقابلة (35) سيدة من المشخصات بسرطان الثدي، والتحقق من توفر المعايير الآتية لديهن، هي:

1. أن يكون نوع السرطان الأساسي (في حال إنتشار المرض) هو سرطان الثدي.
2. عمر المريضة 40-55 عاماً،
3. المريضة قادرة على الحركة من دون الحاجة لمرافق
4. تقرأ وتكتب
5. مستعدة للالتزام بجلسات البرنامج
6. عدم وجود عمليات جراحية في فترة البرنامج.
- وانطبقت المعايير على (28) سيدة، تطوعت منهن (24) سيدة للمشاركة في الدراسة، تم توزيعهن عشوائياً على مجموعتين، المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (12) سيدة، والمجموعة الضابطة وعدد أفرادها (12) سيدة.
- أدوات الدراسة:**

مقياس الذكاء الروحي:

تم تطوير مقياس الذكاء الروحي بالرجوع إلى مجموعة من مقاييس الذكاء الروحي بما ينسجم مع البيئة العربية ويتفق مع أهداف الدراسة، حيث تمت الاستفادة من مقياس الذكاء الروحي المتكامل (Amram & Dryer, 2008)، وقائمة التقرير الذاتي للذكاء الروحي (King, 2008)، ومقياس الخبرات

الأردن، ذلك أن هذه الفئة قلما تُستهدف بالدراسات والبرامج الإرشادية المصممة لهن بشكل خاص على الرغم من صعوبة الوضع النفسي والاجتماعي والروحي لديهن، وحاجتهن الماسة للبرامج الإرشادية لدعم جهودهن في التكيف مع المرض، وللتعامل مع مشكلاتهن الروحية والوجودية التي لا تتاح لهن عادة فرصة مناقشتها ومعرفة الطرق الصحية للتعامل معها وتمثل هذه الدراسة إضافة إلى المعرفة في مجال أثر الإرشاد الوجودي في الذكاء الروحي والفاعلية الذاتية المدركة .

وتبرز أهمية هذه الدراسة العملية في كونها من الدراسات القلائل التي تتناول الذكاء الروحي والفاعلية الذاتية المدركة ، وتقدم برنامجاً إرشادياً لتنميته، وتؤطر لإستخدامه في الجوانب الطبية والإرشادية. والبرنامج المقترح يمكن أن يستخدم من قبل الأخصائيين النفسيين والمرشدين في إطار العلاج الشمولي الذي يتناول الجوانب الجسمية والنفسية والروحية والاجتماعية معاً .

مصطلحات الدراسة:

الإرشاد الجمعي الوجودي: هو علاقة مهنية بين مرشد ومجموعة من المسترشدين، يحاول المرشد من خلالها فهم وجهة نظر المسترشدين المتعلقة بالوجود من دون تفسير أو إطلاق أحكام، ويقدم لهم الثقة والتعاطف والانفتاح، لمساعدتهم على تقبل الحرية والمسؤولية الوجودية، واكتساب الوعي الكافي لاكتشاف معنى الحياة ووضع الأهداف ورؤية خيارات وبدائل الحياة المختلفة والاستمتاع بالحاضر.

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بمجموعة من الإجراءات والفنيات والأنشطة الموزعة على (14) جلسة إرشادية، مدة الجلسة الواحدة (90) دقيقة، بواقع جلسة واحدة أسبوعياً، تستهدف مساعدة المشاركين على تحقيق الوعي الذاتي، والتفكير الإيجابي.

الذكاء الروحي: القدرة على تطبيق واستخدام الإمكانيات والخصائص الروحية التي تزيد من فعالية الفرد في الحياة وتحقق رفاهيته النفسية (Amram & Dryer, 2008).

ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الروحي الذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة.

الكفاية الذاتية المدركة: معتقدات الفرد حول إمكانيته وقدرته على تنظيم وتنفيذ المهارات المعرفية والسلوكية والاجتماعية ومتابعة مسارات الأفعال اللازمة لإنجاز الأهداف المرغوبة (Bandura, 2007).

تم استخدام مقياس الكفاية الذاتية المدركة بالرجوع إلى مجموعة من مقاييس الكفاية الذاتية مثل مقياس جامعة واشنطن للكفاءة الذاتية (Amtmann, Bamer, Cook, Askew, Noonan, & Brockway 2012) ومقياس حمدي وداود، (2000)، ومقياس الكفاية الذاتية المدركة (الصقر، 2005). وقد تكون مقياس الكفاية الذاتية المدركة بصورته النهائية من (20) فقرة، تتناول الكفاية في التعامل مع المرض وأعراضه الجسدية، والنفسية، والكفاية الإجتماعية والمعرفية. وتتم الإجابة وفق نظام ليكرت لأربع نقاط: أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة. وتم التصحيح بإعطاء الاستجابة أوافق بشدة أربع نقاط ، أوافق ثلاث نقاط، لا أوافق نقطتين، لا أوافق بشدة نقطة واحدة، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع درجة الكفاية الذاتية المدركة لدى المستجيب، وتتراوح الدرجة الكلية بين 20 - 80.

صدق المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على عشرة محكمين من المتخصصين في الإرشاد وعلم النفس والرعاية التلطيفية، وسؤالهم عن مناسبة الفقرات لمقياس الكفاية الذاتية المدركة، ووضوح الصياغة اللغوية، وتم الأخذ بملاحظاتهم المتعلقة بتعديل الصياغة اللغوية بهدف تبسيط العبارات وتوضيحها لتناسب أفراد الدراسة.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات الإتساق الداخلي من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من 25 سيدة من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة، باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا الذي بلغت قيمته (0.924)، ومعامل الثبات بالإعادة من خلال إعادة تطبيق المقياس على ذات العينة بعد 20 يوماً وبلغت قيمته (0.692)، وهي قيم مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

برنامج الإرشاد الوجودي:

تم إعداد البرنامج بالاستناد إلى النظرية الوجودية ومبادئها كالوعي الذاتي وبناء المعنى والحرية والمسؤولية الوجودية، والهوية، والعلاقات الاجتماعية. وتنطلق نظرية الإرشاد الوجودي من الإتجاه الظاهراتي في المعرفة، وتدعو الفرد للتحرر من الماضي والظروف والنظم الاجتماعية لإيجاد مغزى للحياة خاص به يدرك الوجود من خلاله ويعيش بناء عليه. والبرنامج الإرشادي يهدف إلى تحسين مستوى الذكاء الروحي لدى المشاركات بالبرنامج المتمثل في الوصول إلى

الروحية اليومية (Underwood & Teresi, 2002)، ومقياس الرفاه الروحي (Brady et al., 1999)، ومقياس الحساسية الروحية (Tirri & Nokelainen, 2011). وقد تكون المقياس المعد لهذه الدراسة في صورته النهائية من (58) فقرة جميعها ذات إتجاه إيجابي، موزعة على خمسة أبعاد هي: بناء المعنى، والوعي، والتسامي الروحي، والسكينة، والإمتنان. وتتم الإجابة وفق نظام ليكرت لأربع نقاط: أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة. وتم التصحيح بإعطاء الإستجابة أوافق بشدة أربع نقاط ، أوافق ثلاث نقاط، لا أوافق نقطتين، لا أوافق بشدة نقطة واحدة، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع درجة الذكاء الروحي لدى المستجيب، وتتراوح الدرجة بين 232-58.

صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس بصورته الأولية والمكون من 56 فقرة، من خلال عرضه على عشرة محكمين من المتخصصين في الإرشاد وعلم النفس والرعاية التلطيفية، وسؤالهم عن مناسبة الفقرة لمقياس الذكاء الروحي وارتباطها بالبعد الذي أدرجت ضمنه، ووضوح الصياغة اللغوية. وبعد الأخذ بملاحظاتهم تم حذف أربع فقرات لم تحصل على نسبة إتفاق 80% بين المحكمين، وإضافة فقرتين إلى بعد السكينة. كما تم تقسيم أربع فقرات إلى جزأين في بعدي التسامي والامتنان ، وتم تبسيط بعض العبارات وتوضيحها لتناسب عينة الدراسة. وتكون المقياس بصورته النهائية من 58 فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة للذكاء الروحي.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات الإتساق الداخلي من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من 25 سيدة من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة، باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا الذي بلغت قيمته (0.907)، ومعامل الثبات بالإعادة من خلال إعادة تطبيق المقياس على ذات العينة بعد 20 يوماً وبلغت قيمته (0.761) وهي قيم مقبولة لغايات الدراسة الحالية، كما في الجدول (1).

جدول 1: قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الروحي

البعد	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل الثبات بالإعادة
الوعي	0.720	0.651
المعنى	0.737	0.552
التسامي الروحي	0.875	0.694
السكينة	0.844	0.582
الامتنان	0.851	0.702
الكلية	0.907	0.761

مقياس الكفاية الذاتية المدركة

وتم التواصل معهن هاتفياً ومن ثم تم مقابلة (35) سيدة من المصابات بسرطان الثدي اللاتي أبدين رغبتهم في الانضمام للبرنامج، وذلك بهدف توضيح طبيعة البرنامج ومدته، واختيار العينة القصدية ضمن المعايير المحددة لأفراد الدراسة.

وتم تطبيق القياس القبلي للذكاء الروحي والكفاية الذاتية المدركة على أفراد الدراسة قبل البدء بالبرنامج وتوزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة . ومن ثم تم تنفيذ البرنامج الإرشادي مع المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة أشهر. وبعد انتهاء البرنامج تم تطبيق القياس البعدي على المجموعتين، وتصحيح المقاييس وإدخال البيانات على برنامج SPSS ، و حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من القياسات القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة التابعة (الذكاء الروحي، والكفاية الذاتية المدركة) واستخدم تحليل التباين المصاحب الأحادي (One Way ANCOVA)، لاستقصاء أثر المعالجة على الذكاء الروحي، وعلى الكفاية الذاتية المدركة.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم توزيع عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وتلقت المجموعة التجريبية برنامج الإرشاد الوجودي لتحسين الذكاء الروحي والكفاية الذاتية المدركة، ولم تتلق المجموعة الضابطة هذا البرنامج، وتم تطبيق القياسات القبلي والبعدي على المجموعتين، ومن ثم مقارنة النتائج بينهما.

النتائج:

لفحص الفرضية الأولى التي تنص على : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الكفاية الذاتية المدركة على القياس البعدي تعزى إلى البرنامج الإرشادي"، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس الكفاية الذاتية المدركة، وفقاً لمتغير البرنامج الإرشادي كما في الجدول(2).

حالة من السلام الداخلي، وتحسين الكفاية الذاتية المدركة والتي تسهم في تغيير نظرة المشاركات نحو سرطان الثدي، وتدفع بهن لمواجهة أعراضه والتحديات النفسية والاجتماعية والروحية الناتجة عنه.

وقد تكون البرنامج من أربع عشرة جلسة بواقع جلسة واحدة اسبوعياً، على مدى ثلاثة أشهر، وكانت مدة الجلسة الواحدة (90) دقيقة. تضمنت كل جلسة الأهداف والنشاطات والواجب البيئي، واعتبرت الجلسة الأولى للبرنامج جلسة بنائية هدفت إلى بناء علاقة إرشادية إيجابية بين المرشدة والمشاركات في البرنامج، والتعارف وبناء الألفة بين المشاركات.

وقد ركز البرنامج الإرشادي على تدريب المشاركات على مجموعة من المهارات المتعلقة بالوعي الذاتي؛ كالاعتراف إلى القيم ونقاط القوة والضعف، والدوافع والحاجات، والحقوق والواجبات، والتدريب على مهارة التفكير الإيجابي، ومهارة التأمل، وتقبل الذات، والاستقامة الأخلاقية، والانفتاح ، وتقبل الآخرين، وحب الحياة، والشعور بالوحدة الإنسانية، والشعور بالامتنان والنعمة، والتفكير في تناغم الكون وجماله. وتم استخدام مجموعة من الفنيات والأدوات كالحوار، ولعب الدور، والتعزيز والعصف الذهني، والواجبات البيتية لتحقيق أهداف البرنامج والتأكد من تطبيق المشاركات لما تم تدريبهن عليه في الجلسات. واعتبرت الجلسة الرابعة عشرة جلسة ختامية تم خلالها تلخيص ما تم في الجلسات السابقة، وأخذ التغذية الراجعة من المشاركات، وتطبيق القياس البعدي لمقياسي الذكاء الروحي والكفاية الذاتية المدركة. وقد عرض البرنامج في صورته الأولى على 10 محكمين من المختصين في الإرشاد النفسي والتربوي من الجامعة الأردنية وجامعة عمان العربية للتأكد من أن محتوى الجلسات يتناسب مع الأهداف والنتائج المرجوة منه، و أجريت التعديلات المناسبة التي اقترحها المحكمون.

إجراءات الدراسة :

تم التواصل مع جمعية الرعاية التلطيفية وعلاج الألم، وتوضيح أهداف البرنامج ومدته والفئة المستهدفة منه. وتكون مجتمع الدراسة من السيدات المصابات بسرطان الثدي والمستفيدات من خدمات الجمعية وبلغ عددهن 70 سيدة،

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاية الذاتية المدركة في القياسين القبلي والبعدى

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدى	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	12	2.9333	.57062	3.0125	.45183
التجريبية	12	3.1625	.33448	3.3250	.36649

ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) استخدم تحليل التباين المصاحب ذلك.

جدول 3: نتائج تحليل التباين المصاحب الأحادي (One Way ANCOVA) لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاية الذاتية المدركة تبعاً لمتغير البرنامج الإرشادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
Source	Sum of Squares	df	Mean square	F	Sig.	Partial Eta Squared
البرنامج	0.292	1	0.292	2.0	0.172	0.087
الخطأ	3.064	21	0.146			
المجموع المعدل	4.309	23				

يتبين من الجدول (3) أن قيمة (ف) للدرجة الكلية للمقياس بلغت (2.0) وهي غير دالة إحصائياً . أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الكفاية الذاتية المدركة على القياس البعدى تعزى إلى البرنامج الإرشادي.

ولفحص الفرضية الثانية التي تنص على: " لا يوجد

فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين

جدول 4 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الذكاء الروحي في القياسين القبلي والبعدى كدرجة كلية ودرجات فرعية

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدى	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعنى	الضابطة	12	3.0521	.53156	3.2396	.37103
	التجريبية	12	3.2292	.36084	3.4062	.26180
الوعي	الضابطة	12	3.1319	.26462	3.0972	.26551
	التجريبية	12	3.1806	.26788	3.2153	.24736
التسامي	الضابطة	12	3.1510	.27368	3.1510	.17365
	التجريبية	12	3.3125	.24858	3.4531	.22789
الامتثال	الضابطة	12	3.1000	.35675	3.1250	.31945
	التجريبية	12	3.2917	.38009	3.4083	.28110
السكينة	الضابطة	12	3.0972	.39382	3.2222	.28721
	التجريبية	12	3.0208	.46211	3.2986	.24989
الدرجة الكلية	الضابطة	12	3.1135	.29051	3.1624	.19206
	التجريبية	12	3.2098	.29101	3.3578	.17353

ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ استخدم تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد والجدول (5) يوضح ذلك.

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات بالنسبة لجميع الأبعاد والدرجة الكلية على مقياس الذكاء الروحي.

جدول 5: نتائج تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الذكاء الروحي تبعاً لمتغير البرنامج الإرشادي

مصدر التباين Source	الأبعاد	مجموع المربعات Sum of Squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean square	(ف) F	مستوى الدلالة Sig.	مربع إيتا Partial Eta Squared
البرنامج الإرشادي	المعنى	.092	1	.092	.781	.389	.044
	الوعي	.200	1	.200	3.460	.080	.169
	التسامي	.550	1	.550	13.082	.002	.435
	الإمتنان	.325	1	.325	2.982	.102	.149
	السكينة	.013	1	.013	.163	.691	.009
	الدرجة الكلية	.212	1	.212	5.632	.030	.249
الخطأ	المعنى	1.994	17	.117			
	الوعي	.981	17	.058			
	التسامي	.714	17	.042			
	الإمتنان	1.856	17	.109			
	السكينة	1.378	17	.081			
مصدر التباين Source	الأبعاد	مجموع المربعات Sum of Squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean square	(ف) F	مستوى الدلالة Sig.	مربع إيتا Partial Eta Squared
المجموع المعدل	الدرجة الكلية	.641	17	.038			
	المعنى	2.435	23				
	الوعي	1.532	23				
	التسامي	1.451	23				
	الإمتنان	2.473	23				
	السكينة	1.629	23				
	الدرجة الكلية	.966	23				

مستوى الدلالة (0.002)، بينما كانت قيمة (ف) بالنسبة لجميع المجالات الأخرى غير دالة إحصائياً.

وهذا يدل على وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج الإرشادي في تحسين الذكاء الروحي بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي ولبعد التسامي الروحي. وقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية المعدلة للدرجات في القياس البعدي والجدول (6) يوضح ذلك.

يلاحظ من الجدول (5) أن قيمة (ف) للفروق في الدرجة الكلية للمقياس قد بلغت (5.632) وهي دالة إحصائياً عند

مستوى الدلالة (0.030)، كما بلغت قيمة (ف) للفروق في بعد التسامي الروحي (13.082) وهي دالة إحصائياً عند

جدول 6: المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس الذكاء الروحي في القياس البعدي تبعاً لمتغير البرنامج

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
بناء المعنى	الضابطة	3.250	.108
	التجريبية	3.396	.108
الوعي	الضابطة	3.049	.076
	التجريبية	3.264	.076
التسامي	الضابطة	3.123	.065
	التجريبية	3.481	.065
الامتنان	الضابطة	3.129	.104
	التجريبية	3.404	.104
السكينة	الضابطة	3.233	.090
	التجريبية	3.288	.090
الدرجة الكلية	الضابطة	3.149	.061
	التجريبية	3.371	.061

المدرسة، كذلك نتائج دراسة هوفمان (Hoffman et al., 2009) المتعلقة بوجود ارتباط بين شدة الإجهاد الجسدي وتدني الكفاية الذاتية المدركة، وربما كان للمعالجات الطبية أثر سلبي على الكفاية الذاتية المدركة وهو أمر يتطلب مزيداً من البحث. ولعل من الضروري استخدام برامج إرشادية تستهدف تحسين الكفاية الذاتية المدركة بشكل مباشر .

ولقد افترضت هذه الدراسة أن مهارات الذكاء الروحي المتعلمة من خلال برنامج الإرشاد الوجودي يمكن أن تحسن مستوى الكفاية الذاتية المدركة، كونها تقدم للفرد الوعي بقيمه ودوافعه وتميزه، وتساعد في البحث عن مغزى الحياة وتحديد هدفه، وتمكنه من تقبل ذاته وتقييم الخبرات غير الناجحة كفرص للنمو. فقد ركز البرنامج على تطوير مهارات الذكاء الروحي كالتعرف إلى الحاجات والقيم، وتقبل الذات، والقدرة على التحكم بالأفكار والمشاعر، ووضع الأهداف، وممارسة التأمل، والإحساس بالجمال، ومسامحة الآخرين، وتقبل الخبرات الضاغطة، إلا أن المشاركات في البرنامج لم تتحسن لديهن الكفاية الذاتية المدركة وهو ما يتناقض مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى فعالية برنامج الدعم الروحي في تحسين الكفاية الذاتية المدركة لدى المصابات بسرطان الثدي (Antle& Collins, 2009) ، وفعالية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في تحسين الكفاية الذاتية المدركة لدى مرضى السرطان (Lee et al., 2006).

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية كان أكبر من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ولمجال التسامي وهو ما يؤكد صحة الفرضية الثانية حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الذكاء الروحي على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ولبعد التسامي الروحي تعزى إلى البرنامج الإرشادي.

المناقشة:

توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الكفاية الذاتية المدركة، أي أنه لا يوجد أثر للبرنامج الإرشادي الوجودي على الكفاية الذاتية المدركة، وقد يعود ذلك إلى تأثير مرض السرطان وأعراضه وأساليب علاجه في تدني الكفاية الذاتية المدركة لأفراد الدراسة في المجموعتين، ويظهر ذلك من خلال دراسة (Melchior et al., 2013) التي أشارت إلى ارتباط الخوف من المرض بتدني الكفاية الذاتية

المدرسة، ودراسة (Akin et al., 2008) التي توصلت إلى وجود أثر للعلاج الكيماوي على خفض الكفاية الذاتية

الدعم والتعزيز والتغذية الراجعة في رحلة الوعي بالذات وإيجاد معنى للحياة.

إن وجود تدريبات ممتعة ومثيرة للاهتمام في البرنامج الإرشادي كالتأمل ، ربما حفزت المشاركات على الالتزام بالحضور وتنفيذ الواجبات البيتية، فقد أظهرت المشاركات اتجاهاتهن الإيجابية نحو البرنامج وتفاعلهن مع تطبيقاته العملية، وحرصهن على فهم وتطبيق المهارات المتعلمة في الجلسات كما التزمت المشاركات بقواعد الجلسة المتعلقة بالاتصال والالتزام بالموعد والقيام بالواجبات البيتية وكان الغياب محدوداً.

ويمكن القول أن مبادئ الإرشاد الوجودي ذات أهمية كبيرة للمصابات بسرطان الثدي؛ فاكتمال الوعي الذاتي قدم للمشاركات خبرة فريدة في التعرف إلى قيمهن ودوافعهن ونقاط قوتهن وضعفهن، وأسهم في تقبلهن لذواتهن ، الأمر الذي أعاد للذاتهن كينونتها ومعناها بعد تجاهل وإهمال طويل.

وعلى الرغم من صعوبة تطبيق مفهومي الحرية والمسؤولية بالمعنى الوجودي في السياق الثقافي للمجتمع العربي، إلا أن قيام المشاركات ببعض المحاولات لتجاوز الماضي ، والبدا بتحمل مسؤولية ما يفكرن وما يشعرن به، وقيام بعضهن بخطوات جريئة في التخطيط للمستقبل هو مؤشر على تقبل الحرية والمسؤولية .

إن لبعدها الامتنان أهمية خاصة لدى المصابات بسرطان الثدي؛ فإدراك حب الخالق وشكره على النعم الكثيرة التي أعطاها للبشر، ينقل المريضة من محور سلبي ينظر إلى أن المرض هو عقاب على الأخطاء السابقة ، إلى محور أكثر إيجابية يدرك رحمة الخالق ومغفرته وحيه ويصبح معنى المرض هو تسامي الروح. وهذا الامتنان والحب مكن المشاركات من الشعور بالرضا والطمأنينة وحب الحياة والإستمتاع بها.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية على بعد التسامي الروحي لصالح المجموعة التجريبية؛ ويقصد بهذا البعد قدرة الفرد على تجاوز المادية وفهم الكون والتعامل معه من خلال الروح، والذي تضمن مجموعة من المهارات كإدراك الأمور المعنوية الروحية، والشعور بالترابط الروحي مع الآخرين والكون، والتسامح مع الذات، وممارسة التأمل. وقد كان هذا البعد هو الأكثر تأثراً بالبرنامج الإرشادي الوجودي، كونه أكثرها قرباً للمعتقدات الدينية ولثقافة المجتمع، بالإضافة إلى أن ممارسة التأمل هي

بالإضافة إلى ذلك، أشارت الدراسات السابقة إلى ارتباط الجانب الإنفعالي بالكفاية الذاتية المدركة، حيث ارتبط الخوف من المرض بتدني الكفاية الذاتية المدركة (Melchior et al., 2013)، وارتبط الرفاه الإنفعالي بارتفاع مستوى الكفاية الذاتية المدركة (Rottmann et al., 2010) إلا أن البرنامج الحالي لم يركز بشكل أساسي على تنمية الجانب الإنفعالي، على الرغم من التطرق له بشكل غير مباشر.

إن تطوير مهارات الذكاء الروحي يمر في مراحل، تبدأ بتطبيق ممارسات فردية روحية كالاسترخاء والتأمل للوصول إلى الوعي والمعنى والتسامي الروحي، ومن ثم تنعكس هذه الممارسات على محيط الفرد ويلاحظها الأشخاص من حوله في سلوكه من تقبل ومسامحة واستقامة أخلاقية، ويتطلب إنعكاس الممارسة الفردية للذكاء الروحي على السلوك العام وقتاً وجهداً وتعزيزاً اجتماعياً ، ولذلك فإن من الممكن أن فرص حصول المشاركات في فترة تنفيذ البرنامج على التعزيز الاجتماعي كانت محدودة في نطاق الجلسات، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج على الكفاية الذاتية المدركة.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مستوى الذكاء الروحي على الدرجة الكلية وعلى بعد التسامي الروحي، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي الوجودي في تحسين مستوى الذكاء الروحي لدى المصابات بسرطان الثدي، ويتفق مع الأدب النظري الذي يشير إلى حاجة المصابات بسرطان الثدي إلى برامج إرشادية تدعم الجانب الروحي، وتتعامل مع قضاياهن الوجودية كفقْدان المعنى.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية البرامج القائمة على الإرشاد الوجودي في تحسين الرفاه الروحي (Garlick et al., 2011)، وتقدير الذات والتفاؤل (Lee et al., 2006)، والمزاج وخفض مستوى الإحباط النفسي (Kissane et al., 2003). وعلى الرغم من تعرض المصابات بسرطان الثدي لمرض مهدد للحياة يُخل بتوازنهن الروحي، ويتسبب لهن بالضغط النفسي والاجتماعي، إلا أن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى قدرتهن على النمو والتطور الروحي ورفع مستوى الذكاء الروحي لديهن . إن فرصة الالتقاء بمصابات أخريات بسرطان الثدي على أساس من السرية والألفة والثقة، مكنت المشاركات من تفريغ إنفعالاتهن ، ومشاركة آلامهن ومشاعلهن، والحصول على

حمدي، نزيه وداود، نسيم (2000). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. دراسات، العلوم التربوية، 27(1)، 118-131.

الصقر، تيسير (2005). مستوى النمو الأخلاقي والكفاية الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عبد الخالق، أحمد والنيال، مایسة (2007) معنى الحياة وحب الحياة لدى مجموعات مختلفة من مريضات السرطان: دراسة مقارنة. الأعمال الكاملة للمؤتمر الإقليمي الأول لعلم النفس_مصر، 291-318.

وزارة الصحة الأردنية (2008)، السجل الوطني الأردني للسرطان، قسم مكافحة السرطان.

Amram, Y., & Dryer, C. (2008). The Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS): Development and preliminary validation. Paper presented at the 116th Annual Conference of the American Psychological Association, Oston.

Amtmann, D., Bamer, A., Cook, K., Askew, R., Noonan, V., & Brockway, J. (2012). University of Washington Self-Efficacy Scale: A new self-efficacy scale for people with disabilities. *Arch Phys Med Rehabil*, 93, 1757-1765.

Anderson, K., Dowds, B., Pelletz, R., Edwards, W., & Peeters A. (1995). Development and initial validation of a scale to measure self-efficacy beliefs in patients with chronic pain. *Pain*, 63, 77-84.

Antle, B., and Collins, W. (2009). The impact of a spirituality based support group on self efficacy and well-being of African American breast cancer survivors: A mixed methods design. *Social Work & Christianity*, 36(3), 286-300.

Akin, S., Can, G., Durna, Z., & Aydinler, A. (2008). The quality of life and self-efficacy of Turkish breast cancer patients undergoing chemotherapy. *European Journal of Oncology Nursing*, 12, 449-456.

Bandura, A. (2007). Faulty conception of perceived self efficacy grounded in faulty

مهارة محورية ومفتاحية لباقي مهارات التسامي الروحي، وهي من الممارسات غير المنتشرة في البيئة الأردنية، والتي لا يمكن للأفراد ممارستها دون تدريب.

إن بعد التسامي الروحي متعلق بممارسات روحية فردية غير مرتبطة بالتفاعل مع الآخرين، ويتضمن أفكاراً مجردة حول الترابط مع الآخرين روحياً من دون التطرق لسلوكياتهم وأفعالهم، وعلى الرغم من فردية هذا البعد إلا أن هذا البعد يعد جسراً مهماً للوصول إلى إدراك عميق للذات وللآخرين وللكون.

التوصيات :

يمكن التوصية بما يأتي :

1. إعداد برامج إرشادية لتحسين الذكاء الروحي لدى المصابات بالسرطان لقابلية الذكاء الروحي للتحسن نتيجة المشاركة في البرنامج الإرشادي .
2. إجراء دراسات لاحقة حول أثر الذكاء الروحي في مجالات متنوعة ترتبط بالصحة النفسية.
3. الاهتمام بالجانب الروحي لدى مرضى السرطان في الخطط العلاجية الطبية والنفسية.
4. تصميم برامج إرشادية تستهدف تنمية الكفاية الذاتية المدركة لمرضى السرطان بأساليب مباشرة .
5. الاستفادة من برنامج الإرشاد الوجودي الذي استخدم في هذه الدراسة لتنمية الذكاء الروحي والكفاية الذاتية المدركة لدى مريضات سرطان الثدي ومرضى السرطان بشكل عام .

المراجع:

- أحمد، مدثر سليم (2004)، الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة وعلاقته بتوافقهم النفسي الإجتماعي وتوافقهم المهني (دراسة تطبيقية)، المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي. مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص ص 289-331.
- أرنوط، بشرى أحمد (2007)، الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مجلد 17(72) 124-190.
- أرنوط، بشرى أحمد (2008)، الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة. مجلة رابطة التربية الحديثة، 2(1)، 313-389.

- advanced ovarian cancer: a randomized controlled pilot study. *Psycho-Oncology*, 19, 1340-1347.
- Hoffman, A., Eye, A., Gift, A., Given, B., Given, C., & Rothert, M. (2009). Testing a theoretical model of perceived self-efficacy for cancer-related fatigue self-management and optimal physical functional status. *Nursing Research*, 58(1), 32-41.
- International Agency for Research on Cancer (IARC) website, cancer fact sheets, retrieved in April 2014. <http://globocan.iarc.fr/factsheets/populations/factsheet.asp?uno=900>
- Jafari, N., Zamani, A., Farajzadegan, Z., Bahrami, F., Emami, H., & Loghmani, A. (2013). The effect of spiritual therapy for improving the quality of life of women with breast cancer: A randomized controlled trial. *Psychology, Health & Medicine*, 18(1), 56-69.
- King, D. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure*. Unpublished master's thesis, Trent University, Peterborough, Ontario, Canada.
- Kissane, D., Bloch, S., Smith, G., Miach, P., Clarke, D., Ikin, J., Love, A., Ranieri, N., & McKenzie, D. (2003). Cognitive existential group psychotherapy for women with primary breast cancer: a randomized controlled trial. *Psychooncology*, 12, 532-546.
- Kwilecki, S. (2000). Spiritual intelligence as a theory of individual religion: A case application. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 35-46.
- Lam, w., & Fielding, R. (2007). Is self-efficacy a predictor of short-term post-surgical adjustment among Chinese women with breast cancer. *Psycho-Oncology*, 16, 651-659.
- Lee, V., Cohen, R., Edgar, L., Laizner, A., & Gagnon, A. (2006). Meaning-making intervention during breast or colorectal cancer treatment improves self-esteem, optimism, and self-efficacy. *Social Science and Medicine*, 62, 3133-3145.
- LeMay, K., & Wilson, K. (2008). Treatment of existential distress in life threatening illness: A review of manualized interventions. *Clinical Psychology Review*, 28, 472-493.
- experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-758.
- Boston, P., Bruce, A., & Schreiber, R. (2011). Existential suffering in the palliative care setting: An integrated literature review. *Journal of Pain and Symptom Management*, 41, 604-614.
- Brady, M. J., Peterman, A. H., Fitchett, G., & Cella, D. (1999). The expanded version of the Functional Assessment of Chronic Illness Therapy-Spiritual Well-Being Scale (FACIT-Sp-Ex): Initial report of psychometric properties. *Paper presented at the twentieth annual meeting of the Society of Behavioral Medicine*, San Francisco, CA.
- Breitbart, W. (2005). Spirituality and meaning in cancer. *Revue Francophone de Psycho-Oncology*, 4, 237-240.
- Dada, F., Manshaee, G., & Ebrahimi, A. (2013). Comparison of spiritual intelligence and strategy for coping with stress in women who are suffering from breast cancer and digestive system cancer in Esfahan city. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(8), 319-324.
- Elkins, D. (1999). Spirituality. *Psychology Today*, 32(5), 44-47.
- Emmons, R. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 3-26.
- Fallah, R., Golzari, M., Dastani, M., & Akbari, M. (2011). Integrating spirituality into a group psychotherapy program for women surviving from breast cancer. *Iran J Cancer*, 14(3), 141-147.
- Garlick, M., Wall, K., Corwin, D., & Koopman, C. (2011). Psycho-spiritual integrative therapy for women with primary breast cancer. *J Clin Psychol Med Settings*, 18, 78-90.
- Helminiak, D. (2001). Treating spiritual issues in secular psychotherapy. *Counseling and Values*, 45(3), 163-181.
- Henry, M., Cohen, R., Lee, V., Sauthier, P., Provencher, D., Drouin, P., Gauthier, P., Gotlieb, W., Lau, S., Drumm, N., Gilbert, L., Stanimir, G., Sturgeon, J., Chasen, M., Mitchell, J., Huang, L., Ferland, M., Mayo, N. (2010). The Meaning - Making intervention (MMI) appears to increase meaning in life in

- Udo, C., Johansson, C., & Danielson, E. (2011). Existential issues among health care staff in surgical cancer care. *European Journal of Oncology Nursing*, 15, 447- 453.
- Underwood, L., & Teresi, J. (2002). The Daily Spiritual Experience Scale: development, theoretical description, reliability, exploratory factor analysis, and preliminary construct validity using health-related data. *Ann BehavMed*, 24(1), 22–33.
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16–33.
- World Health Organization (WHO): (1990) *Cancer pain relief and palliative care*. Report of WHO expert committee, Geneva, Switzerland.
- World Health Organization (WHO) website, fact sheet no.297, retrieved in February 2014. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs297/ar/>
- Melchior, H., Büscher, C., Thorenz, A., Grochocka, A., Koch, U., & Watzke, B. (2013). Self-efficacy and fear of cancer progression during the year following diagnosis of breast cancer. *Psycho-Oncology*, 22, 39–45.
- Rottmann, N., Dalton, S., Christensen, J., Frederiksen, K., & Johansen, C. (2010). Self- efficacy adjustment style and well-being in breast cancer patients: A longitudinal study. *Qual Life*, 19(6): 827–836.
- Saad, Z., Hatta, Z., & Mohamad, N. (2010). The impact of spiritual intelligence on the health of the elderly in Malaysia. *Asian Social Work and Policy Review*, 4, 84– 97.
- Spillers, C. (2007). An existential framework for understanding the counseling needs of clients. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 191–197.
- Tirri, K., & Nokelainen, P. (2011). *Measuring multiple intelligences and moral sensitivities in education*. Rotterdam, Netherlands.

اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية

أسامة بطاينة* مدالله الرويلي**

تاريخ قبوله 2015/4/28

تاريخ تسلم البحث 2014/7/3

Teachers' Attitudes toward Integrating Children with Physical Disabilities in Public Schools in Northern Saudi Arabia

Osama Bataineh, Faculty of Education, University of Sharjah, United Arab Emirates.

Madallah R. Al-Rawili, Ministry of Education, Qurayyat, Saudi Arabia.

Abstract: The objective of this study was to identify teachers' attitudes in northern Saudi Arabia toward integrating children with physical disabilities in the public school sector in addition to measuring these attitudes with respect to the following variables: gender, degree credentials and years of work experience. The elementary public sector consists of 14,531 elementary school teachers in the following towns: Al Qarrayat, Tabouk and Aaraar of northern Saudi Arabia; 7721 are males and 6810 are females as per the statistical records of the Ministry of Education in Saudi Arabia. The sample for this study consists of 768 female and male teachers which corresponds to 5.3% of the total number of teachers in the elementary public school sector of northern Saudi Arabia. The participants in this study were randomly chosen. The researchers designed a questionnaire to measure teacher's attitudes toward integrating children with physical disabilities in the public schooling sector of northern Saudi Arabia. The reliability and validity of the instrument used were satisfied using proper statistical procedures. The results revealed positive attitudes toward integrating children with physical disabilities in the public school sector with significant differences with respect to two variables in this study: gender and years of experience; the difference was measured in terms of (coefficient $\alpha = 0.05$) in favor of male teachers and 1-5 years of work experience over the other categories. There were no significant differences with respect to degree qualification.

Keywords: Attitudes, Integration, Children with Physical Disabilities, Public School.

ومع مرور الزمن تغيرت نظرة المجتمعات لذوي الإعاقة تغيراً كبيراً ففي حين كان ذوو الإعاقة يقتلون أيام الإغريق، حيث نادى أفلاطون بضرورة إقامة مجتمع يخلو من العجزة والمشوهين، ونجد أن حمايتهم بدأت بعد ظهور المسيحية، ثم جاء الإسلام ليعطي لكل إنسان إنسانيته بغض النظر عن إعاقته، فنجد المولى عز وجل، يوصي رسوله- صلوات الله وسلامه عليه- بضرورة المساواة بين الأعمى والبصير (الشخص، 1987).

وتاريخياً أهتم الخلفاء وحكام المسلمين بالمرضى وذوي الإعاقة ، ويبدو ذلك واضحاً في اهتمام عمر بن الخطاب- رضي الله عنه- وعبد الملك بن مروان وعمر بن عبد العزيز بتوفير الرعاية الاجتماعية لذوي الإعاقة ، وقد حث عمر بن عبد العزيز على عمل إحصاء للمعوقين لذوي الإعاقة ، وخصص مرافقاً لكل كفيف، وخادماً لكل مقعد لا يقوى على القيام وقوفاً (أداء الصلاة وقوفاً) (فهيم، 1983).

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية ، وبيان علاقة هذه الاتجاهات بكل من الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في شمال المملكة العربية السعودية في مناطق القريات وتبوك وعرعر، والبالغ عددهم (14531) معلماً ومعلمة، منهم (7721) معلماً و(6810) معلمات حسب إحصاءات وزارة التربية السعودية ، في حين تكونت عينة الدراسة من (768) معلماً ومعلمة أي ما نسبته (5.3%) من مجتمع الدراسة. وقد اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية من مجتمع الدراسة. وقام الباحثان ببناء استبانة لقياس اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية، وقد تؤكد من صدق الأداة وثباتها باستخدام الإجراءات المناسبة.

وأكد أظهرت النتائج أن اتجاهات عينة الدراسة نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً في المدارس الحكومية كانت إيجابية. وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة (1-5) سنوات في حين لم تظهر فروق لمتغير التخصص. وقدم الباحثان عدداً من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة. الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، الدمج، الإعاقة الحركية والمدارس الحكومية.

مقدمة: عانى الأطفال ذوو الإعاقة الحركية من العزلة والحرمان والإهمال والنبذ والضياع في الماضي، كان ينظر إليهم على أنهم دون مستوى الأطفال العاديين، حيث يعزلون عن المجتمع وأسرتهم. الأمر الذي يترك آثار سلبية كثيرة لدى المعاقين عدا بعض الجمعيات التي كانت ترعى قلة منهم من باب الشفقة، مما يضطر بعض الأسر إلى إخفاء أبنائهم ذوي الإعاقة وإنكارهم، فقد كانت أسباب الإعاقة مجهولة لديهم، وبناءً عليه فمن الضروري أن يسعى إلى تحسين نظرة أفراد المجتمع إلى ذوي الإعاقة ومحاولة دمجهم معهم، وأن ذلك لن يأتي إلا من خلال التعرف على اتجاهاتهم نحو هذه الفئة من الأطفال ذوي الإعاقة الحركية.

وللأطفال ذوي الإعاقة آمال وتطلعات وحقوق كغيرهم من الأطفال، حيث يلاحظ من خلال المشاهدات والحقائق الثابتة، أنه لا توجد دولة في العالم، وحتى في أوقات الرخاء الاقتصادي والاجتماعي، حلت مشكلة ذوي الإعاقة من حيث اندماجهم الاجتماعي والاقتصادي في نشاطات المجتمع المختلفة (Devean, 1992).

* جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

**وزارة التربية والتعليم، القريات، المملكة العربية السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، أربد، الأردن.

وقد أثبتت الدراسات النظرية والعملية التي أجريت في ميدان الإعاقة، قدرة المعاقين على العمل المنتج، إذا ما وجهت إليهم العناية الخاصة، وفقا لإمكاناتهم وقدراتهم؛ ومعنى ذلك إن للإعاقة تأثيراً كبيراً على سلوك المعاق، ويتضح ذلك من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة، لأن إرادة هؤلاء المعاقين كثيراً ما تضمحل من أثر الإصابة بسبب ضعف الذات، ويبدو ذلك في عجزه عن مراقبة نفسه وتنفيذ القيود العلاجية (الخطيب، 2000).

وتعد تربية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة الحركية من التحديات المهمة التي تواجه المجتمع، ولأهمية التربية فقد أولتها الدول المتقدمة والنامية أهمية عظيمة وكبيرة، لأنها أدركت أنه لا تقدم ولا تطور دون تربية، ومع دخول الألفية الثالثة، وما رافقها من تغيرات وتطورات شملت جميع مجالات الحياة، فقد عملت الدول مراجعة جذرية لأنظمتها التربوية لمواكبة كافة مجالات التطور ومن ذلك الاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة الحركية، ووضع البرامج اللازمة لهم، ونتيجة لذلك ظهرت الحاجة الماسة إلى دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحركية مع الطلبة العاديين.

يمثل الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة 12% من أي مجتمع، وعادة ما يقاس مستوى تحضر أي أمة بمستوى رعايتها لذوي الاحتياجات الخاصة والمرضى والمسنين، مع ذلك فإن الرعاية وحدها لا تكفي، إذ لا بد من دمج وقبول ذوي الاحتياجات الخاصة -خصوصاً الأطفال- في جميع مجالات الحياة العملية والاجتماعية. وقد شهدت التربية الخاصة في جميع دول العالم تغييرات جذرية نحو الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ كان ينظر لهم في العقود الماضية على أنهم أشخاص لا بد من عزلهم عن المجتمع في ملاجئ ومراكز خاصة، وهذا أمر غير مقبول إنسانياً واجتماعياً، فقد أدى نظام الفصل الذي كان متبعاً في المدارس الأمريكية - مثلاً - إلى التفكك والتمييز الاجتماعي (سيسالم، 2006).

وتؤكد (منيب، 2010) على الجانب الاقتصادي العائد من دمج الطلبة المعاقين مع أقرانهم العاديين، وذلك من حيث توظيف ميزانية التعليم بشكل أكثر فاعلية بوضعها في المكان الصحيح بحيث يتحول الإنفاق من الاستخدامات غير المناسبة (مثل: استخدام وسائل النقل مسافات طويلة للوصول إلى المدارس الخاصة، وإنشاء إدارات منفصلة لبرامج التربية الخاصة وغيرها)، إلى دعم الإجراءات التي تعود بالنفع على التعليم في الفصل (مثل: توفير موارد وكوادر متخصصة،

وفي العصر الحديث، ازداد الاهتمام بمشكلة المعاقين في دول العالم كافة، بوصفها مشكلة اجتماعية واقتصادية قبل أن تكون مشكلة إنسانية، ولكبر هذه المشكلة وتأثيرها على كل من الأسرة والمجتمع، تتابعت الدراسات والبحوث حول الطرق الوقائية اللازمة، للتقليل من حجمها، علاوة على الدراسات والبحوث التي أجريت حول مشكلات ذوي الإعاقة، وكيفية وضع الخطط التربوية والتأهيلية الملائمة لقدراتهم لاستغلال إمكانياتهم وقابلياتهم (الشحومي، 1989).

وقد أثبتت الدراسات أن الإعاقة على اختلاف أنواعها، ذات تأثير على سلوك الفرد وتصرفاته المختلفة، فالشعور بالنقص الناشئ عن القصور العضوي يصبح عاملاً مستمراً وفعالاً في النمو النفسي للمعاق، ويقصد بقصور أحد الأعضاء عدم استكمال نموه أو توقف هذا النمو أو عجزه تماماً عن العمل، مما يزعزع شعور الإنسان ذوي الإعاقة بالأمن، ويدفعه إلى مواصلة الكفاح النفسي، لإقرار شخصيته، ويثير فيه صراعاً كثيراً ما يتخذ أشكالاً متباينة من العنف، ويضعف من التغلب على العقبات، فيمارس أشكالاً متباينة من النشاط، ويدرب العضو- موضع النقص- تدريباً قد يصل إلى حد الكمال، وذلك لإثبات ذاته وإشباع شعوره بقيمته وقدرته (Anthony, 1981).

ويرى باركر (Barker) المشار إليه في (فهيم، 1983) أن شعور المعاق بأنه عضو في جماعة تخضع كغيرها من الأقليات للضغوط الاجتماعية والاقتصادية - ينمي فيه المظاهر الانفعالية التي تصارع فيها الأقليات في سبيل الاحتفاظ بكيانها.

ويمكن تلخيص السمات السلوكية التي تنتج عن الإصابة بالإعاقة، فيما يأتي:

1. الشعور الزائد بالعجز، مما يولد لدى المعاق الإحساس بالضعف والاستسلام للإعاقة.
2. الشعور الزائد بالنقص، مما يعوق تكيف المعاق الاجتماعي والنفسي.
3. عدم الشعور بالأمن النفسي، مما يولد لدى المعاق القلق والخوف من المجهول.
4. عدم الاتزان الانفعالي، مما يولد مخاوف وهمية مبالغ فيها.
5. سيادة مظاهر السلوك الدفاعي، وأبرزها: التبرير، والتعويض، والإسقاط، والأفكار التسلطية، والأفعال الانعكاسية عند المعاق (Al- Maslat, 1987).

على التربية الخاصة، والتي تقع ضمن مسؤوليات الجهاز التربوي بكامله، ويكون هناك نظامان منفصلان لجهاز تربية واحد، وبدون أدنى شك فإن الجهاز التربوي جميعه سيستفيد من إجراء التغييرات الضرورية المناسبة التي تتلاءم مع حاجات الأطفال المعوقين. أضف إلى ذلك دعوة مؤتمر اليونسكو المنعقد في عام 1994 إلى إتاحة فرص تعليم الطلاب المعوقين جنباً إلى جنباً مع زملائهم غير المعوقين في المدارس العامة (سيسالم، 2006؛ يحيى، 2005).

ويرى (ديان وآخرون، 2011) بعد فحص كثير من الدراسات أن الدمج التربوي يفيد المعلمين بحيث يصبحون أكثر كفاءة في استخدام العديد من أساليب التدريس التي تفيد جميع الطلبة، كما يقدم لفئات التربية الخاصة فرصتين أساسيتين، هما التطبيع والمشاركة الوظيفية التامة، كما أن الدمج يفيد الطلبة العاديين من حيث تعليمهم دروساً في الحياة لم يكن لهم أن يتعلموها من غير الدمج، مثل التعاون والمشاركة والكرامة بتقدير فئات التربية الخاصة واحترامهم، بل أن الطلبة العاديين تعلموا قيماً تمكنهم من دعم الدمج الشامل لجميع المواطنين في جميع مناحي حياة المجتمع.

وعليه رأت العديد من الدول العربية، وخاصة دول الخليج العربي ضرورة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة لما له من آثار إيجابية عليهم. ففي المملكة البحرينية مثلاً يتوفر لدى بعض المدارس الحكومية فصول علاجية للطلبة بطيئي التعلم، وحالات التأخر الدراسي حسب احتياجات المدرسة، كما تطبق الوزارة في مجموعة من المدارس تجربة دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية مع أقرانهم من الطلبة الأسوياء، تهدف إلى عدم عزلهم عن محيطهم ومجتمعهم الأساسي. وتعمل إدارة التربية الخاصة على اكتشاف حالات التخلف العقلي، واضطراب الكلام، وضعف السمع، والبصر، في المدارس الحكومية، وتحويلها إلى المعاهد أو المراكز المتخصصة، والتي تقوم الوزارة بدعمها حسب احتياجاتها (العزیز، 2005؛ حسن، 1995).

أما في المملكة العربية السعودية، فقد بدأت عملية الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة في عام (1984) بإرسال بعض الطلاب من هذه الفئة إلى المرحلة الثانوية لمدرسة عامة، وكان لعملية الدمج نتائج إيجابية، من أهمها انخراط الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه دون أن يكون هناك آثار سلبية عليه.

أما دولة الإمارات العربية المتحدة، فقد بدأت دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة منذ عام (1992) في معاهد

وتدريب المعلمين والعاملين (الخ) مما يعتبر توظيفاً للأموال بشكل أكثر إنتاجية ونفعاً للمجتمع.

وقد أثارت قضية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة اهتماماً كبيراً في الأوساط التربوية والعلمية، وكثر النقاش حولها بين مؤيد ومعارض لذلك. فقد استمد المؤيدون للفكرة تأييدهم من منطلق أن من حق كل فرد مهما كانت ظروفه، العيش في بيئته الطبيعية، ورأوا أن ما تقوم به المؤسسات لتكييف البيئة وظروف العيش لذوي الاعاقة الحركية يعد عزلاً لهم عن المجتمع الحقيقي الذي من المفترض أن يعيشوا فيه بكل ميزات وعيوبه، بل وتضعهم في إطار ضيق لا يستطيعون الخروج منه أو تخطيه، مما يخلق لديهم صعوبة حقيقة عندما يجدون أنفسهم مضطرين للتعامل مع بيئتهم الطبيعية (المجتمع والناس).

أما المعارضون فيرون أن تطبيق فكرة الدمج، ستعرض ذوي الاعاقة الحركية إلى مخاطر ومشكلات، كفلت لهم المؤسسات عدم التعرض لها، بل إن البرامج والخدمات التي تقدمها المؤسسات لن يستطيعوا الحصول عليها في المجتمع الطبيعي، لما وفرته لهم البرامج والأساليب التي تتناسب وقدراتهم وظروف إعاقاتهم، بالإضافة إلى الاتجاهات السلبية التي كونها المجتمع أصلاً نحو الإعاقة والمعاقين، والتي تحتاج إلى فترات طويلة من الزمن للتخلص منها (العزیز، 2005).

ومن المسلمات أن التعليم حق لكل إنسان بغض النظر عن قدراته ومواهبه، ولهذا نشرت منظمة اليونسكو في عام (1996) وثيقة بعنوان "التشريعات المتصلة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة" أبرزت فيها جهود اثنتين وخمسين دولة بشأن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي، وذلك بعد صدور ميثاق الحقوق الإنسانية للأشخاص المعاقين عن الجمعية العامة للأمم المتحدة عام (1981). وقد حددت الوثيقة المشار إليها طبيعة التشريع الذي أصدرته كل دولة والجهة المسؤولة عن التنفيذ، وأسلوب التقييم للذين يعانون من إعاقات، والمرحلة السنية التي يشملها التشريع، وأسلوب الدمج من حيث كونه كلياً أو جزئياً، بالإضافة إلى تحديد مصادر التمويل لتنفيذ هذه السياسة، وتعديل المناهج والتأهيل المهني، ومسؤولية إعداد معلم التربية الخاصة (حسن، 1995).

كما أطلقت منظمة اليونسكو، بالتعاون مع العديد من المنظمات الأهلية والتطوعية والحكومية - مبادرة (المدرسة الجامعة Collective School) أو (التربية الجامعة Collective Education) حيث أكدت المسؤوليات المترتبة

دمج النظم المنفردة إلى نظم أكثر تكاملاً للأفراد الذين سبق، أن قدمت لهم نظم أو خدمات منفصلة سواء أكان ذلك بسبب الجنس أم الأصل العرقي، أم عوامل أخرى (شاش، 2002).

وعرف شاش (2002) الدمج بأنه: تكامل الأنشطة الاجتماعية التعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم في إطار البرامج التعليمية المادية جنباً إلى جنب مع زملائهم الذين يتمتعون بقدرات عادية.

والمفهوم الشامل لعملية الدمج، هو أن تشمل مدارس التعليم العام وفصوله على الطلاب جميعاً، بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو الخلفية الثقافية للطلاب، ويجب على المدرسة العمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طالب (سيسالم، 2006).

وقد أصبحت عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحركية مع أقرانهم العاديين من الموضوعات التي تستحوذ على اهتمام كبير في جميع دول العالم، حيث أن غالبية الدول تميل تدريجياً إلى تقديم الخدمات للطلبة المعاقين حركياً دون فصلهم في مجتمعات خاصة بهم (الخطيب، 2000).

وقد أشار فيسكس (Fiscus; 1981) المشار إليه في العزيز (2005) إلى أن البيئة الأقل تقييداً لا تعني أن كل الأطفال المعاقين سوف يتلقون تعليمهم في صفوف عادية، أو أن كل الأطفال المعاقين سوف يوضعون معاً في صفوف خاصة، ولكن تعني أنه عندما يقرر المكان الأكثر ملاءمة للطفل المعاق، فإنه يجب على التربويين اختيار أقل البرامج تعقيداً وأقربها للمدرسة العادية. ومن المفترض أن تتوفر مجموعة من البرامج الخاصة، وأنواع من الأماكن التي يجب أن تتوفر للأطفال المعاقين الذي لا يمكنهم النجاح في الفصول العادية.

والدمج التعليمي أو التربوي هو: إحداث نوع من التفاعل بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين- تحديداً- في المدرسة النظامية، حيث يتلقى الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة والأطفال العاديون منهاجاً موحداً يهدف إلى تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الجزء الأكبر من برامجهم الأكاديمية والاجتماعية في الفصول العادية (العزيز، 2005).

ويعد مفهوم دمج المعاقين مفهوماً حديثاً، ونتاجاً لمفهوم التحرر من المؤسسات والتعويد، ويفضله البعض للتعبير عن تعليم المعاقين وتدريبهم وتشغيلهم مع أقرانهم العاديين. ويعد هذا المفهوم نتاجاً للقانون الأمريكي رقم

وأقسام من المدارس العادية، متخذة بذلك جميع الإجراءات اللازمة، ومتبعة جميع الوسائل المتاحة، التي تمهد لهذه العملية وتساعد على القيام بها، والحصول على النتائج المرجوة منها أضف إلى ذلك، وجود عدد من اتفاقيات التعاون بين دول الخليج العربي لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة، كالمعهد الإقليمي الذي يقدم تدريباً تربوياً وبرامج ثقافية، بالإضافة إلى الرعاية الصحية والاجتماعية، والنفسية، لكيفي البصر من الطلاب في سن التعليم وبناء على ذلك؛ يجب أن يكون للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مكان للتعليم في المدارس العامة، وعلى هذه المدارس أن تعمل على تعديل مناهجها، وأساليبها، وإدارتها، ومبانيها، ومفاهيمها، بما يتناسب مع الحاجات الخاصة لهؤلاء الطلاب (سيسالم، 2006؛ الروسان، 1996).

وتعرف الإعاقة الحركية (Motor Impairment): على أنها الإصابة الجسدية التي لها صفة الديمومة، والتي تؤثر تأثيراً حيوياً على ممارسة الفرد لحياته الطبيعية، سواء أكان التأثير كاملاً أم لا: مثل: عدم القدرة على الحركة أم الاعتلال على الأقل أم نسبياً أم جزئياً مثل عدم تحريك طرف أو أكثر من الأطراف السفلية أو العلوية. (مامسر، 1991).

ويمكن تعريف المعاقين حركياً: بأنهم أولئك الذين يعانون من إعاقات جسدية أو حسية أو مشاكل صحية تتعارض مع دوام التعليم، ولدرجة أنه ربما كانوا بحاجة إلى خدمات تربوية وطبية ونفسية وتدريب وتجهيزات خاصة (عبيد، 2000).

ويصنف الباحثون الاحتياجات الحركية إلى فئتين:

أ. الاحتياجات الجسدية: وهي حالة تتداخل مع قدرة الفرد على استخدام جسمه، لوجود عائق جسدي ظاهر يمنعه من القيام بوظائفه الحركية أو الحسية نتيجة الإصابة أو المرض.

ب. الاحتياجات الصحية: وهي الأمراض التي تصيب الفرد، مما يحد من قدرته على أداء وظائفه الحركية بشكل تام، مثل أمراض القلب (احمد، 1991).

يعتبر مفهوم دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحركية مفهوماً حديثاً، وقد استخدم البعض مصطلح التكامل (Integration) للتعبير عن عملية الدمج، وهو يشير إلى ضرورة تعليم الطلبة المعاقين حركياً وتدريبهم ورعايتهم مع أقرانهم العاديين، مع مراعاة كل منهم واختيار ما يناسبهم.

وتستخدم كلمة الدمج (inclusion) للدلالة على التناقص بين الأجزاء لتكون كلاً متكاملًا، وفي النظم التربوية تعبر عن

خاص، حيث يتلقى الفرد منها المساعدة ببعض الوقت للقيام ببعض المهارات التي يعاني من ضعف فيها بإشراف معلم التربية الخاصة، ثم يرجع لصفه العادي بقية اليوم الدراسي، وفريق الخدمات الخاصة: ويقدمه معلم متخصص يزور المدرسة العادية من (2-3) مرات أسبوعياً، لتقديم مساعدة فردية منتظمة في مجالات معينة لبعض ذوي الاحتياجات الخاصة. ومنها أيضاً المساعدة داخل الصف: يتم إلحاق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالفصل العادي مع تقديم الخدمات اللازمة لهم داخل الفصل وإشراف معلم عادي، يكون قد درب تدريباً مناسباً في مجال التربية الخاصة، مع إجراء بعض التعديلات البسيطة داخل الصف، وأخيراً المعلم الاستشاري: حيث يتم إلحاق الطفل ذي الاحتياجات الخاصة بالصف العادي، بإشراف المعلم العادي، حيث يقوم بتعليمه مع أقرانه العاديين، ويتم تزويد المعلم بالمساعدات اللازمة عن طريق معلم استشاري مؤهل في هذا المجال، وهنا يتحمل معلم الصف العادي مسؤولية إعداد البرامج الخاصة بالطفل، وتطبيقها أثناء ممارسته لعملية التعليم العادية في الصف (حسن، 1995).

وللمدرسة دورٌ مهم في تكوين الاتجاهات وتطويرها لدى المتعلمين، وذلك من خلال تفاعلهم مع الأقران والمعلمين، وكذلك تلعب الخبرات التعليمية والتعلمية الصفية دوراً بارزاً في تكوين الاتجاهات وتعديلها لدى التلاميذ، ومما لا شك فيه أن اتجاهات الطالب نحو موضوع معين أو مهارة معينة، قد تكون أول عامل من العوامل التي تحدد مقدار إقبال الطالب على تعلم موضوع ما، وتحدد كذلك مقدار ما يستبقي منه وما يتذكره، وما ينقله إلى مواقف أخرى ويستخدمه منها. ويكتسب الطلاب الكثير من اتجاهاتهم من خلال الخبرات التعليمية التعلمية التي يواجهونها في المدرسة. وتعد الاتجاهات التي يكتسبها الطلاب في المدرسة أهم من المعارف والموضوعات التي يتعلمونها، إذ ما قيمة العلوم التي يكتسبها الطالب إذا كان يحمل اتجاهات سلبية نحو المواد الدراسية (مرعي، 1985).

مفهوم الاتجاهات:

إن مصطلح " الاتجاهات " ترجمة عربية لمصطلح (Attitude) في اللغة الإنجليزية، ولقد كان الفيلسوف الإنجليزي هربرت سبنسر (H. Spencer) أول من استخدمه عام 1862. وسماه " المبادئ الأولى " حيث قال: "إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني (مرعي، 1985).

(94/ 142) لسنة (1975) الذي نص على ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية للمعوقين وأقرانهم (حسن، 1995).

ويبين حسن (1995) أن الدمج من الممكن أن يتحقق إذا كان يحقق الأمور الآتية:

1. إتاحة الفرصة لجميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للتعليم المتكافئ والمتساوي مع غيرهم من أطفال المجتمع.
2. إتاحة الفرصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في الحياة العادية.
3. إتاحة الفرصة للأطفال العاديين للتعرف إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن قرب، وتقدير مشكلاتهم، ومساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة.
4. خدمة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئاتهم المحلية، والتخفيف من صعوبة انتقالهم إلى مؤسسات ومراكز بعيدة عن بيئتهم خارج أسرهم، وينطبق هذا بشكل خاص على الأطفال من المناطق الريفية والبعيدة عن خدمات مؤسسات التربية الخاصة.
5. استيعاب أكبر نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة من الأطفال، الذين لا تتوافر لديهم فرص التعلم.
6. مساعدة أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على الإحساس الطبيعي تجاه الإعاقة وتخلصهم من المشاعر والاتجاهات السلبية.
7. تعديل اتجاهات أفراد المجتمع، وبالذات العاملين في المدارس العامة من مديريين ومدرسين وطلبة وأولياء أمور تجاه الإعاقات، وذلك من خلال اكتشاف قدرات وإمكانات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة التي لم تتح لها الظروف المناسبة للظهور.
8. التقليل من الكلفة العالية لمراكز ومؤسسات التربية الخاصة.
9. الاتساق والتوافق مع القيم الأخلاقية للمجتمع والثقافة.

ومن أساليب الدمج، الفصول الخاصة: وهي فصول توجد بالمدرسة العادية، ويلتحق بها ذوو الحاجات الخاصة في بادئ الأمر، مع توفير الفرصة للتعامل مع أقرانه العاديين أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي، وكذلك غرفة المصادر: وهي عبارة عن غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية، ومجهزة بالأثاث المناسب، والألعاب التربوية، والوسائل التعليمية، ويلتحق بها ذوو الاحتياجات الخاصة، وفقاً لبرنامج يومي

ويعارض دمج الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة جداً (الاعتمادية) أو متعددي الإعاقات.

ولدى مراجعة الادب التربوي يلاحظ ان العديد من الدراسات قد اجريت حول اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاعاقة الحركية ، فقد تناولت دراسة الهنيني (1989) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية ومديريها نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً في الصفوف العادية، والتعرف على أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونمط الوظيفة على الاتجاهات، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية ومديريها ضمن مديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء في الأردن، وقد شملت عينة الدراسة (234) معلماً ومعلمة و (66) مديراً ومديرة ولتحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (50) فقرة، وزعتها على العينة، وبعد جمعها وتحليل النتائج باستخدام تحليل التباين الرباعي، توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين والمديرين يعزى للجنس لصالح الذكور. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الوظيفة لصالح المديرين بينما لم تكن هنالك دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة يعزى للمؤهل العلمي أو سنوات الخبرة.

أجرى بندر (Bender 1995) دراسة تهدف للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو تزايد دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ولهذا الغرض وزع استبانة على عينة مكونة من (127) معلماً، من معلمي (108) صف ابتدائي في مدارس ولاية جورجيا الأمريكية، وأظهرت النتائج إن 13% من المعلمين لم يدعموا مفهوم الدمج، كما كشف ثلث المعلمين الذين خضعوا للفحص عن إمكانية وجود المشكلات في تنفيذ إجراء الدمج في المدارس العادية.

وأجرى العبد الجبار (Al- Abd uljubar.1996) دراسة هدفت للتعرف على اتجاهات كل من المعلمين والإداريين في مدارس منطقة الرياض نحو التعلم الشامل، ويقصد به الدمج العام، وهو دمج جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مهما كان نوع أو شدة الإعاقة في المدارس العادية، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (221) فرداً بين معلمين ومعلمات وإداريين وإداريات في منطقة الرياض وما حولها، وأظهرت النتائج إن هناك فروقاً دالة في اتجاهات المديرين والمعلمين نحو التعلم الشامل ترجع لمتغير الجنس، حيث كانت اتجاهات المديرات والمعلمات

وقد عرفت الاتجاهات عدة تعريفات منها: أنها نزعات تؤهل الفرد للاستجابة إلى أنماط سلوكية محددة، نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة، (نشواني، 2003) أو " هي السمات المتعلقة باتجاهات الشخص نحو الموضوعات أو المسائل الاجتماعية (عريضة، 1996) أو هي عبارة عن: مجموعة من استجابات الفرد الاستدلالية التي تشكل منظومة داخلية لديه توضح مدى قبوله أو رفضه لموضوع ذي صبغة انفعالية اجتماعية (كامل، 2002).

عناصر الاتجاهات:

حددت احمد (2002) عناصر الاتجاهات بما يلي: أولاً: العنصر المعرفي: ويكتسب عن طريق البيئة المحيطة بالفرد، ودرجة ثقافته وقدرة تعليميه. ثانياً: العنصر الإنفعالي: حيث يتأثر الاتجاه بالتعزيز والتدعيم النفسي الذي يتمثل في درجة الانسراح أو الانقباض، التي تعود على الفرد أثناء تفاعله مع المواقف المختلفة. ثالثاً: العنصر السلوكي: ويمثل الوجهة الخارجية للفرد، فيمثل انعكاساً لقيمه واتجاهات وتوقعات الآخرين.

الاتجاهات نحو الدمج:

تشير يحيى (2005) إلى أن هناك ثلاثة اتجاهات رئيسية نحو سياسة الدمج يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

1. الاتجاه الأول: يعارض أصحاب هذا الاتجاه بشدة فكرة الدمج، ويعتبرون تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس خاصة بهم أكثر فعالية، وأمناً، وراحة لهم، وهو يحقق أكبر فائدة فيما يتعلق بالبرامج التدريبية.
2. الاتجاه الثاني: يؤيد أصحاب هذا الاتجاه بشدة فكرة الدمج، لما لذلك من أثر في تعديل اتجاهات المجتمع والتخلص من عزل الأطفال الذي يسبب عادة إلحاق وصمة العجز والقصور والإعاقة وغيرها من الصفات السلبية التي قد يكون لها أثر على الطفل ذاته، وطموحه، ودافعيته، أو على الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بشكل عام.

3. الاتجاه الثالث: يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنه من المناسب المحايدة الاعتدال وينادي بضرورة عدم تفضيل برنامج على آخر، بل يرون أن هناك فئات ليس من السهل دمجها بل يفضل تقديم الخدمات الخاصة بها، من خلال مؤسسات خاصة، وهذا الاتجاه يؤيد دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة أو المتوسطة في المدارس العادية،

المدرسين العاديين، واتجاهاً سلبياً من قبل معلمي التربية الخاصة.

قام سيندي (Cindy, 2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج الطلبة المعاقين. وتكونت عينة الدراسة من (408) مدرس ومدرسة في المرحلة الابتدائية، وإشارات النتائج إلى أن حوالي (1) من كل (5) كانت اتجاهاتهم إيجابية، بينما كان معظمهم غير محدد الاتجاه، كما أشارت إلى أن عامل الخبرة السابقة والتدريب على التربية الخاصة كان من أهم العوامل التي أدت إلى اتجاهات إيجابية نحو الدمج.

وفي دراسة أجراها الغزو ونجار (Algazo and Naggar, 2004) هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين في المدارس العامة نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في إمارة أبوظبي. أظهرت نتائجها مستوى غير مرض لتقبل المعلمين نحو دمج هؤلاء الطلبة على كل متغيرات الدراسة (الجنس وسنوات الخبرة ونوع الإعاقة)، كما أوصت بضرورة العمل الجاد لتطوير ثقافة الدمج وبلورة فكرتها وإيجابياتها لدى المعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة.

وقام دوبكس وآخرون (Dupoux, et al. 2005) بدراسة هدف إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين في المدارس العادية في (هايتي) و (الولايات المتحدة) وكانت دراسة مقارنة، وتكونت عينة الدراسة من (152) مدرساً من (هايتي) و (216) مدرساً من الولايات المتحدة. تكونت أداة الدراسة من استبانة أعدها (Anotona; Larivee & 2002) لقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين في المدارس العادية. وإشارات النتائج إلى تشابه الاتجاهات بين المعلمين من (هايتي) و (الولايات المتحدة). كما أظهرت أن عامل الخبرة كان مؤثراً إيجابياً في اتجاه المعلمين.

قام حبايب (2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات مديري المدارس والمعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً، وسمعياً، وبصرياً في المدارس العادية ضمن التعليم العام وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الأساسية في محافظة نابلس، والبالغ عددها (106) مدارس، تدرس المرحلة الأساسية فقط، وبلغ عدد المعلمين فيها (1251) معلماً ومعلمة، و(106) مدير ومديرة. أما عينة الدراسة فشملت (20%) من مجتمع الدراسة، حيث اشتملت على (248) معلماً ومعلمة و(22) مديراً ومديرة، وبعد تطبيق الاستبانة استرجع الباحث (227) استبانة، واستخدم الباحث في جمع البيانات استبانة مكونة من ثلاثة أبعاد

أكثر إيجابية من اتجاهات المديرين والمعلمين، وأوضحت النتائج أن هناك فروقا دالة في اتجاهات المديرين والمعلمين ترجع إلى متغير الصداقة القاربة مع الأشخاص المعوقين، وأبدى معظم أفراد العينة اتجاهات إيجابية نحو الدمج العام خصوصاً للمعاقين جسدياً، بينما كانت نظرتهم سلبية نحو دمج المتخلفين عقلياً في هذا النوع من التعلم.

وقام (Kavale, 2000) بدراسة المواضيع المحيطة بعملية دمج الطلاب ذوي الإعاقات في الغرف الصفية النظامية. ولقد فحص جدولاً مؤرخاً في هذه الفترة حول عملية الدمج من خلال تتبع هذه العملية من العام (1975) حتى عام (1980)، حيث ظهرت دعوة لوجود نظام يدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في النظام التعليمي. وكذلك سعى البحث إلى وضع التصورات حول عملية الدمج الكاملة للطلاب ذوي الإعاقات مع عدم وجود تعليم خاص منفصل، حيث قام الباحثان بوضع تصورات حول الدمج والميول تجاهه وتجاه الغرف الصفية التعليمية النظامية، وتجاه تحضر معلمي التعليم العام بهدف التعامل بفعالية مع طلاب التعليم الخاص. ووجدت الدراسة أنه عندما تم تجاهل نتائج البحوث، وصل النقاش حول عملية الدمج إلى مستويات فكرية مختلفة، فيها تصارع وتناقش للرؤى المتعلقة بعملية الدمج، مما جعل حل المشاكل المتعلقة بالموضوع أمراً صعباً، ووجدت الدراسة أنه إذا كان هناك رغبة في تحقيق أفضل تعليم ممكن للطلاب ذوي الإعاقات، فإن كل الأدلة والنتائج المتعلقة بعملية الدمج يجب أخذها بعين الاعتبار.

وأجرى كادل (Kadell, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو الدمج في مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الثانوية، واشتملت العينة على (198) معلماً من معلمي التربية الخاصة والعامة في ولاية كاليفورنيا، واستخدم الباحث استبانة احتوت (25) سؤالاً، إضافة إلى شكل ليكرت (Likert) وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

وقام بيبير (Beyer, 2002) بدراسة اتجاهات المعلمين والمديرين في المدارس الثانوية بمنطقة (واي سيلفر) نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، واشتملت العينة على كل من معلمي ومديري المدارس الثانوية في منطقة (واي سيلفر) في ولاية (كاليفورنيا) الأمريكية، وأظهرت النتائج اتجاهات إيجابية نحو فكرة الدمج من قبل

العلمي الأكثر، في حين لم تجد أي فروق تعزى للتخصص الدراسي.

أجرى زيدان وصادق (2009) دراسة بهدف الكشف عن الاتجاهات العامة للتلاميذ والمعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، والتعرف فاعلية إستراتيجية الدمج وعلاقتها بالاتجاهات العامة للتلاميذ والمعلمين وأولياء أمورهم، وتكونت عينة الدراسة من 108 موزعين بين معلمين للمدارس العادية والمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، و 40 تلميذاً (20 في المرحلة الابتدائية، و 20 في المرحلة الإعدادية) و 40 أسرة (20 أسرة من مستوى تعليم مرتفع، و 20 أسرة من مستوى تعليم متوسط)، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات معلمي المدارس العادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في اتجاه المعلمين نحو الدمج، ووجود فروق بالنسبة لاتجاهات الطلبة في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وكانت الفروق لصالح طلبة المرحلة الإعدادية، في حين لم تظهر فروق في الاتجاه نحو الدمج بسبب المستوى التعليمي للأسرة.

كما أجرى أبو جلاله (2009) دراسة تحليلية للدراسات العلمية وأوراق العمل التي تقدم في برامج التطبيق لمشروع الدمج في عدد من دول العالم، وقانون الأمم المتحدة واليونسكو والملتقيات والندوات والتوصيات التي قدمت في المؤتمرات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة حول الاتجاه نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم (الممارسات والتحديات)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها : أن جميع دول العالم تقر بضرورة تطبيق برنامج الدمج في مراحل التعليم المختلفة لما له من آثار إيجابية على نفسية الطالب المعاق ونفسية ولي الأمر، أن عملية الدمج تعطي الطلبة المعاقين حقهم في التعليم، إن عملية الدمج تعد نقلة نوعية متقدمة تهتم بالجوانب الإنسانية.

يتضح من العرض السابق للدراسات انه يوجد فرق على بعض المتغيرات مثل الجنس لصالح الذكور في دراسة (الهنيني، 1989) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الجنس ولصالح الذكور واختلفت مع نتائج دراسة (Hatamizadeh & others, 2008)، (Al-1996)، (Abd uljubar) والتي أظهرت فروقاً على متغير الجنس لصالح الإناث.

(النفسى، والاجتماعي، والأكاديمي)، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية نوعاً ما نحو دمج المعاقين حركياً، وسمعياً، وبصرياً في التعليم العام، وجاءت الإعاقات الحركية في المرتبة الأولى من حيث أولوية الدمج، ثم السمعية، ثم البصرية، كما أظهرت عدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغيرات الجنس، والوظيفة والخبرة والتخصص والإقامة والمؤهل العلمي.

قام أبو إسحاق (2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج المعاقين حركياً في المدارس العادية، ومعرفة مدى تقبلهم لعملية الدمج، وقد تضمنت الدراسة تساؤلات وفروضاً تهدف إلى معرفة أثر كل من المستوى التعليمي والتخصص والحالة الاجتماعية والجنس والعمر لدى معلمي المدارس الابتدائية على عملية الدمج، والتعرف على مدى ملائمة المناخ المدرسي لعملية الدمج، ومدى ملائمة المنهاج للأطفال المعاقين حركياً، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لعينة عددها (100) معلم ومعلمة مقسمين إلى (50) معلماً و(50) معلمة من معلمي المدارس الابتدائية في محافظة خان يونس، مع الاستعانة باستبانة مكونة من (23) فقرة تشمل جميع ما تهدف إليه الدراسة وترتكز على الأسلوب الإحصائي المتمثل في التوزيع التكراري، والوسط الحسابي، ومعامل الارتباط، واختبار (ت) في معالجة الاستبانة. وقد توصلت الدراسة إلى، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج المعاقين حركياً في المدارس العادية، يعزى إلى متغير السن لصالح كبار السن، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي المدارس الابتدائية تعزى إلى متغير الجنس، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي المدارس الابتدائية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين. وفروق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح الجامعيين، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي المدارس الابتدائية تعزى إلى متغير التخصص لصالح اللغة العربية لذا كان الاتجاه نحو عملية الدمج عموماً ايجابياً.

واستهدفت دراسة الدبابنة والحسن (2009) التعرف على وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقات السمعية نحو عملية تعليم هؤلاء الطلبة في المدارس العادية ضمن مسار الدمج الشامل، على عينة معلمي الطلبة ذوي الإعاقات السمعية من الصف الثاني الأساسي وحتى المرحلة الثانوية، بلغ عددهم (105) معلمين. وأشارت نتائجها إلى وجهات نظر محايدة للمعلمين نحو الدمج، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المدارس الخاصة، ولصالح المؤهل

السعودية، تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

أهمية الدراسة ومبرراتها

نظراً لحدثة عملية دمج الطلاب ذوي الاعاقة الحركية مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية في المملكة العربية السعودية، فإنه يمكن تحديد مبررات هذه الدراسة وأهميتها بما يلي:

- 1- تحاول هذه الدراسة معرفة الفائدة المتحققة من عملية الدمج، لغرض رسم سياسات الخطط بصورة تتلاءم مع الواقع الفعلي لعملية الدمج في المملكة العربية السعودية.
- 2- كما أن الدراسة الحالية تحدد اتجاه جنس المعلم في عملية الدمج وهذا يساعد القائمين على عملية الدمج بتكليف من لديهم اتجاهات إيجابية نحو الدمج.
- 3- تحاول هذه الدراسة معرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية لأنهم هم الذين يتعاملون مع الأطفال ذوي الاعاقة الحركية.
- 4- توفر هذه الدراسة المعلومات الميدانية التي تساعد على تطوير التدريس في المدارس التي يمكن أن يتم فيها دمج الطلاب ذوي الاعاقة الحركية.

التعريفات الإجرائية

الاتجاه: هو حالة من الاستعداد النفسي والعقلي والعصبي والانفعالي والنزوعي (السلوكي) لها فعل التأثير في اتجاهات الفرد نحو موضوع الاتجاه. ويعرف الاتجاه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه : درجات المعلمين على مقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاعاقة الحركية في شمال المملكة العربية السعودية، والذي سيقوم الباحثان بإعداده وتصميمه.

الدمج: هو استيعاب الأطفال ذوي الاعاقة الحركية في المدارس العادية في المرحلة الابتدائية التي يمارس فيه ذوي الاعاقة الحركية مختلف الأنشطة التربوية والترفيهية والاجتماعية والتعليمية.

ذوو الاعاقة الحركية: تلك الاعاقة التي تصيب الفرد حركياً نتيجة لفقدان أو خلل أو عاهة في أحد أجهزة وأعضاء الجسم التي تؤثر على قدرته في التعلم وإداء المهمات الحياتية اليومية. وعُرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: الطالب الذي

كما يتضح من الدراسات السابقة عدم وجود فروق في الاتجاه نحو الدمج بسبب المستوى التعليمي للأسرة دراسة زيدان وصادق (2009)، دراسة الدبابة والحسن (2009).

وجاءت الدراسة الحالية هادفة للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية، وتناولت عينة من المعلمين في قطاعات التربية الخاصة والحكومية، لما لذلك من أهمية ودور كبير في مساعدة المعاقين حركياً وتوفير فرص تعليمية مناسبة لهم في بيئة اجتماعية صحية.

مشكلة الدراسة

إن سياسة الدمج من السياسات الحديثة في ميدان التربية الخاصة التي تبنتها كثير من الدول المتقدمة، لما لها من أهمية في المساواة في الفرص التعليمية، وزيادة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. وقدمت المملكة العربية السعودية دوراً واضحاً ومهماً في دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وذلك بتوفير جميع الوسائل والأساليب التعليمية للتكنولوجيا الحديثة لإنجاح عملية الدمج، ومع ذلك كله فإن هناك فروقاً في اتجاهات المعلمين في قبول أو رفض عملية الدمج، حيث يعتبر الكثير من المعلمين أنها أحد المشاكل الرئيسية في حقل التربية فهي تخلق لديهم العديد من التحديات التي ينظرون بأنها أحد المعوقات الرئيسية لعملية الدمج حيث يرى بعض المعلمين أنه لا حاجة لدمج الأطفال المعاقين حركياً في الصفوف العادية، كون فئة المعاقين يحتاجون إلى الكثير من العناية والاهتمام والتركيز بينما يرى بعض المعلمين أن هناك حاجة شديدة لدمج الأطفال المعاقين، حيث يتكيفون ويتعلمون مع أقرانهم السلوكيات المناسبة، وفي ضوء علم الباحثين وحدود بحثهم فإنه لا توجد هناك دراسات مباشرة اهتمت بموضوع دمج الأطفال ذوي الاعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية. وستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية؟
- 2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية

(7721) معلماً، و(6810) معلمة حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم في السعودية ، والجدول(1) يبين ذلك.

جدول 1 : توزيع مجتمع الدراسة على المناطق التعليمية حسب الجنس

الرقم	المنطقة التعليمية	الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
1	القريات	824	777	1601
2	الجوف	1259	1112	2371
3	تبوك	3973	3489	7462
4	عرعر	1665	1432	3097
	المجموع	7721	6810	14531

عينة الدراسة :

قام الباحثان باختيار عينة عشوائية عنقودية من مجتمع الدراسة، حيث كانت المدرسة هي وحدة الاختيار، تكونت من (768) معلماً ومعلمة، شكلت هذه العينة ما نسبته (5.3%) من مجتمع الدراسة، منهم (417) معلماً و(351) معلمة، والجدول (2) يبين توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة.

يدرس في الصفوف النظامية ويحتاج إلى نوع خاص من الرعاية في السلوكيات الحركية.

محددات الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بالمحددات التالية:

- 1- اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية في شمال المملكة العربية السعودية.
- 2- اقتصرت هذه الدراسة على أداة من تصميم الباحثان وإعدادهم.

الطريقة والاجراءات:

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في شمال المملكة العربية السعودية في مناطق القرى والجوف وتبوك وعرعر، والبالغ عددهم (14531) معلماً ومعلمة، يتوزعون على أربع مناطق تعليمية، منهم

جدول 2: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

الرقم	المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية%
1	الجنس	ذكر	413	53.8
		أنثى	355	46.2
2	المؤهل العلمي	دبلوم فأقل	451	58.7
		بكالوريوس	246	32.0
		دراسات عليا	71	9.2
3	الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	147	19.1
		من 5-10 سنوات	142	18.5
		أكثر من 10 سنوات	479	62.4
		المجموع	768	100

بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتمثل رقمياً على الترتيب (5، 4، 3، 2، 1)، وعكس ذلك بالنسبة للفقرات السالبة. وغطت هذه الفقرات (5) مجالات: المجال الاجتماعي وله (8) فقرات، والمجال الأكاديمي وله (9) فقرات، والمجال الانفعالي وله (6) فقرات، ومجال البيئة التعليمية وله (11) فقرة، ومجال كفاية المعلم وله (11) فقرة.

صدق الأداة :

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على لجنة من المحكمين من (15) محكماً من المختصين وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك وجامعة مؤتة وبعض الجامعات السعودية، وبناءً على ملاحظاتهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة، حيث تم الأخذ

أداة الدراسة :

استخدم الباحثان في دراستهما أداة بحث رئيسية، وهي استبانة "اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الاعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية" أعدها الباحثان وصممها اعتماداً على دراسة الأدبيات النظرية المتعلقة بالموضوع، وعلى رسائل الماجستير والدكتوراة في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية وجامعة مؤتة وبعض الجامعات في المملكة العربية السعودية، واستطلاع آراء بعض المسؤولين والمعلمين في العملية التربوية، وكذلك الاستفادة من آراء المحكمين والمختصين التربويين. اشتملت الاستبانة على (45) فقرة وأعطى لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً مدرجاً وفق سلم (ليكرت) الخماسي لتقدير درجة الموافقة على الفقرة الموجبة (موافق

ارتباط بيرسون، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.82 - 0.91) للمجالات، و(0.86) للأداة الكلية، كما تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للمجالات والأداة الكلية بواسطة معادلة كرونباخ الفاء، حيث تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي بين (0.80 - 0.88) للمجالات، و(0.83) للأداة الكلية، والجدول (4) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة معامل ارتباط بيرسون، ومعاملات الاتساق الداخلي.

بملاحظتهم عندما يجمع (11) محكماً عليها، وقد تركزت تلك التعديلات على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

ثبات الأداة :

للتحقق من ثبات الأداة، قام الباحثان بحساب معاملات الثبات لهذه الاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (35) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة مرتين وبفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، بهدف استخراج معامل الارتباط بين اتجاهات أفراد العينة الاستطلاعية بين نتائج التطبيقين، وتم حساب معامل

جدول 4: قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة معامل ارتباط بيرسون

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معاملات ارتباط بيرسون	معاملات الاتساق الداخلي
1	الاجتماعي	8	0.82	0.80
2	الأكاديمي	9	0.87	0.85
3	الانفعالي	6	0.91	0.88
4	البيئة التعليمية	11	0.84	0.83
5	كفاية المعلم	9	0.88	0.85
	الأداة الكلية	43	0.86	0.83

الموضوعية والجدية في تعبئتها، وبقي (768) استبانة، مثلت أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية.

متغيرات الدراسة :

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة وهي:

الجنس: وله فئتان: ذكر، أنثى.
المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات: دبلوم فأقل، بكالوريوس، دراسات عليا.

الخبرة التدريسية: ولها ثلاث مستويات: أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

ثانياً: المتغير التابع:

اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً والتي يعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية.

منهج البحث:

أتبع الباحثان المنهج الوصفي في دراستهما.

المعيار الإحصائي:

لتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الاعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي:

اتجاه سلبي	1.00 - 2.32
اتجاه محايد	2.33 - 3.66
اتجاه ايجابي	3.67 - 5.00

إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، قام الباحثان بتوزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (768)، معلماً ومعلمة وذلك من خلال زيارته لتلك الإدارات، ومقابلته شخصياً للمعلمين، وإرسال استبانات المعلمات بالبريد الرسمي، وتوضيح التعليمات شفويًا إضافة للتعليمات المكتوبة على الاستبانة، وطلب إبداء رأيهم في كل فقرة من فقرات الاستبانة بغرض معرفة وتحديد اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الاعاقة الحركية في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم، وذلك بوضع إشارة (√) في المكان المناسب حسب السلم الخماسي لكل فقرة. وتم توزيع (800) استبانة وصل الباحث منها (770) استبانة، تم إسقاط استبانتين حيث لاحظ الباحث أنها لا تحمل

النتائج:

المعايير حركياً في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين والمعلمات على مقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل، والجدول (5) يبين ذلك.

فيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحثان بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة استبانة التعرف على "اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية"، وقام بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

**أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على :
"ما اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الأطفال**

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين والمعلمات على مقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
5	كفاية المعلم	1	4.15	0.78
2	الأكاديمي	2	4.09	0.80
1	الاجتماعي	3	3.95	0.80
3	الانفعالي	4	3.78	0.76
4	البيئة التعليمية	5	3.74	0.74
	الأداة ككل		3.94	0.68

* الدرجة العظمى من (5) والدرجة الصغرى من (1)

والمعلمات على الأداة ككل (3.94) بانحراف معياري (0.68).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين والمعلمات على فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة، وفيما يلي عرض لذلك:

أ- المجال الأول : المجال الاجتماعي:

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.74 – 4.15) بانحرافات معيارية بين (0.74 – 0.80). حيث جاء المجال الخامس (مجال كفاية المعلم) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.15) وبانحراف معياري (0.78)، ثم تلاه المجال الثاني (المجال الأكاديمي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.09) وبانحراف معياري (0.80)، أما المجال الرابع (البيئة التعليمية) فقد جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.74) وبانحراف معياري (0.74)، أما المتوسط الحسابي لاتجاهات المعلمين

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الأطفال المعاقين على فقرات المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
8	عملية الدمج تشعر الطلبة ذوي الاعاقة الحركية بالمساواة الاجتماعية من الأسوياء.	1	4.32	0.97
5	إن عملية دمج الطلبة ذوي الاعاقة الحركية مع الطلبة العاديين سيطور مهارات اجتماعية جديدة لديهم.	2	4.31	0.98
6	عملية دمج الطلبة ذوي الاعاقة الحركية مع الطلبة العاديين تنمي في تكوين الصداقات بينهم .	3	4.26	1.12
3	أرى أن دمج الطلبة ذوي الاعاقة الحركية سيزيد من فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلبة العاديين والطلبة المعاقين حركياً.	4	4.13	1.03
7	تنمي عملية الدمج لدى الطلبة ذوي الاعاقة الحركية والطلبة العاديين طرق اتصال وتفاعل إيجابية مع الآخرين.	5	4.10	1.07

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
4	عملية الدمج في غرف المصادر تمثل ضرورة اجتماعية لذوي الإعاقة الحركية.	6	3.90	1.09
1	توفر عملية الدمج إعطاء فرصاً للطلبة العاديين و ذوي الإعاقة الحركية ،	7	3.86	1.19
2	أرى أن عملية الدمج تزيد من الفجوة الاجتماعية بين الطلبة ذوي الإعاقة الحركية والطلبة العاديين.	8	2.80	1.51
المجال ككل				
				0.80
				3.95

* الدرجة العظمى من (5) والدرجة الصغرى من (1)

(0.98)، بينما احتلت الفقرة (2) والتي تنص على "أرى أن عملية الدمج تزيد من الفجوة الاجتماعية بين الطلبة ذوي الإعاقة الحركية والطلبة العاديين" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.80) وبانحراف معياري (1.51)، أما المتوسط الحسابي لاتجاهات أفراد العينة على هذا المجال ككل فكان (3.95) بانحراف معياري (0.80).

ب- المجال الثاني : المجال الأكاديمي:

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.80 - 4.32) وبانحرافات معياري بين (0.97 - 1.51). حيث جاءت الفقرة (8) والتي تنص على "عملية الدمج تشعر الطلبة ذوي الإعاقة الحركية بالمساواة الاجتماعية من الأسوياء" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.32) وبانحراف معياري (0.97)، ثم تلاها الفقرة (2) والتي كان تنص على "إن عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحركية مع الطلبة العاديين سيطور مهارات اجتماعية جديدة لديهم" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.31) وبانحراف معياري

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين والمعلمات على مقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً على فقرات المجال الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
9	على المعلم تقديم تقارير منتظمة للإدارة وأولياء الأمور حول تطور مهارات الطلبة ذوي الإعاقة الحركية في المدرسة.	1	4.49	0.93
8	يفضل تكليف الطلبة ذوي الإعاقة الحركية بواجبات ونشاطات تنمي قدراتهم المختلفة.	2	4.44	0.95
7	أرى أن وجود الطلبة ذوي الإعاقة الحركية في المدرسة مع توفر معلم متخصص هو أفضل بديل تربوي لهم.	3	4.33	0.99
5	تنمي عملية الدمج للطلبة المعاقين في المدارس العادية التعلم التعاوني بينهم.	4	4.24	0.92
6	أرى أن البرنامج التربوي الذي يقدم للطلبة ذوي الإعاقة الحركية يطور من مستويات أدائهم على المهارات الكتابية ومهارات القراءة والمهارات الحسابية.	5	4.08	0.92
2	من الأفضل تعديل المنهج التعليمي بما يسمح للطلبة ذوي الإعاقة الحركية الاستمرار في التعليم العام.	6	3.91	1.09
4	يعتبر الدمج من أفضل الحلول لمواجهة المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحركية.	7	3.85	1.15
3	أرى أن وجود الطلبة المعاقين حركياً مع الطلبة العاديين في مدرسة واحدة يثري العملية التعليمية.	8	3.83	0.95
1	من الأفضل أن يدمج الطلبة ذوي الإعاقة الحركية في التعليم العام منذ بداية المرحلة الأساسية.	9	3.70	1.25
المجال ككل				
				0.80
				4.09

* الدرجة العظمى من (5) والدرجة الصغرى من (1)

تقارير منتظمة للإدارة وأولياء الأمور حول تطور مهارات الطلبة ذوي الإعاقة الحركية في المدرسة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.49) وبانحراف معياري (0.93)، وجاءت

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.70 - 4.49) وبانحرافات معيارية بين (0.92 - 1.25). حيث جاءت الفقرة (9) والتي تنص على "على المعلم تقديم

حسابي (3.70) وبانحراف معياري (1.25)، اما المتوسط الحسابي لاتجاهات أفراد العينة على هذا المجال ككل (4.09) وبانحراف معياري (0.80).

ج- المجال الثالث : المجال الانفعالي:

الفقرة (8) والتي كان تنص على " يفضل تكليف الطلبة المعاقين حركياً بواجبات ونشاطات تنمي قدراتهم المختلفة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.44) وبانحراف معياري (0.95)، بينما جاءت الفقرة (1) والتي تنص على " من الأفضل أن يدمج الطلبة ذوي الاعاقة الحركية في التعليم العام منذ بداية المرحلة الأساسية " في المرتبة الأخيرة بمتوسط

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين والمعلمات على مقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاعاقة الحركية فقرات المجال الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
1	أشعر أن عملية الدمج تتيح فرصاً ذوي الاعاقة الحركية للتعبير عن أنفسهم أمام زملائهم العاديين.	1	4.25	1.02
4	إن عملية الدمج تشبع حاجات (الانتماء، التقبل، ...) لدى الطلبة ذوي الاعاقة الحركية.	2	4.12	0.95
5	أرى أن برنامج الدمج يبعث الاطمئنان والاستقرار النفسي لدى الطلبة ذوي الاعاقة الحركية.	3	4.03	1.15
6	أشعر أن عملية الدمج مع الطلبة العاديين تؤدي إلى إقامة وتحقيق تكيف نفسي.	4	3.99	1.16
3	أشعر أن عملية الدمج مع الطلبة العاديين يخفف من التذمر والشكوى لدى الطلبة ذوي الاعاقة الحركية والحديث عن مشكلاتهم اليومية.	5	3.76	1.01
2	أرى أن برنامج دمج الطلبة ذوي الاعاقة الحركية يزيد من نقد الطلبة العاديين لهم ويشعرهم بالضعف والنقص.	6	2.55	1.23
المجال ككل			3.78	0.76

* الدرجة العظمى من (5) والدرجة الصغرى من (1)

جاءت الفقرة (2) والتي تنص على " أرى أن برنامج دمج الطلبة ذوي الاعاقة الحركية يزيد من نقد الطلبة العاديين لهم ويشعرهم بالضعف والنقص " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.55) وبانحراف معياري (1.23)، اما المتوسط الحسابي لاتجاهات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.78) وبانحراف معياري (0.76).

د- المجال الرابع : مجال البيئة التعليمية:

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.55 - 4.25) وبانحرافات معيارية بين (0.95 - 1.23). حيث جاءت الفقرة (1) والتي تنص على " تتميز أشعر أن عملية الدمج تتيح فرصاً حركياً للتعبير عن أنفسهم أمام زملائهم العاديين " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.25) وبانحراف معياري (1.02)، وجاءت الفقرة (4) والتي تنص "إن عملية الدمج تشبع حاجات (الانتماء، التقبل، ...) لدى الطلبة ذوي الاعاقة الحركية " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.12) وبانحراف معياري (0.95)، بينما

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين والمعلمات على مقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاعاقة الحركية على فقرات مجال البيئة التعليمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
11	يحتاج دمج ذوي الاعاقة الحركية في المدارس إلى إجراء تعديلات على البناء المدرسي والملحقات.	1	4.47	0.94
10	يحتاج دمج ذوي الاعاقة الحركية في المدارس إلى توفر وسائل مساعدة تساعدهم على التحرك بسهولة.	2	4.46	0.88
9	يحتاج دمج ذوي الاعاقة الحركية إلى توعية أقرانهم من الأسوياء بضرورة تقبلهم لحالتهم.	3	4.31	0.94
7	يحتاج دمج ذوي الاعاقة الحركية إلى تفهم إعاقته من قبل أقرانهم من الأسوياء.	4	4.22	0.91
3	أرى أن عملية الدمج بحاجة إلى تهيئة بيئة مناسبة تتناسب مع طبيعة الطلبة ذوي	5	4.19	0.92

الرقم	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
4	الاعاقة الحركية. سيتم الاستغناء عن إلحاق ذوي الاعاقة الحركية في مدارس خاصة لتوفر غرف المصادر في المدرسة العادية.	6	3.65	1.05
6	تحتاج عملية الدمج إلى وقت طويل نسبياً لتحقيق نوع من الاندماج الإيجابي مع الأسوياء.	7	3.61	1.13
5	من الأفضل أن يوضع الطلبة المعاقين حركياً في صفوف خاصة في المدارس العادية.	8	3.24	1.30
2	من الأفضل أن تتم عملية دمج الطلبة المعاقين حركياً ضمن الصفوف العادية في جزء من اليوم الدراسي.	9	3.17	1.17
8	أرى أن عملية الدمج في الصفوف العادية تؤثر على البرنامج الدراسي ككل.	10	2.92	1.44
1	مهما كانت هناك إجراءات لعملية دمج الطلبة ذوي الاعاقة الحركية ستبقى هناك فجوة بين الطلبة المعاقين والعاديين.	11	2.91	1.28
المجال ككل				
			3.74	0.74

الدرجة العظمى من (5) الدرجة الصغرى (1)

(0.88)، بينما جاءت الفقرة (1) والتي تنص على " مهما كانت هناك إجراءات لعملية دمج الطلبة المعاقين حركياً ستبقى هناك فجوة بين الطلبة المعاقين والطلبة العاديين " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.91) وبانحراف معياري (1.28)، اما المتوسط الحسابي لاتجاهات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.74) وبانحراف معياري (0.74).

هـ- المجال الخامس : مجال كفاية المعلم:

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.91 - 4.47) وبانحرافات معيارية بين (0.88 - 1.44). حيث جاءت الفقرة (11) والتي تنص على " يحتاج دمج ذوي الاعاقة الحركية في المدارس إلى إجراء تعديلات على البناء المدرسي والملحقات " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.47) وبانحراف معياري (0.94)، وجاءت الفقرة (10) والتي تنص على "يحتاج دمج المعاقين حركياً في المدارس إلى توفر وسائل مساعدة تساعدهم على التحرك بسهولة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.46) وبانحراف معياري

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين والمعلمات على مقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاعاقة الحركية على مجال كفاية المعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
6	على المعلم أن يستخدم الأساليب المناسبة لتشجيع الطلبة ذوي الاعاقة الحركية على المشاركة في العملية التربوية.	1	4.53	0.87
5	أرى أن على المعلم التنوع في استخدام الاستراتيجيات وطرائق التدريس.	2	4.48	0.89
8	على المعلم أن يستخدم سجلات خاصة لدراسة التقدم لدى الطلبة ذوي الاعاقة الحركية في المهارات الدراسية.	3	4.44	0.89
4	يجب على المعلم أن ينوع الأهداف التعليمية بما يتناسب مع حاجات الطلبة ذوي الاعاقة الحركية.	4	4.42	0.94
2	تحتاج عملية الدمج إلى جهد إضافي من المعلمين.	5	4.27	0.92
7	أرى أن ينظم الحصة الدراسية بما يتناسب مع الأهداف السنوية الخاصة بالطلبة ذوي الاعاقة الحركية.	6	4.26	0.95
9	أرى أن ينظم المعلم الحصة الدراسية بمدى يتناسب مع الأهداف قصيرة المدى الخاصة بالطلبة ذوي الاعاقة الحركية.	7	4.15	0.90
3	أرى أن مستوى توقعات المعلمين عن الطلبة المعاقين عند دمجهم مع الطلبة العاديين قد ارتفع.	8	3.53	1.06
1	لدي معرفة كاملة بأهداف البرامج التعليمية التي تم إعدادها للطلبة ذوي الاعاقة الحركية.	9	3.29	1.32
المجال ككل				
			4.15	0.78

* الدرجة العظمى من (5) والدرجة الصغرى من (1)

الحسابي لاتجاهات أفراد العينة على هذا المجال ككل (4.15) وبانحراف معياري (0.78).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟".

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في اتجاهات المعلمين والمعلمات على الأداة ككل وحسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) والجدول (11) يبين ذلك.

جدول 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين والمعلمات على الأداة حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	413	4.06	0.89
	أنثى	355	3.73	0.68
	دبلوم فأقل	451	3.90	0.94
المؤهل العلمي	بكالوريوس	246	3.94	0.78
	دراسات عليا	71	3.86	0.86
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	147	4.08	0.87
	من 5-10 سنوات	142	3.65	0.94
	أكثر من 10 سنوات	479	3.96	0.76

الفروق، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Way 3 ANOVA)، والجدول (12) يبين ذلك.

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.29- 4.53) وبانحرافات معيارية بين (0.87 - 1.32). حيث جاءت الفقرة (6) والتي تنص على "على المعلم أن يستخدم الأساليب المناسبة لتشجيع الطلبة ذوي الاعاقة الحركية على المشاركة في العملية التربوية " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.53) وبانحراف معياري (0.87)، وجاءت الفقرة (5) والتي كان تنص على " أرى أن على المعلم التنوع في استخدام الاستراتيجيات وطرائق التدريس " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.48) وبانحراف معياري (0.89)، بينما احتلت الفقرة (1) والتي تنص على "لدي معرفة كاملة بأهداف البرامج التعليمية التي تم إعدادها للطلبة ذوي الاعاقة الحركية " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.29) وبانحراف معياري (1.32)، أما المتوسط

يبين الجدول (11) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات اتجاهات المعلمين والمعلمات على مستويات متغيرات الدراسة، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك

جدول 12: نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتوسطات اتجاهات المعلمين والمعلمات على الأداة ككل وحسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	20.342	1	20.342	48.041	0.000*
المؤهل	0.394	2	0.197	0.466	0.628
سنوات الخبرة	15.545	2	7.773	18.356	0.000*
الخطأ	322.653	762	0.423		
المجموع	358.935	767			

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

اتجاهات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل وحسب متغير الجنس ومن الجدول (11) يتبين أن الفرق لصالح الذكور.

يبين جدول (12) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات

كما يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل وحسب متغير سنوات الخبرة، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق تم استخدام

جدول 13: نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمتوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل وحسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	سنوات الخبرة		
	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
المتوسط الحسابي	4.08	3.65	3.96
أقل من 5 سنوات	4.08	*0.43	0.12
من 5-10 سنوات	3.65		-0.31
أكثر من 10 سنوات	3.96		

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

(4.08) مقابل متوسط حسابي (3.65) لذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين والمعلمات على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وحسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) والجدول (14) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل بين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وذوي الخبرة (من 5-10 سنوات) ولصالح ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي

جدول 14: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين والمعلمات على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وحسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

المجال	الجنس		المؤهل العلمي				سنوات الخبرة	
	ذكر	أنثى	دبلوم فأقل	بكالوريوس	دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
كفاية	4.18	3.74	3.98	3.88	4.02	4.23	3.70	3.96
المعلم	0.52	1.00	0.78	0.87	0.82	0.46	1.13	0.74
الأكاديمي	4.31	3.86	4.05	4.06	4.15	4.27	3.84	4.15
الانحراف المعياري	0.55	0.96	0.74	0.91	0.80	0.46	1.14	0.73
الاجتماعي	4.04	3.54	3.77	3.75	3.85	4.10	3.47	3.79
الانحراف المعياري	0.54	0.90	0.68	0.91	0.76	0.62	1.10	0.63
الانفعالي	3.80	3.66	3.72	3.71	3.76	3.82	3.58	3.78
الانحراف المعياري	0.59	0.89	0.67	0.89	0.71	0.57	0.97	0.71
البيئة	4.22	3.98	4.01	4.19	4.11	4.29	3.75	4.26
التعليمية	0.53	0.99	0.71	0.90	0.80	0.44	1.10	0.70

لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدول (15) يبين ذلك.

يبين الجدول (14) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات اتجاهات المعلمين والمعلمات على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية

جدول 15: نتائج تحليل التباين المتعدد لاتجاهات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة ككل وحسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس هوتلنج=0.179 ح=0.000	كفاية المعلم	36.922	1	36.922	62.976	0.000*
	الأكاديمي	39.946	1	39.946	69.619	0.000*
	الاجتماعي	47.741	1	47.741	96.511	0.000*
	الانفعالي	3.572	1	3.572	6.470	0.011*
	البيئة التعليمية	10.460	1	10.460	18.587	0.000*
المؤهل العلمي ويلكس=0.942 ح=0.000	كفاية المعلم	1.412	2	0.706	1.204	0.300
	الأكاديمي	0.391	2	0.196	0.341	0.711
	الاجتماعي	0.360	2	0.180	0.364	0.695
	الانفعالي	0.132	2	0.066	0.120	0.887
	البيئة التعليمية	0.345	2	0.173	0.306	0.634
سنوات الخبرة ويلكس=0.870 ح=0.000	كفاية المعلم	18.252	2	9.126	15.566	0.000*
	الأكاديمي	15.053	2	7.526	13.117	0.000*
	الاجتماعي	26.908	2	13.454	27.198	0.000*
	الانفعالي	5.290	2	2.645	4.791	0.009*
	البيئة التعليمية	30.157	2	15.079	26.793	0.000*
الخطأ	كفاية المعلم	446.743	762	0.586		
	الأكاديمي	437.224	762	0.574		
	الاجتماعي	376.939	762	0.495		
	الانفعالي	420.649	762	0.552		
	البيئة التعليمية	428.841	762	0.563		
المجموع	الأكاديمي	503.329	767			
	الاجتماعي	492.614	767			
	الانفعالي	451.948	767			
	البيئة التعليمية	429.643	767			
	كفاية المعلم	473.355	767			

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

أفراد عينة الدراسة على جميع المجالات تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (16) يبين ذلك.

يبين الجدول (15) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة على جميع المجالات تعزى لمتغير (الجنس) ومن الجدول (14) يتبين ان الفرق لصالح الذكور.

كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات اتجاهات

جدول 16: نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمتوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وحسب متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	سنوات الخبرة		
		أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
كفاية المعلم	المتوسط الحسابي	4.23	3.70	3.96
		أقل من 5 سنوات	0.53*	0.27
		من 5-10 سنوات		-0.26
		أكثر من 10 سنوات		
الأكاديمي	المتوسط الحسابي	4.27	3.84	4.15
		أقل من 5 سنوات	0.43*	0.12
		من 5-10 سنوات		-0.31
		أكثر من 10 سنوات		
الاجتماعي	المتوسط الحسابي	4.10	3.47	3.79
		أقل من 5 سنوات	0.63*	0.31
		من 5-10 سنوات		-0.32
		أكثر من 10 سنوات		
الانفعالي	المتوسط الحسابي	3.82	3.58	3.78
		أقل من 5 سنوات	0.24*	0.04
		من 5-10 سنوات		-0.20
		أكثر من 10 سنوات		
البيئة التعليمية	المتوسط الحسابي	4.29	3.75	4.26
		أقل من 5 سنوات	0.54*	0.03
		من 5-10 سنوات		-0.51
		أكثر من 10 سنوات		

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

يتبين من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات أداة الدراسة بين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وذوي الخبرة (من 5-10 سنوات) ولصالح ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات).

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية. وقد أظهرت نتائج السؤال الأول أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية كانت إيجابية على جميع مجالات الدراسة وقد احتل مجال " كفاية المعلم " المرتبة الأولى، ويعزو الباحث ذلك إلى أن استخدام المعلمين للأساليب والاستراتيجيات التربوية المناسبة للمعاقين حركياً، تشجيعهم على المشاركة في العملية التربوية كما أن استخدام المعلمين للسجلات الخاصة بالمعاقين، وتنويع الأهداف

التعليمية وتعديلهم في محتوى المنهاج بشكل بسيط ومبدئي بما يتناسب مع حاجات الطلبة المعاقين- ينمي لديهم المهارات الدراسية المختلفة، ثم أن المعلم الناجح والكفؤ يهيب الطلبة العاديين لاستقبال هذه الفئة من المعاقين ويزودهم بالمهارات اللازمة للتفاعل والتفاهم معهم. وبالنسبة لاستجابات عينة الدراسة على فقرات الأداة كل على حدة يتضح من الجدول رقم (10) أن الفقرة التي حصلت على أعلى المتوسطات هي الفقرة " على المعلم أن يستخدم الأساليب المناسبة لتشجيع الطلبة ذوي الإعاقة الحركية على المشاركة في العملية التربوية " حيث حصلت على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.53) تليها الفقرة " أرى أن على المعلم تنويع في الاستراتيجيات وطرق التدريس بمتوسط حسابي بلغ (4.48) وجاء في المرتبة الثالثة الفقرة " على المعلم أن يستخدم سجلات خاصة لدراسة التقدم لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحركية في المهارات الدراسية " حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.44).

أما المجال الاجتماعي فقد احتل المرتبة الثالثة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن عملية الدمج تشعر الطلبة ذوي الاعاقة الحركية بالمساواة الاجتماعية مع الأسوياء، وتطور المهارات الاجتماعية لديهم، وتنمي عندهم طرق اتصال وتفاعل إيجابية مع الآخرين، حيث تساعد في تكوين الصداقات بينهم وبين الطلبة العاديين، والتي لا يتوفر لها المناخ المماثل في المدارس الخاصة، والمنعزلة كما أن النشاطات المدرسية سواء أكانت في غرفة الصف أم مرافق المدرسة، تعمل على زيادة تقبل الأطفال غير المعاقين لأقرانهم من المعاقين، وتمكن المعاقين من محاكاة وتقليد سلوك الأطفال غير المعاقين فيزداد التواصل الاجتماعي بينهم. وفيما يخص المجال الاجتماعي على فقرات الأداة كل على حدة فقد حصلت الفقرة " عملية الدمج تشعر الطلبة المعاقين حركياً بالمساواة الاجتماعية من الأسوياء " بمتوسط حسابي (4.32) تليها الفقرة أن عملية دمج الطلبة المعاقين حركياً مع الطلبة العاديين سيطور مهارات اجتماعية جديدة لديهم "بمتوسط حسابي بلغ (4.31). فيتضح من خلال الفقرات السابقة أنها تتحدث عن الجانب الاجتماعي وأهميته في إيجاد طرق تفاعل واتصال إيجابي بين الطلبة ذوي الاعاقة الحركية والطلبة العاديين.

ويتضح من الجدول رقم (6) أن الفقرة "أرى أن عملية الدمج تزيد من الفجوة الاجتماعية بين الطلبة ذوي الاعاقة الحركية والطلبة العاديين" حصلت على أدنى المتوسطات بمتوسط بلغ (2.80) تليها الفقرة توفير عملية الدمج إعطاء فرضاً للطلبة العاديين وذوي الاعاقة الحركية بمتوسط حسابي بلغ (3.86) ويتضح من ذلك أن عملية الدمج توفر فرصاً للتفاعل الاجتماعي بينهم.

أما بالنسبة " للمجال الانفعالي " والذي احتل المرتبة الرابعة وبدرجة موافق، فيمكن تفسير ذلك، لأن هذه العملية تبعث في نفوس ذوي الاعاقة الحركية الاطمئنان والاستقرار النفسي مما يخفف من تدمرهم وشكواهم، كما تتيح لهم فرصاً للتعبير عن أنفسهم أمام زملائهم العاديين، فيشبعون بهذه العملية حاجاتهم المختلفة، كالتقبل والانتفاء، ويشعرون أنهم لا يقلون كفاءة عن غيرهم من الطلبة، وتخلص أسرهم من الشعور بالذنب والإحباط وتعديل اتجاهات أفراد المجتمع نحو هذه الفئة بعد اكتشاف قدراتهم وإمكاناتهم. وبالنسبة للمجال الانفعالي لاستجابات

عينة الدراسة على فقرات الأداة كل على حدة يتضح م الجدول رقم (8) أن الفقرة تشعر أن عملية الدمج تتيح فرصاً

ويتضح من الفقرات السابقة أن جميعها تعلق بقضية هامة تخص الأساليب والاستراتيجيات المناسبة التي يمكن استخدامها مع الطلبة ذوي الاعاقة الحركية وأهميتها في إنجاح هذه العملية.

يتضح من الجدول رقم (10) أن الفقرة التي حصلت على أدنى المتوسطات هي "لدى معرفة كاملة بأهداف البرنامج التعليمي التي تم إعدادها للطلبة ذوي الاعاقة الحركية بمتوسط حسابي (3.29) تليها الفقرة "أرى أن مستوى توقعات المعلمين عن الطلبة المعاقين عند دمجهم مع الطلبة العاديين قد ارتفع بمتوسط بلغ (3.53) تليها الفقرة "أرى أن ينظم المعلم الحصة الدراسية بمدى يتناسب مع الأهداف قصيرة المدى الخاصة بالطلبة ذوي الاعاقة الحركية " بمتوسط (4.15) ويتضح من الفقرات السابقة أنها تتحدث عن الأهداف وأهمية رسمها في إنجاح هذه العملية وأهمية وعي المعلم بها.

أما "المجال الأكاديمي" فقد احتل المرتبة الثانية، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن عملية الدمج تثري العملية التعليمية لذوي الاعاقة الحركية ، وتسمح لهم بالاستمرار في التعليم العام، كما تطور من مستوى أدائهم للمهارات الكتابية والحسابية وتنمي قدراتهم المختلفة، وتكسبهم أنماط التعلم المختلفة كالتعلم التعاوني. وبالنسبة للمجال الأكاديمي لاستجابات أفراد عينة الدراسة كل على حدة يتضح من الجدول (7) أن الفقرة "على المعلم تقديم تقارير منظمة للإدارة وأولياء الأمور حول تطور مهارات الطلبة المعاقين حركياً في المدرسة بمتوسط بلغ (4.49) تليها الفقرة "يفضل تكليف الطلبة ذوي الاعاقة الحركية بواجبات ونشاطات تنمي قدراتهم المختلفة" بمتوسط حسابي بلغ " (4.44) تليها الفقرة "إلا أن وجود الطلبة ذوي الاعاقة الحركية في المدرسة مع توفير معلم متخصص هو أفضل بديل تربوي لهم " بمتوسط حسابي بلغ (4.33) ويتضح من الفقرات السابقة أهمية تنمية قدرات الطلبة ذوي الاعاقة الحركية من خلال تكليفهم بواجبات ونشاطات مختلفة وتوفير معلمين متخصصين لتدريسهم كما يتضح من الجدول أن الفقرات التي حصلت على أدنى المتوسطات الفقرة "من الأفضل أن يدمج الطلبة ذوي الاعاقة الحركية في التعليم العام منذ بداية المرحلة الأساسية بمتوسط (3.70) تليها فقره " أرى أن وجود الطلبة المعاقين حركياً مع الطلبة العاديين في مدرسة واحدة يثرى العملية التعليمية " بمتوسط (3.83) ويتضح هنا تركيزها على أهمية الدمج منذ بداية المرحلة الدراسية وأهمية ذلك في نجاح عملية الدمج.

من الفقرات السابقة أنها تركز على قضية وهي أهمية إجراء تعديلات مناسبة على البيئة المدرسية للطلبة المعاقين وأهمية هذه التعديلات في إنجاح هذه العملية وتحقيق الأهداف المرجوة.

أما الفقرات التي حصلت أدنى المتوسطات الحسابية الفقرة مهمه كانت هناك إجراءات لعملية دمج الطلبة ذوي الاعاقة الحركية ستبقى هناك فجوة بين الطلبة المعاقين العاديين بمتوسط (2.91) تليها الفقرة أرى أن عملية الدمج في الصفوف العادية تؤثر على البرنامج الدراسي ككل متوسط حسابي بلغ (2.92) ويمكن تفسير ذلك أن عملية الدمج مهما بلغت من توسع في إجراءاتها إلا أن الفجوة قائمة بين ذوي الاعاقة الحركية والعاديين.

هذا وقد وجد الباحثان أن لبعض المعلمين اتجاهات محايدة تجاه عملية الدمج من ناحية البيئة التعليمية تعزى لعدة أسباب منها، انه بالرغم من عملية الدمج والتوسع بها إلا أن هناك فجوة ستبقى بين الطلبة ذوي الاعاقة الحركية والعاديين، وان هذه العملية ستؤثر على البرنامج الدراسي ككل، حيث إن المدارس العادية تعتمد على النجاح الأكاديمي، والعلامات كميّار أساسي للنجاح، مما يؤثر سلباً على الطالب المعاق ويحرمه من فرص تفريد التعليم الذي كان متوفراً في مراكز التربية الخاصة، ومن هذه الأسباب أيضاً أن البيئة الصفية التعليمية في المدارس العادية تدعم المفهوم السلبي عن الذات لدى الطفل المعاق، وخاصة إذا كانت المتطلبات المدرسية تفوق إمكانات المعاق حيث أن المدارس العادية تطبق المعيار الصفي في عملية التقييم، مقابل المعيار الذاتي الذي يقيس أداء الطفل المعاق، كما هو متوقع منه.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدة دراسات هي زيدان وصادق (2009)، أبو جلالة (2009)، (حباب، 2005)؛ (العبد الجبار 1996)؛ (Campell, 1995)؛ (Kadell, 2002)؛ (بيبر، 2002). وقد أظهرت هذه الدراسات اتجاهات إيجابية نحو عملية الدمج وأهميتها وضرورة إنجاحها وبالمقابل أظهرت نتائج دراسات أخرى اتجاهات سلبية نحو عملية الدمج وعدم تأييدها لها كدراسة (Algazo and Naggar, 2004)، (بندر، 1995). وكذلك أظهرت نتائج دراسات أخرى اتجاهات سلبية محايدة نحو عملية الدمج كدراسة الدبابنة والحسن (2009).

وأظهرت نتائج السؤال الثاني فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة على الأداء ككل، وعلى كل مجال

حركياً للتعبير عن أنفسهم أمام زملائهم العاديين" بمتوسط حسابي بلغ (4.25) تليها الفقرة أن عملية الدمج تشبع حاجات (الانتماء والتقبل) لدى الطلبة ذوي الاعاقة الحركية بمتوسط حسابي (4.12) فيتضح من ذلك أن عملية الدمج تشبع حاجات الطلبة المعاقين وتبعث في أنفسهم الاطمئنان والاستقرار النفسي.

في حين حصلت الفقرة "أرى أن برنامج دمج الطلبة ذوي الاعاقة الحركية يزيد من نقد الطلبة العاديين لهم ويشعرهم بالضعف والنقص" على أدنى المتوسطات بلغ (2.55) تليها الفقرة اشعر أن عملية الدمج مع الطلبة العاديين يخفف من التذمر والشكوى لدى الطلبة ذوي الاعاقة الحركية والحديث عن مشكلاتهم اليومية" بمتوسط حسابي (3.76) ويمكن تفسير ذلك بأن عملية الدمج تشعر الطلبة ذوي الاعاقة الحركية بالراحة النفسية وتتيح لهم فرصاً للتحدث عن مشكلاتهم وأنفسهم أمام الآخرين.

أما مجال " البيئة التعليمية" فقد احتل المرتبة الخامسة وقد وجد الباحثان أن معظم المعلمين يرون أن هذه العملية تحتاج إلى إجراء تعديلات على البيئة المدرسية والصفية، وتوفير وسائل مساعدة كي تساعد الطلبة ذوي الاعاقة الحركية على ممارسة العملية التعليمية بسهولة، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى توعية أقرانهم من الأسوياء بضرورة تقبلهم لحالاتهم وتفهّم إعاقاتهم، كما يرى هؤلاء المعلمون أن هذه العملية ستؤدي إلى الاستغناء عن إلحاق هؤلاء المعاقين في مدارس خاصة، الأمر الذي لا يتطلب إنشاء مدارس ومؤسسات خاصة مكلفة لهؤلاء المعاقين، وأجدي من بناء بيئة اصطناعية لتفي بتلك الاحتياجات لهؤلاء الطلبة، فيتحوّل الأنفاق من الاستخدامات التعليمية غير المناسبة (مثل استخدام وسائل النقل لمسافات طويلة للوصول إلى المؤسسات الخاصة) إلى دعم الإجراءات التي تعود بالنفع على التعليم في الفصل (مثل توفير موارد وكوادر متخصصة وتدريب المعلمين)

وبالنسبة لفقرات الأداة كل على حدة يتضح من الجدول رقم (9) وان الفقرة يحتاج دمج ذوي الاعاقة الحركية في المدارس إلى إجراء تعديلات على العباء المدرسي والملحقات بمتوسط حسابي (4.47) تليها الفقرة يحتاج دمج المعاقين حركياً في المدارس إلى توفير وسائل مساعدة تساعدهم على التحرك بسهولة بمتوسط حسابي بلغ (4.46) تليها الفقرة يحتاج دمج المعاقين حركياً إلى توعية أقرانهم من الأسوياء بضرورة تقبلهم لمحالاتهم بمتوسط حسابي (4.31) ويتضح

التوصيات التطبيقية:

- 1- العمل على تطبيق فكرة الدمج التدريجي في المدارس العادية ولتكن في المرحلة الأساسية لدينا ومن ثم بعد ذلك تنتقل إلى المراحل الأخرى.
- 2- تطوير وتحديث المدارس التي سيتم بها الدمج والعمل على توعية العاملين فيها وفي مقدمتهم المعلمين والمعلمات لقبول الدمج وكل ما يتعلق في إجراء تعديلات على البناء المدرسي والملحقات بما يتلائم مع طبيعة الطلبة ذوي الاعاقة الحركية.
- 3- إعداد وتأهيل المعلم العادي بمساقات وخبرات تدريبية للتعامل مع الأطفال المعاقين حركياً.
- 4- تكليف الطلبة المعاقين حركياً بواجبات ونشاطات تنمي قدراتهم المختلفة.

المراجع:

- أبو إسحاق، سامي عوض. (2005). اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج المعاق في المدارس العادية في محافظة خان يونس. مؤتمر كلية التربية، جامعة اليرموك- اربد، الأردن.
- أبو جلاله، صبحي (2009). اتجاعات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم (ممارسات وتحديات). مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (168) السنة (38)، 94-119.
- احمد، سهير كامل. (2002). مدخل إلى علم النفس، الطبعة الثانية. مركز الإسكندرية للكتاب: القاهرة- مصر.
- احمد، مصطفى. (1991). الإعاقات الحسية والبدنية. مطابع الأهرام للنشر: القاهرة- مصر.
- الدبابنه، خلود، والحسن، سها (2009). دمج الطلبة ذوي الاعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 15، (1)، 1-14.
- الخطيب، جمال. (2000). من هم المعوقون؟ مجلة الطفولة. 5(32)، 12-26.

من مجالاتها، كان هذا الفرق في متغير الجنس لصالح الذكور ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة المعاقين حركياً بحاجة إلى قدرات جسمية أكبر من قبل المعلم، مقارنة بالإناث وذلك لطبيعة ذوي الاعاقة الحركية ومجالات العناية بهم كمهارات الحياة اليومية والتنقل والمهارات المهنية لذا يتطلب أن يكون المعلم ذو بنية جسمية تساعد على التعامل مع المعاق حركياً وهي متوفرة لدى الذكور أكثر مما هي متوفرة عند الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهنيني (الهنيني، 1989) التي أشارت إلى وجود فروق على متغير الجنس ولصالح الذكور، واختلفت مع نتائج دراسة (العبد الجبار، 1996) التي أظهرت فروقا على متغير الجنس لصالح الإناث.

كما أظهرت نتائج السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو دمج الطلبة ذوي الاعاقة الحركية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة من (1-5) سنوات ويعزو الباحث ذلك إلى إن هذه الفئة من المعلمين لا زالت نشطة في عملها، ولديها دافعية عالية للعمل مع هذه الفئة من الأطفال من خلال دراساتهم ومعارفهم الحديثة، في هذا المجال، وأن لديهم اتجاهات إيجابية نحو التغيير. بحجة إن عملية الدمج تخلص هؤلاء الطلبة من العزلة وإزالة وصمة العجز والقصور لديهم في المستقبل، وتحقق طموحاتهم كما أن هذه الفئة من المعلمين لديهم الرغبة في التدريس بشكل أكبر وبذل أقصى ما لديهم من جهد للتخطيط، والإنتاج، وإعطاء الأفكار الأصلية والحديثة والدقيقة.

تعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسات عديدة والتي تشير إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو عملية الدمج للمعلمين الأكثر خبرة والمتخصصين ولم تتفق مع أي دراسة من الدراسات السابقة فيما يخص ذوي الخبرة من (1-5) سنوات.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصلت إلى مجموعة من التوصيات البحثية والتطبيقية أهمها:

التوصيات البحثية:

1. القيام بحملات توعوية في المجتمع لإظهار فوائد وإيجابيات دمج الأطفال ذوي الاعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية.
2. زيادة فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلبة العاديين والطلبة المعاقين حركياً.

- العزيز، سعيد عبد العزيز. (2005). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة. دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان - الأردن.
- حبايب، علي. (2005). اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج المعاقين في التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس- فلسطين.
- فهمي، محمد سيد. (1983). السلوك الاجتماعي للمعوقين، دراسة في الخدمة الاجتماعية. المكتب الجامعي للنشر والتوزيع: الإسكندرية- مصر
- كامل، عبد الوهاب محمد. (2002). مبادئ علم النفس بين النظرية والتطبيق. مكتبة النهضة المصرية: القاهرة- مصر.
- مامسر، محمد. (1991). أثر الأنشطة الرياضية المعدلة على سمات شخصية المعاقين حركياً، نظرياً، وتطبيقياً، مجلة كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الإسكندرية، 11(24). 56-64.
- مرعي، توفيق ونشواتي، عبد المجيد. (1985). علم النفس التربوي، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب: سلطنة عُمان.
- نشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي (الطبعة الرابعة). دار الفرقان: اربد- الأردن.
- الهنيني، عائشة. (1989). اتجاهات معلمي ومديري المدارس الابتدائية نحو دمج المعاقين حركياً في المدارس العادية، الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
- يحيى، خولة احمد. (2005). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة (الطبعة الأولى). دار المسيرة: عمان- الأردن.
- Abdulaziz M. (1996). Al- Abd uljubbar “Administrators and Educators Perceptions of Inclusive Schooling in Saudi Arabia” P. ، 56(7).Dissertation Abstract International 127.
- Al ghazo, M. and Naggar, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their Acceptance of the inclusion
- الروسان، فاروق. (1996). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. (الطبعة الثانية). دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان الأردن.
- الشحومي، عبد الله محمد. (1989). التوافق النفسي عند المعاق: دراسة في سيكولوجية التكيف. التربية الجديدة. (48) 16-37.
- الشخص، عبد العزيز. (1987). دراسة لمتطلبات دمج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي. رسالة الخليج العربي، 7 (21) 189-213.
- حسن، محمد صديق. (1995). دمج المعاقين في المدرسة العادية. مجلة التربية ، 115. 78-91.
- حسين، محمد سعود علي. (1988). اتجاهات المعلمين والمعلمات في مديرية تربية اربد نحو المعوقين حركياً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك- اربد، الأردن.
- ديان، برادلي ومارغريت، سيزر وديان، سوتك (2011). الدمج الشامل، تربية غير العاديين في المدارس العادية، ترجمة: زيدان السرطاوي، وعبدالعزیز الشخص وعبدالعزیز عبد الجبار. الرياض: الناشر الدولي.
- زيدان، حنان وصادق، فاروق(2009). الاتجاهات العامة نحو الدمج الشامل وعلاقتها بالتفاعل الكفاء بين ذوي الاحتياجات الخاصة واقرائهم من التلاميذ. مجلة دراسات نفسية، 19(2)، 417-499.
- سيسالم، كمال سالم. (2006). الدمج في مدراس التعليم العام وفصوله، (الطبعة الاولى). دار الكتاب الجامعي: العين- الإمارات.
- شاش، سهير محمد سلامة. (2002). التربية الخاصة للمعاقين عقلياً بين العزل والدمج، (الطبعة الثانية). مكتبة زهراء الشرق: القاهرة- مصر.
- عبيد، ماجدة. (2000) تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. دار الصفاء للنشر: عمان- الأردن.
- عريضة، كامل محمد. (1996). علم النفس. دار الكتب العلمية: بيروت- لبنان.

- Dissertation Abstract International. 4. 1192-A.
- Devean X. Patricia Ann. (1992). "**Academic Library Service to Handicapped Collage and University Students**". PH.D George Peabody Collage for Teacher of Vanderbilt (1982). Dissertation Abstract International. 43(6) , P.445.
- Dupoux E. Wolman C. Estrada E. (2005). Attitudes of school teachers toward the inclusion of students with disabilities International journal of Disability, **Development & Education**. Vol. 52 (1), 43-58.
- Hatamizadeh, Ghasemi, Saeedi, & Kazemnejad, (2008). Perceived competence and school adjustment of hearing impaired children. **International Journal of Pediatric Otorhinolarynology**, 71(11), 1747-1752.
- Kadell. A (2002). **Educators' Attitudes towards Mainstreaming Inclusion**. Dissertation Abstract International. 40. (3). P. 560.
- of students with disabilities. **British Journal of Special Education**, 31(2),4.
- Al- Maslat. Zaid Abdallah (1987). **Educator's Attitudes toward Handicapped in Saudi-Arabia**. Ed. D. Indian University. 1987. Dissertation Abstract International. 43(3). Noll. P.597.
- Anthony. Dyannye. P.(1981). **A Study of the Educational Opportunities Provided to Handicapped Individuals in Postsecondary Institutions**. Dissertation Abstract International. 92. (10). P.374.
- Bender. W. (1995). Teachers Attitudes towards Increased Mainstreaming. **Journal of Learning Disabilities**. 25. (2). P. 87.
- Bayer. J. (2002). A Study of Attitudes towards Inclusion of Learning Handicapped Secondary School Student at Silver Valley High School. **Dissertation Abstract International 62**. (10). P. 3343.
- Cambell. P.C. (1995). **An investigation of Self-Concept and Locus of Control of Specific Learning- Disabled Students**. (Doctoral Dissertation. University of Delta State. 1990).

إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك وعلاقتها بمتغيري التخصص والجنس

محمد علي الخوالدة*

تاريخ قبوله 2015/4/28

تاريخ تسلم البحث 2015/2/17

Arabic Language Learning Strategies among Malaysian Students at Yarmouk University as Related to the Variables of Specialization and Gender

Mohammed Al-Khawaldeh, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating the level of using Arabic language learning strategies among Malaysian students at Yarmouk University, and whether there would be statistical significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) in their using of these strategies due to the variables of: student's specialization, and gender. To achieve the aims of the study an (Oxford, 1990) foreign language learning strategies scale was used. The scale consisted of (50) items distributed on memory, cognitive, metacognitive, compensation, affective and social strategies. (210) undergraduate male female Malaysian students who study Arabic language and Alsharea specializations at Yarmouk University participated in the study at the end of 2nd semester 2013/2014. The results of the study revealed that the level of using Arabic language learning strategies as a whole was moderate, with different levels on the six strategies as follows: Compensation and social strategies with high level, metacognitive, cognitive, memory and affective strategies with moderate level. The results also revealed that there were statistical significant differences in their using strategies due to the variables of specialization in favor of the Arabic language, and gender in the favor of the females.

Keywords: Language Learning, Language Learning Strategy, Malaysian Students.

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استخدامهم هذه الإستراتيجيات تعزى لمتغيري التخصص والجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس "أكسفورد" (Oxford, 1990) لاستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية، تكون من (50) فقرة، توزعت على إستراتيجية الذاكرة، والإستراتيجيات المعرفية، وفوق المعرفية، والتعويضية، والوجدانية، والاجتماعية. شارك في الدراسة (210) من الطلبة الماليزيين الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في جامعة اليرموك في تخصصي اللغة العربية والشريعة، في نهاية الفصل الثاني 2013/2014. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام الطلبة لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية مجتمعة جاء متوسطاً، وبمستويات متفاوتة على الأبعاد كالاتي: الإستراتيجيات التعويضية والاجتماعية بمستوى مرتفع، وفوق المعرفية، والمعرفية، والذاكرة، والوجدانية بمستوى متوسط، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدامهم هذه الإستراتيجيات تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص اللغة العربية، ولمتغير الجنس لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: التعلم اللغوي، إستراتيجية التعلم اللغوي، الطلبة الماليزيون.

مقدمة: تؤدي اللغة دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة اتصال الفرد بغيره، من خلالها يدرك حاجاته ومتطلباته، وهي أداته للتعبير عن أفكاره ومشاعره وعواطفه، ومن خلالها يؤدي طقوسه وشعائره الدينية، ويحافظ على تراثه الثقافي، ويضمن استمراريته، ويتعرف ثقافات الشعوب الأخرى، وعاداتها المختلفة.

وقد ازداد الاهتمام على المستوى العالمي منذ السبعينيات من القرن العشرين بتعليم اللغات الأجنبية لأسباب عديدة؛ يرجع بعض منها إلى التواصل المستمر بين الشعوب، وتطور وسائل الاتصال الحديثة، والتأثر بالمعتقدات الدينية، والعوامل الاقتصادية والسياسية، حتى صار تعلم اللغات الأجنبية من المتطلبات اللازمة للفرد المواكب للتطورات الحديثة، فظهرت دراسات كثيرة تعنى بالدارس المتعلم للغة، وبإستراتيجيات تعلمه على وجه الخصوص (الصمادي وعبدالحق، 1996؛ الناقة وطعيمة، 2003).

ويشهد ميدان تعلم اللغة الأجنبية والثانية تطوراً ملحوظاً، ومما يدل على ذلك البحوث والدراسات التي أجريت في هذا الميدان، التي تركزت في مسارين، ركز الأول على أوجه التشابه في عملية التعلم اللغوي لدى متعلمي اللغة، كما في الدراسات التي أجريت على التقابل اللغوي، وتحليل الأخطاء، فيما ركز الثاني على أوجه الاختلاف فيما يتعلق بالفروق

* قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الفردية بين متعلمي اللغة، وما ينتج عنها من تعلم جيد أو ضعيف، كما في الدراسات المتعلقة بالسمات الشخصية للدارسين، وبالدافعية، وأسلوب التعلم، وإستراتيجيات تعلم اللغة (الفراغير، 2010).

ومن اللغات التي ازداد الإقبال على تعلمها اللغة العربية، فاللغة العربية تؤدي دوراً مهماً وفعالاً في مواجهة التحديات الكبيرة والعامة التي تواجه أمة القرن الحادي والعشرين، وإن انتشارها في جميع أنحاء العالم يعين الناس على فهم حقيقة العالم الإسلامي، وفهم رسالة الأمة الإسلامية عن طريق محبيها ومتعلميها من الشعوب الأخرى (كاتبي، 2012). إضافة إلى أن البحث في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أمر في غاية الأهمية؛ وذلك من أجل تسهيل تعليمها للمسلمين المنتشرين في العالم، إذ يعتقد كثير منهم أن تعلمها واجب عليهم، بل كانت أولى لدى كثير من الشعوب التي اعتنقت الإسلام فترة ازدهار الحضارة الإسلامية (الناقة وطعيمة، 2003).

الطلبة الماليزيون اللغة العربية، من خلال الكشف عن إستراتيجيات التعلم اللغوي التي يستخدمونها في ذلك.

وقد كان هناك اهتمام متزايد نحو تعلم اللغة ومتعلميها منذ عام (1970) مع ظهور الثورة المعرفية، ومنذ ذلك الحين تم إيلاء إستراتيجيات تعلم اللغة أهمية كبيرة؛ بعد تحول النظرة من المدرسة السلوكية Behaviorism إلى المدرسة المعرفية Cognitivism في علم النفس والتربية، فقد انصب تركيز البحوث والدراسات على توضيح العمليات المعرفية والذهنية في جميع جوانب التعلم، بما في ذلك تعلم اللغة، بعد أن كان تركيز البحوث والدراسات السلوكية لتعلم اللغة منصبا على وصف السلوكيات التي يمكن ملاحظتها من الخارج من متعلمي اللغة، تلتها محاولات لتسمية السلوكيات الإستراتيجية، وفي نهاية المطاف إلى تصنيف تلك السلوكيات، وربطها بإتقان اللغة (Zare, 2012).

وترتبط إستراتيجية التعلم Language Learning Strategy في علم النفس المعرفي بشكل عام بالإطار المفاهيمي، والتعلم الإنساني، والذاكرة، والخطوات والعمليات العقلية التي تعمل لتحقيق المهمات المعرفية، كالذكر، ومعالجة المعلومات، وحل المشكلات (Goh, 2002).

وقدم الباحثون تعريفات متعددة لإستراتيجية التعلم اللغوي Language Learning Strategy، فترى أكسفورد (Oxford, 1990: 4) أن إستراتيجية التعلم اللغوي: "نشاطات محددة يستخدمها متعلمو اللغة؛ من أجل جعل عملية تعلمهم أسهل، وأسرع، وأكثر متعة، وموجهة ذاتيا، وفعالة، وقابلة للانتقال إلى المواقف الحياتية الجديدة". كما يعرفها ريتشاردز وبلات (Richards & Platt, 1992: 209) بأنها: "السلوكيات المقصودة التي يستخدمها المتعلمون في أثناء التعلم لمساعدتهم في تعلم المعلومات الجديدة، وفهمها، وتذكرها على نحو أفضل". أما سوانارك (Suwanarak, 2012: 3) فيرى أنها: "إجراءات محددة يقوم بها متعلم اللغة عن وعي؛ لتحقيق الهدف من تعلم اللغة، وتكون متعلقة بخصائصه، وأساليب تعلمه، ومستوى تحصيله".

ولإستراتيجيات التعلم اللغوي أهمية كبيرة، فهي تؤدي إلى تعويد المتعلم على تنظيم عمله، والاستقلال فيه، وممارسة التعلم خارج قاعة الصف، وتنمية الثقة بالنفس، وتنمية التحصيل اللغوي، وتطوير الكفاءة الاتصالية، وحل المشكلات المتعلقة باللغة (Pavicic, 2008; Oxford, 1990).

وتشهد الدوائر العلمية والأكاديمية في معظم أرجاء العالم إقبالا منقطع النظير على تعلم اللغة العربية والثقافة الإسلامية، وتجلت مظاهر هذا الإقبال بافتتاح أقسام اللغة العربية، وإنفاذ البعثات الدراسية إلى العالم العربي، وعقد اتفاقيات التبادل الثقافي (العناتي، 2009).

وتعد ماليزيا في مقدمة الدول الإسلامية- الأجنبية التي تهتم بتعليم اللغة العربية، ورعايتها في مختلف الصعد والمجالات. فللغة العربية مكانة مرموقة في حياة الشعب الماليزي؛ فهي لغة القرآن الكريم، وهي مؤهلة للخلود والبقاء والاستمرار خلود هذا الدين الحنيف، وإن إغناء الدرس العربي وتطويره في ماليزيا توجه عام، بحيث يكون الطلبة متمكنين في اللغة العربية استماعا، ومحادثة، وقراءة، وكتابة، إلى جانب التواصل والمهارات الإنسانية والاجتماعية (عبدالله وأبو بكر وباغدوان، 2011).

ويبلغ عدد الطلبة الماليزيين الدارسين في الأردن حوالي (3300) طالب وطالبة، يدرسون تخصصي اللغة العربية والشريعة في الجامعات الأردنية؛ نظرا للعلاقات الثنائية بين الأردن وماليزيا، وللمكانة التي يحتلها الأردن عالميا من حيث نوعية التعليم العالي، والمستوى الرفيع الذي حققه في هذا المجال. ففي جامعة اليرموك وحدها- مجتمع الدراسة الحالية- يتجاوز عدد الطلبة الماليزيين فيها (800) طالب وطالبة، نسبة كبيرة منهم ملتحقة بكلية الشريعة بتخصصاتها المختلفة في الفقه، وأصول الدين، والاقتصاد والمصارف الإسلامية، فيما تلتحق النسبة الباقية بتخصص اللغة العربية في كلية الآداب حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك للعام الجامعي 2013/ 2014م.

وتعلم أية لغة أجنبية من حيث المبدأ شأن يعني الدارس نفسه أكثر مما يعني أي طرف آخر، فهو الذي يقرر تعلم تلك اللغة، وهو الذي يقوم بالتعلم والدراسة، وهو المستفيد من تلك العملية، وصاحب المصلحة فيها (عبود، 1999). وفي هذا الإطار يشير براون (Brown, 1994: 12) إلى أن "بعض متعلمي اللغة الأجنبية يحققون نتائج متميزة على الرغم من الاختلافات في طرائق التعليم وأساليبه، وندرك تماما الفروق الفردية في التعلم اللغوي، فهناك أشخاص قد وهبوا قدرات لتحقيق النجاح، وبعضهم الآخر قد فقد هذه القدرات".

ومن هذا المنطلق، وفي نطاق المسار الثاني للبحوث والدراسات في مجال التعلم اللغوي المشار إليه سابقا، يتحدد الغرض من الدراسة الحالية في بحثها الكيفية التي يتعلم فيها

التعليمية ذاتها كالتكرار، والترجمة، والتجميع، وأخذ الملاحظات، والتمثيلات الصوتية، والكلمات المفتاحية، والتوسيع. أما الإستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية فتتضمن التشارك والتعاون والتساؤل والتفاعل للتوضيح.

أما روبن (Rubin, 1987) فيرى أن إستراتيجيات التعلم اللغوي تنطوي على إستراتيجيات التعلم، والإستراتيجيات الاتصالية، والإستراتيجيات الاجتماعية. فإستراتيجيات التعلم تتضمن الإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات فوق المعرفية. فتتضمن الإستراتيجيات المعرفية الإستراتيجيات الآتية: التوضيح، والتثبت، والتخمين، والاستدلال الاستقرائي، والمنطق الاستنتاجي القياسي، والممارسة، والتذكر، والضبط. في حين تتضمن الإستراتيجيات فوق المعرفية إستراتيجيات، كالخطيط، وتحديد الأولويات، وتحديد الأهداف، والإدارة الذاتية. أما الإستراتيجيات الاتصالية فهي التي تهدف إلى فتح قنوات الاتصال والتواصل بين المتعلمين، والوصول إلى الفهم المشترك بحيث لا يكون هناك مجال لسوء الفهم، وهي مجموعة القدرات التي تمكن من اكتساب اللغة، واستعمالها، وتوظيفها نطقاً وكتابة في مختلف مجالات التواصل التي تهتم بتنمية التواصل، والتمكن من اللغة واستعمالها، وهي التوظيف السليم للغة في وضعيات تواصلية مختلفة. أما الإستراتيجيات الاجتماعية فهي النشاطات التي تعرض المتعلم لفرص ممارسة التعلم اللغوي، وهي تسهم بطريقة غير مباشرة في الحصول على اللغة، وتخزينها، واسترجاعها، واستخدامها.

وصنفت أكسفورد (Oxford, 1990) إستراتيجيات تعلم اللغة إلى مجموعتين، الأولى مباشرة Direct، وفيها يعالج المتعلم المعلومات اللغوية بشكل مقصود في مواقف وأنشطة لغوية متنوعة، والأخرى غير مباشرة In-Direct تتعلق بإدارة عملية التعلم بشكل عام. وينقسم كل منهما إلى ثلاثة تصنيفات فرعية؛ فالإستراتيجيات المباشرة تضم إستراتيجيات الذاكرة Memory المتعلقة بتذكر المعلومات الجديدة، ومراجعتها، والإستراتيجيات المعرفية Cognitive المتعلقة باستيعاب اللغة وإنتاجها، والإستراتيجيات التعويضية Compensation التي يعرض فيها الدارس النقص في معرفته اللغوية حين يستخدم اللغة، في حين تتضمن الإستراتيجيات غير المباشرة الإستراتيجيات فوق المعرفية Metacognitive المتعلقة بتنسيق عملية التعلم، والإستراتيجيات الوجدانية Affective المتعلقة بتنظيم المشاعر، والإستراتيجيات الاجتماعية Social المتعلقة بالطبيعة التفاعلية للتعلم.

وتتسم إستراتيجيات التعلم اللغوي بعدد من السمات، لعل من أبرزها: أنها من إنشاء المتعلم نفسه متمثلة في إجراءاته وخطواته التي يقوم بها لدى تعلمه اللغة، وهي إما مرئية من خلال الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المتعلم، أو غير مرئية من خلال التفكير والتحليل العقلي، والشعور النفسي. وتشمل جوانب متعددة، فهي لا تقتصر على الجوانب المعرفية فحسب، بل تتعداها إلى الجوانب الوجدانية والاجتماعية وفوق المعرفية أيضاً، بالإضافة إلى مرونتها، وقابليتها للتعليم والتدريب (Lessard- Clouston, 1997).

وقد فرق تارون (Tarone, 1980) بين إستراتيجيات التعلم اللغوي، وإستراتيجيات تعلم المهارات اللغوية، إذ يرى أن إستراتيجيات التعلم اللغوي هي تلك الإستراتيجيات العامة التي يستخدمها المتعلمون لإتقان اللغة الجديدة، والمعلومات اللغوية الاجتماعية المتعلقة بها. في حين أنه يشير إلى أن إستراتيجيات تعلم المهارات اللغوية هي: تلك الإستراتيجيات المحددة التي يستخدمها المتعلمون ليصبحوا ذوي مهارة في المهارات اللغوية: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. وفي هذا الإطار، تركز الدراسة الحالية على الإستراتيجيات العامة للتعلم اللغوي، أكثر من تلك التي تستخدم لتحسين المهارات اللغوية الخاصة بالمهارات اللغوية.

يلحظ مما سبق أن تعريفات إستراتيجيات التعلم اللغوي تركز على مكوناتها، وأغراضها، فتركز الأولى على ملامح الإستراتيجية وسماتها، فيما تركز الثانية على الأهداف التي تحققها هذه الإستراتيجية. من هنا، يرى الباحث أن إستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية: إجراءات محددة ومنظمة، يقوم بها المتعلم بشكل مقصود لتعلم لغة غير لغته الأم، وإتقانها، من شأنها أن تسهل تعلم هذه اللغة، وتخفف الصعوبات التي قد تعترضه في تعلمها، وتجعله أكثر اعتماداً على نفسه.

وقدم الباحثون تصنيفات عدة لإستراتيجيات التعلم اللغوي، فقد صنف أومالي وشاموت وستيونر- مانزانير وكوبر وروسو (O'Malley, Chamot, Stewner- Manzanares, Kupper and Russo, 1985) إستراتيجيات التعلم اللغوي في ثلاثة تصنيفات رئيسية، هي: الإستراتيجيات فوق المعرفية، والإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية. فتتضمن الإستراتيجيات فوق المعرفية التخطيط للتعلم، والتفكير في عمليات التعلم، ومراقبة الاستيعاب، والإدارة الذاتية، والضبط الذاتي، والتقويم الذاتي. في حين تتضمن الإستراتيجيات المعرفية المعالجة المباشرة للمادة

يلحظ مما سبق أن تصنيفات إستراتيجيات التعلم اللغوي تكاد تكون متشابهة، باستثناء بعض الاختلافات التي ترتبط بالتسمية، أو بعدد هذه الإستراتيجيات. ولغاية الدراسة الحالية استخدم الباحث التصنيف الذي أورده أكسفورد (Oxford, 1990) المتمثل في: الإستراتيجيات المباشرة التي تتمثل في إستراتيجيات الذاكرة، والإستراتيجيات المعرفية، والتعويضية، والإستراتيجيات غير المباشرة التي تتمثل في الإستراتيجيات فوق المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية؛ إذ بني على هذا التصنيف مقياس لإستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية، استخدم في عدد من الدراسات السابقة بخلاف التصنيفات الأخرى التي قدمت معلومات نظرية فيما يتعلق بإستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية فحسب، في حدود اطلاع الباحث.

ويبدو أن إستراتيجيات التعلم اللغوي التي يستخدمها الطلبة لتعلم اللغات الأجنبية حظيت باهتمام الباحثين، ويستعرض الباحث في هذا الجزء من الدراسة الدراسات التي أجريت على إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، والدراسات التي أجريت على الطلبة الماليزيين- مجتمع الدراسة- على اللغة العربية، واللغات الأخرى. فقد قام العبدان والدويش (1998) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة استخدام الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية، وما إذا كانت هناك علاقة بين معرفة الطلبة بلغات أجنبية، وبين استخدامهم لهذه الإستراتيجيات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان إحدى صيغ مقياس "أكسفورد" لإستراتيجيات التعلم اللغوي تكون من (80) فقرة موزعة على ستة أبعاد، هي: إستراتيجيات الذاكرة، والإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات فوق المعرفية، والإستراتيجيات التعويضية، والإستراتيجيات الاجتماعية، والإستراتيجيات الوجدانية. تكونت عينة الدراسة من (66) طالبا من طلاب المستوى المتقدم في البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية في جامعتي الملك سعود، والإمام محمد بن سعود في المملكة العربية السعودية. أظهرت نتائج الدراسة أن متعلمي اللغة العربية المتقدمين من الناطقين بغيرها يستخدمون إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بمستوى مرتفع على المقياس ككل، وينسب متفاوتة على صعيد الأبعاد، وفقا للترتيب الآتي: فوق المعرفية، فالمعرفية، فالاجتماعية، فالتعويضية، فالوجدانية، وأخيرا الذاكرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام الطلبة للإستراتيجيات تعزى لمعرفتهم بلغات أجنبية غير اللغة الأم.

أما شتين (Stern, 1992) فقد صنف إستراتيجيات التعلم اللغوي في خمس إستراتيجيات، هي: إستراتيجيات الإدارة والتخطيط، والإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات الاتصالية، والإستراتيجيات الاجتماعية، والإستراتيجيات الوجدانية. فإستراتيجيات الإدارة والتخطيط الذاتي يتم من خلالها مراقبة المتعلم لتعلمه، وتقديمه، ووضع أهداف منطقية، وتقييم مستوى أدائه، وضبطه. وتشير الإستراتيجيات المعرفية إلى النشاطات والإجراءات التي يقوم بها المتعلم لتحسين قدرته على التعلم، وتذكر الأشياء، وحل المشكلات، والتغلب على الصعوبات التي تعترضه في أثناء التعلم اللغوي. وإستراتيجيات الاتصال هي الإستراتيجيات التي يتم من خلالها استخدام اللغة اللفظية وغير اللفظية في الانتقال المفيد للمعرفة. والإستراتيجيات الاجتماعية هي تلك التي تتضمن حاجة المتعلم للتعاون والتشارك مع زملائه، ومع الناطقين الأصليين باللغة التي يتعلمها، بحيث يصبح مألوفاً في اللغة والثقافة المستهدفة. والإستراتيجيات الوجدانية هي التي تهدف إلى خلق اتجاهات ومشاعر إيجابية نحو اللغة المستهدفة، والنشاطات اللغوية المرافقة، وتخفيف حالة القلق والتوتر والإحباط التي يمكن أن تعترض طريقه في التعلم اللغوي.

وقد وضع جرينفيل وهاريس (Grenfell & Harris, 1999) قائمة بعشر إستراتيجيات للتعلم اللغوي يستخدمها متعلم اللغة الجيد، هي: إستراتيجية التخطيط، والإستراتيجية النشطة، والإستراتيجية الوجدانية، والإستراتيجية الرسمية، والإستراتيجية الدلالية، وإستراتيجية الممارسة، والإستراتيجية التواصلية، وإستراتيجية الضبط، وإستراتيجية التدويت.

كما أشار تراجانت وثومبسون وفيكيتوري (Tragant, Thompson, and, Victori, 2013) إلى ست إستراتيجيات للتعلم اللغوي ترتبط كل واحدة منها بوظيفة معينة، هي: إستراتيجيات الذاكرة لتعليم المفردات، والإستراتيجيات المعرفية لفهم النصوص، واستيعابها، والإستراتيجيات التعويضية لتغطية نقص المعلومات، والإستراتيجيات فوق المعرفية لتنظيم العمليات العلمية، والإستراتيجيات الوجدانية لإدارة المشاعر، والإستراتيجيات الاجتماعية التي تتضمن التفاعل مع الآخرين.

ومن جانب آخر، أشار كامبري (Kamberi, 2013) إلى أن إستراتيجية التغذية الراجعة Feedback Strategy غدت إستراتيجية مهمة في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها، سواء أكانت التغذية الراجعة التصحيحية، أم من الأقران.

نحو تعلمها. تكونت عينة الدراسة من (457) طالبا وطالبة ممن يتعلمون اللغة العربية لمدة تزيد على الثلاث سنوات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياسا للدافعية نحو تعلم اللغة العربية، وإحدى صيغ مقياس "أكسفورد" لإستراتيجيات التعلم اللغوي المعدلة تكون من (60) فقرة موزعة على موزعة على سبعة أبعاد، بإضافة البعد الميتافيزيقي للأبعاد الست. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية جاء متوسطا، كما أظهروا دافعية تكاملية نحو تعلم اللغة العربية بشكل ملحوظ أكثر من الدافعية الوسييلية، ووجود علاقة ارتباطية قوية بين استخدام إستراتيجية التعلم اللغوي والدافعية، إن استخدم الطلبة ذوو الدافعية المرتفعة لتعلم اللغة العربية إستراتيجيات تعلم اللغة العربية أكثر من أولئك ذوي الدافعية الأقل.

وأجرت الغراغير (2010) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين إستراتيجيات التعلم التي يستخدمها متعلمو اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وأساليب التعلم التي يفضلونها، بالإضافة إلى تعرف الإستراتيجيات التي يستخدمها متعلمو اللغة المتفوقون وغير المتفوقين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة صيغة معدلة لمقياس "أكسفورد" لإستراتيجيات التعلم اللغوي، ومقياسا لأساليب تعلم اللغة الثانية. تكونت عينة الدراسة من (200) متعلم في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ممن يمثلون جنسيات وثقافات وأعمارا مختلفة. كشفت نتائج الدراسة عن استخدام جميع أفراد العينة لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية وفق الترتيب الآتي: الإستراتيجيات فوق المعرفية، فالمعرفية، فالاجتماعية، فالوجدانية، فالذاكرة، وأخيرا، التعويضية. كما أظهرت النتائج تفضيل أفراد العينة لجميع أساليب التعلم الواردة في المقياس، وقد تصدر قائمة التفضيل الأسلوب الانغلاق، والأسلوب البصري. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم المفضلة وإستراتيجيات التعلم لدى أفراد عينة الدراسة، واختلاف في إستراتيجيات التعلم اللغوي التي يستخدمها الطلبة المتفوقون وغير المتفوقين.

وأجرى جي وإسماعيل وكابيلان (Ghee, Ismail & Kabilan, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة الماليزيون في تعلم اللغة الماندرية كلغة ثالثة، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف جنسهم، ومستوى تحصيلهم المرتفع والمتوسط والمنخفض. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياس "أكسفورد" لإستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية تكون من (50) فقرة موزعة على أبعاده الست. تكونت عينة الدراسة من (165) طالبا

كما قام صالح (Saleh, 1999) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الإستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية التي يستخدمها الطلبة في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف جنس الطلبة، وكفاءتهم في اللغة العربية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث صيغة معدلة من مقياس "أكسفورد" لإستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية تكون من (40) فقرة موزعة على الإستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية. تكونت عينة الدراسة من (82) طالبا وطالبة ممن يتعلمون اللغة العربية الملتحقين ببرنامج العلوم العربية والشرعية في الولايات المتحدة الأمريكية من المستوى المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يستخدمون الإستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية بمستوى متوسط، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في استخدامهم هذه الإستراتيجيات تعزى لمتغيري الجنس، والكفاءة باللغة العربية.

وأجرت كاما (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن إستراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالأخطاء اللغوية لدى (300) طالب وطالبة من طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف الجنس، والعمر، والخلفية اللغوية، والسنة الدراسية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة صيغة معدلة لمقياس "أكسفورد"، فضلا عن الكتابة في موضوع إنشائي، وتسجيل حديث شفوي عن موضوع محدد. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة لدى أفراد العينة كان متوسطا في جميع الأبعاد، وفي المقياس ككل، وفيما يتعلق بالأبعاد الست، فقد جاءت كالآتي: الإستراتيجيات التعويضية، فوق المعرفية، فالوجدانية، فالاجتماعية، فالمعرفية، وأخيرا الذاكرة. وأظهرت النتائج كذلك أن الإناث أكثر استخداما لإستراتيجيات التعلم اللغوي من الذكور، وأن استخدامهما يكثر في السنة الأولى، ويقل في السنة الثانية، ثم يكثر عندما يرتقى الطالب إلى السنة الرابعة، وعدم وجود أثر لمتغيري العمر، والخلفية اللغوية في مستوى الاستخدام، وأن توعية المتعلم، وتوجيهه إلى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة المناسبة والفعالة أثناء تقدمه في تعلم العربية واستخدامها لها، يقلل من وقوعه في الأخطاء، أو يجعله يتفادى نسبة كبيرة منها.

وأجرى تيه وإمبي ويوسف ومحمود (Teh, Embi, Yusoff, & Mahamod, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى دافعية تعلم اللغة العربية، ونوعها لدى طلبة المدارس الماليزية الثانوية الإسلامية، وكذلك فحص العلاقة بين استخدامهم لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية، ودافعتهم

الماليزيون في تعلم اللغة العربية الشفوية، وعلاقة ذلك بمتغيري الجنس والخبرة السابقة في تعلم اللغة العربية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياساً معدلاً لإستراتيجيات التعلم اللغوي يمثل الإستراتيجيتين السابقتين. تكونت عينة الدراسة من (183) طالبا وطالبة ممن يتعلمون اللغة العربية في جامعة "تكنولوجيا مارا" الماليزية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يستخدمون الإستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية بمستوى متوسط، ووجود فروق في استخدامهم لها تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الخبرة السابقة لصالح ذوي الخبرات السابقة الكافية.

يلحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تلتقي مع الدراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه، وهو الكشف عن إستراتيجيات التعلم اللغوي التي يستخدمها متعلمو اللغة الأجنبية، إلا أنها مازت عنها في إجرائها في البيئة الأردنية، الأمر الذي لم تتناوله الدراسات السابقة من جهة، ودراساتها متغير التخصص الجامعي، ودراسة أثره في إستراتيجيات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من جهة أخرى، حيث لم يحظ هذا المتغير بالدراسة- في حدود اطلاع الباحث- في أي من الدراسات السابقة الخاصة بتعلم اللغة العربية.

مشكلة الدراسة

نظرا للتحول الذي طرأ في ميدان التعلم والتعليم اللغوي من النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية، وما رافقه من التركيز على دور المتعلم في العملية التعليمية، وما ترتب عليه من زيادة الوعي بمصادر إستراتيجيات التعلم اللغوي في ميدان اللغة الأجنبية أو الثانية، دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة من ناحية، ولملاحظته من خلال تدريسه الطلبة الماليزيين مساق "أساليب تدريس اللغة العربية"، و"مهارات حياتية" أن هؤلاء الطلبة يستخدمون إستراتيجيات تعليمية تختلف عن تلك التي يستخدمها الطلبة الناطقون بالعربية شعر بالحاجة الملحة لإجراء هذه الدراسة في ميدان إستراتيجيات التعلم اللغوي من ناحية أخرى؛ لأهميتها لكل من المدرسين والطلبة على حد سواء.

ومما عزز الشعور بالمشكلة لدى الباحث أيضا ما أشارت إليه نتائج الدراسات والبحوث في أن معظم الطلبة الماليزيين يعانون من ضعف في الانتفاع من اللغة العربية في أثناء دراستهم في المرحلة الثانوية والجامعية، وعدم توظيفها في المواقف الحياتية المختلفة، على الرغم من إلمامهم بها من الناحية الصرفية، والنحوية، والبلاغية؛ مما ينعكس سلبا على

وطالبة ماليزيا ممن يتعلمون اللغة الماندريية كلغة أجنبية، ومن مستويات تحصيل مختلفة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يستخدمون إستراتيجيات التعلم اللغوي على المقياس ككل بمستوى مرتفع، ووفق الأبعاد فقد جاءت كالآتي: فوق المعرفية، فالوجدانية، فالاجتماعية، فالذاكرة، فالمعرفية، وأخيرا التعويضية. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدامهم هذه الإستراتيجيات باستثناء الإستراتيجيات الوجدانية ولصالح الإناث، وبين مجموعات التحصيل المرتفع والمنخفض المختلفة باستثناء الإستراتيجيات التعويضية.

وأجرى كاشيفيانا ناينيني ونوريني وصالح (Kashefian-Naeeni, Noreini and Salehi, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الجنس، والمستوى الدراسي في استخدام الطلبة الماليزيين لإستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ومعرفة الإستراتيجيات الفرعية المرتبطة بكل بعد. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس "أكسفورد" لإستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية تكون من (50) فقرة موزعة على أبعاده الست، ومقابلة. تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة الماليزيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية في جامعة "كيبانقسان" الماليزية. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لمتغير الجنس في استخدام الأبعاد الست، ووجود أثر لعدد سنوات الدراسة في استخدام الطلبة للإستراتيجيات فوق المعرفية، واستخدام الطلبة لعدد من الإستراتيجيات الفرعية لكل بعد من الأبعاد خلال التحليل النوعي لنتائج المقابلة.

وأجرت كاما والبحاروم (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان مقياس أكسفورد لإستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية تكون من (50) فقرة موزعة على أبعاده الست. تكونت عينة الدراسة من (186) طالبا وطالبة من المسجلين لمساق لغة القرآن في الجامعة الإسلامية في ماليزيا. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يستخدمون إستراتيجيات التعلم اللغوي على المقياس ككل، وعلى أبعاده الست بمستوى متوسط، حيث جاء ترتيب الأبعاد كالآتي: فوق المعرفية، فالاجتماعية، فالذاكرة، فالوجدانية، فالتعويضية، وأخيرا، المعرفية.

وأجرى يسري ورحيمي وشاه وواه (Yusri, Rahimi, Shah and Wah, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن الإستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية التي يستخدمها الطلبة

تصميم البرامج التدريبية، أو عقد دورات تدريبية من شأنها الارتقاء بهذه الإستراتيجيات، الأمر الذي قد ينعكس إيجاباً على أدائهم الأكاديمي، بالإضافة إلى توجيه الطلبة لأن يكونوا نشطين وفعالين في العملية التعليمية سواء داخل الغرفة الصفية، أم خارجها.

- محاولة إثراء البحث العلمي في مجال دراسة إستراتيجيات تعلم اللغة، وعلى وجه الخصوص في إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها من المسلمين.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة وفق الآتية:

- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة حسب المعطيات الموجودة في زمنها المحدد في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2013/2014م.
- **الحدود المكانية:** تتحدد هذه الدراسة في المعطيات الموجودة في جامعة اليرموك.
- **الحدود البشرية:** اقتصر عينة الدراسة على الطلبة الماليزيين، الملتحقين بتخصصي الشريعة، واللغة العربية، في جامعة اليرموك، اختيروا بالطريقة المتيسرة.

مصطلحات الدراسة

إستراتيجيات التعلم اللغوي: "هي نشاطات محددة يستخدمها متعلمو اللغة؛ من أجل جعل عملية تعلمهم أسهل، وأسرع، وأكثر متعة، وموجهة ذاتياً، وفعالة، وقابلة للانتقال إلى المواقف البيئية الجديدة" (Oxford, 1990: 4). وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الماليزي على مقياس إستراتيجيات تعلم اللغة العربية كلفة أجنبية المستخدم في هذه الدراسة.

الطلبة الماليزيون: هم الطلبة الماليزيون الملتحقون ببرنامج البكالوريوس في تخصصي الشريعة واللغة العربية في جامعة اليرموك في العام الدراسي 2013/2014م، اختيروا بالطريقة المتيسرة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي القائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، ومحاولة تفسيرها، وتحليلها، واتبعت الأسلوب المسحي الاسترجاعي، من خلال الكشف عن مستوى استخدام الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك

تحصيلهم الدراسي في تخصصاتهم الجامعية المختلفة التي يدرسونها باللغة العربية، فهم يعرفون قدراً كبيراً من اللغة العربية، ولكنهم لا يستطيعون توظيفها في مواقف التعلم والتعليم المختلفة (إسماعيل، 2007؛ عبد المجيد، 2007). من هنا ارتأى الباحث أن تعرف إستراتيجيات التعلم اللغوي لدى هؤلاء الطلبة من شأنه أن يسهل تعلمهم للغة العربية، ويذلل الصعوبات التي قد تعترض مسار تعلمهم، حيث يتركز اهتمام الدراسة الحالية على الاهتمام بكيفية تعلم الطلبة الماليزيين اللغة العربية، أكثر من مجرد التركيز على ما يتعلمونه، أو يكتسبونه من هذه اللغة.

سؤالا الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- السؤال الأول:** ما مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك؟
- السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك على مقياس إستراتيجيات تعلم اللغة العربية تعزى لمتغيري التخصص، والجنس؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك، كما هدفت إلى الكشف عن أثر متغيري التخصص والجنس في مستوى استخدامهم تلك الإستراتيجيات.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في الآتية:

- تشجيع التعلم المستقل خصوصاً في ظل الكم الهائل من المعلومات والثورة التكنولوجية في الوقت الراهن، وتقديم الرؤى والأفكار للمدرسين والطلبة حول استخدام إستراتيجيات التعلم اللغوي.
- الإسهام في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال توعية المتعلمين للإفادة من قدراتهم اللغوية والعقلية، واستغلالها في استخدام إستراتيجيات مناسبة في تعلمها.
- إمكانية إفادة الجامعات التي تتعامل مع هذه الفئة من الطلبة من نتائج هذه الدراسة، وذلك بالعمل على تحسين استخدام الطلبة لإستراتيجيات التعلم اللغوي من خلال

لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية من خلال مقياس معد لهذا الغرض، يمتاز بالخصائص السيكمترية اللازمة.

أفراد الدراسة

شارك في الدراسة (210) من الطلبة المايزيين الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في جامعة اليرموك في تخصصي الشريعة واللغة العربية، اختيروا بالطريقة المتيسرة من الطلبة المايزيين المسجلين لمساق "مهارات حياتية" و"أساسيات في رعاية الطفل"، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2013/2014م.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس "أكسفورد" (Oxford, 1990) لإستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية. تكون المقياس من (50) فقرة موزعة على ستة أبعاد، وهي: إستراتيجيات الذاكرة وتمثلها الفقرات (1-9)، والإستراتيجيات المعرفية، وتمثلها الفقرات (10-23)، والإستراتيجيات التعويضية، وتمثلها الفقرات (24-29)، والإستراتيجيات فوق المعرفية، وتمثلها الفقرات (30-39)، والإستراتيجيات الوجدانية، وتمثلها الفقرات (40-44)، والإستراتيجيات الاجتماعية، وتمثلها الفقرات (45-50).

صدق المقياس

صدق المحتوى: للتأكد من دلالات صدق المحتوى للمقياس، قام الباحث في الدراسة الحالية بترجمة مقياس "أكسفورد" لإستراتيجيات التعلم اللغوي إلى اللغة العربية، ثم عرض على عدد من المحكمين من المختصين في اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والمهتمين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة اليرموك، مصحوباً بنسخة منه بصورته الأجنبية، حيث طلب إليهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث صحة ترجمة الفقرة، ومدى وضوحها وسلامتها من حيث المعنى والصياغة، بالإضافة إلى مدى مناسبة فقرات المقياس لعينة الدراسة، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أخذ بجميع ملاحظات الأساتذة المحكمين التي تضمنت بعض التعديلات اللغوية المحدودة، واستبدال بعض المفردات بأخرى لتعطي معنى أوضح وأكثر دقة للفقرة، بما يتناسب والبيئة العربية والماليزية، واختصار بعض الفقرات. وأشار المحكمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة المايزيين، وقد عد الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، وإجراء تعديلاتهم بمثابة

الصدق المنطقي للمقياس. ثم قام الباحث بعد ذلك بتكليف أحد المتخصصين المايزيين- الذي يتقن اللغة العربية والإنجليزية بمستوى ممتاز، ولغته الأم اللغة الماليزية - بترجمة المقياس إلى اللغة الماليزية مصحوباً بنسخته العربية والأجنبية؛ لضمان عدم إساءة فهم أي عبارة لدى أفراد الدراسة، وللحصول على نتائج دقيقة، وقد تمت عملية الترجمة بحضور الباحث الذي كان يجب عن استفسارات المترجم التي تتعلق بتحديد المعنى الدقيق في بعض الفقرات. وقد عرضت فقرات المقياس على عينة الدراسة باللغتين العربية والماليزية.

صدق البناء: وللتأكد من صدق البناء للمقياس، فقد تم

تطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات وبين المقياس والإستراتيجيات التي تتبع له. أشارت نتائج العينة الاستطلاعية إلى أن قيم معاملات ارتباط فقرات إستراتيجية الذاكرة تراوحت بين (0.46-0.68) مع فقراتها، وبين (0.23-0.58) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات الإستراتيجية المعرفية تراوحت بين (0.41-0.65) مع فقراتها، وبين (0.34-0.60) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات الإستراتيجية التعويضية تراوحت بين (0.53-0.74) مع فقراتها، وبين (0.26-0.59) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات الإستراتيجية فوق المعرفية تراوحت بين (0.50-0.69) مع فقراتها، وبين (0.45-0.62) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات الإستراتيجية الوجدانية تراوحت بين (0.37-0.53) مع فقراتها، وبين (0.61-0.79) مع فقراتها، وبين (0.43-0.69) مع الكلي للمقياس. ويلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء أن معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع المقياس ككل لم يقل عن (0.20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس.

كما تم حساب معاملات ارتباط إستراتيجيات المقياس مع المقياس ككل، زيادة على حساب معاملات الارتباط البينية Inter-correlation لإستراتيجيات المقياس، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson، وذلك كما في الجدول (1).

جدول 1: قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية للأبعاد.*

العلاقة بين	الذاكرة	المعرفية	التعويضية	فوق المعرفية	الوجدانية	الاجتماعية
المعرفية	0.60					
التعويضية	0.37	0.51				
فوق المعرفية	0.60	0.66	0.52			
الوجدانية	0.45	0.54	0.35	0.53		
الاجتماعية	0.44	0.59	0.51	0.68	0.49	
الكلي للمقياس	0.75	0.87	0.67	0.87	0.69	0.78

* جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

تصحيح المقياس

لتصحيح استجابات الطلبة الماليزيين على كل فقرة من فقرات المقياس، اعتمد سلم ليكرت الخماسي الذي تكون من خمسة مستويات متدرجة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، بحيث تعطى الأوزان (1,2,3,4,5) على التوالي. ولتحديد مستويات معدلات استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية التزم الباحث بمعيار التصحيح الذي أعدته "أكسفورد" (Oxford, 1990) خصيصاً لهذا المقياس، واستخدمته الدراسات السابقة أيضاً، حيث صنفت فيه معدلات استخدام إستراتيجيات التعلم اللغوي إلى خمسة مستويات كالآتي:

مستوى مرتفع جداً	5.0-4.50
مستوى مرتفع	4.49-3.50
مستوى متوسط	3.49-2.50
مستوى منخفض	2.49-1.50
مستوى منخفض جداً	1.49-1.0

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً. للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي ينص على: "ما مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك؟" حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإستراتيجيات التعلم اللغوي لدى هؤلاء الطلبة، مع ترتيب الأبعاد تنازلياً، كما في الجدول (2).

ثبات المقياس

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وإستراتيجياته، فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha بالرجوع إلى بيانات العينة الاستطلاعية التي أظهرت أن ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بلغت قيمته (0.93)، ولإستراتيجياته تراوح بين (0.69-0.83)، وهي قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة

- التخصص: وله مستويان: (الشريعة، اللغة العربية).
- الجنس: (ذكور، إناث).

ثانياً: المتغير التابع: مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية، الذي يعرف إجرائياً بالدرجات التي يحرزها الطلبة على مقياس إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بأبعاده الست المستخدم في هذه الدراسة.

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الإستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستخدام
1	3	التعويضية	3.617	0.65	مرتفع
2	6	الاجتماعية	3.587	0.70	مرتفع
3	4	فوق المعرفية	3.487	0.59	متوسط
4	2	المعرفية	3.460	0.53	متوسط
5	1	الذاكرة	3.411	0.57	متوسط
6	5	الوجدانية	3.134	0.75	متوسط
		الدرجة الكلية	3.458	0.48	متوسط

أفراد المجتمع المحلي، فمعظم الطلبة الماليزيين يؤدون الصلوات الخمسة في المسجد الرئيس للجامعة، ويجلسون فيه لسماع مجالس الذكر والإيمان، مما يقوي علاقتهم بالمجتمع المحلي في مدينة إربد، ومما يبين تميز علاقتهم بأفراد المجتمع المحلي ما يقومون فيه من أعمال تطوعية في الشوارع والطرق المحيطة بجامعة اليرموك، وما يتخللها من حملات النظافة، ودهان أطراف الشوارع؛ الأمر الذي لاقي استحساناً وقبولاً وتعاوناً من أفراد المجتمع المحلي.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى طبيعة المرحلة التعليمية التي يقع فيها هؤلاء الطلبة، فهم في مقتبل أعمارهم، وعلى مقاعد الدراسة الجامعية التي تتفتح فيها الاستعدادات العقلية، ويكتمل فيها التكوين البيولوجي، والفسيولوجي، والنفسي، والاجتماعي لديهم نسبياً أكثر من أية مرحلة مضت؛ مما يؤدي إلى تركيز تفكيرهم في أداء المهمات التعليمية، التي تتطلب استخدامهم لإستراتيجيات التعلم اللغوي المناسبة التي تعينهم في أداء هذه المهمات التعليمية المختلفة، وتسهل تعلمهم لها.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى التشجيع المستمر من المدرسين في جامعة اليرموك لهؤلاء الطلبة في استخدام الوسائل والإستراتيجيات اللازمة في دراستهم الجامعية، وتقديم التغذية الراجعة لهم لدى أدائهم المهمات التعليمية انطلاقاً من طبيعة العلاقة القائمة بين هؤلاء الطلبة ومدرسيهم المبنية على الاهتمام والاحترام والتقدير والتعاطف. ومما يؤكد ذلك ما توصلت إليه نتائج دراسة فيلان (المشار إليها في Montalvo, Mansifield, & Miller, 2007) في أن المدرس الذي ييدي الاهتمام بطلبته، ويقدم لهم الرعاية، والتغذية الراجعة يحصل على اهتمام الطلبة وتعاونهم؛ مما ينعكس إيجاباً على أدائهم المهمات التعليمية، وانهماكهم فيها.

يتبين من الجدول (2) أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على المقياس المتعلق باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية ككل بلغ (3.458)، وبانحراف معياري (0.48)، وبمستوى متوسط، وقريب من المرتفع. ووفقاً لأبعاد المقياس، فقد تراوحت تقديراتهم بين المستوى المرتفع والمتوسط وفقاً للترتيب الآتي: الإستراتيجيات التعويضية في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.617)، وبانحراف معياري (0.65)، وبمستوى مرتفع، تلتها الإستراتيجيات الاجتماعية، بمتوسط حسابي (3.587)، وبانحراف معياري (0.70) وبمستوى مرتفع، تلتها الإستراتيجية فوق المعرفية بمتوسط حسابي (3.487)، وبانحراف معياري (0.59)، وبمستوى متوسط، تلتها الإستراتيجية المعرفية، بمتوسط حسابي (3.460)، وبانحراف معياري (0.53)، وبمستوى متوسط، تلتها إستراتيجية الذاكرة، بمتوسط حسابي (3.411)، وبانحراف معياري (0.57) وبمستوى متوسط، وأخيراً جاءت الإستراتيجية الوجدانية في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (3.134)، وبانحراف معياري (0.75)، وبمستوى متوسط.

وقد يعزى مجيء مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك متوسطاً وقريباً من المرتفع، إلى اهتمام هؤلاء الطلبة باللغة العربية انطلاقاً من الباعث الديني، إذ إن جميع هؤلاء الطلبة ماليزيون، ويعتقدون الديانة الإسلامية؛ الأمر الذي يدفعهم لبذل قصارى جهدهم في فهم اللغة العربية، واتباع الإستراتيجيات اللازمة لبلوغ ذلك. ومما يؤكد ذلك ما أشار إليه عبدالله وآخرون (2011) في أن ماليزيا تعد في مقدمة الدول الإسلامية- الأجنبية التي تهتم بتعليم اللغة العربية ورعايتها في مختلف الصعد والمجالات. فلغة العربية مكانة مرموقة في حياة الشعب الماليزي، فهي لغة القرآن الكريم، وهي مؤهلة للخلود والبقاء والاستمرار خلود هذا الدين الحنيف. أضف إلى ذلك دور المسجد في تعزيز أواصر التعاون والألفة مع

فيها الفصحى غالبا فحسب، بل يدرسون مساقات أخرى غير تخصصية ضمن متطلبات الجامعة والكلية الإجبارية والاختيارية التي تحوي طلبة من تخصصات مختلفة، ويتحدثون بمستويات لغوية متنوعة أيضا.

كما جاء استخدام الطلبة للإستراتيجيات فوق المعرفية والمعرفية بمستوى متوسط ومتقارب وقريب من المرتفع، ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة اللغة العربية ذاتها، فهي لغة اشتقاقية تتطلب من المتعلم القياس، والتحليل، والاستنتاج، والتقابل اللغوي، والبحث عن الأنماط اللغوية للغة المدروسة، مما يتطلب منهم استخدام هذه الإستراتيجيات، وكذلك إدراك الطلبة أهمية التخطيط في عملية التعلم وتنظيمها، والاعتماد على أنفسهم في ممارسة اللغة داخل الصف وخارجه، ومراقبة أدائهم، والتحقق من صحته ضمن الإستراتيجيات المناسبة (العبدان والدويش، 1998؛ كما، 2007).

ومما يفسر مجيء إستراتيجيات الذاكرة في المرتبة الخامسة أن هذه الإستراتيجيات على الرغم من قدمها، فإنه لا غنى عنها في التعلم، وخاصة تعلم اللغة الأجنبية، وهي أولى الإستراتيجيات استخداما في تعلم اللغة الثانية، إلا أن ترتيب استخدام هذه الإستراتيجيات لدى أفراد الدراسة يعكس عدم وجود حاجة ملحة لها لديهم؛ ربما لإتقانهم قدرا كبيرا من مكونات اللغة وأنظمتها، إضافة إلى طبيعة اللغة العربية الاشتقاقية التي تعتمد على المراتب الذهنية العليا التي تقلل من عامل التذكر، الذي يعتمد على الحفظ والاستظهار.

كما جاءت الإستراتيجيات الوجدانية أقل إستراتيجيات التعلم اللغوي استخداما من قبل أفراد الدراسة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى الأهداف التي من أجلها تستخدم هذه الإستراتيجيات، فمن أهدافها تخفيف حالة القلق والتوتر والإحباط التي يمكن أن تعترض طريق المتعلم في التعلم اللغوي، وهذا يعني تحسن الحالة النفسية لهؤلاء الطلبة، والانخفاض النسبي للتوتر والخوف والقلق لديهم؛ نتيجة ألفتهم باللغة العربية، وبأجواء تعلمها، والاحتكاك بأهل اللغة، التي استطاعوا من خلالها التحكم بعواطفهم ومشاعرهم، وكسر الحواجز النفسية بينهم وبين الناطقين بهذه اللغة. وربما يعزى ذلك أيضا إلى التقارب بين ثقافات هؤلاء المتعلمين، وثقافة اللغة العربية؛ فجميع هؤلاء الطلبة مسلمون، تربطهم بالثقافة العربية الإسلامية روابط قوية، ويدعم ذلك فرضية الثقاف "لشومان" المشار إليها في العبدان والدويش (1998) التي تشير إلى أنه كلما قصرت المسافة النفسية بين المتعلم وثقافة اللغة المستهدفة زاد تحصيل المتعلم في تلك

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يسري وآخرين (Yusri et al., 2013)، ودراسة كاما والبحاروم (2011)، ودراسة كاما (2007)، إذ أشارت نتائجها إلى أن الطلبة الماليزيين يستخدمون إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بمستوى متوسط. فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة العبدان والدويش (1998) التي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة الأجبيين يستخدمون إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بمستوى مرتفع، ومع دراسة جي وآخرين (Ghee et al., 2010) التي أشارت إلى أن الطلبة الماليزيين يستخدمون إستراتيجيات تعلم اللغة الماندرية بمستوى مرتفع.

وإن الاختلاف في ترتيب أبعاد الإستراتيجيات الستة يدل على تفضيل المتعلمين لاستخدام بعض هذه الإستراتيجيات على غيرها. فقد يعزى مجيء الإستراتيجيات التعويضية بمستوى مرتفع، وأكثر الإستراتيجيات الستة استخداما إلى أن المتعلمين يرون أن الإستراتيجيات التعويضية تمكنهم من استخدام اللغة العربية في سد نقصهم وقصورهم في المعرفة اللغوية، عندما تواجههم صعوبات في معرفة بعض المفردات والكلمات، وهذا ما يفسر لجوءهم إلى التخمين، واستخدامهم القواميس، وخاصة الإلكترونية منها المتوفرة ضمن تطبيقات الهواتف الخلوية الحديثة؛ محاولة منهم للتغلب على القصور الشفوي والكتابي الذي قد يعترضهم في تعلم لغة غير لغتهم الأم، وهذا ما لحظه الباحث في أثناء تدريسه الطلبة الماليزيين في الجامعة منذ سنوات عدة.

كما أن استخدامهم للإستراتيجيات الاجتماعية بهذا المستوى المرتفع يعكس إدراكهم، وفهمهم لأهمية البيئة المحيطة، والتفاعل الإيجابي مع المتحدثين باللغة العربية والناطقين بها من أهلها. ويرى الباحث أن هذه البيئة متوفرة في جامعة اليرموك، سواء على مستوى الطلبة أم المدرسين؛ مما يخلق جوا من التفاعل والتعاون بينهم وبين الآخرين، ويعطيهم ثقة متزايدة، ومتعة أكبر في الإنجاز والإنتاج. ويمكن أن يعزى ذلك أيضا إلى أن هؤلاء المتعلمين يتعلمون اللغة العربية في موطنها الأصلي، وفي صفوف دراسية مختلطة مع الطلبة الأصليين الناطقين بهذه اللغة، مما يوفر لهم فرصا كافية لاستخدام هذه الإستراتيجيات. وربما يعزى ذلك أيضا إلى أن بعض المدرسين والطلبة الأصليين يستخدمون اللغة "العامية" في معظم الأحيان، الأمر يشكل صعوبة لدى الطلبة الماليزيين الذين يتحدثون بالفصحى، مما يضطرهم إلى التفاعل والاختلاط مع المتحدثين الأصليين باللغة، خاصة أن المساقات التي يدرسها هؤلاء الطلبة لا تقتصر على المساقات التخصصية في تخصصي الشريعة واللغة العربية التي تستخدم

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو شمس (Abu Shmais, 2003)، ودراسة الفراير (2010)، ودراسة جي وآخرين (Ghee et al., 2010) التي أظهرت نتائجها أن الإستراتيجيات التعويضية هي أقل إستراتيجيات التعلم اللغوي استخداماً لدى الطلبة.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة الماليزيين على مقياس إستراتيجيات تعلم اللغة العربية تعزى لمتغيري التخصص، والجنس؟" حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية تبعاً للمتغيرين، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس إستراتيجيات تعلم اللغة العربية ككل تبعاً لمتغيري التخصص والجنس

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص	اللغة العربية	3.60	0.49
	الشرعية	3.40	0.46
جنس	ذكر	3.38	0.47
الطالب	أنثى	3.55	0.47

أجري تحليل التباين الثنائي (عديم التفاعل) لمستوى استخدام هذه الإستراتيجيات تبعاً للمتغيرين، وذلك كما في الجدول (4).

اللغة، والعكس صحيح. ولهذا، قل استخدامهم لهذه الإستراتيجيات مقارنة مع الإستراتيجيات الأخرى.

وتأتي هذه النتيجة متفقة تماماً مع دراسة بيكوك وهو (Peacock and Ho, 2003)، ودراسة أوك (OK, 2003) اللتين أشارت نتائجهما إلى أن الإستراتيجيات التعويضية هي أكثر إستراتيجيات التعلم اللغوي استخداماً لدى الطلبة، وأن الإستراتيجيات الوجدانية الأقل استخداماً. وتتفق النتيجة جزئياً مع دراسة العتيبي (Al-Otaibi, 2004)، ودراسة كاما (2007)، اللتين أظهرت نتائجهما أن الإستراتيجيات التعويضية هي أكثر إستراتيجيات التعلم اللغوي استخداماً لدى الطلبة. كما تتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة وارتون (Wharton, 2000)، ودراسة التواني (Altunay, 2014) اللتين أشارت نتائجهما إلى أن الإستراتيجيات الوجدانية هي أقل إستراتيجيات التعلم اللغوي استخداماً لدى الطلبة.

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة، ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرين؛ وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق؛

جدول 4: نتائج تحليل التباين الثنائي (عديم التفاعل) لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى أفراد الدراسة تبعاً للمتغيرين.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التخصص	1.364	1	1.364	6.327	0.013
جنس الطالب	1.036	1	1.036	4.802	0.030
الخطأ	44.638	207	0.216		
الكل	47.501	209			

التعلم اللغوي أكثر من تخصص الشرعية، إذ تتركز هذه المساقات حول الأدب العربي في العصور الأدبية المختلفة، ومواد النحو والصرف، وعلم اللغة والمعاجم، والبلاغة والنقد والتذوق الأدبي التي تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية، وتعزيزها لدى الطلبة، وإكسابهم القدرة على التعبير بفصاحة، وتحليل النصوص الأدبية، والإبداع والنقد الأدبي. وهذا ما لا يتحقق للطلبة في تخصص الشرعية الذي غالباً ما تتركز مساقاته على النصوص الشرعية والدينية الثابتة، كآليات

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة ف (1.364)، وبدلالة إحصائية (0.013)، وذلك لصالح طلبة تخصص اللغة العربية، مقارنة بطلبة تخصص الشرعية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة اللغة العربية ذاتها، أو تخصص اللغة العربية الذي يدرس فيه الطلبة مساقات تتطلب منهم استخدام إستراتيجيات

المجادلة، والمقاطعة، ورفض أفكار الآخرين وآرائهم، وتجاهلها، مما يؤثر في مستوى استخدامهم لهذه الإستراتيجيات (Tannen, 1990; Hirshman, 1994).

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة كاما (2007)، ودراسة تام (Tam, 2013)، ودراسة زينالي (Zenali, 2012) التي أظهرت نتائجها أن الإناث يستخدمون إستراتيجيات التعلم اللغوي مجتمعة أكثر من الذكور. كما تتفق أيضا مع دراسة جي وآخرين (Ghee et al., 2010) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإستراتيجيات الوجدانية لصالح الإناث، ومع دراسة الحيسوني (Alhaisoni, 2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في الإستراتيجيات الاجتماعية لصالح الإناث.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة صالح (Saleh, 1999)، ودراسة العتيبي (Al-Otaibi, 2004)، ودراسة أبو شميمس (Abu Shmais, 2003)، ودراسة كاشيفيانا وآخرين (Kashefian et al., 2011) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات التعلم اللغوي تعزى لمتغير الجنس.

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة تبعاً للمتغيرين، وذلك كما في الجدول (5).

القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة المرتبطة بقضايا أصول الدين، والفقه وأصوله، مما يجعل استخدامهم لهذه الإستراتيجيات أقل من تخصص اللغة العربية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مع دراسة تشاو (Chou, 2002) التي أظهرت نتائجها أن طلبة تخصص اللغة الأجنبية يستخدمون إستراتيجيات التعلم اللغوي أكثر من طلبة التخصصات الأخرى، ومع دراسة حامد (Hamed, 2004) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات التعلم اللغوي تعزى لمتغير المسار الدراسي لصالح المسار العلمي.

ويتبين من الجدول (4) كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لمستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة يعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة ف (4.802)، وبدلالة إحصائية (0.030)، وذلك لصالح الإناث مقارنة بالذكور. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قوة الكفاية الاتصالية اللغوية لدى الإناث؛ لأنهن أكثر نشاطا في مهارة الاستماع الفعال، ونقل الرسائل بطريقة متناغمة، ويتسم أسلوب التواصل اللغوي لديهن بالتعاون والتوافقية القائمة على البحث عن الانسجام والتناغم في العلاقة بين الأشخاص، ودعم الأفكار والآراء الأخرى، والتفاعل معها، مما ينعكس على استخدامهم لإستراتيجيات التعلم اللغوي، بينما يتسم أسلوب التواصل اللغوي لدى الذكور بالنزاعية واللاتوافقية القائم على

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى أفراد الدراسة تبعاً للمتغيرين.

الإستراتيجيات	الإحصائي	التخصص		جنس الطالب	
		اللغة العربية	الشريعة	ذكر	أنثى
الذاكرة	المتوسط الحسابي	3.520	3.362	3.331	3.515
	الانحراف المعياري	0.58	0.56	0.52	0.61
المعرفية	المتوسط الحسابي	3.570	3.410	3.410	3.524
	الانحراف المعياري	0.48	0.54	0.53	0.52
التعويضية	المتوسط الحسابي	3.641	3.607	3.542	3.716
	الانحراف المعياري	0.60	0.67	0.64	0.65
فوق المعرفية	المتوسط الحسابي	3.698	3.392	3.410	3.588
	الانحراف المعياري	0.63	0.55	0.60	0.56
الوجدانية	المتوسط الحسابي	3.363	3.032	3.079	3.207
	الانحراف المعياري	0.83	0.68	0.72	0.77
الاجتماعية	المتوسط الحسابي	3.759	3.509	3.457	3.756
	الانحراف المعياري	0.70	0.68	0.70	0.66

الطلبة المايليزيين في جامعة اليرموك ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرين؛ وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائية

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى

لهذه الفروق؛ تم حساب معاملات الارتباط بين إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين متبوعة بإجراء اختبار Bartlett للكروية تبعاً للمتغيرين لتحديد أنسب تحليل تباين

(تحليل تباين ثنائي متعدد، أم تحليل تباين ثنائي) توجب استخدامه، وذلك كما في الجدول (6).

جدول 6: نتائج اختبار Bartlett للكروية لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى أفراد الدراسة في تبعاً للمتغيرين.

العلاقة تبعاً للمتغيرات	الذاكرة	المعرفية	التعويضية	فوق المعرفية	الوجدانية
المعرفية	0.59				
التعويضية	0.36	0.50			
فوق المعرفية	0.58	0.65	0.52		
الوجدانية	0.43	0.53	0.35	0.51	
الاجتماعية	0.41	0.57	0.51	0.67	0.47
اختبار Bartlett للكروية	نسبة الأرجحية العظمى	2 كالتقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	
	0.000	563.372	20	0.000	

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أبعاد إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة تعزى للمتغيرين؛ مما استوجب

استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (عديم التفاعل) لهذه الأبعاد، وذلك كما في الجدول (7).

جدول 7: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (عديم التفاعل) لأبعاد إستراتيجيات التعلم اللغوي لدى أفراد الدراسة مجتمعة تبعاً للمتغيرين.

الأثر	نوع الاختبار	قيمة الاختبار	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
التخصص	Hotelling's Trace	0.086	2.880	6	202	0.010
جنس الطالب	Hotelling's Trace	0.055	1.856	6	202	0.090

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك ولتحديد على أي من إستراتيجيات

التعلم اللغوي لدى هؤلاء الطلبة كان أثر متغير التخصص، أجري تحليل التباين الثنائي (عديم التفاعل) لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك كل على حدة تبعاً للمتغيرين، وذلك كما في الجدول (8).

جدول 8: نتائج تحليل التباين الثنائي (عديم التفاعل) لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى أفراد الدراسة كل على حدة تبعاً للمتغيرين.

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التخصص	الذاكرة	0.729	1	0.729	2.324	0.129
	المعرفية	0.910	1	0.910	3.343	0.069
	التعويضية	0.001	1	0.001	0.002	0.969
	فوق المعرفية	3.487	1	3.487	10.728	0.001
	الوجدانية	4.404	1	4.404	8.231	0.005
	الاجتماعية	1.797	1	1.797	3.922	0.049
جنس الطالب	الذاكرة	1.369	1	1.369	4.363	0.038
	المعرفية	0.429	1	0.429	1.575	0.211
	التعويضية	1.511	1	1.511	3.618	0.059
	فوق	0.914	1	0.914	2.811	0.095

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الخطأ	المعرفية					
	الوجدانية	0.316	1	0.316	0.591	0.443
	الاجتماعية	3.633	1	3.633	7.928	0.005
	الذاكرة	64.925	207	0.314		
	المعرفية	56.372	207	0.272		
	التعويضية	86.483	207	0.418		
	فوق المعرفة	67.278	207	0.325		
الكلية	الوجدانية	110.769	207	0.535		
	الاجتماعية	94.857	207	0.458		
	الذاكرة	67.414	209			
	المعرفية	57.957	209			
	التعويضية	88.047	209			
	فوق المعرفة	72.395	209			
	الوجدانية	116.013	209			
	الاجتماعية	101.290	209			

يتبين من الجدول (8) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين للإستراتيجيات فوق المعرفية والوجدانية كل على حدة، تعزى لمتغير التخصص، لصالح طلبة تخصص اللغة العربية مقارنة بطلبة تخصص الشريعة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة تخصص اللغة العربية ومساقاته التي تتطلب من المتعلمين استخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية، كالتنظيم، والضبط، والتخطيط في عملية التعلم، والاعتماد على الذات في ممارسة اللغة داخل الصف وخارجه، ومراقبة الأداء، والتحقق من صحته ضمن الإستراتيجيات المناسبة ذاتها، إضافة إلى النصوص التي يدرسها الطلبة في تخصص اللغة العربية، وما تحويه من نصوص شعرية ونثرية قد تضطره لاستخدام الإستراتيجيات الوجدانية؛ محاولة للتخفيف من مستوى صعوبة هذه النصوص التي تتضمن معاني متعددة، وتخفيف حالة القلق والتوتر التي قد يمر بها بسبب ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زاري وسلامي (Zaree-ee & Salami, 2014) التي أشارت إلى وجود علاقة بين التخصص، واستخدام إستراتيجيات التعلم اللغوي.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتية:

- ضرورة توجيه مدرسي الطلبة الماليزيين إلى استخدام إستراتيجيات تدريس تناسب إستراتيجيات تعلم هؤلاء الطلبة.
- الدعوة إلى عقد دورات تدريبية للطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك تتناول إستراتيجيات تعلم اللغة العربية.
- إجراء دراسات أخرى في مجال استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية تتناول متغيرات أخرى كالثقافية للمتعلمين، واتجاهاتهم، ودافعتهم، ومعتقداتهم نحو تعلم اللغة العربية، وجنسياتهم.
- إجراء دراسات نوعية لاستكشاف إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، بهدف الكشف عن نتائج قد لا تكشف عنها الدراسات الكمية.

المراجع:

كاتبي، هادية. (2012). اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب. مجلة جامعة دمشق 28 (2)، 455-425.

كاما، نونجلكسا والبحاروم، أزلان. (2011). إستراتيجيات تعلم اللغة عند متعلمي اللغة العربية بوصفها متطلباً جامعياً دراسة حالة: طلاب المستوى المتقدم في قسم لغة القرآن في الجامعة الإسلامية في ماليزيا. ورقة مقدمة للمؤتمر العالمي للغات: إستراتيجيات تعلم اللغة وتعليمها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في الفترة 22-24 نيسان 2011م.

كاما، نونجلكسانا. (2007). إستراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا: دراسة تحليلية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.

الناقة، محمود وطعيمة، رشدي. (2003). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أسيسكو، الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.

Abu Shmais, W. (2003). Language Learning Strategy use in Palestine. *TESL-EJ*, 7(2), 1-17.

Alhaisoni, E. (2012). Language Learning Strategy Use of Saudi EFL Students in an Intensive English Learning Context. *Asian Social Sciences*, 8 (13), 115-127.

Al-Otaibi, G. (2004). *Language Learning Strategy Use among Saudi EFL students and Its Relationship to Language Proficiency Level, Gender and Motivation*. (Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania).

Altunay, D. (2014). Language learning strategies used by distance learners of English: A study with a group of Turkish distance learners of EFL. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15 (3), 291- 306.

Brown, H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Chou, Y. (2002). *An explanatory study of language learning strategies and the relationship of*

إسماعيل، محمد. (2007). ظاهرة تنحية المعيار الدلالي في تعليم اللغة العربية بماليزيا: دراسة تحليلية في مقررات المستوى الثانوي" بحث مقدم لندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ضوء ثورة المعلومات المنعقدة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في الفترة 8-9 حزيران، 2007.

الصمادي، عقلة والعبد الحق، فواز. (1996) نظريات تعلم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلم العربية وتعليمها، *المجلة العربية للتربية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم* - تونس، 16 (1)، 27-9.

عبد المجيد، أبو السعيد. (2007). طرق تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. بحث مقدم لندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ضوء ثورة المعلومات المنعقدة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في الفترة 8-9 حزيران، 2007.

عبدالله، إياد وباشا، أبو بكر وباغدون، أحمد. (2011) تعليم وتعلم اللغة العربية في ماليزيا بين التحديات والطموح. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، آفاق وتحديات ماليزيا والصين في الفترة من 5-6 ديسمبر 2011 في كلية اللغة العربية جامعة اللغات الأجنبية، بكين الصين. 96-74.

العبدان، عبد العزيز والدويش، عبد الرحمن. (1998). إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية المحكمة، 11 (17)، 219-169.

عبود، عبدة. (1999). الأدب المقارن: مشكلات وآفاق. منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا.

العناتي، وليد. (2009). كتاب "نون والقلم" لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة لسانية تربوية. مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها. 2، 152-112.

الغراير، فاطمة. (2010). إستراتيجيات التعلم لدى متعلمي العربية وعلاقتها بأساليب تعلمهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35 (1), 21-46.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Park, G. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 30 (2), 211-221.
- Pavicic, T. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Peacock, M., & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13 (2), 179-200.
- Richards, J. and Platt, J. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Rubin, J. (1987). *Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood, NJ: Prentice/Hall International.
- Saleh, M. (1999). *Cognitive and metacognitive learning strategies used by adult learners of Arabic as a foreign language*. Dissertation submitted to the Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirement of the degree of Doctor of Education.
- Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.Oxford,
- Suwanarak, K. (2012). English language learning beliefs, learning strategies and achievement of Masters students in Thailand. *TESOL in Context*, 3, 1-15.
- Tam, K. (2013). A study on language learning strategies (LLSs) of university students in Hong Kong. *Taiwan Journal of Linguistics*, 11 (2), 1-42.
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. New York: William Morrow.
- these strategies to motivation and proficiency among (EFL) Taiwanese technological and vocational college students. A PhD Thesis, University of Iowa. Pro-Quest Dissertation Abstracts AAC (3058379).
- Ghee, T., Ismail, N., & Kabilan, M. (2010). Language Learning Strategies used by MFL Students Based on Genders and Achievement Groups. *US-China Foreign Language*, 8 (1), 50-58.
- Goh, C. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System* 30 (2), 185-206.
- Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice*. Routledge Falmer.
- Hamed, M. (2004). *An Investigation of English Language Learning Strategies Used by Eleventh Grade Students in Learning English as a Foreign Language in Governmental and Private Schools in Nablus City in Palestine*. Unpublished thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Hirshman, L. (1994). Female-male differences in conversational interaction. *Language in Society* 23 (3), 427-442.
- Kamberi, L. (2013). The Significance of Teacher Feedback in EFL Writing for Tertiary Level Foreign Language Learners. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 70, 1686-1690.
- Kashefian-Naeeni, S., Nooreini, M, and Salehi, H. (2011). Malaysian ESL learners' use of language learning strategies. *International Proceedings of Economics Development and Research (Humanities, Society and Culture)*. 20 (1), 340-344.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*, 3 (12), 69-80.
- Montalvo, G., Manstfield, E., & Miller, R.. (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement, and achievement. *Evaluation and Research in Education*, 20 (3), 144- 158
- Ok, L. (2003). The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies in learning English of Korean junior high school students. *Asian EFL Journal*. 5 (3),1-36.

- strategies among Arabic language students. *Interactive Learning Environments*, 21 (3), 290-300.
- Zare, P. (2012). Language Learning Strategies Among EFL/ESL Learners: A Review of Literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (5), 162-169.
- Zare-ee, A and Salami, M. (2014). A Close Study of the Effects of ESP Learners' Beliefs on the Choice of Language Learning Strategies International Journal of Learning, *Teaching and Educational Research* 7 (1), 119-130.
- Zeynali, Z. (2012). Exploring the Gender Effect on EFL Learners' Learning Strategies. *Theory and Practice in Language Studies*. 2 (8), 1614-1620.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in inter language . *Language Learning*, 30, (2) 417-431.
- Teh, K, Embi, M, Yusoff., & Mahamod, Z. (2009). Language Learning Strategies and Motivation among Religious Secondary School Students. *The International Journal of Language Society and Culture*, 29, 71-79.
- Tragant, E., Thompson, M., and Victori, M. (2013). Understanding foreign language learning strategies: A validation study. *System*, 41 (1), 95-108.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50 (2), 203-243.
- Yusri, G.; Rahimi, M.; Shah, M. & Wah, H. (2013). Cognitive and metacognitive learning

فاعلية استراتيجية البناء الدائري في تدريس وحدة النظام البيئي لطلاب الصف الثامن على التحصيل الآني والمؤجل وتحسين اتجاهاتهم نحو العلوم

صالح حجاجبة* وأحمد العلوان** وأحمد محاسنة**

تاريخ قبوله 2015/5/11

تاريخ تسلم البحث 2015/1/17

The Effectiveness of the Roundhouse Strategy in the Instruction of The Eco-system Unit to Eighth Grade Male Students on Immediate and Delayed Achievement and Improving Their Attitudes Towards Science

Saleh Hajjah, The Ministry of Education, Jordan.

Ahmed Al-Alwan and Ahmed Mahasneh, Department of Educational Psychology, Hashemite University, Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating the effectiveness of roundhouse strategy in the instruction of the Eco-system unit to eighth grade male students on immediate and delayed achievement and improving their attitudes towards science. The study sample consisted of (63) male students in Al-Russaifa city in Jordan. The sample was randomly divided into two groups; the experimental group (n=34) taught using the roundhouse strategy and the control group (n=29) taught using the traditional method. In order to achieve the study's aims, teaching material was developed based on the roundhouse strategy. An achievement test in science was also performed, as well as a measurement regarding attitudes toward science. The results of the study revealed that there were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) attributed to instruction strategy in immediate and delayed achievement and attitudes toward science in favor of the experimental group. The researchers recommended using the roundhouse strategy for instruction science and materials containing difficult and complex concepts.

Keywords: roundhouse, eighth grade, achievement, attitudes, and science.

ويوصي شوارتز (Swartz, 2012) باستخدام المنظّمات البيانية؛ إذ إنها تساعد الطلبة على تنظيم المعلومات والتركيز على ممارسة أنماط محددة من التفكير، وتساعد على التفكير بعمليات التفكير ومراقبة وتوجيه التفكير ذاتياً بدلاً من الاعتماد على المعلم الذي قد يجد صعوبة في ذلك، حيث توفر هيكلًا للطلبة يثير وعيهم في نوع التفكير الذي ينخرطون فيه، وكذلك فإنها أداة تساعد على التخلص من حالة العبء المعرفي، وبالتالي زيادة التركيز على المهمة لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

ويقترض إليس وهوارد (Ellis & Howard, 2005) أن المنظّمات البيانية فعالة مع جميع الطلبة على اختلاف قدراتهم ومستوياتهم وفق الشروط التالية: أن يكون تعقيد الشكل مناسباً للمرحلة النمائية للطلبة، وأن يكون لديهم خبرة في التعامل معه، وتقديم السقالات المعرفية للطلبة عند استخدام المنظّمات البيانية بشكل مناسب وفق منطقة النمو الأقرب لهم (وفق فيجوتسكي)، ومعرفة الطلبة السابقة عن الموضوع هي محدّد لاستخدام المنظّمات البيانية، وأن تكون المساحات المحددة للكتابة عليها كافية بما يسمح بعرض الأفكار، وأن تطور بإتقان بحيث يتمكن الطلبة من فهمها إذا عاودوا لها في وقت لاحق.

ملخص: هدفت هذه الدراسة الكشف عن فاعلية استراتيجية البناء الدائري في تدريس وحدة النظام البيئي لطلاب الصف الثامن على التحصيل الآني والمؤجل وتحسين اتجاهاتهم نحو العلوم. تكونت عينة الدراسة من (63) طالباً من طلاب الصف الثامن في مدينة الرصيفة في الأردن، تم تعيينهم عشوائياً في مجموعتين: (34) طالباً في المجموعة التجريبية درسوا باستخدام استراتيجية البناء الدائري، و(29) طالباً في المجموعة الضابطة درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مادة تعليمية قائمة على استراتيجية البناء الدائري، واستخدام اختبار تحصيلي في العلوم للصف الثامن، ومقياس في الاتجاهات نحو العلوم. وأظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) تعزى إلى أثر التدريس القائم على استراتيجية البناء الدائري في التحصيل الآني والمؤجل لدى طلاب الصف الثامن في مادة العلوم، وتحسين اتجاهاتهم نحو العلوم ولصالح المجموعة التجريبية. وأوصى الباحثون باستخدام استراتيجية البناء الدائري في تدريس مادة العلوم، والمواد التي تتضمن مفاهيم صعبة ومعقدة.

الكلمات المفتاحية: البناء الدائري، الصف الثامن، التحصيل، الاتجاهات، العلوم.

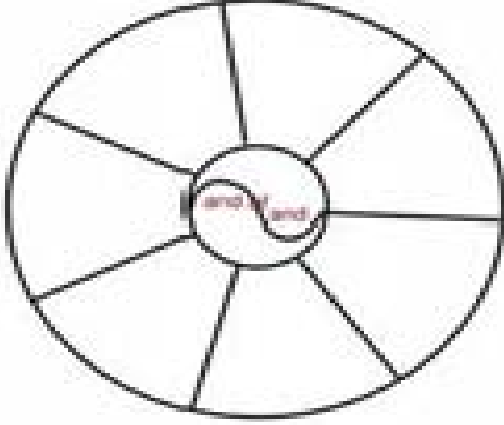
مقدمة: إن المعرفة في هذا العصر - عصر التكنولوجيا - أصبحت متاحة لجميع الطلبة، ولم يعد هناك ضرورة للتركيز على حفظ المعلومات، ولكن الحاجة أصبحت ماسة إلى زيادة قدرة الطلبة على الاستفادة من هذه المعلومات، وبالتالي فإن التعليم المدرسي يجب أن يوجه إلى تعليم مهارات التفكير، تلبية للحاجات المجتمعية في عالم سريع التغير (Cotton, 1991). واستجابة لذلك فقد ظهرت استراتيجيات المنظّمات البيانية، والتي تعود جذورها إلى أوسوبل (Ausubel) في نظريته للتعلم اللفظي ذي المعنى (Meaningful verbal learning)؛ إذ كان أوسوبل مهتماً بالبنية المعرفية للطلبة وبأساليب تسهيل دمج المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة باستخدام استراتيجية المنظّم المتقدّم، وقد نشأ عن أعمال أوسوبل فكرة المنظّمات البيانية وذلك بهدف تنشيط المعرفة السابقة ودمجها بالمعرفة الجديدة (Wills, 2005). ويرى إليس وهوارد (Ellis & Howard, 2005) أن المنظّمات البيانية عبارة عن أدوات بصرية تصور المعلومات بطرق مختلفة؛ إذ توظف خطوط ودوائر ومربعات لتشكيل المعلومات بأربع طرق مختلفة: الهرمية، والسبب والنتيجة، والمقارنة، والتسلسل. وهي إشارات بصرية مصممة لتسهيل الاتصال وفهم المعلومات بإظهار كيفية تنظيم المعلومات الأساسية عن الموضوع، وهي تحفز التفكير في المضمون.

* وزارة التربية والتعليم، الأردن.

** قسم علم النفس التربوي، الجامعة الهاشمية، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

كما أن الأقسام (الأسافين) السبعة الواردة في الشكل (1) تستند إلى أبحاث ميلر (Miller) عام (1956) على الذاكرة العاملة والتي كشفت أن الأفراد يحتفظون بكفاءة بسبع قطع من المعلومات (Ward & Dugger, 2012).



الشكل (1) : تمثيل بياني فارغ للبناء الدائري للمعرفة (Ward & Dugger, 2012; p. 6).

وبالنظر إلى الشكل (1) يتضح أن التمثيل البياني يتكون من دائرة داخل دائرة أخرى، وتمثل الدائرتان شكلين هندسيين كل منهما ثنائي الأبعاد، والدائرة الخارجية (الكبيرة) مكونة من (7) حوز (أسافين) استناداً إلى بحث ميلر. ويمكن أن يمثل الخط المنحني داخل الدائرة الصغيرة طبيعة التفاعل بين المتضادات أو مقارنة بين أفكار (Ward & Wandersee, 2001). وإضافة الأسافين في الرسم البياني يحفز التفكير الاستنتاجي والاستقرائي، ويساعد على تشكيل مخطط لتنظيم العلاقات بين الكل والجزء عن طريق تسهيل فهم الصفات المترابطة عبر علاقة محددة، ما يساهم في التمييز بين المفاهيم واستيعاب الصورة العامة (Ward & Figg, 2011).

لقد قدّم واندرسي (Wandersee) من جامعة ولاية لويديانا التمثيل البياني للبناء الدائري في عام (1994) لمساعدة الطلبة على تفكيك المادة الصعبة، وبعد ذلك طوّرت وارد (Ward, 1999) عملية التخطيط البياني بخطواتها الثلاث: التخطيط، ثم الرسم البياني، وأخيراً التأمل والمراجعة؛ وهي خطوات تزود الطلبة بطريقة عمل تزيد من مستوى بناء المعرفة، حيث يكون الطلبة المعرفة بعرض قصة أو سيناريو اعتماداً على عملية التخطيط الأيقوني والتي يمثلون فيها المعرفة على شكل رموز، وبعد ذلك يستخدمون المنظم لشرح تلك المعرفة للآخرين. وتالياً توضيح لهذه الخطوات (Ward & Figg, 2011):

وتعدّ استراتيجية البناء الدائري (The Roundhouse Strategy) شكلاً من أشكال المنظمات البيانية التسلسلية، وهي أداة تعلم بصرية تنطلق من إطار نظري معرفي عميق، ومن إطار بحثي أكد أنها تدعم تعلم الطلبة ومعالجتهم للمعلومات، وتعزز تعلم مفاهيم العلوم لديهم، وتساعد المعلمين في تدريس هذه المفاهيم، وتتضمن هذه الأداة بناء المعرفة وإدراك العلاقات المتتابعة بين أجزاء المعلومات، كما تمثل نظاماً مترابطاً للمفاهيم والرموز التي تم بنائها من قبل المتعلم (Ward & Dugger, 2012). فالبناء الدائري خريطة بصرية مصممة لتعزيز الذاكرة طويلة المدى، ويتطلب هذا النوع من المنظمات البيانية من الطلبة بناء المعرفة باستخدام روابط بصرية واعية لاستبدال الممارسات غير الواعية المتعلقة بالقراءة والحفظ للمحتوى المجرد، وبذلك يكون الطلبة خطة يمكن ملاحظتها لمفاهيم متعلقة ومترابطة ببعضها البعض وأيقونات (تمثيل أيقوني) بطريقة متسلسلة (Ward & Figg, 2011).

ويرى واندرسي (Wandersee) أن البناء الدائري نموذج عمل يوفر للمعلم رؤية واضحة عن المعرفة التي يولدها الطالب بعد الدرس، وتمكّنه من تصحيح المفاهيم الخاطئة التي يعرضها الطالب على هذا النموذج (Ward, 1999). وكذلك الحال تؤكد هاكني ووارد (Hackney & Ward, 2002) أنه رسم منظم يسمح للمعلمين بالتعامل مع نتائج تفكير الطلبة عبر تحليل العلاقة بين التمثيلات البصرية التي رسمها الطالب والمفاهيم المستهدفة التي تدرّس في الصف، كما أن التعبير عن الأفكار والمفاهيم الأساسية برموز وصور تعدّ ميزة إضافية مفيدة في فهم المعلم لوجهة نظر الطالب. لذلك تشكل استراتيجية البناء الدائري لغة تواصل بين المعلم والطالب؛ إذ إنّ بناءات الطالب المكتوبة تمكّن المعلم من معالجة المفاهيم المجردة وتغيير المفاهيم الخاطئة لدى الطالب (Ward & Dugger, 2012).

وفضلاً عما ذكر من أساس نظري للمنظمات البيانية بشكل عام؛ فإنّ البناء الدائري كأحد أنواع المنظمات التسلسلية الدائرية جاء من تأكيد سولسو (1996) أنّ مبادئ البحث المعرفي تشير إلى أنّ استخدام تصميم دائري للمنظمات البيانية تؤدي إلى فهمها بسهولة من قبل نظام العين- الدماغ (Eye- Brain System) إذ إنّ مدى نظرنا دائري وهذا يجعل المعلومات سهلة المعالجة عندما تكون ضمن إطار (شكل) دائري.

أولاً: مرحلة التخطيط (The Planning Phase)

تعدّ مرحلة التخطيط التي تسمح للطلبة بتكوين قصة صورية أو كتابة أفكارهم- خطوة أولى أساسية؛ إذ يتم توجيه الطلبة في البداية لتعبئة ورقة عمل قبل عملهم على المنتج الذي يولده الكمبيوتر (Ward & Figg, 2011). ويظهر الجدول (1) ورقة عمل للتمثيل البياني للبناء الدائري:

جدول 1: ورقة عمل للتمثيل البياني للبناء الدائري (Ward, 1999; p. 32).

- 1 ما هي الأفكار الرئيسية التي تبحث فيها ؟
- 2 اكتب عنوايك باستخدام كلمة (و) وكلمة (ل).
- 3 اكتب أهدافك الرئيسية والفرعية لإيجاد هذا التمثيل البياني.
- 4 خذ مفهومك كاملاً وكون سبعة أسافين.
- 5 اختصر (جزء) مفهومك في كل إسفين.
- 6 استخدم صور (موجودة في الكمبيوتر) أو ارسم أيقونات مرتبطة مباشرة بكل قطعة من المعلومات.
- 7 تأكد من أن كل مفهوم مرتبط بالذي يليه بشكل تسلسلي.

تساعد مرحلة التخطيط الطلبة على تنظيم أفكارهم، والتركيز على المهمة، وفهم أعمق للموضوع؛ وذلك عبر إثارة الأسئلة من المعلم حول الخطة التي يقدمها كل طالب. وتؤكد بروكس (Brooks) على ضرورة قراءة الطلبة لأفكارهم بصوت عالٍ لمساعدتهم على تنظيم أفكارهم (Ward & Dugger, 2012).

ثانياً: مرحلة الرسم البياني (The Diagramming Phase)

في المرحلة الثانية لعملية البناء الدائري يشكّل الطلبة قصة صورية من المفاهيم المجزئة والأيقونات المتعلقة (المرتبطة) بها والمختارة في المرحلة الأولى مع ورقة عمل الرسم البياني الموضحة في جدول (1). حيث يكون الطالب القصة الصورية في رسم بياني لبناء دائري فارغ، ويرسم الطالب كل تسلسل لمفهوم والأيقونة المرتبطة به في إسفين من الرسم البياني، ويبدأ التسلسل من الأعلى ويسير باتجاه عقارب الساعة حتى ينتهي من الأسافين السبعة، ويجب أن يكون كل إسفين مرتبطاً بالذي يليه لتشكيل شبكة ارتباطات (علاقات). ويتم تمثيل الأسافين السبعة عن طريق عنوان شامل في منتصف الرسم البياني، ويستخدم هذا العنوان كلمة (و) وكلمة (ل) بشكل مقصود لمساعدة الطالب على التفكير وتحديد الصيغة للأفكار الرئيسة المحتواة في الدائرة الخارجية المجزئة. وأكدت الدراسات السابقة أن الطلبة في هذه المرحلة كانوا يفكرون ويتأملون في الأفكار الرئيسة، ويتعلمون كتابة

العناوين، ويختصرون ويلخصون المفاهيم بفاعلية، فضلاً عن ممارسة التفكير الناقد، وإيجاد الصور الأيقونية التي تحفز ذاكرتهم المتعلقة بمحتوى الموضوع ذي العلاقة (Ward & Figg, 2011).

وبعد أن ينهي الطلبة الرسم كل على حدة يستخدم المعلم قائمة تقنية الإنتقان الواردة في الجدول (2) وذلك لضمان تلقي الطلبة تغذية راجعة فورية مكتوبة عما ورد في رسومهم من مكونات ضرورية، وذلك بعد مناقشة المعلم لكل منهم حول ما يقصده عند استخدام مفهوم ما داخل الأسافين. كما ويمكن أن تقدّم هذه القائمة للطلبة باعتبارها أداة تقييم ذاتي بعد أن يتم توضيحها جيداً لهم (Ward & Dugger, 2012).

جدول 2: قائمة إنتقان المهارات (Ward & Figg, 2011; p.5)

المهارات	نعم	لا	لا	تحتاج تحسين
1 هل الأهداف الرئيسة مكتوبة (معرفة) بشكل واضح؟				
2 هل العنوان شامل؟				
3 هل تم تغطية الأفكار الرئيسة؟				
4 هل الأسافين (5-7) محددة بوضوح؟				
5 هل المفاهيم دقيقة؟				
6 هل التسلسل دقيق؟				
7 هل هناك علاقة بين الأيقونة والمفهوم في كل إسفين؟				
8 هل الإملاء والقواعد صحيحان؟				
9 هل تم استخدام الفراغ بشكل جيد في كل إسفين؟				
10 هل التصميم جميل (مرضي من ناحية جمالية)				

وهناك سببان لجعل الطلبة يكملون عملية الرسم بشكل منفرد، الأول: مساعدة الطلبة على الاحتفاظ بالمعرفة بسبب قيامهم بعملية البناء الذاتي للمعرفة، أما السبب الثاني فيمكن بإمكانية تقديم التغذية الراجعة الانفرادية بشكل أسهل لكل طالب (Ward & Lee, 2006) فالرسومات تعطي صورة عن تفكير الطالب الذي تم تفريغه في جدول الرصد، مما يساعد المعلم على تقديم السقالات المعرفية؛ ويتضمن ذلك بالعادة أسئلة بسيطة مثل: أخبرني عن صورتك؟ وماذا تعني هذه الأيقونة؟. فتبادل وجهات النظر تمكن المعلم من تحديد

المرحلة الأخيرة هي التأمل؛ فبعد إنهاء الطالب الرسم البياني واستقباله للتغذية الراجعة من المعلم على الطالب أن يشرح بكلماته الخاصة ما يعنيه الرسم البياني، وبذلك يكون نشاط المتابعة النهائية أن يكتب الطلبة مقالاً تأملياً كمراجعة تحكي قصة رسمهم البياني. حيث يبدأ الطالب بوصف المعلومات المكتوبة في الإسفين الأعلى الأول، ويتابع مع عقارب الساعة. ويتم وصف كل إسفين مع شرح مكتوب لما تعنيه الأيقونات والمفاهيم من وجهة نظر الطالب (Ward & Figg, 2011) وهذا النشاط النهائي في عملية الرسم البياني يحفز التعبير عن المعرفة بوضوح على شكل كتابة مما يحفز المعالجة العميقة للمعلومات. وقد أظهرت الدراسات السابقة أن الطلبة يمكنهم إكمال وصف مكتوب بشكل جيد عن رسومهم البيانية عند استخدامهم للرسومات البيانية لدعم هذه الكتابة (Ward & Lee, 2006). وعند الانتهاء من كتابة المقالة الأخيرة يستخدم المعلم الرسم البياني الدائري الذي أنتجه كل طالب مع المقالة لتحديد ما إذا كانت عملية الرسم البياني قد صنعت فرقاً في المعرفة المعرفية. ولتحليل الرسم البياني يستعمل المعلم جدول التقييم الخاص بالبناء الدائري (Ward & Figg, 2011) ويظهر الجدول (3) تقييم العوامل المهمة للمعرفة.

المفاهيم لا زالت غير موجودة أو تحتاج إلى تعزيز ويمكن عندها إعادة التدريس في نفس اللحظة إذا كان ذلك ممكناً (Ward & Figg, 2011).

وقد أكدت الدراسات السابقة أن إعطاء المعلم تعليمات للطلبة لتصحيح مفاهيمهم الخاطئة بشكل مباشر يزيد من فهمهم أكثر ويسهم في اكتساب المفاهيم الصعبة بشكل صحيح (Ward & Dugger, 2012). لذلك فإن تفاعل المعلم مع الطلبة خلال هذه المرحلة مهم جداً، فقد يتظاهر الطالب بقراءة مقالة عن مفهوم علمي عن المنتجات لكن إذا سئل أو طُلب منه رسم صورة عن ذلك ستوضح الصورة ما فهمه الطالب. فعلى سبيل المثال، إذا كان المعلم يناقش موضوع (الحيوانات آكلة اللحوم) ورسم الطالب صورة غزال فمعنى ذلك أنه أخطأ الفهم. وقد يظهر المفهوم الخاطئ كذلك عن طريق السرد الذي يؤلفه الطالب، فإذا رسم الطالب صورة حيوان وسماها منتجاً قد يكون قصده من ذلك أن هذا الحيوان ينتج حيوانات أخرى، ويعد ذلك مفهوماً خاطئاً (Ward & Lee, 2006).

ثالثاً: مرحلة التأمل والمراجعة (The Reflection Phase)

جدول 3: تقييم العوامل المهمة للمعرفة (Ward & Figg, 2011; p.8)

العلامة المستحقة والمعايير		ما يراد تقييمه	
0	1	2	
الكتابة تتضمن أقل من خمس أفكار رئيسية	الكتابة تتضمن على الأقل خمس أفكار رئيسية موجودة في الرسم البياني	كل الأفكار الرئيسية الموجودة في الرسم البياني مضمنة في الكتابة الاستراتيجية النهائية	الأفكار الرئيسية المشروحة في المراجعة
أقل من خمسة	خمس على الأقل	جميع الشروحات مرتبطة مباشرة مع الأيقونات الخاصة بها في الرسم	الشروحات مرتبطة مباشرة مع الأيقونات في الرسم البياني
أقل من خمسة	خمس على الأقل	جميع الشروحات المكتوبة تربط كل إسفين بالذي يليه في الترتيب	الشروحات تربط كل إسفين بالذي يليه في الترتيب
أقل من خمسة	خمس على الأقل	جميع الأيقونات المختارة للرسم البياني تمثل المحتوى بدقة	تطبيق المفاهيم: الأيقونات المختارة للرسم البياني تمثل المحتوى بدقة
أقل من خمسة	خمس على الأقل	جميع الأفكار فريدة من نوعها	جمل الأصالة: تعبير الطلبة الخاص هل الأفكار فريدة من نوعها
أقل من خمسة	خمس على الأقل	تحكي قصة البناء الدائري الخاص بهم بترتيب جميع الأسافين في الرسم البياني	الترتيب : تحكي قصة البناء الدائري الخاص بهم بترتيب الأسافين في الرسم البياني
أقل من خمسة	خمس على الأقل	عدد الأفكار وطلاقة الأفكار المطروحة سيع على الأقل	التوسع (الشرح): عدد الأفكار وطلاقة الأفكار المطروحة
أقل من خمسة	خمس على الأقل	تعبير واضح في كل الشروحات لكل الأسافين	وضوح التعبير
أكثر من خمسة	خمس أخطاء أو أقل	لا يوجد أخطاء	القواعد والإملاء

(الطراونة، 2014). واعتبرت أداة فعالة لتنظيم الأفكار بهدف إعداد قطعة الكتابة المستندة إلى التفكير، والتي يقدمها الطلبة

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى فاعلية استراتيجية البناء الدائري في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلبة

المعقدة بينها. وأجرت هاكني ووارد (Hackney & Ward, 2002) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية البناء الدائري في التعلم ذي المعنى في مادة الأحياء لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في أميركا قوامها (30) طالباً وطالبة، واستمر التدريس لمدة أربعة أشهر، وأشارت النتائج إلى زيادة قدرة الطلبة على تنظيم المعرفة وإدراك العلاقات بين المفاهيم وبناء تصورات سليمة عن مفاهيم المادة العلمية وإدراك العلاقات بين الكل والجزء، كما توصلت الدراسة إلى أن الفهم ذا المعنى يزداد مع زيادة قدرة الطلبة على إتقان استراتيجية البناء الدائري مع المزيد من التدريب. وفي فلسطين قام عبده (2013) بدراسة هدفت استقصاء أثر استخدام استراتيجية البناء الدائري في تحصيل طلبة الصف العاشر في الفيزياء والاحتفاظ بتعلمهم واتجاهاتهم نحو الفيزياء. تكونت عينة الدراسة من (141) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدينة نابلس قسموا إلى أربع مجموعات، مجموعتين تجريبيتين إحداهما من الذكور والأخرى من الإناث درستا وفق استراتيجية البناء الدائري، ومجموعتين ضابطين إحداهما من الذكور والأخرى من الإناث درستا بالطريقة الاعتيادية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل والاتجاهات ولصالح المجموعتين التجريبيتين، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل والاحتفاظ والاتجاهات بين المجموعتين التجريبيتين ولصالح مجموعة الإناث. أما في الأردن فقد قام الطراونة (2014) بدراسة لاستقصاء أثر استخدام استراتيجية البناء الدائري في تنمية التفكير البصري لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مبحث الفيزياء. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: تجريبية عدد أفرادها (25) طالباً درسوا وفق استراتيجية البناء الدائري، وضابطة عدد أفرادها (26) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية على اختبار التفكير البصري ولصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وفضلاً عن كل ذلك فقد دلت نتائج الأبحاث التي أجريت على استراتيجية البناء الدائري على أنها عملية مفيدة كأداة للتعلم والتدريس والتقييم. وأظهرت هذه الأبحاث أيضاً نتائج إيجابية على اختلاف العينات، والمتضمنة مدارس متوسطة وعليا تتكون من العديد من المشاركين (ضعاف، ومتوسطين، وحالات خاصة، ومتفوقين). فالطلبة الضعاف استفادوا من بساطة الاستراتيجية في إيجاد معرفة تسلسلية فضلاً عن استخدام الألوان الفاتحة والصور لتحفيز الاستجابة والذي يجعل هذا النشاط ممتعاً. واستفاد الطلبة الموهوبون من هذه

كنشاط بعد اكتساب مهارة التفكير المحددة، إذ إن الطلبة باستخدام هذه الاستراتيجية يكون لديهم نسخة ورقية من تفكيرهم، لذلك فإن من بعض أهدافها هو مساعدة الطلبة على تنظيم رسائلهم بما يسمى الكتابة المستندة إلى التفكير، وذلك على أساس بنية التفكير التي شاركوا في تحليلها خلال دروس مهارات التفكير (Reagan, 2007).

ويؤكد ديشلر و لينز (Deshler & Lenz) أن مهارات القراءة والكتابة والاتصال والمهارات التحليلية والإبداعية قد تحسنت باستخدام استراتيجية البناء الدائري، إذ إنها ساعدت على تنظيم المعلومات، كما أنها تستخدم من أجل فهم أشمل للمعلومات، فهي وسيلة جيدة لتوضيح العلاقات بين المفاهيم الأساسية (Wills, 2005). كما أن الرسوم والمنظّمات البيانية تساعد على جعل التعلم أكثر متعة، فهي أكثر جاذبية للدماغ من المحتوى العادي أثناء المعالجة، وتساعد على جعل التفكير مرثياً، وتستعمل للمراجعة، والتخطيط للكتابة وحل المشكلات، كما تساعد الطلبة على شرح فهمهم للموضوع (Dood, 2004).

وقد أجريت العديد من الدراسات على استراتيجية البناء الدائري كإحدى استراتيجيات المنظمات البيانية التسلسلية التي تهدف بالأساس إلى زيادة قدرة الطلبة على اكتساب المفاهيم وخاصة في المواد العلمية؛ إذ قامت وارد (Ward, 1999) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية البناء الدائري في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم والتعلم ذي المعنى لدى عينة من طلبة الصف السادس في أميركا، واستمر التدريس عشرة أسابيع، وأشارت النتائج المستخلصة من البيانات النوعية والكمية إلى زيادة فهم الطلبة لمادة العلوم والتحصيل فيها، كما كانت هناك علاقة ارتباطية جيدة بين اختيار الرسوم المناسبة وتعلم المفاهيم العلمية. فضلاً عن ذلك، أكدت دراسة وارد وواندرسي (Ward & Wandersee, 2001) التي أجريت على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في أميركا بهدف استقصاء أثر استراتيجية البناء الدائري على تحسّن استخدام الطلبة للمبادئ البنائية في تعلم العلوم وتحسن فهمهم لها وزيادة قدرتهم على تصور المفاهيم العلمية كنظام. كما قام وارد وواندرسي (Ward & Wandersee, 2002; A) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية البناء الدائري على فهم الطلبة للمفاهيم العلمية. وتكونت عينة الدراسة من (19) طالباً وطالبة في الصف السادس، وأشارت نتائجها إلى زيادة قدرة الطلبة على فهم المفاهيم العلمية واختيار الصور والرموز المعبرة عن المفاهيم والقدرة على بناء المخططات التي تمثل المفاهيم المترابطة والعلاقات

المادة العلمية السابقة وعدم قدرتهم على إنتاج المعرفة وتوليدها (Cotton, 1991). فضلاً عن الخبرة العلمية والعملية لدى الباحثين في مجال تدريس المواد العلمية للطلبة وملاحظاتهم التي تتعلق بسعي الطلبة لاكتساب المعرفة التي تبدو جاهزة كحقائق للحفظ دون إبداء الرغبة في التفكير فيها؛ فالهدف لديهم تجاوز الاختبارات التحصيلية بنجاح، وما يرافق ذلك من نسيان للمعرفة التي تم اكتسابها سابقاً. فضلاً عن ذلك، يشير الواقع التعليمي إلى تدني التحصيل في المواد العلمية لدى الطلبة (المحتسب وسويدان، 2010).

كل ذلك دفع الباحثين لمحاولة إيجاد استراتيجية جديدة لتدريس المواد العلمية للطلبة، وأثمرت الجهود البحثية في إيجاد طريقة مناسبة لتحقيق هذا الهدف، وهي استراتيجية البناء الدائري، والتي تستند إلى أساس نظري عميق ناتج عن البحوث والدراسات التي أجريت على نظريات معالجة المعلومات كأحد أبرز الاتجاهات المعرفية في التعلم. ومن جهة أخرى فإنها إحدى استراتيجيات المنظمات البيانية التي تفيد في جعل التفكير مرئياً وهذا ما يساعد المعلم في تقديم السقالات المعرفية للطلبة في الوقت والمكان المناسبين، إذ تبرز هنا إحدى مشكلات التعلم وهي عجز الكثير من المعلمين عن تقديم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة عندما يكون لديهم فهم خاطئ للمفاهيم الأساسية في الدرس (Ward & Figg, 2011). فضلاً عن كونها استراتيجية تعمل على إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة لكونها تجعل الطالب مسؤولاً عن تعلمه بشكل أكبر، كما تعزز الشعور بالفاعلية الذاتية لكونها عملية معقدة التركيب وفي نفس الوقت يمكن إنجازها من قبل معظم الطلبة على اختلاف قدراتهم على التعلم، وقد أكدت الدراسات أن انخفاض الدافعية للتعلم من أكثر المشكلات التي تواجه الطلبة في تعلم المواد العلمية (Woolfolk, 2007).

أما المشكلة الأكثر تحدياً للمعلمين وهي عدم احتفاظ الطلبة بالمعرفة التي يتم اكتسابها وخاصة ما يتعلق منها بالمفاهيم العلمية، وربما يعود ذلك للطرق التقليدية المتبعة في التدريس والتي تركز على نقل الحقائق للطلبة من قبل المعلم، وفي هذا الإطار فإن من أبرز ميزات استراتيجية البناء الدائري أنها تساهم في زيادة القدرة على الاحتفاظ بالمعرفة لدى الطلبة؛ وذلك لكون الطالب في هذه الاستراتيجية نشط وفاعل في بناء المعرفة وترميزها وتخزينها بوعي في بنيته المعرفية وبشكل يناسب طبيعة عمل الدماغ البشري وهو البناء الدائري للمعرفة (Ward & Dugger, 2012).

العملية بإيجاد منتجات بسهولة أكثر ومرونة وأصالة وتفاصيل زائدة (Ward & Figg, 2011). وفي هذا الإطار قامت وارد وواندرسي (Ward & Wandersee, 2002; B) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية البناء الدائري على عينة من الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وأشارت نتائجها إلى وجود أثر لاستراتيجية البناء الدائري في فهم الموضوعات العلمية المعقدة، وتغير التصورات السابقة الخاطئة عن المفاهيم العلمية واستبدالها بتصورات صحيحة، وزيادة القدرة على تكوين رموز ورسومات متسلسلة للمفاهيم العلمية، وفهم مغزاها عبر فهم العلاقات المعقدة بينها. كما قامت وارد ودوجر (Ward & Dugger, 2012) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية البناء الدائري في تدريس مادة العلوم للطلبة من ذوي الحاجات الخاصة على التحصيل والفهم والإبداع والاتجاهات نحو مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (8) من الطلبة منهم (3) من ذوي صعوبات التعلم و(5) طلبة لديهم إعاقة معرفية خفيفة، وتم اختيارهم جميعاً بسبب انخفاض مستواهم في القراءة كما كان لديهم صعوبة في فهم المحتوى العلمي. وكشفت المناقشات التي جرت معهم عن أهمية السماح لهم بالتعبير والوصف لرسومهم الخاصة، كما أشارت النتائج إلى تحسن اتجاهاتهم نحو العلوم وزيادة تحصيلهم ومستوى فهمهم وإبداعهم. وأكدت الدراسة أن استخدام الاستراتيجيات التي تدعم التنظيم الذاتي وتحديد الأهداف وحل المشكلات مع المنظمات البيانية تيسر زيادة أداء الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. وأوصت الدراسة بضرورة إطالة وقت التدريب على الاستراتيجية عند تقديمها للطلبة. ويؤكد إليس (Ellis, 2004) كذلك أن الأدب التجريبي لاستخدام المنظمات البيانية قد دل على أنها استراتيجية فعالة للطلبة العاديين والطلبة من ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهر الطلبة مستويات أعلى من الفهم والقدرة على استدعاء المعلومات وتنظيمها، وزيادة مستوى مهارات التفكير العليا لديهم عند استخدام المنظمات البيانية في التدريس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

ثمة اتفاق لدى الباحثين أن التعليم في المنطقة العربية بشكل عام ما زال يركز على الطريقة التقليدية في اكتساب المعرفة، الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من الحفظ دون تمكين الطلبة من مهارات التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار عند مواجهة مشكلات ترتبط بواقع الحياة التي يعيشها هؤلاء الطلبة (فتح الله، 2011). كما ويعزى إخفاق المدارس في تحقيق أهداف التربية العلمية وتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة إلى اقتصار دورها على السعي لإعداد أفراد يكررون

1. استراتيجية البناء الدائري: وهي إحدى استراتيجيات المنظمات البيانية، وتقوم على فكرة تقسيم المفهوم الأساسي إلى سبعة مفاهيم فرعية، والبناء الدائري شكل دائري يتضمن دائرة صغيرة داخل دائرة كبيرة، يوضع في الدائرة الصغيرة المفهوم الأساسي، أما الدائرة الكبيرة فهي مقسمة إلى سبعة أقسام يتم فيها تمثيل المفاهيم الفرعية بشكل مكتوب أو مرسوم بدءاً من القسم الأعلى على اليمين وبتجاه عقارب الساعة وبشكل منطقي ومتسلسل، ثم التعبير عنها بمقالة مكتوبة تتضمن معنى كل مفهوم فرعي وعلاقته بما قبله وبعده من المفاهيم وصولاً لشرح وافٍ وملخص للمفهوم الأساسي بطريقة بنائية تعتمد على تعبير الطالب وفهمه الخاص (Ward & Figg, 2011). وتعرف إجرائياً بأنها استراتيجية تدريس قائمة على تمثيل المفاهيم الواردة في دروس وحدة النظام البيئي للصف الثامن وفق نموذج دائري مخصص لهذه الغاية، وذلك بوضع المفهوم الأساسي في الدائرة الصغيرة وتقسيمه إلى مفاهيم فرعية توضع في الأسافين الموجودة في الدائرة الكبيرة والتعبير عن ذلك بقطعة كتابة تصف المفاهيم الواردة في الرسم والعلاقات بينها.
2. التحصيل في مادة العلوم: وهو التقدّم الذي يحرزّه الطالب في تحقيق أهداف وحدة النظام البيئي ضمن مناهج العلوم للصف الثامن وذلك من خلال المعرفة التي اكتسبها خلال تعلم مفاهيم هذه الوحدة. وقيس إجرائياً بدرجة الطالب التي حصل عليها وفق اختبار العلوم للوحدة الأولى (وحدة النظام البيئي) من الفصل الدراسي الأول للصف الثامن الأساسي، والذي تمّ تطبيقه بشكل قبلي وبعدي.
3. التحصيل المؤجل: وهو التقدّم الذي يحرزّه الطالب في تحقيق أهداف وحدة النظام البيئي ضمن مناهج العلوم للصف الثامن وذلك من خلال المعرفة التي اكتسبها خلال تعلم مفاهيم هذه الوحدة. وقيس إجرائياً بدرجة الطالب التي حصل عليها وفق اختبار العلوم للوحدة الأولى (وحدة النظام البيئي) من الفصل الدراسي الأول للصف الثامن الأساسي، والذي جرى تطبيقه بعد مرور ستة أسابيع على تطبيق الاختبار البعدي.
4. الاتجاهات نحو مادة العلوم: ويقصد بها استجابة الطالب وتعبيره عن نفسه لوصف مدى اهتماماته العلمية في مادة العلوم، ورؤيته لدور معلم العلوم، والمضامين الاجتماعية للعلوم، ومدى صعوبة مادة العلوم. وقيست

- ولذلك تنحصر مشكلة الدراسة بمعرفة أثر استراتيجية البناء الدائري في تحصيل طلاب الصف الثامن لمادة العلوم. وعليه فقد سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:
1. هل يختلف تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم باختلاف استراتيجية التدريس المتبعة (البناء الدائري، الطريقة الاعتيادية)؟
 2. هل تختلف قدرة طلاب الصف الثامن الأساسي في التحصيل المؤجل في مادة العلوم باختلاف استراتيجية التدريس المتبعة (البناء الدائري، الطريقة الاعتيادية)؟
 3. ما أثر استراتيجية البناء الدائري في تحسين الاتجاهات نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

أهمية الدراسة

يمكن تلخيص الأهمية النظرية والتطبيقية لهذه الدراسة على النحو التالي:

الأهمية النظرية

1. استخدمت الدراسة استراتيجية البناء الدائري كإحدى استراتيجيات المنظمات البيانية التي استخدمت بشكل قليل في العالم وفي المنطقة العربية في حدود اطلاع الباحثين، مما يساهم بتوفير إطار نظري وتجريبي يضاف للمكتبة العربية حول أحدث طرق واستراتيجيات التعلم التي انتشرت في الدول المتقدمة خلال العقد الماضي.
2. تناولت الدراسة مادة العلوم، وهي أساس التطور التقني والعلمي وتساهم بدرجة كبيرة في تحسين الحياة البشرية والحفاظ على مكتسباتها.
3. تناولت الدراسة شريحة هامة من الطلبة وهم المراهقون في المرحلة المبكرة، وهم بحاجة لاستخدام طرق فاعلة في تعلم المواد العلمية وبناء المعرفة ذاتياً، مما يساهم في تأسيس جيل قادر على الإنتاج والإبداع وتغيير ثقافة التلقي والنقل غير الواعي للمعرفة.

الأهمية التطبيقية

تزويد المعلمين بشرح مفصل لخطوات تطبيق استراتيجية البناء الدائري كاستراتيجية مفيدة في التدريس وخاصة في المواد العلمية، لا سيما عند تدريس المفاهيم الصعبة والمعقدة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تمّ في هذه الدراسة استخدام أداتين هما: الاختبار التحصيلي لمادة العلوم، ومقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم، وفيما يلي عرض لإجراءات بناء هاتين الأداتين:

أولاً: الاختبار التحصيلي

تمّ استخدام اختبار المشاقبة (2014) وهو اختبار تحصيلي لوحدة النظام البيئي (الوحدة الأولى) من مادة العلوم للفصل الدراسي الأول للصف الثامن الأساسي، وتكون الاختبار من ثلاثة أسئلة، السؤال الأول يتضمن (19) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، والسؤال الثاني يتضمن (6) فقرات من نمط الصح والخطأ، والسؤال الثالث يتضمن (5) فقرات مفتوحة الإجابة (ملحق 1). ووضعت درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار وعددها الإجمالي (30) فقرة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (30) درجة.

صدق الاختبار التحصيلي

تم التوصل إلى دلالات الصدق للاختبار في صورته النهائية على النحو التالي:

صدق المحكمين: تم تحكيم الاختبار من قبل متخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج العامة، ومناهج العلوم، وعددهم (9) متخصصين، وذلك للتأكد من مناسبة كل فقرة فيه، ووضوح الفقرات، وانتمائها إلى المادة العلمية، وصياغتها اللغوية، كما طلب من المحكمين إضافة أو تعديل أو حذف أية فقرة تبدو غير مناسبة من وجهة نظرهم. وقد أوصى جميع المحكمين بالاحتفاظ بجميع الفقرات الواردة في الاختبار باستثناء فقرة واحدة جرى استبدالها وإعادة عرضها على المحكمين.

ولمزيد من التثبت من مدى ملائمة فقرات الاختبار لأفراد الدراسة، حسبت معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز للفقرات، فتراوحت معاملات الصعوبة بين (0.35- 0.78) وهي معاملات صعوبة مناسبة وقادرة على التفريق بين مستويات الطلبة أفراد الدراسة. وتراوحت معاملات التمييز بين (0.41-0.75).

ثبات الاختبار التحصيلي

تمّ التحقق من دلالات ثبات الاختبار التحصيلي بعد تطبيقه على عينة مكونة من (45) طالباً من خارج أفراد الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، حيث تمّ استخدام معادلة كرونباخ- ألفا (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاتساق

إجرائياً بدرجة الطالب التي حصل عليها وفق مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم والذي تمّ تطبيقه على الطلاب بشكل قبلي وبعدي.

5. طلاب الصف الثامن الأساسي: وهم الطلاب الذكور في مدرسة الرشيد الأولى في مدينة الرصيفة للعام الدراسي 2014-2015 ومتوسط أعمارهم (13) سنة.

حدود الدراسة ومحدداتها

- تحدت الدراسة بعينة تكونت من (63) طالباً من طلاب الصف الثامن يمثلون صفين دراسيين (تم اختيار أحدهما عشوائياً كمجموعة تجريبية والآخر كمجموعة ضابطة) في مدرسة الرشيد الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة في الأردن، حيث كان التطبيق محصوراً في هذه المدرسة.
- اقتصرت المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج على (16) حصة صفية بواقع (45) دقيقة لكل حصة، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014-2015م.
- تحدت الدراسة بدلالات صدق وثبات أدوات القياس المستخدمة والمادة التعليمية المصاغة وفق خطوات استراتيجية البناء الدائري.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تمّ اختيار طلبة الصف الثامن؛ لكون مناهج الصف الثامن يتضمن عدداً كبيراً من المفاهيم العلمية التي تقع ضمن مادة العلوم العامة، حيث يتم فصلها بدءاً من الصف التاسع إلى مواد (الفيزياء، والكيمياء، والعلوم الحياتية، وعلوم الأرض) لذلك فإن هذا المنهاج غني بالمفاهيم العلمية المعقدة والتي تتناسب مع أهداف التدريس وفق استراتيجية البناء الدائري. وتألّف أفراد الدراسة من (63) طالباً في الصف الثامن في مدرسة الرشيد الأولى في مدينة الرصيفة في الأردن. وتم اختيار شعبتين عشوائياً من شعب الصف الثامن في المدرسة وعددها خمس شعب، ثم جرى تعيين إحدى هاتين الشعبتين بشكل عشوائي لتمثل المجموعة التجريبية، بينما تمثل الشعبة الثانية المجموعة الضابطة، إذ ضمت المجموعة التجريبية (34) طالباً، فيما بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (29) طالباً.

أداتا الدراسة

ذلك تمّ تكييف محتوى الحصص التعليمية في الوحدة الأولى من كتاب العلوم للصف الثامن وهي وحدة النظام البيئي وفق استراتيجية البناء الدائري بالتفصيل متضمنة: النتائج العامة والخاصة، ودور المعلم، ودور الطالب، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم وأدواته، وتحديد الزمن المناسب لكل نشاط، والأدوات والوسائل، ومصادر المعرفة، والتعيين البيئي. وبعد تحكيم المادة التعليمية، وتجريبها على عينة خارج عينة الدراسة، وإجراء التعديلات المناسبة، تمّ إخراج المادة التعليمية بصورتها النهائية متضمنة (16) حصة تعليمية مدة كل منها (45) دقيقة (ملحق 3).

صدق المادة التعليمية

بعد إعداد الصورة الأولية للمادة التعليمية جرى عرضها على لجنة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية من المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج، ومناهج العلوم. وذلك بهدف إبداء الرأي من حيث وضوحها، ومدى ملائمة الاستراتيجيات التدريسية لتحقيق أهداف ونتائج الوحدة الدراسية كما هي محددة في المنهاج المدرسي، وتمثيلها لمستويات التفكير المحددة، ومدى مناسبة الوقت المخصص لكل نشاط. حيث انحصرت ملاحظات المحكمين في عدم مناسبة الوقت المخصص لممارسة بعض النشاطات. وتمّ الأخذ بملاحظات المحكمين من ذوي الاختصاص وإعادة صياغة المادة التعليمية.

التطبيق الأولي للمادة التعليمية

بعد الأخذ بملاحظات المحكمين من ذوي الاختصاص وإعادة صياغة المادة التعليمية، تمّ تطبيق (4) جلسات تمثل الدرسين الأول والثاني على عينة خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالباً، وجرى تعديل المادة التعليمية بناء على الملاحظات التي تمّ جمعها حول أداءات الطلبة ومشاركاتهم في الجلسات التعليمية. وتمّ بعد ذلك إعادة صياغة المادة التعليمية بالشكل النهائي بهدف تطبيقها على أفراد الدراسة، حيث تمّ إعادة تبسيط بعض الإجراءات والأمثلة، كما تمّ إضافة جلسة تعليمية تسبق تطبيق الحصص متضمنة بعض المفاهيم الأساسية الواردة في استراتيجية البناء الدائري والتعريف بالنظرية التي تستند لها ومبررات استخدامها، وأخيراً فقد تمّ تدريب أحد معلمي العلوم في المدرسة التي جرى بها التطبيق على خطوات الاستراتيجية وتزويده بالمادة التعليمية بهدف تطبيقها على الطلبة أفراد المجموعة التجريبية.

الداخلي للاختبار، والتي بلغت (0.79) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

ثانياً: مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم

تمت الاستعانة بمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم من إعداد تاوسي (Towse) ترجمة زيتون (1988). وتكون المقياس من (33) فقرة؛ بواقع (23) فقرة إيجابية و(10) فقرات سلبية، وتغطي أربعة مجالات: الاهتمامات العلمية للعلوم، ودور معلم العلوم، والمضامين الاجتماعية للعلوم، وصعوبة مادة العلوم. وأمام كل فقرة (5) خيارات هي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة). (ملحق 2). وتعطى الخيارات درجات من (5) إلى (1) في حالة كانت الفقرات إيجابية والعكس في حالة كانت الفقرات سلبية، وبذلك تكون الدرجة العليا للمقياس هي (165) والدرجة الدنيا (33).

صدق مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم

تمّ التوصل إلى دلالات صدق للمقياس في صورته النهائية من خلال صدق المحكمين، حيث تمّ تحكيم المقياس من قبل متخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج العامة، ومناهج العلوم، وعددهم (9) متخصصين، وذلك للتأكد من مناسبة كل عبارة فيه، ووضوح العبارات، وانتمائها إلى المجال، وصياغتها اللغوية، كما طلب من المحكمين إضافة أو تعديل أو حذف أية عبارة تبدو غير مناسبة من وجهة نظرهم. وقد أوصى جميع المحكمين بالاحتفاظ بجميع العبارات الواردة في المقياس.

ثبات مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم

تمّ التحقق من دلالات ثبات مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم بعد تطبيقه على عينة مكونة من (45) طالباً من خارج أفراد الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، حيث تمّ استخدام معادلة كرونباخ- ألفا لحساب ثبات الاتساق الداخلي للاختبار، والتي بلغت (0.75) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

المادة التعليمية

تمّ بناء المادة التعليمية لزيادة التحصيل والاحتفاظ في مادة العلوم وتحسين الاتجاهات نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بالاستناد إلى استراتيجية البناء الدائري، حيث تمت مراجعة الاستراتيجية من مصادرها الرئيسة، وحصر خطواتها وطريقة تطبيق كل خطوة منها في التدريس، وبعد

متغيرات الدراسة

الاستراتيجية القائمة على البناء الدائري. - : الاستراتيجية الاعتيادية.

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان:

أ. الاستراتيجية القائمة على البناء الدائري

ب. الاستراتيجية الاعتيادية

المتغيرات التابعة:

أ. التحصيل الآني في مادة العلوم

ب. التحصيل المؤجل في مادة العلوم

ج. الاتجاهات نحو مادة العلوم

تصميم الدراسة

يعدّ تصميم الدراسة الحالية من التصاميم شبه التجريبية، حيث طبقت المادة التعليمية القائمة على استراتيجية البناء الدائري على مجموعة تجريبية، وخضعت مجموعة ضابطة للاستراتيجية الاعتيادية. ويمكن تمثيل التصميم الخاص بهذه الدراسة على النحو الآتي:

EG: O1 O2 X O1 O2 O3

CG: O1 O2 - O1 O2 O3

حيث: EG: المجموعة التجريبية. CG: المجموعة الضابطة. O1: اختبار التحصيل القبلي/البعدي في العلوم O2 :. الاتجاهات نحو مادة العلوم. O3 : التحصيل المؤجل. X :

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل يختلف تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم باختلاف استراتيجية التدريس المتبعة (البناء الدائري، الطريقة الاعتيادية)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخام للدرجات القبلية والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		عدد الطلبة	المجموعة
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
12.69	5.93	15.59	5.96	29	الضابطة
12.65	4.75	20.29	5.46	34	التجريبية

يتضح من الجدول (4) تكافؤ المجموعتين قبل التدريس باستخدام استراتيجية البناء الدائري. كما يتضح أن هناك فروقاً في متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تدريس الطلبة باستخدام استراتيجية البناء الدائري. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بعد إزالة أثر الاختبار القبلي، وجاءت النتائج كما هي معروضة في جدول(5).

جدول 5: نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب لطلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة مربع إيتا	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	1	1315.914	1315.914	119.596	0.00	0.00
المجموعة	1	352.381	352.381	32.026	0.14	0.00
الخطأ	60	660.180	11.003			
المجموع	62	23024				

باستخدام مربع إيتا لاستراتيجية البناء الدائري من خلال قيمة (ف) الناتجة عن الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية، وكما يتضح من الجدول السابق فإن قيمة مربع إيتا تساوي (0.14) وهذا يدل على وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجية البناء الدائري على تحصيل الطلبة الدراسي.

واتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها بعض الدراسات السابقة كدراسة عبده (2013) التي طبقت على طلبة الصف العاشر وأكدت زيادة التحصيل في الفيزياء

يتبين من الجدول (5) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات تحصيل الطلاب، وقد بينت المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (5) أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لطلبة المجموعة التجريبية (15.58) في حين بلغ لطلبة

المجموعة الضابطة (10.52)، وهذا يشير إلى أثر استراتيجية البناء الدائري في مستوى تحصيل الطلاب في مادة العلوم. وللتأكد من مصداقية هذه الفروق تم حساب حجم التأثير

الخاص للدرس، وكان المعلم يقدم تغذية راجعة للطلبة أولاً بأول في الموعد والمكان المناسبين، ما عدّ أداة فاعلة لزيادة التحصيل.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف قدرة طلاب الصف الثامن الأساسي في التحصيل المؤجل في مادة العلوم باختلاف استراتيجية التدريس المتبعة (البناء الدائري، الطريقة الاعتيادية)؟. للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتفاظ للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتفاظ للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	عدد الطلبة	الاحتفاظ	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	29	13.03	5.19
التجريبية	34	18.35	4.04

يتضح من الجدول (6) أن هناك فرقاً ظاهرياً في متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تدريس الطلبة باستخدام استراتيجية البناء الدائري على احتفاظ الطلبة بمادة العلوم. وللتعرف على دلالة الفرق بين هذه المتوسطات، تم إجراء اختبار ت (t). والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول 7: نتائج الاختبار التائي (t) لدلالة الفروق في الاحتفاظ بين المجموعة الضابطة والتجريبية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة (T)	مستوى الدلالة
الضابطة	29	13.03	4.571	0.00
التجريبية	34	18.35		

يتبين من الجدول (7) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الاحتفاظ لدى الطلاب في مادة العلوم، وهذا يشير إلى أثر استراتيجية البناء الدائري في مستوى الاحتفاظ في مادة العلوم، إذ إنّ مستوى الاحتفاظ لدى الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية البناء الدائري قد ارتفع بشكل ملحوظ عن مستوى الاحتفاظ لدى الطلاب الذين درسوا بأسلوب التدريس التقليدي.

واتفقت هذه النتيجة مع ما أكدته وارد وفيج (Ward & Figg, 2011) وهو أنّ أحد ميزات استخدام استراتيجية البناء الدائري هي المساعدة على الاحتفاظ بالمعرفة، وذلك بتخيّل

باستخدام استراتيجية البناء الدائري. ودراسة شوارتز وهافيك (Swartz & Hagevik, 2010) التي دمجت مهارات التفكير الناقد مع محتوى مادة العلوم للصفوف من السادس وحتى الثامن باستخدام استراتيجية المنظمات البيانية ما أدى إلى زيادة التحصيل. ودراسة وارد (Ward, 1999) التي جرت على طلبة الصف السادس وأكدت نتائجها فاعلية استراتيجية البناء الدائري في زيادة تحصيل الطلبة في مادة العلوم.

وتأتي هذه النتيجة كتأكيد لافتراض اتجاه معالجة المعلومات: إنّ بناء الطالب للمعرفة ذاتياً يؤدي إلى معالجة أعمق للمعلومات وبالتالي زيادة الفهم والربط بين المعرفة السابقة والجديدة ما يؤدي إلى تصوّر الطلبة للمفاهيم العلمية كنظام، وهو ما أكدته دراسة وارد وواندرسي (Ward & Wandersee, 2001) ويعدّ ذلك من العوامل الأساسية في زيادة التحصيل، وقد جاء استخدام استراتيجية البناء الدائري لتحقيق هذا الغرض. كما أنّ استخدام هذه الاستراتيجية وبما تؤكده من ضرورة إتاحة الفرصة للطلبة لبناء المخططات التي تمثل المفاهيم وتشكيل علاقات منطقية بينها وشرحها والتعبير عنها يقود إلى الفهم الكلي للمادة العلمية وبالتالي زيادة التحصيل، وهذا ما أكدته دراسة وارد وواندرسي (Ward & Wandersee, 2002; A) التي جرت على طلبة الصف السادس في مادة العلوم.

إنّ أثر استراتيجية البناء الدائري في زيادة التحصيل في مادة العلوم كان واضحاً أيضاً في نتائج الدراسات التي تناولت عينات من الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة وصعوبات التعلم، فقد أكدت دراسة وارد ودوجر (Ward & Dugger, 2012) فاعلية هذه الاستراتيجية في زيادة فهم الطلبة من ذوي صعوبات واضطرابات التعلم للمادة العلمية وذلك عبر بناء المفاهيم والعلاقات المعقّدة بينها مما أدى إلى زيادة قدرتهم على التنظيم الذاتي، مع مراعاة حاجة الطلبة من هذه الفئات إلى إطالة وقت التدريب على استراتيجية البناء الدائري.

إنّ عمليات التسقيّل المعرفي التي تتيح استراتيجية البناء الدائري للمعلم استخدامها مع الطلبة بفاعلية أثناء التدريس ربما ساعدت في زيادة الفهم وتصحيح الأخطاء المفاهيمية التي قد يقع بها الطلبة أثناء التعلم، وقد ساعده في ذلك إمكانية متابعة تفكير الطلبة أولاً بأول في كل مراحل التطبيق لا سيما في مرحلة الرسم، خاصة وأنّ الطلاب بنوا رسومهم بشكل انفرادي وكان المعلم يطلب منهم تفسير سبب بناء المفاهيم التي قاموا بتمثيلها بأيقونات أو كلمات على رسومهم بالتسلسل الذي يفترضه الطالب نفسه والناشئ عن فهمه

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أثر استراتيجية البناء الدائري في تحسين الاتجاهات نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟. للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاتجاهات القبلية والبعديتين الضابطة والتجريبية والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاتجاهات القبلية والبعديتين للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	عدد	الاختبار القبلي للاتجاهات	الاختبار البعدي للاتجاهات
الطلبة	المتوسط	الانحراف	المتوسط
الضابطة	29	99.83	103.35
التجريبية	34	100.65	144.35

يتضح من الجدول (8) تكافؤ المجموعتين في اتجاهاتهم نحو العلوم قبل التدريس باستخدام استراتيجية البناء الدائري. كما يتضح من الجدول (8) أيضاً أن هناك فرقاً ظاهرياً في متوسطات اتجاهات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تدريس الطلبة باستخدام استراتيجية البناء الدائري؛ ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بعد إزالة أثر الاختبار القبلي، وجاءت النتائج كما هي معروضة في جدول (9).

جدول 9: نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب لطلاب

مصدر	درجات	مجموع	متوسط	قيمة F	مستوى
التباين	الحرية	المربعات	المربعات	الدلالة	
الاختبار	1	3274.964	3274.964	24.532	0.00
القبلي					
المجموعة	1	25632.110	25632.110	192.001	0.00
الخطأ	60	8009.973	133.500		
المجموع	62	1030114			

يتبين من الجدول (9) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات اتجاهات الطلبة، وقد بينت المتوسطات الحسابية المعدلة أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لطلبة المجموعة التجريبية (143.68) في حين بلغ لطلبة المجموعة الضابطة (101.14). وهذا يشير إلى أثر استراتيجية البناء الدائري في تحسين اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم، إذ إن اتجاهات

الطلبة للمخططات البيانية الخاصة بهم. واستناداً إلى أدبيات اتجاه معالجة المعلومات المتعلق بالذاكرة طويلة المدى فإن بناء الطالب للمعرفة عبر أشكال ورسومات يمثل نوعاً من أنواع مساعدات التذكر (Woolfolk, 2007)، وكذلك فإن تمثيل المفاهيم بأيقونات وتوضيح العلاقات بينها وربطها بوعي بالمعرفة السابقة تؤدي إلى معالجة أعمق تسهم في ثراء البنية المعرفية لدى الطلبة، ما يؤدي إلى زيادة مستوى الاحتفاظ بالمعرفة (سولسو، 1996). واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبده (2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات في الاحتفاظ بالمعرفة في اختبار التحصيل المؤجل في مادة الفيزياء سواء لدى الذكور أم الإناث.

ويؤكد الإطار النظري والتجريبي للمنظمات البيانية أنها أداة فعالة في معالجة المعلومات وتذكرها، ويظهر ذلك في الترميز الثنائي للمعلومات لفظياً وصورياً وفق بافيو (Paivio) مما يساعد على تذكرها بشكل أفضل. كما تفيد نظرية العبء المعرفي أن تقليل العبء المعرفي الواقع على الذاكرة العاملة أثناء المعالجة يسهم في زيادة القدرة على الاحتفاظ (Wills, 2005)، وهو ما توفره استراتيجية البناء الدائري بتقليلها لحجم المعلومات إلى الحد الذي يسهل التعامل معها في الذاكرة العاملة وهو سبع قطع معرفية وفق توصيات ميلر (Miller) في بحثه عن الذاكرة العاملة (Ward & Dugger, 2012). وكذلك أكدت نظرية المخططات المعرفية أن بناء المعرفة على شكل تسلسل هرمي وتنظيمي - وهو ما توفره المنظمات البيانية- يقود إلى تذكرها بشكل أسرع عندما يكون لها في الدماغ مخططات مناسبة (Wills, 2005).

إن النتائج التي أكدتها دراسة وارد وواندرسي (Ward & Wandersee, 2001) حول زيادة قدرة الطلبة على تصور المفاهيم العلمية كنظام باستخدام استراتيجية البناء الدائري تؤكد أهمية هذه الاستراتيجية في زيادة القدرة على الاحتفاظ لكونها تدعم المبادئ البنائية في تعلم العلوم، وربما كانت عاملاً مهماً في إثراء مكونات الذاكرة طويلة المدى: المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية. التي تم إثرائها في خطوات تطبيق استراتيجية البناء الدائري الثلاث: التخطيط، والرسم، والتأمل. وقد أكدت دراسة الطراونة (2014) أن تدريس الفيزياء باستخدام هذه الاستراتيجية قد طور لدى الطلبة قدرات التفكير البصري. وربما كان ذلك سبباً آخر لزيادة القدرة على الاحتفاظ بالمعرفة وذلك بزيادة القدرة على تذكر المفاهيم من خلال الاحتفاظ الذهني الفاعل للأيقونات التي تم رسمها والتعبير عنها ذاتياً مما زاد من تحصيلهم المؤجل.

خارجة عن المؤلف والتقليد الرتيب عبر سنوات طويلة بالنسبة للطلاب.

الاستنتاجات:

- 1- يمكن زيادة التحصيل والتحصيل المؤجل في العلوم لدى الطلبة باستخدام استراتيجية تدريس مناسبة.
- 2- يمكن تحسين اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم باستخدام استراتيجية تدريس مناسبة.
- 3- تقدّم نتائج هذه الدراسة دعماً إمبيريقياً يعزز صدق استراتيجية البناء الدائري والتي تمّ استخدامها بشكل قليل كونها من استراتيجيات التدريس الحديثة.

التوصيات:

يوصي الباحثون بناء على النتائج التي توصّلت لها الدراسة بما يلي:

- 1- استخدام استراتيجية البناء الدائري في تدريس المواد العلمية التي تتضمن مفاهيم صعبة ومعقدة لا سيما في المراحل الثانوية والجامعية.
- 2- استخدام هذه الاستراتيجية في مواد أخرى غير العلوم لكونها فاعلة في تدريس المفاهيم كمواضيع العلوم الاجتماعية وغيرها.
- 3- استخدام متغيرات أخرى غير التي تناولتها الدراسة الحالية لاستقصاء أثر الاستراتيجية عليها كالتفكير التحليلي والتفكير فوق المعرفي.

المراجع:

- زيتون، عايش (1988). الاحتياجات والموارد العلمية في تدريس العلوم. عمان: المطابع التعاونية.
- سولسو، روبرت (1996). علم النفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب الصبوة، الكويت: دار الفكر الحديث.
- الطراونة، محمد (2014). أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية التفكير البصري لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مبحث الفيزياء. مجلة دراسات العلوم التربوية، 41(2)، 798-808.
- عبده، شحادة (2013). أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل طلبة الصف العاشر في الفيزياء بمدينة نابلس والاحتفاظ بتعلمهم واتجاهاتهم نحو الفيزياء. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 1(1)، 235-284.

الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية البناء الدائري قد تحسّنت بشكل ملحوظ عنها لدى الطلاب الذين درسوا بأسلوب التدريس التقليدي.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبده (2013) التي أشارت إلى تحسّن الاتجاهات نحو مادة الفيزياء لدى طلبة الصف العاشر باستخدام استراتيجية البناء الدائري. وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة وارد ودوجر (Ward & Dugger, 2012) التي جرت على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم باستخدام استراتيجية البناء الدائري وأكدت تحسّن اتجاهاتهم نحوها. إنّ تحسّن اتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية والاستراتيجية المستخدمة ينشأ من مصدرين: أولهما زيادة دافعتهم للتعلم، وثانيهما الابتعاد عن الطريقة التقليدية التي يستخدمها المعلمون في التدريس والقائمة على الشرح والتوضيح والتلقين.

وتعدّ استراتيجية البناء الدائري إحدى الاستراتيجيات التي صممت لزيادة الدافعية للتعلم ويظهر ذلك باعتبار الطالب فيها فرداً نشطاً ومشاركاً بفاعلية في بناء المعرفة وتحديد المفاهيم وتجزئتها والتعبير عنها بالطريقة المناسبة له إما بالرسم أو الكتابة أو استخدام الحاسوب وفي ذلك جانب يراعي أساليب التعلم المفضلة، وتحديد العلاقات بين المفاهيم بطريقة تسلسلية ومنطقية وذات معنى (Ward & Figg, 2011). كما أنه يعبر عن فهمه للمادة العلمية التي قام ببنائها وفق رسمه الخاص باللغة التي يفهمها ويتقنها وتتناسب مع قدراته في التعبير والتمثيل (Ward & Dugger, 2012). وهذا يجعله مسؤولاً عن تعلمه بشكل أكبر ويزيد من شعوره بالفاعلية الذاتية كأحد أهم مصادر الدافعية الداخلية، ويؤكد هذا الشعور تعامله مع مهمات معقدة التركيب ويمكن إنجازها ببذل المزيد من الجهد والمثابرة (Woolfolk, 2007)، وهو ما توفره استراتيجية البناء الدائري.

كما أنّ استخدام الرسومات والأشكال ذات الألوان يحفّز استجابات الطلبة ويجعل نشاطات التعلم ممتعة مما يقود إلى تحسّن الاتجاهات نحو المادة الدراسية (Ward & Figg, 2011). وكذلك فإن الرسوم البيانية المنظمة والواضحة تجذب انتباه الطلبة وتحافظ عليه (سولسو، 1996). ويربط علماء النفس توجيه الانتباه الانتقائي لدى الطالب بمهمة التعلم التي تلبي الحاجات والاهتمامات والأساليب المفضلة في التعلم (Woolfolk, 2007) وربما وفرت استراتيجية البناء الدائري ذلك للطلبة مما ساهم في تحسين اتجاهاتهم نحو مادة العلوم ونحو استراتيجية التعلم والتدريس المتبعة لا سيما أنها

- Classroom to Bring Out the Best in Our Students. The National Center For Teaching Thinking (NCTT). www.nctt.net/lessons/LeadershipArticle.pdf.
- Swartz, R. & Hagevik, R. (2010). Using Thinking-based Learning in Middle School Science Classrooms. (TAMS) *The Tennessee Association of Middle Schools Journal*, 42 (2), 19- 30.
- Ward, R. & Dugger, D. (2012). Middle School Students with Exceptional Learning Needs Investigate the Use of Visuals for Learning Science. *Teaching & Learning*. 7(1), 1-20.
- Ward, R. & Figg, C. (2011). Every Picture Tells a Story: The Roundhouse Process in the Digital Age. *Teaching & Learning*. 6(1), 1-14.
- Ward, R. & Lee, W. (2006). Understanding the Periodic Table of Elements via Iconic mapping and sequential diagramming: The Roundhouse Strategy. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Idea*, 42, (4), 11-19.
- Ward, R. & Wandersee, J. (2002; A). Students' perceptions of Roundhouse diagramming: A middle school viewpoint. *International Journal of Science Education*, 24 (2), 205-225.
- Ward, R. & Wandersee, J. (2002; B). Struggling to understand abstract science topics: A Roundhouse diagram-based study. *International Journal of Science Education*, 24 (6), 575-591.
- Ward, R. & Wandersee, J. (2001). Visualizing science using the Roundhouse diagram. *Science Scope*, 24 (4), 17-21.
- Ward, R. (1999). *The effects of Roundhouse diagram construction and use on meaningful science learning in the middle school classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University, Baton Rouge.
- Wills, S. (2005). *The Theoretical and Empirical Basis for Graphic Organizer Instruction*. www.GraphicOrganizers.com.
- Woolfolk. A. (2007). *Educational Psychology*, (10.Ed), Allyn and Bacon.
- فتح الله، مندور (2012). أثر استراتيجيات خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، *مجلة رسالة الخليج العربي*، 111، 1-75.
- المحتسب، سميرة وسويدان، رجاء (2010). أثر دمج ثلاثة أجزاء من برنامج كورت لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين، *مجلة جامعة النجاح*. 24 (8)، 2311-2334.
- المشاقبة، متعب (2014). أثر استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- Cotton, K. (1991). *Teaching Thinking Skills*. Retrieved from Northwest Regional Educational Laboratory's School Improvement Research Series: <http://www.nwrel.org/http://educationnorthwest.org/6/cu11.html>
- Dood, L. (2004). *learning to Think: Thinking to Learn*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ellis, E & Howard, P. (2005). *Graphic Organizers: Power Tools for Teaching Students with Disabilities*. www.GraphicOrganizers.com.
- Ellis, E. (2004). *Graphic Organizer*. www.GraphicOrganizers.com.
- Hackney, M. & Ward, R. (2002). How-to-learn biology via Roundhouse diagrams. *The American Biology Teacher*, 64 (7), 525-533.
- Reagan, R. (2007). Cognitive Composition: Thinking-Based Writing. In: Swartz, R. Costa, A. Beyer, B. Reagan, R. & Kallick, B: *Thinking- Based Learning: Activating Students' Potential*. Boston, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Swartz. R. (2012). *Thinking-Based Learning, Making the Most of What we Have Learned About Teaching Thinking in the Regular*

واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان

خالصة الحارثية* وعائشة الحارثية** ووجيهة العاني**

تاريخ قبوله 2015/4/28

تاريخ تسلم البحث 2014/10/29

The reality of Talent Management of Emerging School Leaders in the Gneral Educational Directorates in the Sultanate of Oman

*Khalsah Al-Harhi, The Ministry of Education, Sultanate of Oman.
Aisha Al-Harhi and Wajeha Al-Ani, Sultan Qaboos University, Oman.*

Abstract: This study aimed at exploring the reality of talent management of emerging school leaders in the General Educational Directorates in Sultanate of Oman and ways to improve it. Qualitative and quantitative approaches were used for data collection by using a questionnaire and semi-structured interviews. The questionnaire was applied to (400) supervisors in the Departments of Human Resources Development and the administrative staff in schools. The interviews were conducted with individuals holding positions of high leadership roles in the Omani Ministry of Education. The study found that the reality of talent management for emerging school leaders is below the desired level at the three levels investigated in the study: schools, departments of human resources development, and cooperation between the two. Qualitative data explained the reasons for this low level, and provided ways to improve it. The results also showed significant differences about the reality based on gender favoring females, and based on the nature of work favoring administrators in schools. The study recommended that a specialized job is established for talent management in the departments of human resources development. It also recommended the preparation of a second line of talented teachers to become school leaders in the future.

Keywords: talent management, emerging school leaders.

إن انطلاقة مفهوم إدارة المواهب الحديثة، وارتباطها بشكل كبير بما سمي بحرب المواهب "War for Talents"، التي اشتعلت بين الشركات التجارية الكبرى كتعبير عن المنافسة الشديدة في اجتذاب الموظفين أصحاب الكفاءات العالية والحفاظ عليهم (Michael et al., 2001)، والحاجة إلى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية وتحقيق التميز، وتحسين الأداء المؤسسي، وضع المنظمات التربوية والتعليمية أمام واقع جديد تستجيب فيه لمطالب إدارة المواهب، على اعتبار أن التربية والتعليم العنصر الأساسي لتلبية حاجات المجتمع المتغير، التي نتج عنها زيادة متطلبات التعليم وتضخم وظائفه، مما يستلزم وجود معلمين وموظفين وقادة قادرين على تفعيل وتشغيل طاقاته، واستثمار موارده وتطويره باستمرار؛ ليستطيع أداء أدواره التي يتوقعها منه المجتمع وأفراده، بكل مهارة وإتقان (أحمد، 2011).

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان وكيفية تحسينه؛ باستخدام الأسلوبين الكمي والكمي في جمع البيانات من خلال أداتين، هما: الاستبانة والمقابلة؛ طبقت الاستبانة على عينة من (400) فرد من المشرفين في دوائر تنمية الموارد البشرية، والإداريين في المدارس، بينما طبقت المقابلة على (6) أفراد من القيادات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة دون المستوى المأمول في المستويات الثلاثة للدراسة: (1) على مستوى المدارس، (2) على مستوى دوائر تنمية الموارد البشرية، (3) على مستوى المشاركة بينهما، وأوضحت نتائج التحليل النوعي أسباب هذا التدني وطرق تحسينه، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة عن الواقع وفقاً لمتغير النوع لصالح الإناث، ومتغير طبيعة العمل لصالح الإداريين في المدارس، وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد وظيفة متخصصة بإدارة المواهب في دوائر تنمية الموارد البشرية بالمديريات العامة للتربية والتعليم، وإعداد صف ثانٍ من القيادات المدرسية بالاستفادة من المعلمين الموهوبين قيادياً.

الكلمات المفتاحية: إدارة المواهب، القيادات المدرسية الناشئة.

مقدمة: يشهد العالم اليوم العديد من التغيرات التكنولوجية والاقتصادية والثقافية، والتطورات السريعة، والمنافسة اللامحدودة في كل شيء؛ حتى صار التميز عنصراً أساسياً من أجل البقاء والاستمرار؛ ولذلك أولت المنظمات المعاصرة اهتماماً شديداً للموارد البشرية، وخاصة ذات الكفاءة والمهوية والأداء العالي، باعتبارها المعيار الأهم للتقدم والتفوق، فأصبح من يمتلكها اليوم يمتلك المزايا التنافسية التي تضعه في الطليعة؛ لذا ركزت استراتيجيات إدارة الموارد البشرية -على مستوى الأداء المؤسسي في مطلع الألفية الثالثة في رؤيتها ورسالتها- على العنصر البشري النوعي، وما يمتلكه من مهارات ومواهب، باعتباره الغاية والوسيلة بالوقت ذاته (النيمي، 2011)؛ فاهتمت بوجوده كقوة لا يمكن تقليدها، وتوجهت بشدة للتركيز على إدارة مواهبه، والانتقال فيها من رد الفعل إلى الاستباقية (SHRM, 2006)، من خلال المبادرة في اكتشاف واستقطاب واختيار وتعيين وتنمية وإدارة أداء الموهوبين.

وتؤكد دراسة مجموعة ماكينزي (McKinsey) التي انطلق منها مفهوم إدارة المواهب عام (1997) أنه في عصر الاقتصاد المعرفي تناقصت القيمة النسبية للأصول المادية، لحساب زيادة القيمة النسبية لرأس المال البشري؛ لذلك فإن العجز في توظيف واستثمار المواهب يمثل اليوم خطراً كبيراً بالنسبة لأي منظمة، وأن الصراع والتنافس عليها بات حتمياً أكثر من أي وقت سبق، وسيستمر على مدى عقود من الزمان (Michael et al., 2001).

* وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

** جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

التحسين المستمر" (ناصر وزناتي، 2008، ص431)، فتولي أصحاب المواهب والقدرات للمناصب الإدارية والإشرافية ينعكس إيجاباً على ثقافة المنظمة ككل (هلال، 2011)، وعلى تلك الإدارات أن تدرك أن الأفراد الموهوبين يتطلعون إلى النمو وإلى تسلم مناصب قيادية تمكنهم من استثمار قدراتهم (Michael et al., 2001)، ويؤكد عبوي (2010) أن بناء القيادات التربوية الرشيدة لا يتأتى إلا بالتزام السلطات والإدارات التعليمية بمنهجية واضحة لإعداد البديل المؤهل.

لذا تمثل إدارة المواهب القيادية الناشئة منهجية فاعلة للمبادرة في بناء قيادات مدرسية ذات كفاءة عالية، الأمر الذي يتطلب توحيد الجهود نحو اكتشاف وتطوير القدرات والمواهب القيادية الواعدة في المدارس، وإيجاد بيئة وثقافة محفزة وداعمة لها لتشكل كما يطلق عليها مايكلز وآخرون (Michael et al., 2001) مجمعا للمواهب "Talent Pool"، يتيح نخبة من البدائل النوعية؛ فإدارة المواهب لا تقف عند الاكتشاف والتطوير؛ بل تمضي إلى أبعد من ذلك، كالاستقطاب والتعيين في الوظائف القيادية وفق مسار وظيفي ملائم لقدراتها، وفي إطار خطط تعاقب قيادي واضحة المعالم، وبالتالي فإن مجمع المواهب يحقق المرونة في ملء الشواغر القيادية المهمة، في حالة ترك العمل لأي سبب من الأسباب، وذلك من شأنه تقليل المخاطر، "حيث أن معظم المنظمات لا تملك مواهب قيادية تكون مستعدة لقيادة المنظمة عند الحاجة وفي الوقت المناسب" (حمود والشيخ، 2013، ص42)، وهو من أهم الأسباب التي قد تدفع الإدارات التعليمية لتبني إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة.

ومن الدراسات التي اهتمت بموضوع إدارة المواهب القيادية الناشئة في المؤسسات التعليمية دراسة ميونج ولويب وهورنج (Myung, Loeb & Horng, 2011) التي هدفت إلى التعرف درجة الاستفادة من مواهب المعلمين؛ لتحديد القيادة المدرسية المستقبلية في ظل غياب إدارة الخلافة، وذلك في واحدة من أكبر المدارس في أوروبا، وهي مدرسة The Miami Dade Publice Schools، كشفت الدراسة عن أن مديري المدارس الحاليين تم الاستفادة من مواهبهم عندما كانوا معلمين، وأن مديري المدارس يميلون إلى الاستفادة من المعلمين الذين لديهم الرغبة والاستعداد لتحمل المسؤولية القيادية، والذين لديهم خبرة في الإدارة التربوية.

كما قام ريكيو (Riccio, 2010) بدراسة هدفت إلى الوقوف على استراتيجيات تحديد وتطوير القيادات الناشئة في مؤسسات التعليم العالي، من خلال دراسة حالة سبع كليات

والتوجه لإدارة المواهب في المؤسسات التعليمية له ما يبرره؛ حيث أن هناك كثيراً من الشواهد التي تؤكد على أنها "تحمل في طياتها تمكين المنظمة من التعامل مع بيئة التنافس التي تتسم بسرعة التغيير، وعلى توفير العاملين الذين يتميزون بالكفاءة لقيادة وإدارة التغيير والتطوير في المنظمة" (عبدالفتاح، 2007، ص2)، وتؤكد دراسة صالح وسعد (2010) ودراسات (Harley, 2010; Riccio, 2010; Kehinde, 2012; Rani & Joshi, 2012) أن إدارة المواهب لها دور مهم في تعظيم وتجويد الأداء، ونجاح المنظمة، وتحقيق أهدافها الاستراتيجية، وتحسين توقعاتها المستقبلية، وتحقيق الميزة التنافسية، وبناء القدرات المؤسسية، كما بينت نتائج الدراسات أن هناك تأثيراً إيجابياً لإدارة المواهب في تمكين العاملين (محمود وعوض الله، 2013)، وفي سلوكيات الاستغراق الوظيفي لديهم (العنقري، 2012)، وفي الأداء المنظمي (Kehinde, 2012)، وفي الانتماء التنظيمي (ناصر وزناتي، 2008).

ومن الدراسات التي اهتمت بموضوع إدارة المواهب دراسة راني وجوشي (Rani & Joshi, 2012) التي هدفت إلى رصد ممارسات إدارة المواهب كأداة إستراتيجية للمنظمات، حيث توصلت الدراسة إلى أن المنظمات التي تعمل على إدارة المواهب كأولوية إستراتيجية تركز على الثقافة التنظيمية، وعلى التدريب كقوة دافعة رئيسة لإدارة المواهب، وقام هارلي (Harley, 2010) بدراسة لتعرف أهمية التخطيط الاستراتيجي لاستقطاب المواهب، أظهرت نتائجها أن التخطيط لتنوع مواهب القوى العاملة ضرورة إستراتيجية للمنظمات؛ من أجل خدمة أفضل لعملائها، والمنظمات التي تفشل في التخطيط لاستقطاب المواهب المتنوعة ستكون في خطر التخلف عن الركب، وستواجه انخفاض الإنتاجية، ونسبة الغياب العالية، وهذا بدوره سوف يضع المنظمات في وضع تنافسي غير ملائم. بينما كشفت الدراسات التي اهتمت بتعرف واقع إدارة المواهب في المؤسسات التعليمية عن وجود غموض في مفهوم إدارة المواهب، كدراسة صيام (2013) التي طبقت على الإدارات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة، ودراسة أحمد (2011) التي استهدفت العاملين بالإدارات الوسطى بمحافظات البحر الأحمر بمصر.

ونظراً لمكانة القيادة المدرسية الجوهرية والفاعلة في العملية التعليمية، وتأثيرها في جوانبها المختلفة أصبح من الضروري أن تهتم الإدارات التعليمية بمختلف مستوياتها بالربط بين من يملك الموهبة والقيادة الرشيدة التي تقود إلى

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في إطار الجهود التي تبذلها الإدارات التعليمية العليا والوسطى في سلطنة عمان لتعيين القيادات المدرسية ذات الكفاءة، عبر تحسين شروط ومعايير اختيارها وتعيينها، ومحاولة توفير فرص الإعداد والتطوير عبر برامج التنمية المهنية المتنوعة؛ تظهر الحاجة الملحة للتطوير النوعي الموجه لإعداد وبناء القدرات القيادية المدرسية، خاصة في ظل ما أكدت عليه الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (2012)، حول الحاجة لتطوير مهارات القيادة المدرسية، التي يحتمل أن تسهم في تطوير بيئة مدرسية تكون داعمة بقوة للمعلمين وللطلبة، وتأكيداً على صعوبة تعزيز استقلالية ومسؤولية القيادة المدرسية؛ بحيث يكون لها دور فاعل في النظام التعليمي بسلطنة عمان، دون إعداد مناسب يستهدف بناء القدرات القيادية وتطويرها.

ونظراً لغياب الدراسة العلمية لهذا الموضوع عن الحقل التربوي في سلطنة عمان -على حد علم الباحثات- فإن الدراسة الحالية تعنى بالرصد الميداني لواقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة، في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان، وذلك بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان؟ وكيف يمكن تحسينه؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) في تقديرات أفراد عينة الاستبانة عن واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان تعزى لمتغيري: النوع، وطبيعة العمل؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرف واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان ومقترحات تحسينه، وتحديد الفروق الإحصائية في تقديرات أفراد عينة الاستبانة عن واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان وفقاً لمتغيري: النوع، وطبيعة العمل.

وجامعات في إنجلترا، توصلت الدراسة إلى أن أهم تلك الاستراتيجيات هي الربط بين إدارة المواهب وخطط المؤسسات الإستراتيجية، مع وجود برامج شاملة لتطوير وتدريب المواهب على جميع المستويات، بالإضافة إلى دمج الكفاءات القيادية في تنظيم المؤسسة، وتنفيذ نموذج لتخطيط التعاقب القيادي.

إن إدارة المواهب القيادية الناشئة تجنب القائمين على إعداد القيادات المدرسية الكثير من الأخطاء المكلفة، التي تنتج عن صعوبة تطوير أداء العديد منهم بعد التعيين؛ بسبب افتقارهم للقدرة والكفاءة المناسبة، وذلك ما أطلق عليه العنزي والعطوي والعايدي (2011، ص1) إدارة التهديدات "التي تركز على قياس الفجوة في الأداء، والعمل على علاجها عبر برامج التدريب والتطوير، وبالتالي تحقيق مستوى الأداء المقبول"، وفي المقابل فإن إدارة الفرص من خلال المبادرة الموجهة لاستثمار المواهب القيادية الناشئة وإعدادها، واختيار وتعيين الأفضل منها، وفق معايير إستراتيجية ترصد إمكاناتها وقدراتها الحالية والمستقبلية، "تحتاج إلى جهد وتكلفة أقل، وتحقق التميز والإبداع في الأداء الإداري" (العنزي وآخرون، 2011، ص1).

وفي سلطنة عمان تولي وزارة التربية والتعليم اهتماماً كبيراً باختيار القيادات المدرسية التي تتميز بالكفاءة العلمية والإدارية والفنية، كما تحرص على تنمية تلك القيادات وتطويرها؛ لإدراكها أن فاعلية القيادات المدرسية يعد عنصراً رئيساً نحو تحقيق جودة النظام التعليمي، ومن أشكال ذلك الاهتمام تطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية بموجب القرار الوزاري (2006/2) (وزارة التربية والتعليم، 2006)، ونظام تطوير الأداء المدرسي وفق القرار الوزاري (2006/19) (وزارة التربية والتعليم، 2006)، واعتماد مشروع تطوير مهارات الإدارة والإشراف في الإدارة المدرسية بالقرار الوزاري (2007/294) (وزارة التربية والتعليم، 2007).

وتأسيساً على ما سبق تبرز أهمية إدارة المواهب القيادية الناشئة والواعدة في مدارس سلطنة عمان، وإعدادها لتولي زمام القيادة المدرسية؛ وذلك لضمان الأداء الإداري المدرسي المتميز، والقيادة النوعية المستدامة في ظل تغيرات العصر المتسارعة، والتحول نحو الاقتصاد المبني على المعرفة، وبما يحقق فاعلية أدوارها نحو تطبيق نظام اللامركزية، الذي تسعى وزارة التربية والتعليم لتبنيه في العديد من سياساتها وبرامجها المدرسية.

أهمية الدراسة:

واستقطاب، وتحفيز، وتخطيط التعاقب، وتعيين، وتطوير، وإدارة أداء الكفاءات والقدرات القيادية الواعدة والناشئة داخل المدارس، بما يهيئها ويعدّها لتحمل مسؤولية القيادة المدرسية مستقبلاً، ويتم ذلك في إطار التكامل والمشاركة بين دوائر تنمية الموارد البشرية بالمديريات العامة للتربية والتعليم، وإدارات المدارس.

القيادات المدرسية الناشئة "Emerging school leaders": القيادات الناشئة هم الأفراد الذين يتولون زمام المبادرة في توجيه وتنسيق جهود أعضاء جماعات وفرق العمل المدرسية ذاتياً (Tyran, Tyran & Shepherd, 2003)، وهم الأفراد الذين يمتلكون خصائص شخصية معينة تجعلهم يتميزون عن غيرهم، في إطار تفاعل أعضاء الجماعة أو الفريق الواحد؛ كقدرتهم على المبادرة والمساهمة في دعم الجماعة، وتوجيهها نحو تحقيق أهدافها، وقدرتهم على التفاعل الإيجابي مع خصائص الفريق؛ بما يجعل أعضاء الجماعة يؤيدونهم ويتبعونهم (Bass, 1990). وتعرف الدراسة الحالية القيادات المدرسية الناشئة بأنهم المعلمون الذين يمتلكون مواهب وقدرات عالية، في التأثير على زملائهم وحتى رؤسائهم، وتحفيزهم ودفعهم نحو تحقيق أهداف المدرسة، دون أن تكون لديهم سلطة رسمية بذلك؛ لأن قدرتهم على التأثير نابعة من خصائصهم ومواهبهم الشخصية، الأمر الذي يؤهلهم مستقبلاً لتولي مراكز قيادية في المدارس، كمدير مدرسة أو مساعد مدير أو معلم أول.

منهجية الدراسة:

إن أسلوب الدراسة الحالية يتبع منحنى الدراسات المختلطة Mixed Method، القائم على الجمع و"المزج بين البيانات الكمية والكيفية في دراسة واحدة" (أبو علام، 2007، ص329)؛ حيث وظفت الدراسة الحالية المنحنيين الكمي والكيفي معاً، وذلك باستخدام أداتين: الاستبانة لجمع البيانات الكمية، والمقابلة لجمع البيانات الكيفية عن واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس، والمديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات.

وقد أورد زيتون (2006) أن استخدام منهج البحث المختلط يساعد الباحث على أن يجمع البيانات المرتبطة بدراسته بطرق واستراتيجيات مختلفة، يحصل من خلالها على دراسة تتسم بنواحي القوة في كل من الدراسة الكمية والكيفية، وتبعد قدر الإمكان عن نواحي الضعف في كليهما، وهذا السبب يعدّ المسوغ الأساسي لاستخدام الدراسة المختلطة، حيث أن الدراسة المختلطة تعدّ أصدق وأدق من

تأتي أهمية الدراسة من ارتباطها بأحد التوجهات التربوية المعاصرة، وهو التوجه لإدارة المواهب؛ على اعتبار أن المورد البشري النوعي العنصر الأهم في المؤسسات التعليمية، في ظل اقتصاد المعرفة والتنافسية والسعي لتحقيق جودة الأداء والتنمية المستدامة، وتمثل الدراسة الحالية من الناحية العلمية إضافة جديدة إلى الأدبيات التربوية، من حيث تركيزها بشكل خاص على إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة، وفق عمليات متكاملة من الاكتشاف والاختيار والتعيين والتطوير والتخطيط للتعاقب الوظيفي بناء على الموهبة، وإدارة الأداء، وتخطيط المسار الوظيفي، كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في بناء أداة محكمة علمياً تتمثل في استبانة لرصد واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم.

وتأتي الدراسة الحالية لتعرف القائمين على التحسين النوعي للقيادات المدرسية -في وزارة التربية والتعليم والمديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات- واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في سلطنة عمان، وبالتالي تتيح فرصة للمبادرة في تطوير برامج تربوية تأخذ بعين الاعتبار ذلك الواقع، بما يدعم الاستفادة المثلى من القيمة المضافة التي تحققها إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في رفع مستوى كفاءة القيادات المدرسية عبر تطوير سياسات واستراتيجيات فاعلة؛ للمبادرة في اكتشاف تلك المواهب واستقطابها وتحفيزها وتنميتها وتعيينها وإدارة أدائها واستبقائها.

مصطلحات الدراسة:

إدارة المواهب "Talent Management": هي "منهجية متكاملة لتحسين رأس المال البشري، بما يمكن المنظمة من بلوغ النتائج المرجوة من خلال بناء الثقافة التنظيمية، والمشاركة، وبناء القدرات ضمن إطار متكامل لاقتناء المواهب وتطويرها واستثمارها واستبقائها" (Israelite, 2009, p3)، وهي "مجموعة من العمليات التنظيمية المتكاملة، المصممة لاستقطاب وإدارة وتطوير وتحفيز واستبقاء الموظفين المهمين؛ بهدف إيجاد منظمة عالية الاستجابة والأداء بشكل مستدام، ويساند هذه العمليات أنظمة آلية مدمجة ومتراصة تحقق المشاركة والتكامل بين وظائف الإدارة الإستراتيجية المتعددة للموارد البشرية" (أبو الجدائل، 2013، ص21). وتعرف الدراسة الحالية إدارة المواهب بأنها منهجية عمل متكاملة قائمة على اكتشاف،

الدراسات الأحادية Mono-method (كمية فقط أو كيفية فقط)، ويمكن الوصول باستخدام الدراسة المختلطة إلى نقطة مشتركة بين البيانات الكمية والكيفية؛ مما يؤدي إلى تكوين دليل قوي يؤكد على الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع وعينة الدراسة من الآتي:

أ. مجتمع وعينة الاستبانة:

تمثل مجتمع الدراسة الذي طبقت في حدوده الاستبانة في فئتين: تكونت الفئة الأولى من المشرفين، وتضمنت كلاً من المشرفين الإداريين، ومشرفي تقويم ومتابعة أداء مدرسي، والمشرفين التربويين في دوائر تنمية الموارد البشرية بالمديريات العامة للتربية والتعليم، بجميع محافظات سلطنة

جدول: 1 توزيع مجتمع وعينة الاستبانة وفقاً لطبيعة العمل والمسمى الوظيفي والنوع (ن=400)

العينة				المجتمع	المسمى الوظيفي	طبيعة العمل
نسبة العينة من المجتمع	عدد أفراد العينة	النوع				
		أنثى	ذكر			
22,92%	22	10	12	96	مشرف إداري	مشرفون تابعون لدوائر تنمية الموارد البشرية بالمديريات العامة للتربية والتعليم
32,76%	19	11	8	58	مشرف تقويم ومتابعة أداء	
4,93%	82	38	44	1662	مشرف تربوي	
6,77%	123	59	64	1816		المجموع
4,74%	51	31	20	1077	مدير مدرسة	إداريون في المدارس الحكومية التابعة للمديريات العامة للتربية والتعليم
5,00%	78	62	16	1560	مساعد مدير	
5,12%	148	79	69	2889	معلم أول	
5,01%	277	172	105	5526		المجموع
5,45%	400	231	169	7342		المجموع الكلي

ب. مجتمع وعينة المقابلة:

تمثل مجتمع المقابلات في القيادات العليا والوسطى بوزارة التربية والتعليم والمديريات العامة للتربية والتعليم بمحافظات سلطنة عمان، ومن ذلك المجتمع تم اختيار (6) قيادات كعينة قصدية لإجراء المقابلات معها، مع الأخذ في الاعتبار تنوع المستوى الإداري للعينة، بين وزارة التربية والتعليم والمديريات العامة للتربية والتعليم، وتنوع المحافظات التعليمية التي تمثلها، واختيار من لهم خبرة في إدارة الموارد البشرية على وجه التحديد؛ وعليه تكونت عينة

عمان، والبالغ عددهم (1816) مشرفاً، بينما تكونت الفئة الثانية من الإداريين في المدارس، وتمثلت في مديري المدارس، ومساعد مديري المدارس، والمعلمين الأوائل في المدارس الحكومية التابعة لتلك المديريات، والبالغ عددهم (5526) إدارياً، وبالتالي فإن إجمالي مجتمع الدراسة الذي استهدفته الاستبانة بلغ (7342) فرداً، وقد تم اختيار العينة عبر توزيع الاستبانة إلكترونياً على الفئات المستهدفة في جميع محافظات سلطنة عمان باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة، ونظراً لأنه تم مسبقاً تحديد نسبة (5%) من المجتمع لتمثل العينة الفعلية للاستبانة، فقد تم إيقاف استقبال الردود إلكترونياً عندما تكونت عينة الاستبانة من (400) مشرف وإداري مدرسي، ويبين الجدول (1) توزيع مجتمع وعينة الاستبانة، وفقاً لطبيعة العمل والمسمى الوظيفي والنوع.

المقابلة من: أحد مستشاري وزيرة التربية والتعليم، والمدير العام المساعد للإنماء المهني في المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم، والمدير العام المساعد للشؤون الإدارية والمالية في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، والمدير العام المساعد للشؤون التربوية في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية، ومديرة دائرة تنمية الموارد البشرية في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، والقائم بأعمال مدير

دائرة تنمية الموارد البشرية في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة.

أداتا الدراسة:

استخدمت الدراسة أداتين، هما الاستبانة والمقابلة، وفيما يلي وصف للأداتين:

أ. الاستبانة:

تمثلت أداة الدراسة الأولى في استبانة من إعداد الباحثة مكونة من (30) فقرة، وذلك وفق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً)، وقد تم الاستعانة في بناء الاستبانة على الأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة، وعلى بعض الفقرات الواردة في استبانة دراسة صيام (2013)، ودراسة أحمد (2011)، وتضمنت الاستبانة ثلاثة محاور، وهي كالآتي:

المحور الأول: إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى دوائر تنمية الموارد البشرية بالمديريات العامة للتربية والتعليم.

المحور الثاني: إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى المدارس.

المحور الثالث: المشاركة بين دوائر تنمية الموارد البشرية والمدارس في إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة.

وللتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، لتحكيم سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات لمحاور الدراسة، ومدى مناسبتها للعينة، وإضافة أي ملاحظات أخرى، وقد تم الأخذ بالأراء المهمة والمتكررة فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف أو الإضافة في فقرات ومحاور الاستبانة، وبعد التأكد من صدق الاستبانة وإجراء التعديلات اللازمة عليها، تم تطبيقها على (55) فرداً من مجتمع الدراسة، بهدف حساب معامل الثبات لها، عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha) لكل محور من محاور الاستبانة، وقد تراوح معامل الثبات لمحاور الاستبانة بين (0,91-0,93)، وهذه القيم تعكس درجة ثبات عالية، تدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

وقد تمت معالجة البيانات التي جمعت من خلال الاستبانة إحصائياً باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

(SPSS)؛ حيث تم استخراج معامل الاتساق الداخلي ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha لحساب ثبات محاور الاستبانة، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، المرتبط بتقديرات أفراد عينة الاستبانة عن واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس، والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان، كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين test Two Independent Sample t لمعرفة أثر متغيري: النوع، وطبيعة العمل، في تقديرات المشرفين والإداريين في المدارس على محاور الاستبانة.

ب. المقابلة:

تمثلت أداة الدراسة الثانية في مقابلات شخصية شبه مفتوحة، مع عينة من القيادات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم، وفي المديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات، وقد تم تصميم أسئلة المقابلة بناء على نتائج الاستبانة، وفي إطار نقاط الضعف التي كشفت عنها تقديرات أفراد عينة الاستبانة، وتراوحت الفترة الزمنية للمقابلات بين 45-60 دقيقة.

وللتأكد على صدق المقابلة تم تطبيق المقابلة على عينة تجريبية تتمثل في مشرفة إدارية ومديرة مدرسة، وذلك للوقوف على الأسئلة التي تحتاج لمزيد من التفسير، لإعطائها فرصاً أكبر للتوضيح والشرح أثناء إلقاء أسئلة المقابلات على المستجيبين، وحرصاً على صدق المقابلة تم طرح الأسئلة بطريقة موضوعية، مع ترك المجال للمستجيب للإبداء برأيه بكل حرية، بالإضافة إلى تسجيل مجريات المقابلة صوتياً، وذلك لضمان أخذ المعلومة بدقة دون فقد جزء منها، وإمكانية الرجوع إليها أكثر من مرة، وقد تم التحقق من ثبات المقابلات من خلال الحرص على استيضاح إجابات المستجيبين غير الواضحة؛ للتأكد من المعنى المتضمن فيها، مع تلخيص مضمون ما انطوت عليه بعض الإجابات، وإعادة مقابلة المقابلة على المستجيب، للتأكد فيما كانت هي الفكرة المقصودة، كما تم استخدام أسلوب مراجعة المستجيب لاستجاباته بعد المقابلة، من خلال إعادة ما تم جمعه من بيانات لنفس المستجيب بعد عدة أيام، للتأكد من أن ما تم الحصول عليه هو ما يقصده، وما يؤكد عليه لأكثر من مرة.

وقد تم استخدام طريقة التحليل الاستقرائي للبيانات Inductive Analysis، وذلك من خلال أربع خطوات رئيسة أوردتها قنديلجي والسامرائي (2008)، وهي: تنظيم البيانات، ودراسة البيانات المجمعة والتمعن فيها، وتصنيف البيانات ثم

جدول:3 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الاستبانة على محاور استبانة واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في سلطنة عمان مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=400)

الرتبة	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى المدارس	3,00	0,80	متوسطة
2	المشاركة بين دوائر تنمية الموارد البشرية والمدارس في إدارة مواهب القيادات	2,58	0,76	ضعيفة
3	إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى دوائر تنمية الموارد	2,56	0,72	ضعيفة
	الاستبانة بشكل	2,69	0,68	متوسطة

يتضح من الجدول (3) أن تقديرات أفراد عينة الاستبانة على واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس، والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان في الاستبانة ككل، جاءت بدرجة "متوسطة"، وذلك بمتوسط حسابي (2,69)، وانحراف معياري (0,68)، بينما جاءت تقديرات العينة على محاور الاستبانة الثلاثة بين درجة موافقة "ضعيفة" و"متوسطة"، وذلك بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2,56-3,00)، وانحرافات معيارية بين (0,72-0,80). وكان أعلاها متوسطاً هو محور إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى المدارس؛ حيث جاء بدرجة موافقة "متوسطة"، يليه محور المشاركة بين دوائر تنمية الموارد البشرية والمدارس في إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة، بدرجة موافقة "ضعيفة"، وأخيراً محور إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى دوائر تنمية الموارد البشرية، وذلك بدرجة موافقة "ضعيفة".

تشير النتائج السابقة إلى أن واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس، والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان ليس بالمستوى المطلوب، وتغزو القيادات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم وفي المديريات العامة للتربية والتعليم -التي تم إجراء مقابلات معها- أسباب تدني ذلك الواقع إلى عدة عوامل، منها عدم وجود مرجعية ووثائق محددة تعتمد مساراً معيناً في إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة، وبالتالي عدم وضوح المهام والأدوار الإدارية لدوائر تنمية الموارد البشرية وإدارات المدارس، في مجال اكتشاف المواهب القيادية المدرسية، وتطويرها، واستقطابها، ووضعها في المكان القيادي المناسب

توليفها وتركيبها بما يخدم التوصل لآراء أفراد عينة الدراسة عن واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة، ومقترحاتهم التطويرية لتحسينها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان؟ وكيف يمكن تحسينه؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الوقوف أولاً على تقديرات أفراد عينة الاستبانة (المشرفون في دوائر تنمية الموارد البشرية والإداريون في المدارس)، عن واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان، ثم تعرف آراء عينة المقابلات (القيادات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم والمديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات)، حول ما كشفت عنه الاستبانة في إطار ذلك الواقع وكيف يمكن تحسينه.

قام أفراد عينة الاستبانة بتقدير درجة الموافقة على واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان، وذلك بدرجة تقدير حدها الأقصى (5) درجات، ومن أجل الحكم على المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات ومحاور الدراسة، ولتوفير مقارنات بين تلك التقديرات؛ تم استخدام الحدود الفعلية للفئات بناءً على التدرج الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) كمعيار للحكم على النتائج، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول 1: معيار الحكم على النتائج

الدرجة	مدى الدرجات	درجة الموافقة
5	5,00 – 4,20	كبيرة جداً
4	4,19 – 3,40	كبيرة
3	3,39 – 2,60	متوسطة
2	2,59 – 1,80	ضعيفة
1	1,79 – 1,00	ضعيفة جداً

وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بتقديرات أفراد عينة الاستبانة على واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة، في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان، وذلك وفقاً لمحاور الدراسة الثلاثة، والجدول (3) يبين خلاصة النتائج.

وعليه فقد تكون هناك مشكلات في فهمه وتبنيه، وتطبيقه بمنهجيته ومضامينه العلمية على مستوى الإدارات التعليمية، وفي هذا المجال كشفت نتائج بعض الدراسات التي أجريت على مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة الحالية، كدراسة صيام (2013)، عن غموض في مفهوم إدارة المواهب لدى العاملين بالإدارات العليا والوسطى في الجامعة الإسلامية بغزة، وأظهرت نتائج دراسة أحمد (2011) أن إدارة المواهب غير واضحة وغير مطبقة في الإدارات التعليمية الوسطى، بمحافظة البحر الأحمر بمصر.

ولمناقشة نتائج محاور الاستبانة سيتم عرض نتائج فقرات كل محور على حدة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: محور إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى المدارس:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات أفراد عينة الاستبانة، على فقرات محور إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى المدارس، وذلك كما يبين الجدول (4).

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الاستبانة على محور إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى المدارس مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط (ن=400)

ر	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	13	تمنح المدارس الفرصة للمواهب القيادية المدرسية الناشئة للتميز والإبداع.	3,15	0,95	متوسطة
2	19	تتيح المدارس للمواهب القيادية المدرسية الناشئة فرصة بناء وإدارة فرق العمل.	3,09	0,97	متوسطة
3	20	توظف المدارس مبادرات المواهب القيادية المدرسية الناشئة في تطوير الأداء المدرسي.	3,07	0,97	متوسطة
4	16	تتيح المدارس الفرصة للمواهب القيادية المدرسية الناشئة لإدارة مشاريع تربوية داخلية وخارجية.	3,05	0,98	متوسطة
5	15	توزع الأعمال الإدارية داخل المدارس بشكل يساهم في إثراء التميز القيادي لدى المواهب القيادية الناشئة.	3,01	0,94	متوسطة
6	14	يتيح المناخ التنظيمي داخل المدارس إبراز مواهب القيادات المدرسية الناشئة.	2,93	0,92	متوسطة
7	17	تدعم المدارس التفويض الإداري للسلطة كنوع من التدريب للمواهب القيادية المدرسية الناشئة.	2,93	1,02	متوسطة
8	18	يوجد في المدارس نظام داخلي لتحفيز المواهب القيادية المدرسية الناشئة.	2,76	1,03	متوسطة
إجمالي الفقرات			3,00	0,80	متوسطة

(ر) = الرتبة، (م) = رقم الفقرة في الاستبانة

ثقة المعلمين بأنفسهم، ويدفعهم لتحسين ممارساتهم القيادية؛ مما يمنحهم نوع من التمكين تجاه إدارة مواهبهم القيادية وتطورها؛ حيث أظهرت دراسة محمود وعوض الله (2013) وجود علاقة إيجابية بين تمكين العاملين في المنظمات وإدارة مواهبهم، وكشفت دراسة البرواني (2010) أن للتفويض دور كبير في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين.

ونظراً لأن الممارسات السابقة داخل المدارس غير موجهة وغير منظمة بشكل مباشر لإدارة المواهب القيادية المدرسية الناشئة؛ لذا فهي لا تصل لدرجة الفاعلية المطلوبة للاهتمام والاستفادة من القدرات القيادية المدرسية الناشئة، وتظل في تقدير أفراد عينة الدراسة "متوسطة"، ويتوافق هذا التقدير بشكل عام مع ما كشفت عنه دراسة الغنوصي (2003)، حول أن ممارسة المعلمين للأدوار القيادية في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان كانت متوسطة، كما يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة محمود وعوض الله (2013)، التي أظهرت أن واقع إدارة المواهب في مدارس التعليم العام، بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية جاء بتقدير متوسط.

ولتحسين إدارة المواهب القيادية على مستوى المدارس أجمع المستجيبون من عينة المقابلة على أهمية ممارسة المعلمين الموهوبين قيادياً للأدوار القيادية في المدرسة وخارجها من خلال إدارة فرق العمل، وإشراكهم في وضع وتنفيذ الخطط المدرسية، وإشراكهم في حل المشكلات المدرسية، ومن تعليقات المستجيبين في هذا الشأن: "تكليف المعلمين كأسلوب للتدوير بإدارة المدرسة ليوم معين حتى يعيش المواقف العملية"، كما أكدت عينة المقابلة على الدور المهم للمشرفين والإداريين في المدارس في اكتشاف المواهب القيادية المدرسية وتطويرها من خلال إيجاد بيئة محفزة للمعلمين الموهوبين قيادياً داخل المدارس وخارجها، من خلال إشراكهم في صنع القرار، وإتاحة الفرصة لهم لإدارة فرق العمل (تكرار مع ما ورد بداية الفقرة)، وتفويض السلطة لهم للقيام بأعمال إدارية معينة، وأكد معظم المستجيبين في المقابلات أن من أهم أساليب تحسين عملية تعزيز مواهب القيادات المدرسية الناشئة هو تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين الموهوبين قيادياً سواء على مستوى المدرسة أو مديريات التربية والتعليم أو على مستوى وزارة التربية والتعليم لأنه كما يعلق أحدهم: "ليس من العدل تكريم الجميع بنفس القدر"، وتتمثل الحوافز المعنوية في إعطاء المعلمين الموهوبين قيادياً الصلاحيات التي تمكنهم من القيام بأدوارهم الإدارية داخل المدرسة، وتكليفهم بالمهام التي تشبع ميولهم

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الاستبانة على جميع فقرات محور إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى المدارس تراوحت بين (3,15-2,76)، وبانحرافات معيارية بين (1,03-0,92)، وهذه النتيجة مؤشر على أن المدارس في سلطنة عمان تمارس إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة بدرجة "متوسطة"، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وجود عدد من الممارسات الإدارية المدرسية، التي قد لا تكون موجهة بشكل مباشر لإدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة، إلا أنها تسهم بطريقة أو بأخرى في تفعيل المواهب القيادية داخل المدارس والاستفادة منها؛ فإدارات المدارس عندما ترغب بطلب خدمات إدارية مساندة في إطار المدرسة، أو إسناد مسؤوليات إدارة فرق العمل، أو تفويض بعض المهام الإدارية؛ فإنها في الأغلب تتجه تلقائياً للمعلمين الذين تتلمس فيهم التميز والقدرة والاستعداد، وهذا ما أكدت عليه دراسة ميونج وآخرون (Myung et al., 2011)، التي كشفت عن أن مديري المدارس يميلون إلى الاستفادة من المعلمين الذين لديهم الاستعداد لتحمل المسؤولية القيادية، والذين لديهم الخبرة في ممارسة الأعمال الإدارية.

وبتحليل بعض تلك الفقرات يتبين أن ممارسات المدارس تتجه نحو تعزيز الثقافة التنظيمية المدرسية، الداعمة لإدارة مواهب القيادات الناشئة، وذلك من خلال ما نصت عليه فقرة "تتيح المدارس للمواهب القيادية المدرسية الناشئة فرصة بناء وإدارة فرق العمل"، وهذه الممارسة تعد وفق نتائج دراسة ريكيو (Riccio, 2010) من الاستراتيجيات المهمة في إدارة المواهب القيادية، وكذلك من خلال ما نصت عليه فقرة "تتيح المدارس الفرصة للمواهب القيادية المدرسية الناشئة لإدارة مشاريع تربوية داخلية وخارجية"، وهي ممارسة تحقق لتلك المواهب التدريب والتجريب العملي الذي تعدده دراسة راني وجوشي (Rani & Joshi, 2012)، ودراسة صالح وسعد (2010)، بالإضافة للأدب النظري لدويون وترمبلاي (Doyon & Tremblay, 2013)، ولكينج (King, 2006) من أفضل طرق تنمية القدرات القيادية.

وحين "توظف المدارس مبادرات المواهب القيادية المدرسية الناشئة في تطوير الأداء المدرسي" كما تشير نتائج الفقرة (20) فإن ذلك يعد أسلوباً داعماً لإدارة المواهب القيادية؛ حيث أثبتت دراسة كيندي (Kehinde, 2012) وجود علاقة إيجابية بين إدارة المواهب والأداء المنظمي، وعندما "تدعم المدارس التفويض الإداري للسلطة كنوع من التدريب للمواهب القيادية المدرسية الناشئة" فإن ذلك يسهم في زيادة

القيادية، وإشراكهم في البرامج التدريبية التي ترفع من قدراتهم ومواهبهم، كما أكدت عينة المقابلة على ضرورة إعادة هيكلة سلم الوظائف المدرسية وفق امتيازات خاصة لكل سلم، بما يرفع درجة الطموح لدى المواهب القيادية المدرسية.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات أفراد عينة الاستبانة على فقرات محور المشاركة بين دوائر تنمية الموارد البشرية والمدارس، في إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة، كما يبين الجدول (5).

ثانياً: محور المشاركة بين دوائر تنمية الموارد البشرية والمدارس في إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة:

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الاستبانة على محور المشاركة بين دوائر تنمية الموارد البشرية والمدارس في إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط (ن=400)

ر	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	30	تستعين الدائرة بترشيحات إدارات المدارس للمواهب القيادية الناشئة عند تعيين القيادات المدرسية.	2,74	0,98	متوسطة
2	28	تتبنى الدائرة ترشيحات المدارس للمواهب القيادية المدرسية الناشئة في توفير فرص أكاديمية للنمو المهني.	2,67	0,95	متوسطة
3	25	تتكامل جهود كل من الدائرة والمدارس في دعم الطاقات الإبداعية الإدارية لدى المواهب القيادية المدرسية الناشئة.	2,66	0,97	متوسطة
4	22	توجه الدائرة إدارات المدارس للعمل على اكتشاف المواهب القيادية الناشئة في المدارس.	2,62	0,98	متوسطة
5	24	يتم إشراك المواهب القيادية المدرسية الناشئة في صنع القرارات التربوية على مستوى الدائرة والمدارس.	2,61	0,96	متوسطة
6	26	تتفق الدائرة مع إدارات المدارس على برامج تطوير المواهب القيادية المدرسية الناشئة.	2,59	0,99	ضعيفة
7	23	تتعاون الدائرة والمدارس في نشر ثقافة التخطيط للمسار الوظيفي لدى المواهب القيادية المدرسية الناشئة.	2,55	0,97	ضعيفة
8	21	تشترك الدائرة مع إدارات المدارس في وضع معايير محددة لتمييز المواهب المدرسية الناشئة.	2,52	0,91	ضعيفة
9	29	تقيم الدائرة مع المدارس فعالية الدعم المقدم للمواهب القيادية المدرسية الناشئة لتطويره.	2,44	0,92	ضعيفة
10	27	تعزز الدائرة آليات تحفيز المدارس للمواهب القيادية المدرسية الناشئة.	2,42	0,94	ضعيفة
إجمالي الفقرات			2,58	0,76	ضعيفة

(ر) = الرتبة، (م) = رقم الفقرة في الاستبانة

الموهوبة، وفي توفير فرص أكاديمية لنموها المهني، وفي اكتشافها، وإشراكها في صنع القرارات التربوية، خاصة في ظل ما أكدت عليه دراسة ناصف وزناتي (2008)، والأدب النظري لأبو الجداول (2013)، ولأرمسترونج (2009)، حول أن تلك المعايير تعد القاعدة الأساسية للانطلاق إلى بقية خطوات وعمليات إدارة المواهب.

وهذا ما اتجهت إليه آراء القيادات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم وفي المديريات العامة للتربية والتعليم لتحسين مستوى المشاركة بين دوائر تنمية الموارد البشرية والمدارس في إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة؛ حيث أكدت على ضرورة وجود معايير محددة لتمييز المواهب القيادية المدرسية، وأجمع المستجيبون في المقابلات على

يبين الجدول (5) أن المشاركة بين دوائر تنمية الموارد البشرية والمدارس، في إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة؛ تتم بدرجة "متوسطة"، في إطار ما تنص عليه الفقرات (30، 28، 25، 22، 24)، وبدرجة "ضعيفة" في الفقرات (26، 23، 21، 29، 27)، وبالمقارنة بين الممارسات التي كشفت عنها الفقرات الحاصلة على تقديرات "متوسطة"، وبين ما كشفت عنه نتيجة الفقرة (21)، حول ضعف المشاركة بين دوائر تنمية الموارد البشرية والمدارس في وضع معايير محددة، لتمييز المواهب القيادية المدرسية الناشئة؛ يتبادر إلى الذهن تساؤل حول إمكانية أن تكون هذه المشاركة -في ظل غياب تلك المعايير التي تميز وتشخص المواهب القيادية- فاعلة في تعيين القيادات المدرسية

والاستثمارات المناسبة لتمييز تلك المواهب، كما أكدوا على أهمية الاستفادة ببيوت خبرة متخصصة لتحديد معايير واضحة لتمييز واكتشاف المواهب القيادية المدرسية الناشئة، ومن التعليقات التي أشار إليها المستجيبون في هذا المجال: "لا يمكن وضع معايير افتراضية أو عشوائية لذا نحتاج لبيوت خبرة لديها القدرة على تحديد تلك المواهب".

ثالثاً: محور إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى دوائر تنمية الموارد البشرية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات أفراد عينة الاستبانة على فقرات محور إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة، على مستوى دوائر تنمية الموارد البشرية بالمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان، كما يبين الجدول (6).

جدول:4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الاستبانة على محور إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى دوائر تنمية الموارد البشرية مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط (ن=400)

د	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	1	تركز رؤية ورسالة الدائرة على المواهب القيادية المدرسية الناشئة.	2,80	0,93	متوسطة
2	5	تحرص الدائرة على استقطاب الموهوبين في جميع مستويات الوظائف الإدارية بالمدارس (مدير، مساعد، معلم أول).	2,74	0,93	متوسطة
3	3	تسعى الدائرة إلى دعم المواهب القيادية المدرسية الناشئة.	2,65	0,94	متوسطة
4	4	تعطي الدائرة الأولوية في تعيين القيادات المدرسية للمواهب القيادية الناشئة.	2,65	1,02	متوسطة
5	2	يوجد بالدائرة لوائح وقوانين تضبط عملية إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة.	2,62	1,01	متوسطة
6	10	تحرص الدائرة على استبقاء القيادات المدرسية الموهوبة حتى لا تترك العمل الإداري داخل المدارس.	2,59	1,00	ضعيفة
7	9	تشرك الدائرة الخبراء والمختصين في اختيار وتعيين القيادات المدرسية الموهوبة.	2,55	1,01	ضعيفة
8	6	تضع الدائرة خططاً واضحة لتحفيز المواهب القيادية المدرسية الناشئة.	2,51	0,94	ضعيفة
9	12	تحرص الدائرة على بناء سمة وسمعة مميزة للوظائف القيادية المدرسية لجذب واستبقاء المواهب.	2,50	1,00	ضعيفة
10	8	تشخص الدائرة نقص المواهب في القيادة المدرسية.	2,39	0,91	ضعيفة
11	11	تقوم الدائرة بوضع خطط واضحة للتعاقب الوظيفي على الوظائف القيادية المدرسية بناء على الموهبة.	2,38	0,92	ضعيفة
12	7	تتوفر لدى الدائرة قواعد بيانات خاصة بالمواهب القيادية المدرسية الناشئة.	2,37	0,98	ضعيفة
إجمالي الفقرات			2,56	0,72	ضعيفة

(ر) = الرتبة، (م) = رقم الفقرة في الاستبانة

وتطوير القيادات المدرسية، وبالتالي فقد تفهم على أنها محاولات غير موجهة لاستقطاب وتعيين المواهب القيادية المدرسية الناشئة.

كما يتضح من النتائج في الجدول (6) أن الفقرات ذات التقديرات الضعيفة كالفقرات (6، 12، 8، 11) مؤثر على وجود مشكلة في التخطيط لإدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة، وبالتالي إن قصور التخطيط يؤدي بشكل عام إلى قلة فاعلية إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة، على مستوى دوائر تنمية الموارد البشرية بالمديريات العامة للتربية والتعليم؛ حيث تشير الدراسات -كدراسة محمود وعوض الله (2013)، ودراسة أحمد (2011)، ودراسة ناصف وزناتي (2008)- أن التخطيط لإدارة المواهب، وتشخيص الفجوة في المواهب، وتخطيط التعاقب تعد عنصراً رئيساً وعاملاً قوياً لنجاح إدارة المواهب في أي منظمة، وتوصلت نتائج دراسة هارلي (Harley, 2010) إلى أن التخطيط لإدارة المواهب ضرورة إستراتيجية للمنظمات، من أجل تقديم خدمات أفضل، وأن المنظمات التي تفشل في التخطيط الاستراتيجي لإدارة المواهب؛ تعرض نفسها لانخفاض الإنتاجية، كما أظهرت نتائج دراسة ريكو (Riccio, 2010) أن من أهم استراتيجيات تحديد وتطوير القيادات الناشئة في المنظمات؛ هو تنفيذ خطط واضحة للتعاقب القيادي.

ويربط التحليل السابق بما أفادت به القيادات العليا والوسطى في المقابلات، فإن قلة فاعلية إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى دوائر تنمية الموارد البشرية تعزى إلى تقيد تلك الدوائر بدورها التنفيذي، انطلاقاً من مركزيتها لسياسات وتشريعات وزارة التربية والتعليم، والتي بدورها لم توجد استراتيجيات أو برامج موجهة ومنظمة لاكتشاف مواهب المعلمين القيادية وإدارتها.

ولتحسين إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى دوائر تنمية الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات أكدت عينة المقابلة على ضرورة وجود تشريعات وقوانين عمل تدعم وتنظم عملية التخطيط للتعاقب الوظيفي على الوظائف القيادية المدرسية بناء على المهبة، وضرورة تطوير اختصاصات دوائر تنمية الموارد البشرية بحيث يتم إيجاد وصف وظيفي واضح للوظائف في تلك الدوائر ومنها الوظائف الإشرافية بحيث يتضمن ذلك الوصف أدوار ومهام واضحة لتتبع مواهب القيادات المدرسية الحالية من مديري المدارس ومساعدتهم والمعلمين الأوائل وتحديد الفجوة والنقص فيها، ويتضمن في الوقت نفسه تتبع

يبين الجدول (6) أن تقديرات أفراد عينة الاستبانة على فقرات محور إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة، على مستوى دوائر تنمية الموارد البشرية، جاءت بين درجة موافقة "متوسطة" و"ضعيفة"، ويتضح من نتائج الفقرات (1، 5، 4) التي جاءت في الرتب الأولى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة عن تلك الفقرات بها شيء من المبالغة أو سوء الفهم؛ فعلى سبيل المثال يبدو أنه في حالة تركيز رؤية ورسالة دوائر تنمية الموارد البشرية على الموهوبين قيادياً كما أشارت الفقرة بالرتبة الأولى؛ فإنه من المؤمل أن يكون واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة أفضل حالاً عما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية بشكل عام، فإدارة المواهب عندما تندمج برؤية ورسالة تلك الدوائر ستصبح أولوية إستراتيجية، ووفق نتائج دراسة راني وجوشي (Rani & Joshi, 2012) فإن المنظمات الرائدة في إدارة المواهب هي التي تتعامل مع إدارة المواهب كأولوية إستراتيجية، وفي هذا السياق أكدت نتائج المقابلات التي أجريت مع القيادات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم، وفي المديريات العامة للتربية والتعليم؛ بأنه لا يوجد توجه حالي لرعاية مواهب المعلمين القيادية كأولوية إستراتيجية.

ومن جانب آخر جاءت الفقرتان (5) و(4)، المرتبطتان بالحرص على استقطاب الموهوبين قيادياً للوظائف الإدارية المدرسية، وإعطاء الأولوية لهم عند تعيين القيادات المدرسية برتب متقدمة في نتائج فقرات المحور، وفي ضوء عمليات إدارة المواهب يعد الاستقطاب والتعيين من المراحل المتقدمة في منهجية إدارة المواهب، الأمر الذي لا يتوافق مع واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة الذي أظهرت نتائج الاستبانة أنه ليس بالمستوى المطلوب، خاصة في ظل تأكيد القيادات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم، وفي المديريات العامة للتربية والتعليم، أن المعايير والإجراءات المطبقة في اختيار وتعيين القيادات المدرسية -وفق دليل اختيار الهيئات الإدارية الحالي- لا تخدم التوجه لاستقطاب المواهب القيادية وتعيينها؛ لأنها تعتمد على فكرة ترشيح المعلمين لأنفسهم للمنافسة على تلك الوظائف، ويمكن أن تعزى تقديرات أفراد عينة الدراسة حول الفقرات السابقة، المرتبطة بوجود الرؤية والرسالة، والحرص على الاستقطاب والتعيين؛ إلى سوء فهم لمضامين إدارة المواهب القيادية المدرسية الناشئة، ومحاولة ربطها بتشريعات وسياسات اختيار وتعيين القيادات المدرسية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، والتي يبدو أنها تُترجم لممارسات كفيفة على الأقل بتحقيق الحد الأدنى من معايير الكفاءة المطلوبة؛ لاختيار وتعيين

المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان،
تعزى لمتغيري: النوع، وطبيعة العمل؟
للإجابة عن هذا السؤال سيتم عرض كل متغير على
حدة، وذلك على النحو الآتي:

1. متغير النوع:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة، مع
استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Two Independent
Samples t-test؛ لمعرفة أثر متغير النوع في تقديرات أفراد
عينة الاستبانة، على واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية
الناشئة في المدارس، والمديريات العامة للتربية والتعليم
بسلطنة عمان، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول 5: خلاصة نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة
القيادات المدرسية الناشئة وفقاً لمتغير النوع (ن=400)

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية	اتجاه دلالة الفروق
إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى دوائر تنمية الموارد البشرية	ذكر	169	2,46	0,70	2,49	0,01	أنثى
	أنثى	231	2,64	0,74			
إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى المدارس	ذكر	169	2,87	0,77	2,76	0,01	أنثى
	أنثى	231	3,09	0,81			
المشاركة بين دوائر تنمية الموارد البشرية والمدارس في إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة	ذكر	169	2,51	0,73	1,60	0,11	-
	أنثى	231	2,63	0,77			

التربية والتعليم، 2012)، حول أن النتيجة اللافتة للنظر في
النظام التعليمي بسلطنة عمان هي التفوق المستمر للإناث على
الذكور في إنجازات التعلم، وأن المعلمات الإناث يملن إلى
تقديم مستويات أداء أعلى من المعلمين الذكور.

وأيضاً قد يكون للمعلمات الإناث الأفضلية في المبادرة
لتوظيف قدراتهن ومواهبهن في مجال عملهن؛ بسبب توجههن
غالباً للاستقرار في إطار مهنتهن مقارنة بالذكور، الذين
يميلون لتغيير وظائفهم لوظائف أخرى، وفي أقرب فرصة إذا
تيسر لهم ذلك، وهذا التفسير يأتي في ظل ما كشف عنه
تقرير الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك
الدولي (وزارة التربية والتعليم، 2012)، حول أن أكبر سبب

مواهب المعلمين القيادية، بالإضافة إلى وضع معايير محددة
لتشخيص نقص المواهب في القيادة المدرسية الحالية،
وتشكيل فريق عمل يتولى إدارة وتشخيص نقص المواهب في
القيادة المدرسية الحالية، وزيادة صلاحيات دوائر تنمية
الموارد البشرية لتفعيل المساءلة، حيث ترى بعض القيادات
العليا والوسطى أن الانطلاق في تشخيص نقص المواهب في
القيادة المدرسية لابد أن يتزامن مع وجود نظام مساءلة
ومحاسبة واضح وفعال مع وجود الصلاحيات الملائمة لدوائر
تنمية الموارد البشرية لتفعيل تلك المساءلة بحيث تستطيع من
خلالها توجيه القيادات المدرسية الحالية والتعامل مع تقصيرها
بصفة قانونية، كما أكدت

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية عند
مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) في تقديرات أفراد عينة الاستبانة،
على واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في
جدول 5: خلاصة نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة
القيادات المدرسية الناشئة وفقاً لمتغير النوع (ن=400)

يتضح من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائية عند
مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) في تقديرات أفراد عينة الاستبانة،
على محور إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على
مستوى دوائر تنمية الموارد البشرية، ومحور إدارة مواهب
القيادات المدرسية الناشئة على مستوى المدارس، وفقاً
لمتغير النوع، وذلك لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق دالة
إحصائية في تقديرات أفراد العينة، على محور المشاركة بين
دوائر تنمية الموارد البشرية والمدارس في إدارة مواهب
القيادات المدرسية الناشئة، تعزى لمتغير النوع، وقد تعود
تلك الفروق التي جاءت لصالح الإناث إلى أن المعلمات الإناث
أكثر مبادرة في مجال عملهن التربوي، وإظهار مواهبهن،
وتوظيف قدراتهن، وذلك بحكم ما أشار إليه تقرير الدراسة
المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (وزارة

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة أثر متغير طبيعة العمل في تقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس، والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان، والجدول (8) يبين ذلك.

وراء ترك المعلمين العمل بالتدريس في سلطنة عمان يتمثل - بشكل عام- في انتقالهم للعمل في وظائف أخرى.

2. متغير طبيعة العمل:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الاستبانة على محاور الدراسة، واستخدم

جدول 6: خلاصة نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات أفراد عينة الاستبانة على واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة وفقاً لمتغير طبيعة العمل (ن=400)

المحاور	طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية	اتجاه دلالة الفروق
إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى دوائر تنمية الموارد البشرية	مشرف	123	2,40	0,68	3,04	0,00	إداري في المدارس
	إداري في المدارس	277	2,63	0,73			
إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة على مستوى المدارس	مشرف	123	2,73	0,78	4,56	0,00	إداري في المدارس
	إداري في المدارس	277	3,12	0,78			
المشاركة بين دوائر تنمية الموارد البشرية والمدارس في إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة	مشرف	123	2,45	0,70	2,28	0,02	إداري في المدارس
	إداري في المدارس	277	2,64	0,77			

توصيات الدراسة:

في ضوء الأدب النظري المرتبط بإدارة المواهب، وفي إطار نتائج الاستبانة والمقابلات؛ توصي الدراسة بتطوير إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان عن طريق تبني مجموعة من الإجراءات منها:

- إنشاء وظيفة أو قسم مختص بإدارة المواهب ومنها مواهب القيادات المدرسية الناشئة، تتبع دوائر تنمية الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات.
- إيجاد آلية ومعايير واضحة المعالم؛ لاكتشاف وتمييز المواهب القيادية المدرسية الناشئة.
- إعادة هيكلة سلم الوظائف المدرسية وفق امتيازات خاصة لكل سلم، بما يرفع درجة الطموح لدى المواهب القيادية المدرسية.
- العمل المسبق على إعداد وتجهيز صف ثان من القيادات المدرسية من خلال المعلمين الموهوبين قيادياً.

يتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0,05$) في تقديرات أفراد عينة الاستبانة، على جميع محاور استبانة واقع إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة، في المدارس والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان، وفقاً لمتغير طبيعة العمل، وذلك لصالح الإداري في المدارس، ويمكن أن تعزى تلك الفروق إلى أن الإداريين في المدارس بحكم قربهم من المعلمين وتواجدهم معهم في نفس المدرسة؛ أكثر دراية بالممارسات التي تستهدف المواهب القيادية المدرسية الناشئة، مقارنة بالمشرفين الذين تفرض عليهم مسؤولياتهم زيارة عدد كبير من المدارس، وبالتالي الاقتراب من المعلمين فقط من خلال زيارة أو زيارتين في الفصل الدراسي الواحد وأحياناً طوال العام الدراسي، ومن جانب آخر فإن طبيعة وظيفة الإداريين في المدارس، وسلطتهم المباشرة على المعلم تتيح لهم المشاركة بشكل أوسع في تخطيط وتنفيذ وتقييم الاستراتيجيات، التي تستهدف إدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة، في حين تظهر تلك المشاركة والسلطة بشكل محدود لدى المشرفين لتركيزهم على الجانب الفني في أداء المعلم.

الأساسي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

حمود، خضير كاظم؛ والشيخ، روان منير (2013). إدارة المواهب والكفاءات البشرية. عمان: زمزم ناشرون وموزعون.

زيتون، كمال عبدالمجيد (2006). تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونياً. القاهرة: عالم الكتب.

صالح، أحمد علي؛ وسعد، علي موات (2010). إدارة المواهب: المنظور العلمي والاستراتيجي. مجلة الإداري، معهد الإدارة العامة، مسقط، 120(32)، 8-42.

صيام، عزيزة عبدالرحمن عبدالله (2013). واقع تطبيق نظام إدارة المواهب البشرية من وجهة نظر الإدارة الوسطى والعليا دراسة حالة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عبدالفتاح، علاوي (2007). التطوير التنظيمي والاستثمار في الكفاءات ودورها في التغيير الإيجابي للمؤسسات. مجلة علوم إنسانية، الجزائر، 5(35)، 1-23.

عبوي، زيد منير (2010). دور القيادة التربوية في اتخاذ القرار. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العنزي، سعد؛ والعطوي، عامر؛ والعبادي، علي (2011). أنظمة عمل الأداء العالي كمنهج لتعزيز إستراتيجية إدارة المواهب في المنظمات. مجلة الإدارة والاقتصاد، 34(89)، 91-105.

العنقري، عبدالعزيز بن سلطان (ديسمبر، 2012). إدارة المواهب كمدخل لتنمية سلوكيات الاستغراق الوظيفي لدى العاملين بالمنظمات الحكومية السعودية. المؤتمر الثاني لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإدارية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: التنمية الإدارية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية تحديات التغيير والتطوير واستشراف المستقبل، معهد الإدارة العامة، الرياض.

الغبوصي، ناصر بن سالم بن ناصر (2003). الدور القيادي الفعلي والمرغوب فيه للمعلم بمدارس التعليم العام

- وضع تشريعات وقوانين عمل تدعم وتنظم عملية التخطيط للتعاقد الوظيفي على الوظائف القيادية المدرسية بناء على الموهبة.
- الاهتمام بتأهيل وتدريب الإداريين في المدارس والمشرفين في دوائر تنمية الموارد البشرية؛ لإكسابهم كفايات ومهارات الاهتمام بالمواهب القيادية المدرسية الناشئة ودعمها.
- تطوير معايير دليل اختيار الهيئات الإدارية المدرسية الحالي، بما يدعم التوجه لاختيار القيادات المدرسية، بناء على الموهبة والتشخيص الدقيق لقدراتها.
- كما تقترح الدراسة ضرورة إجراء المزيد من الدراسات في إدارة المواهب كونها أحد الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، ومن هذه المقترحات:
- تطوير معايير لتمييز المعلمين الموهوبين قيادياً في المدارس في ضوء تجارب بعض الدول.
- درجة توفر المواهب القيادية الناشئة، وعلاقتها بمستوى أداء المؤسسات التربوية.
- متطلبات جذب واستقطاب المواهب القيادية للوظائف الإدارية المدرسية.
- معوقات تخطيط التعاقد الوظيفي على الوظائف القيادية المدرسية.
- إستراتيجية مقترحة لإدارة مواهب القيادات المدرسية الناشئة.

المراجع:

أبو الجداول، حاتم بن صلاح (2013). إدارة المواهب. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

أبو علام، رجاء محمود (2007). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أحمد، محمد جاد حسين (2011). واقع معرفة وتطبيق إدارة المواهب المؤسسية بالإدارات التعليمية بمحافظة البحر الأحمر. مجلة الثقافة والتنمية، القاهرة، 11(41)، 104-138.

البرواني، عبدالله بن سيف بن عدي (2010). دور التفويض في تنمية بعض المهارات الإدارية للمعلمين الأوائل في مدارس الحلقة الثانية من التعليم

وزارة التربية والتعليم (2012). التعليم في سلطنة عمان المضي قدماً في تحقيق الجودة (دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي). مسقط: مطبعة عُمان ومكتبتها المحدودة.

Armstrong, M. (2009). *A Handbook of Human Resource Management Practice*. Great Britain: Combridge University Press.

Bass, B.M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership*. New York: Free Press.

Doyon, P. & Tremblay, V. (2013). *Developing Emerging Leaders: Why, What and How?: Perspectives, Trends and Best Practices*. Canada. Retrieved from http://www.beyondthetheory.com/files//WP_DEL-WhyWhatHow_2013-10.pdf

Harley, P. (2010). *Planning Strategically for a diverse talent pool: A case study*. Capella University. ProQuest Dissertations and Theses, 123-n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/219931898?accountid=27575>. (219931898).

Israelite, L. (2009). *Talent Management: Strategies from Six Leading Companies*. USA: American Society for Training & Development (ASTD) Press.

Kehinde, J. S. (2012). Talent Management: Effect on Organizational Performance. *Journal of Management Research*, 4, 178-186.

King, T. (2006). *Cultivating Next-Generation Leadership*. LLC Retrieved from www.emerging-leadership.com

Michaels, E.; Handfield-Jones, H.; & Axelrod, B. (2001). *War for talent*. Harvard Business School.

Myung, J.; Loeb, S.; & Horng, E. (2011). *Tapping the Principal Pipeline Identifying Talent for Future School Leadership in the Absence of Formal Succession Management Programs*. Retrieved from <http://eq.sagepub.com/content/47/5/695>

Rani, A.; & Joshi, U. (2012). A Study of Talent Management as a Strategic Tool for the Organization in Selected Indian IT Companies. *European Journal of Business and Management*, 4(4), 20-28. www.iiste.org

Riccio, S. J. (2010). *Talent management in higher education: Identifying and developing*

في بعض المناطق التعليمية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

قنديلجي، عامر؛ والسامرائي، إيمان (2008). البحث العلمي الكمي والنوعي. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

محمود، أشرف محمود أحمد؛ وعوض الله، عوض الله سليمان (2013). واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية وعلاقتها بتمكين العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، 36، 11-66.

ناصر، مرفت صالح؛ وزناتي، أمل محسوب (2008). إدارة المواهب مدخل لتفعيل الانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. دراسات في التعليم الجامعي، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 19، 370-475.

النعمي، براق كمال (يناير، 2011). الواقع والطموح في رسم استراتيجيات إدارة الموارد البشرية في بيئة العمل الحكومي المؤسسي الخليجي (سلطنة عمان). ورقة عمل مقدمة في ندوة إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي، معهد التنمية الإدارية، الدوحة.

هلال، محمد عبدالغني حسن (2011). إدارة المواهب Talent Management. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (2006). قرار وزاري رقم (2006/2) بتطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (2006). قرار وزاري رقم (19/2006) بدمج المشروع التكاملي للإنماء المهني ومشروع المعلم الأول مشرفاً مقيماً ومشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره في مشروع واحد بمسمى نظام تطوير الأداء المدرسي. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (2007). قرار وزاري رقم (2007/294) بشأن اعتماد مشروع تطوير مهارات الإدارة والإشراف في الإدارة المدرسية. سلطنة عمان.

development strategy in a field study. Benedictine University. ProQuest Dissertations and Theses, 296. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305162419?accountid=27575>. (305162419).

Tyran, K.L., Tyran, C.K. and Shepherd, M. (2003). *Exploring emerging leadership in virtual teams*. In: Gibson, C.B. and Cohen, S.G. (eds.) *Virtual Teams that Work*. San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 183-195.

emerging leaders within the administration at private colleges and universities. The University of Nebraska - Lincoln. ProQuest Dissertations and Theses, 226. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/717600537?accountid=27575>. (717600537).

SHRM.(2006).

Talentmanagement. Retrieved from <http://www.siue.edu/STACTV/SHRM/index> April 2006.

Sweem, S. L. (2009). *Leveraging employee engagement through a talent management strategy: Optimizing human capital through human resources and organization*

درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

عصام جابر رمضان*

تاريخ قبوله 2015/3/9

تاريخ تسلم البحث 2014/11/13

The Degree of Availability of Skills of Knowledge Economy among Students at Faculty of Social Sciences at AL Imam Mohamed Ibn Saud Islamic University from the perspectives of Faculty Members and students

Essam Ramadan, Faculty of Social Sciences, University of Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.

Abstract: The objectives of the present study are to recognize the availability of skills of Knowledge Economy among students at the faculty of Social Sciences at AL-Imam Mohamed Ibn Saud Islamic University from the perspective of faculty members and students, and to recognize the effect of some variables on the sample of the study in determining the extent of skills of knowledge Economy among students. The study made use of the survey's descriptive method through a questionnaire which included 32 items and was conducted to random sample of (77) faculty members and (299) students.

The results of the study indicated that the skills of knowledge economy among students were available at medium degree for most dimensions of the questionnaire and the total score from the faculty members point of view, whereas the extent was high from the student's point of view. The variables of cooperation and team work and efficient treatment skills were in the first and the second rank from the sample point of view. The study results showed statistical differences at 0, 05 among the means of sample of the study according to variables of position rank, experience of the faculty members and variables of school level for the students' sample, while there were no significant differences among students according to their cumulative rate.

Keywords Knowledge Society, Knowledge Economy, Skills of Knowledge Economy .

الابتكار والبحث، وتوسيع نطاق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها.

وهنا يأتي دور التعليم الذي يعد مفتاح المرور لدخول عصر المعرفة وتطوير المجتمعات من خلال تنمية رأس المال البشري الذي يعد محور العملية التعليمية، فإذا كان النظام التربوي مسؤولاً عن إعداد الطلاب ليكونوا أعضاء فاعلين في الاقتصاد العالمي، فيجب أن يؤخذ بالحسبان طبيعة الاقتصاد الذي سيتعايشون معه (Molebash, 1999).

وبالإشارة إلى دور التعليم العالي في تدعيم متطلبات الاقتصاد المعرفي، يرى جروز (Guruz, 2011, 198) أن مؤسسات التعليم العالي سوف يكون عليها مزيد من الإلحاح والمراقبة للتغيير في اتجاه توسيع فرص الوصول للتعليم العالي، كما أنه يجب أن ينتج التدريس قوة عاملة ذات توجه استثماري وقدرة على التعلم ومهارات الثقافات المتعددة (Intercultural Skills)، والمهارات اللازمة للتكيف مع الطرق الجديدة لاستخدام المعرفة وتنظيم العمل لإنتاج البضائع والخدمات عالمياً، كما أنه يجب على البحث العلمي أن ينتج أنشطة تجارية تناسب التحول نحو الاقتصاد المعرفي.

ملخص: استهدفت الدراسة التعرف على درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب أنفسهم، كما استهدفت معرفة أثر بعض المتغيرات في تحديد درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب من وجهة نظر عينة الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة من خلال تطبيق استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها؛ على عينة طبقية عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ قوامها (77) عضواً ومن الطلاب بلغ قوامها (299) طالباً في العام الجامعي 1435/1434هـ.

وقد أسفرت نتائج الدراسة أن درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب جاءت بدرجة متوسطة على جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بينما كانت درجة التوافر للمهارات كبيرة من وجهة الطلاب، حيث جاء محوري مهارات التعاون والعمل الجماعي ومهارات التعامل بفاعلية في المرتبتين الأولى والثانية على الترتيب من وجهة نظر عينة الدراسة.

كما أسفرت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الدرجة الوظيفية والخبرة لأعضاء هيئة التدريس لصالح الأساتذة المشاركين والأساتذة من ذوي الخبرة الـ 20 سنوات فأكثر، ومتغيري المستوى الدراسي للطلاب لصالح طلاب الدراسات العليا، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمتغير المعدل التراكمي للطلاب.

الكلمات المفتاحية: مجتمع المعرفة، الاقتصاد المعرفي، مهارات الاقتصاد المعرفي.

مقدمة: أضحي الاقتصاد المعرفي Knowledge Economy

أحد الأدوات المحورية في قياس مدى قدرة الدول على حيازة أسباب التقدم وامتلاك ناصية مقوماته اللازمة لنجاح خططها وبرامجها للتنمية الاقتصادية الشاملة، ومن ثم أصبحت هناك دعوات عامة للإجابة عن جاهزية الدول لمحاكاة متطلبات ترسيخ هذا المفهوم من حيث تجسيد آلية تطبيقه، فالإقتصاد المعرفي يعني باستثمار القدرات التكنولوجية والصناعات والوظائف والأعمال الجديدة، وهو ما يتطلب موارد بشرية مؤهلة تتصف بالعديد من المهارات الخاصة كالإبداع والتكيف مع المستجدات.

وتأكيداً على ما سبق؛ فقد أشار التقرير الذي أعده البنك الدولي بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (2013) تحت عنوان "تحويل الاقتصادات العربية: المضي قدماً على طريق المعرفة والابتكار"؛ من أن زيادة الاستثمار في نموذج الاقتصاد المعرفي سيكون مطلباً مهماً لمواجهة التحدي الذي يواجه البلدان العربية كلها والذي يتمثل في توفير فرص العمل، كما يصف التقرير أن الانخراط في نموذج اقتصاد المعرفة يتضمن تنفيذ عدد من الإصلاحات الرئيسة في مختلف القطاعات من أهمها إعداد أيد عاملة أكثر مهارة، وتحسين القدرة على

* كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ناحية، والتوافق مع متطلبات مجتمع المعرفة من ناحية أخرى؛ إلا أنه لا يوجد إجماع في تلك الأدبيات نحو نوع الأنشطة والمراحل التي قد تؤدي إلى تطوير مهارات الطلاب لتحقيق ما سبق، كما بينت الدراسة أنه أصبح لزاماً على الجامعات أن تتعاون بانتظام مع المؤسسات البحثية الأخرى والمشاركة في شبكات البحوث الدولية من أجل تصميم برامج أكاديمية أفضل لجيل جديد من الطلاب يتوافق مع عصر الاقتصاد المعرفي.

وعلى نفس المنحى، حاول سشوالجي (Schwalje, 2013) بناء نموذج تصوري لتكوين المهارات الوطنية للتنمية الاقتصادية المعرفية في العالم العربي، حيث أشارت نتائج دراسته إلى أنه لا يوجد حالياً أي نظام عام لتحليل أنظمة تطوير المهارات الوطنية في الدول العربية، وأنه يجب أن تكون هناك رؤية متكاملة و نظامية تعتمد أساساً على أن المؤسسات وأصحاب المصالح مترابطين للغاية في سياق التنمية الاقتصادية المعرفية وتحقيق الأهداف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية في العالم العربي.

وبانتقال الحديث عما يتطلبه اقتصاد المعرفة عام 2020م من مهارات في نظام التعليم العالي في المملكة المتحدة؛ أشارت دراسة لورانس وتشارلز (Laurence & Charles, 2010) إلى أنه على الرغم من المخاوف بشأن معدل التوسع في التعليم العالي والمستويات الحالية لبطالة الخريجين، إلا أن اقتصاد المملكة المتحدة لا يملك وفرة المعروف من الخريجين التي تتواكب مع ما يتطلبه تطور اقتصاد المعرفة الذي يعتمد على أنشطة مثل الترويج والتطوير التنظيمي والعلامات التجارية والتي تعتمد بشكل كبير على أنواع المهارات العامة المكتسبة في الجامعة.

وفيما يتعلق بمدى قيام الجامعات بتعليم المهارات المطلوبة لاقتصاد المعرفة، تمثلت وجهة نظر دراسة توني (Tony, 2014) أنه من المستحيل التنبؤ أو الحكم على أنواع العمل أو الأعمال التجارية أو نوعية الصفقات في المستقبل، وأنه يجب على الجامعات أن تعمل في اتجاهين، الأول: تحديد هذه المهارات وتضمينها داخل البرامج الأكاديمية من ناحية، والثاني: أن يتم تطوير هذه المهارات للتأكد بصفة مستمرة من أنها المهارات المطلوبة في الاقتصاد المعرفي.

وبالتركيز بصورة دقيقة نحو طبيعة المهارات التي يتطلبها مجتمع المعرفة، يشير كل من إيفان وبيتر وجون (Ivan and Petar & John, 2012) إلى أن رجال الأعمال يتوقعون أن أكثر المهارات من حيث الأهمية في السنوات الخمسة المقبلة تتمثل في مهارات: التفكير النقدي، وحل

وبالإضافة لما سبق، فإن دور الجامعات يجب أن يشمل منظومة ديناميكية يتم من خلالها تحديد إطار جملة من الكيانات والأنشطة والاعتبارات البيئية المرتبطة بآليات التفاعل بين المجتمع والجامعة، حيث يركز دور الجامعة على ثلاث قضايا هامة متعلقة بإسهاماتها في مجتمعاتها، الأولى: تختص بالمهارات والكفايات التي يجب توافرها لدى طلاب الجامعة حتى يصبحوا قادة المستقبل في عدة مجالات هامة، والثانية: متعلقة بالأبحاث والابتكارات التي تدعم التنمية المجتمعية، والثالثة: متعلقة بمدى استجابة الجامعة لتلبية احتياجات المجتمع في ظل التطور المعرفي المتنامي بكري (2014).

ولتأكيد العلاقة بين مخرجات التعليم الجامعي ومدى مواءمتها لاقتصاديات المعرفة، أشارت نتائج دراسة عبد الرحمن (2012) إلى عجز الجامعات المصرية عن تخريج كوادر بشرية تفي باحتياجات سوق العمل مما تسبب في ظهور العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية لدى المجتمع، بالإضافة إلى غياب ثقافة اقتصاديات المعرفة عملاً ومضموناً لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، كما أظهرت النتائج أن معوقات تطبيق اقتصاديات المعرفة بالكلية النظرية تفوق نظريتها من الكليات العملية نتيجة لعدم وجود التخصصات والمقررات التي لها ارتباط بمتطلبات سوق العمل.

وعن مدى تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية، أشارت نتائج دراسة شطناوي وعليمات (2008) إلى أن تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة كانت كبيرة، وأنه لا توجد دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مدى تحقق الكفايات التربوية تعزى لمتغير الجامعة أو القسم، إلا أن الدراسة أوصت بضرورة إعادة النظر في خطط برامج دبلوم التربية، وتعديلها بما يحقق الكفايات والمهارات والمعارف التي يتطلبها اقتصاد المعرفة.

وفي محاولة لوضع نموذج مقترح لتطوير مهارات الطلبة في ظل الاقتصاد المعرفي في كلية الإدارة في أكاديمية الدراسات الاقتصادية في اثنين من المراكز الإقليمية في بوخارست وبياترا نيمنت في رومانيا، أشارت نتائج إيون وأندريا (Ion & Andreea, 2011) إلى أنه على الرغم من تأكيد العديد من الأدبيات التربوية إلى ضرورة اعتماد أساليب تعليمية وتعلمية جديدة تعتمد على تطوير مهارات التفكير الإبداعي والنقدي لدى الطلاب، واستخدام التكنولوجيا المناسبة لزيادة الشراكة بين التعليم العالي وسوق العمل من

المشكلات، وتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والعمل الجماعي، والتعاون، والإبداع والابتكار، والتعامل بفاعلية مع التنوع المعرفي، كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن عملية إنشاء المهارات والمعارف تتحدد بعلاقة تفاعلية يمكن توضيحها في الشكل التالي:

المشكلات، وتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والعمل الجماعي، والتعاون، والإبداع والابتكار، والتعامل بفاعلية مع التنوع المعرفي، كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن عملية إنشاء المهارات والمعارف تتحدد بعلاقة تفاعلية يمكن توضيحها في الشكل التالي:



وفي السياق ذاته، يشير كل من هوتون وشيهان (Houghton&Sheehan,2000, 11) إلى أن مهارات الاقتصاد المعرفي جملة من: المهارات المشتركة بين الشخصية، والعمل الجماعي، والقدرة على التعاون في السعي لتحقيق هدف مشترك، وقدرات القيادة والمهارات المتعلقة بالدفاعية والتعامل مع المواقف، والقدرة على التعلم، ومهارات حل المشاكل، والتواصل الفعال مع الزملاء والعملاء والمهارات التحليلية ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

بالإضافة إلى ما سبق، يحدد كل من لدورد وهيراتا (Ledward & Hirata, 2011) أن المهارات اللازمة اكتسابها للاقتصاد المعرفي -ضمن سياق مهارات القرن الحادي والعشرين-، تشمل أربعة عناصر أساسية من التعلم والابتكار، تتمثل في مهارات: التفكير النقدي، والاتصالات، والتعاون والإبداع.

كما قسمت دراسة السوطري وآخرون (2010) مهارات الاقتصاد المعرفي لطلبة السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود إلى ستة مجالات رئيسية، هي مهارات: (التواصل، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات والتفكير، والعمل الجماعي، وتحمل المسؤولية، والوعي الذاتي)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارة العمل الجماعي جاءت في المرتبة الأولى، بينما جاءت مهارة حل المشكلات والتفكير في المرتبة الأخيرة.

وبناءً على ما سبق، فقد بادرت العديد من الدول إلى تبني العديد من المشروعات التي تؤهل الطلاب لمتطلبات الاقتصاد المعرفي، ففي الأردن قامت وزارة التربية والتعليم بتطبيق مشروع التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE) - Education Reform for the

ولم تكن المملكة العربية السعودية بمنأى عن مساهمة هذه التغيرات، حيث تبنت خطة التنمية التاسعة من 2010-2014م للتوجه نحو الاقتصاد المعرفي، من خلال التركيز على التعليم الذي ينشر المعرفة، وتأسيس قدرات تمكن من نقل المعرفة وتراكمها، ثم توليدها واستثمارها في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2010).

بالإضافة إلى اعتماد الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي "آفاق" في عام 2011م، حيث تركز استراتيجية الخطة على توجهات رئيسة من المؤمل أن تحقق الرسالة المناطة بالتعليم الجامعي والرؤية المستقبلية له في بناء مجتمع المعرفة بالمملكة (بوابة آفاق، 2014)، كما تم اعتماد استراتيجية الموهبة والإبداع ودعم الابتكار- رؤية 2022م- في عام 2008م، والتي تنص على ضرورة أن تصبح المملكة مجتمعاً مبدعاً فيه من القيادات والكوادر الشابة الموهوبة والمبتكرة ذات التعليم والتدريب المتميز بما يدعم التحول إلى مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية المستدامة (مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، 2008)، بجانب اعتماد برامج تعزيز المهارات الطلابية مثل (برنامج السنة التحضيرية، مراكز تنمية وصقل المهارات الشخصية، مهارات الاتصال، والبحث والتعلم الذاتي للطلبة).

وعلى الرغم من أن العديد من الدول العربية بصفة عامة، ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة خاصة قد قطعت شوطاً كبيراً في توفير البنية التحتية المادية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إلا أن دراسة كل من كرشن ودرسي (Krishna & Desiree, 2013) أشارت إلى أن التقدم في مجال التعليم لم يواكب ذلك التحسين وأنه يجب التركيز أكثر على رأس المال البشري وبيئة الأعمال لتعزيز التنمية المتوازنة لاقتصاديات المعرفة، من خلال تبني سياسات رامية إلى تحسين مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومحو الأمية الرقمية ورفع الوعي بأهمية المهارات التقنية.

الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب أنفسهم؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابة أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس نحو درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيرات (الدرجة الوظيفية، والخبرة)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابة أفراد عينة الطلاب نحو درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لديهم بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات (المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب أنفسهم، كما هدفت إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات لدى عينة الدراسة في تحديد درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تتناول موضوعاً غاية في الأهمية درجت الدراسات السابقة في تناول مجال الكشف عن مقومات ومرتكزات بناء الاقتصاد المعرفي وآليات تحول المجتمعات إلى مجتمعات معرفة، من خلال الاهتمام بالتنمية البشرية في المجالات الاجتماعية والاقتصادية عبر أداء الجامعات في إعداد الكوادر البشرية لمسيرة التقدم العلمي والتقني، ومن ثم تكمن أهمية هذه الدراسة ومبرراتها بشكل محدد في الأمور الآتية:

- تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها. إذ تعد المهارات اللازمة توافرها لدى المتعلمين في الاقتصاد المعرفي من المعطيات الفكرية والعلمية المسيرة للتطور والتغيير والتجديد كاتجاه من الاتجاهات الحديثة في المجال التربوي المعاصر.
- ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها موجهة لاستقصاء إمكانية الاستفادة من نتائجها على المستويين النظري والتطبيقي. فعلى المستوى التطبيقي يمكن لهذه الدراسة

كما بين تصنيف مؤسسة "بيرسون فيو" العالمية -أحد المؤسسات المعنية بتقييم درجات التعليم معتمداً على نتائج الامتحانات الدولية وبيانات تتعلق بمعدلات التخرج حتى عام 2013 لدى الدول- بخروج جميع الدول العربية من قائمة أفضل 40 دولة، في حين احتل المركز الأول والثاني كل من كوريا الجنوبية وفنلندا

(<http://www.pearsonvue.com/test-center>)،

بالإضافة إلى ما أشار إليه تقرير البنك الدولي (2013) من أن العلاقة بين التعليم في الدول العربية والنمو الاقتصادي لا زالت ضعيفة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

بما أن دور الجامعات لم يعد يقتصر على التنمية وتوسيع آفاق الإنتاجية ومواجهة التحديات الآنية فقط، بل صار يمتد إلى ممارسة عملية الاستشراف والتنبؤ بالتحديات المستقبلية، والاسهام في تنمية الأفراد تنمية كاملة وشاملة بما يعني تنمية الموارد البشرية وزجها في المجالات الإنتاجية بشكل فاعل، ولعل هذا يظهر جلياً من خلال سعي المملكة العربية السعودية ممثلة في مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بصفة خاصة إلى مواكبة التوجهات العلمية نحو تعزيز الاقتصاد المعرفي واستثمار رأس المال البشري، لعل آخرها إبرام اتفاقية شراكة بينها وبين مؤسسة بيرسون التعليمية العالمية 2014م تستهدف توفير محتوى برامج تعليمية خاصة بالمرحلة التحضيرية من خلال مناهج رقمية، كما ستتوفر منصة للنصوص الالكترونية «ماي لابس» التي تساعد الطلاب على انجاز واجباتهم المنزلية عبر الانترنت، كما أنه سيتم تدريب ومساعدة الطلاب في عملية الانتقال إلى طرق الدراسة الالكترونية وبما يساعدهم على التحضير لسوق العمل في المملكة بما يتلاءم مع العولمة واقتصاد المعرفة (جريدة اليوم، 2014م، www.alyaum.com/article/3127358).

وحيث أن أي أساس لأي مبادرات أو اتفاقيات لتعزيز الاقتصاد المعرفي، لا بد لها من توافر جملة من المقومات والمهارات لدى المتعلمين يضطلع في بنائها كافة المؤسسات التعليمية عامة والتعليم العالي خاصة.

تسعي الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود

وتقنية المعلومات والاتصالات للابتكار والإبداع وتوليد الأفكار الجديدة".

مهارات الاقتصاد المعرفي (skills of Knowledge Economy):

تعرفها الدراسة إجرائياً على أنها " مجموعة من السلوكيات والأعمال والأنشطة التي تمكن الفرد من التعامل بدقة ومهارة مع المعرفة من أجل توظيفها بفاعلية في كافة المجالات الحياتية".

محددات الدراسة:

تحدد الدراسة بالحدود التالية:

- الحد الأكاديمي: يتمثل في التعرف على درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحد البشري: طبقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس والطلاب الذكور بكلية العلوم الاجتماعية.
- الحد الزمني: تم تطبيق أداة الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434-1435هـ.
- الحد المكاني: كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

منهج الدراسة:

انطلاقاً من طبيعة البحث والبيانات المطلوبة لتحقيق أهدافه، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي حيث يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها ويحللها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من الطلاب الذكور وأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، للعام الجامعي 1434/1435هـ، والبالغ عددهم (232) عضو هيئة تدريس؛ و(2562) طالب (*)، وتكونت عينة الدراسة من (77) عضو هيئة تدريس بما يمثل 33.1% من المجتمع الأصلي لأعضاء هيئة التدريس،

(* جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (1435هـ): التقرير السنوي لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لعام 1434/1435هـ، مطابع جامعة الإمام، الرياض.

أن تفيد في تحديد درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، أما على المستوى النظري فيمكن أن تسهم في إثراء المكتبة التربوية العربية بجملة من التوصيات والنتائج التي تعد منطلقاً للعديد من البحوث والدراسات التربوية التي تتناول مجال الاقتصاد المعرفي.

- تأتي هذه الدراسة مساهمة ومليية لتوصيات العديد من الدراسات التربوية، بضرورة تحديد درجة توافر مهارات الطلاب اللازمة لاقتصاد المعرفة، ومن ثم تحديد الخطط التنموية اللازمة لتعزيز وبناء هذه المهارات بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.
- يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة الجهات المسؤولة عن التخطيط وتطوير التعليم العالي بالمملكة في تحديد الوضع الراهن لدور الجامعات بالمملكة العربية السعودية في تنمية وإكساب المهارات اللازمة لاقتصاد المعرفة لدى المتعلمين وذلك من خلال معرفة درجة امتلاكهم لها، ومن ثم رسم السياسات التربوية المتعلقة بهذا المجال.
- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في فتح مجالات بحثية أخرى أمام الباحثين تتعلق بالاستراتيجيات التعليمية المتمثلة في كيفية إكساب الطلاب مهارات الاقتصاد القائم على المعرفة.

مصطلحات الدراسة:

الاقتصاد المعرفي (Knowledge Economy): يعرفه دلمان (Dahlman, 2002, 14) على أنه "الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها واستخدامها، وابتكارها، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري ك رأس للمال، وتوظيف البحث العلمي"، كما عرفه نيومان (Newman, 1991) بأنه "دراسة وفهم عملية تراكم المعرفة وحواجز الأفراد لاكتشاف تعلم المعرفة والحصول على ما يعرفه الآخرون"، ويعرفه الصانع (2013، 843) على أنه "اقتصاد يدور حول الحصول على المعرفة واستخدامها بهدف تحسين الحياة في جميع المجالات، من خلال استخدام العقل البشري وتوظيف البحث العلمي".

ويمكن تعريف الاقتصاد المعرفي إجرائياً على أنه "اقتصاد يركز على انتاج ونشر واستخدام المعرفة في مختلف القطاعات التنموية، معتمداً على استثمار رأس المال البشري

المبحوث- عضو هيئة التدريس والطالب -شملت متغيرات الدراسة.

أما الجزء الثاني من الاستبانتين فقد قسم إلى قسمين: مجالات الدراسة وفقرات كل محور، على النحو الآتي:

- (1) المحور الأول: مهارات التفكير النقدي، وتضمن(5) فقرات.
- (2) المحور الثاني: مهارات التعامل بفاعلية، وتضمن(9) فقرات.
- (3) المحور الثالث: مهارات التعاون والعمل الجماعي، وتضمن(4) فقرات.
- (4) المحور الرابع: مهارات الإبداع والابتكار، وتضمن(5) فقرات.
- (5) المحور الخامس: مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، تتضمن(7) فقرات.
- (6) المحور السادس: مهارة تطبيق التكنولوجيا، وتضمن(2) فقرة.

والجدول رقم (3) يوضح أرقام الفقرات لكل محور.

جدول 3 : محاور وأرقام الفقرات لأداتي الدراسة.

م	محور	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
1	مهارات الإبداع والابتكار	5, 6, 9, 16, 17	5
2	مهارات التعامل بفاعلية	2, 3, 8, 15, 18, 21, 22, 23, 29	9
3	مهارات التعاون والعمل الجماعي	1, 27, 28, 30	4
4	مهارات التفكير النقدي	7, 13, 14, 19, 31	5
5	مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	4, 11, 12, 24, 25, 26, 32	7
6	مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	10, 20	2
العدد الكلي			32

وهناك درجات تقدير لتحديد درجة توافر المهارات لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب أنفسهم، فبالنسبة لاستبانة أعضاء هيئة التدريس تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقييم إجاباتهم على فقرات الاستبانة بحيث تأخذ درجة التوافر بدرجة كبيرة جداً(5) درجات، والتوافر بدرجة كبيرة (4) درجات، والتوافر بدرجة متوسطة(3) درجات، وبدرجة قليلة (2) درجتان، بينما الغير متوفرة تأخذ (1) درجة، وبالنسبة لاستبانة الطلاب تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي لتقييم إجاباتهم على فقرات الاستبانة بحيث تأخذ درجة التوافر بدرجة كبيرة (3) درجات، والتوافر بدرجة متوسطة (2) درجات، والتوافر بدرجة قليلة (1) درجة، ومن

و(299) طالباً بما يمثل 11.6% من المجتمع الأصلي للطلاب، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة أولاً إلى مجموعتين أساسيتين(أعضاء هيئة التدريس- الطلاب) وقسمت كل مجموعة أساسية إلى مجموعات فرعية -حسب متغيرات كل مجموعة-، ثم تم انتقاء عينة الدراسة العشوائية بنفس نسب المجتمع الأصلي لكل مجموعة. والجدولان (1، 2) يبينان توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول 1: توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس حسب المتغيرات المستقلة.

المتغير	العدد	النسبة المئوية
أستاذ	5	6.5%
أستاذ مشارك	20	26%
أستاذ مساعد	52	67.5%
أقل من 5 سنوات	28	36.4%
5 سنوات فأكثر	49	63.6%
الإجمالي	77	100%

جدول 2: توزيع أفراد عينة الطلبة حسب المتغيرات المستقلة.

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الأول	36	12%
الثاني	39	13%
الخامس	138	46.2%
السادس	29	9.7%
دراسات عليا	57	19.1%
من 4.5-5	158	52.8%
من 3.5-4.5	82	27.5%
من 2.5-3.5	50	16.7%
أقل من 2.5	9	3%
الإجمالي	299	100%

أداتا الدراسة:

اعتمدت الدراسة في بناء أداتا الدراسة على دراسة كل من لدورد وهيراتا (Ledward & Hirata, 2011) ودراسة السوطري وآخرون (2010)، فقد قام الباحث ببناء استبانتين لمعرفة درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وفي ضوء ما جاء في الأدبيات التربوية المتعلقة بمجال البحث والاستعانة بأراء المحكمين، تكونت الاستبانتين من (32) فقرة حيث اشتمل الجزء الأول فيهما على معلومات عامة عن عنوان الدراسة وهدفها، واشتمل أيضاً على بيانات عامة عن

(*) تم الاقتصار على المستويات الأولى والأخيرة بالكلية حتى يظهر الفرق في مستوى المهارات بين بداية الدراسة بالكلية ونهاية التخرج منها.

جدول 5: قيمة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لمحاول الاستبانيتين.

م	محور	معامل الثبات	معامل الثبات
		لاستبانة	الطلبة
1	مهارات التفكير النقدي.	0.96	0.90
2	مهارات التعامل بفاعلية.	0.96	0.90
3	مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار.	0.97	0.92
4	مهارة تطبيق التكنولوجيا.	0.95	0.90
5	مهارات التعاون والعمل الجماعي.	0.95	0.85
6	مهارات الإبداع والابتكار.	0.96	0.91
	الأداة الكلية.	0.97	0.94

كما تم حساب الثبات الخارجي للأداتين باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل ثبات سبيرمان براون لاستبانة الطلاب (0.91)، ولاستبانة أعضاء هيئة التدريس (0.97) وهما معاملا ثبات يمكن الوثوق بهما.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل المعلومات، حيث استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

(1) مقياس الاتساق الداخلي (معامل ألفا - كرونباخ) (Alpha- Chronbach) وذلك لحساب ثبات أداتي الدراسة.

(2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل تحديد درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة أعضاء هيئة التدريس والطلاب وترتيبها تبعاً لأهميتها من وجهة نظرهم.

(3) اختبار (Independent Sample T-Test)، للتعرف على دلالات الفروق بين المتوسطات لمتغير الخبرة.

(4) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك للوقوف على الفروق بين متغيرات الدرجة العلمية والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي بالنسبة لمحاول الدراسة، واختبار (شفية) للمقارنات البعدية للمتوسطات.

أجل تفسير النتائج اعتمدت الدراسة على المقياس المبين في الجدول رقم (4) (*).

جدول 4 : يوضح درجة الاستجابة وفقاً لمقياس ليكرت لأداتي الدراسة.

مقياس ليكرت الخماسي لاستبانة أعضاء هيئة التدريس	مقياس ليكرت الثلاثي لاستبانة الطلبة	درجة التوافر	المتوسط الحسابي
كبيرة جداً	من 5.00-4.20	كبيرة	من 3-2.33
كبيرة	من 3.40-أقل	متوسطة	من 1.66-أقل
متوسطة	من 4.20-أقل	قليلة	من 2.33-أقل
قليلة	من 2.60-أقل		من 1-أقل
غير متوفرة	من 3.40-أقل		من 1.66-أقل
	من 1.80-أقل		
	من 2.60-أقل		
	من 1-أقل		

صدق أداتا الدراسة وثباتهما:

للتحقق من صدق أداتي الدراسة تم الاعتماد على طريقة صدق المحكمين (الصدق الظاهري)؛ لذا عرضت الاستبانتان والمكونة من (40) فقرة بصورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بلغ عددهم (13) محكماً.

وقد طلب منهم إبداء الرأي والملاحظة حول مدى صحة الفقرات ومناسبتها لتحديد درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب، وتم أخذ الملاحظات والمقترحات حول الفقرات والمحاور، وفي ضوءها تم تعديل وتطوير الأداتين حتى استقرتا في صورتها النهائية لتشتملا في النهاية (32) فقرة.

ولقياس ثبات الاستبانيتين تم استخدام معامل (ألفا- كرونباخ) للثبات بطريقة الاتساق الداخلي، حيث بلغ معامل ثبات أداة أعضاء هيئة التدريس الكلية (0.97)، بينما بلغ معامل ثبات أداة الطلاب الكلية (0.94)، وهما معاملا ثبات يمكن الوثوق بهما. والجدول رقم (5) يبين قيم ثبات الأداتين الكلية، والمحاور الستة الفرعية لهما:

(*) تم حساب المدى (أعلى درجة للمقياس-1=...)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

والطلاب أنفسهم؟"

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

" ما درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

جدول 6: يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة مرتبة تنازلياً.

م	محور	أعضاء هيئة التدريس			الطلبة		
		الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	مهارات الإبداع والابتكار	5	2.65	0.78	متوسطة	6	2.38
2	مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	6	2.60	0.72	متوسطة	5	2.40
3	مهارات التعامل بفاعلية	2	3.27	0.64	متوسطة	2	2.53
4	مهارات التعاون والعمل الجماعي	1	3.28	0.72	متوسطة	1	2.62
5	مهارات التفكير النقدي	3	2.96	0.69	متوسطة	4	2.46
6	مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	4	2.81	0.82	متوسطة	3	2.51
	الأداة ككل		2.93	0.68	متوسطة		2.72

وأخرون(2010) والتي أشارت إلى أن مهارة العمل الجماعي جاءت في المرتبة الأولى.

بينما جاء محورا مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارات الإبداع والابتكار في المرتبتين الأخريين بالتبادل من وجهة نظر عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى أن التخصصات أو البرامج الأكاديمية بكلية العلوم الاجتماعية ذات نظرية إنسانية قد تكون غير مرتبطة بشكل مباشر بمتطلبات اقتصاد المعرفة وسوق العمل السعودي، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة عبد الرحمن(2012) من أن معوقات تطبيق اقتصاديات المعرفة بالكليات النظرية تفوق نظريتها من الكليات العملية، ونتائج دراسة شطناوي وعليمات(2008) بضرورة إعادة النظر في خطط البرامج الدراسية، وتعديلها بما يحقق الكفايات والمهارات والمعارف التي يتطلبها اقتصاد المعرفة.

ولتحديد مدى استجابة أفراد العينة على فقرات كل محور بصورة تفصيلية تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب النسبي لفقرات كل مجال مبينه كما يلي:

يتضح من الجدول رقم (6) أن درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب جاءت متوسطة على جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حيث تراوح المتوسط الحسابي لمحاور الأداة ما بين (2.60-3.28)، بينما كانت درجة التوافر للمهارات كبيرة على جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة الطلاب حيث تراوح المتوسط الحسابي لمحاور الأداة ما بين (2.38-2.72).

وجاء محورا مهارات التعاون والعمل الجماعي ومهارات التعامل بفاعلية في المرتبتين الأولى والثانية على الترتيب من وجهة نظر عينة الدراسة، ويمكن تفسير ذلك إلى أن السياسة التعليمية التي تنتهجها كلية العلوم الاجتماعية في برامجها الأكاديمية تؤكد النهج التي تعتمده جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في كون الطالب هو محور العملية التعليمية، من خلال قيامه بمجموعة من الأدوار الاجتماعية الجديدة أهمها العمل الجماعي والتعاون والفاعلية، والتي تتصف بها أساليب التدريس والتدريب الحديثة بما يدعم المشاركة الفاعلة، وكذلك إعطاء وتقبل التغذية الراجعة، وتبادل الأدوار مع الزملاء، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة السوطري

أولاً: محور مهارات الإبداع والابتكار.

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لتصورات أفراد العينة لمحور مهارات الإبداع والابتكار مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	أعضاء هيئة التدريس			الطلبة				
		الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
5	ابتكار استعمال المعارف الجديدة والسابقة.	3	2.59	1.23	قليلة	3	2.42	0.60	كبيرة
6	بناء استراتيجيات بحثية وتطبيقها بفاعلية.	5	2.33	0.98	قليلة	5	2.19	0.70	متوسطة
9	تركيب الأفكار الرئيسة لبناء معرفة جديدة	4	2.50	0.62	قليلة	1	2.45	0.61	كبيرة
16	القدرة على تطوير أو تعديل أي منتج أو أداء معلوماتي.	1	3.19	0.97	متوسطة	2	2.44	0.64	كبيرة
17	قابلية الإيجاز للأفكار الرئيسة المستخلصة من المعلومات المجمعة.	2	2.62	1.06	متوسطة	4	2.41	0.61	كبيرة

توفر متوسطة من وجهة نظر الطلاب، ويمكن تفسير ذلك إلى أن الطلاب لديهم القابلية في تعديل أو بناء أفكار معرفية جديدة، إلا أن غالبية البرامج الأكاديمية والأنشطة التطبيقية لأعضاء هيئة التدريس المطبقة على الطلاب لا تساعدهم في بناء استراتيجيات بحثية وتطبيقية بفاعلية، كما أن أغلب الاختبارات والمقاييس المطبقة بالكلية تعتمد على الاختيار من متعدد، بما لا يترك مجال لحث الطلاب على الإبداع والابتكار وانتهاجهم لاستراتيجياتهم الخاصة في الإجابة وبناء واستخلاص المعرفة.

ثانياً: محور مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

يتضح من الجدول رقم (7) أن أعلى المهارات المتوفرة لدى الطلاب بمحور مهارات الإبداع والابتكار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كانت قدرة الطلاب على تطوير أو تعديل أي منتج أو أداء معلوماتي بدرجة توفر متوسطة بمتوسط حسابي (3.91)، بينما كانت من وجهة نظر الطلاب أعلى المهارات لهذا المحور مهارة تركيبهم أفكار رئيسة في

بناء معرفة جديدة بدرجة توفر كبيرة بمتوسط حسابي (2.45)، بينما اتفقت آراء عينة الدراسة أن مهارة بناء استراتيجيات بحثية وتطبيقها بفاعلية جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.33) بدرجة توفر قليلة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وبمتوسط حسابي (2.19) بدرجة

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لتصورات أفراد العينة لمحور مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مرتبة تنازلياً.

رقم لفقرة	الفقرات	أعضاء هيئة التدريس			الطلبة				
		الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
10	التنوع في مصادر الحصول على المعرفة.	2	2.50	0.62	قليلة	1	2.45	0.61	كبيرة
20	إتقان التعامل مع شبكة الإنترنت	1	2.70	1.00	متوسطة	2	2.35	0.64	كبيرة

والاتصالات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كانت إتقان الطلاب التعامل مع شبكة الإنترنت بدرجة توفر متوسطة

يتضح من الجدول رقم (8) أن أعلى المهارات المتوفرة لدى الطلاب بمحور مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات

أن النسب المخصصة لإمكانية الوصول إلى الإنترنت من الجامعات أو أماكن الدراسة قدرت بنسبة 7 % فقط، وهذا إن دل على شيء إنما يدل وبشكل واضح إلى افتقار الوعي بأنواع مصادر المعرفة المتنوعة وقواعد المعلومات الأكاديمية لدى الطلاب وقلة التشجيع على البحث عن هذه المصادر واستخدامها في البحوث العلمية، وهو ما أدى لحكم عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على توسط مهارة التنوع من مصادر الحصول على المعرفة لدى الطلاب.

ثالثاً: محور مهارات التعامل بفاعلية.

بمتوسط حسابي (2.70)، بينما جاءت مهارة التنوع في مصادر الحصول على المعرفة في المرتبة الثانية وبدرجة توفر قليلة بمتوسط حسابي (2.50)، بينما كان ترتيب المهارتين بالعكس من وجهة نظر عينة الطلاب وبدرجة توفر كبيرة، ويمكن تفسير ذلك إلى أن المملكة العربية السعودية قد طبقت الحكومة الإلكترونية منذ عام 2005م، وهو ما انعكس بالإيجاب على المواطنين بصفة عامة والطلاب بصفة خاصة- في اتقان التعامل مع شبكة الإنترنت، وتتفق تلك النتيجة مع الدراسة التي قامت بها مؤسسة إيسوس (Ipsos, 2013) والتي قامت بدراسة خاصة عن سلوك مستخدمي الإنترنت لـ 11 دولة عربية منها المملكة العربية السعودية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لتصورات أفراد العينة مهارات التعامل بفاعلية مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	أعضاء هيئة التدريس						الطلبة	
		الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
2	المبادرة في تطبيق الأفكار الجديدة.	8	2.92	0.839	متوسطة	6	2.49	0.57	كبيرة
3	التكيف بسرعة مع التغيرات العلمية المتسارعة.	6	3.10	0.86	متوسطة	9	2.38	0.63	كبيرة
8	توافر الدافعية باستمرار للتنافس الإيجابي.	7	2.96	1.06	متوسطة	1	2.69	0.52	كبيرة
15	قابلية إيضاح النتائج أو الأداء المعلوماتي بفاعلية للآخرين.	9	2.68	0.99	متوسطة	7	2.49	0.60	كبيرة
18	اتباع القوانين والتعليمات الرسمية ذات الصلة بإتاحة واستخدام مصادر المعلومات.	5	3.14	0.99	متوسطة	5	2.54	0.59	كبيرة
21	القناعة بحتمية التغير كقاعدة للتطور.	1	4.50	0.50	كبيرة	3	2.55	0.61	كبيرة
22	قابلية للتعليم الذاتي المستمر	3	3.40	0.93	متوسطة	4	2.55	0.59	كبيرة
23	الموضوعية في تقويم مستوى الأداء ذاتياً.	2	3.48	0.80	كبيرة	2	2.61	0.55	كبيرة
29	تقبل النقد البناء.	4	3.31	1.12	متوسطة	8	2.47	0.65	كبيرة

الاجتماعية بالتحديات النابعة من التحول لمجتمعات المعرفة ولديهم القدرة على التمييز بين هذه التحديات والدافعية للتفاعل معها بإيجابية ، إلا أن ترجمة كل ما تقدم في صورة نتائج أو أداء معلوماتي ينم عن التكيف مع تلك التغيرات العلمية المتسارعة ظهرت بصورة متوسطة لدى الطلاب- من وجهة نظر أعضاء نظر أعضاء هيئة التدريس-، قد يعزى ذلك لغياب ثقافة اقتصاديات المعرفة عملاً ومضموناً لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة عبد الرحمن (2012) والتي أشارت إلى النتيجة السابقة.

يتضح من الجدول رقم (9) أن أعلى المهارات المتوفرة لدى الطلاب بمحور التعامل بفاعلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كانت القناعة بحتمية التغير كقاعدة للتطور بدرجة توفر كبيرة بمتوسط حسابي (4.5)، بينما جاءت مهارة قابلية إيضاح النتائج أو الأداء المعلوماتي بفاعلية للآخرين في المرتبة الأخيرة بدرجة توفر متوسطة بمتوسط حسابي (2.68)، بينما جاءت مهارة توافر الدافعية باستمرار للتنافس الإيجابي في المرتبة الأولى من وجهة نظر الطلاب بدرجة توفر كبيرة بمتوسط حسابي (2.69)، واحتلت مهارة التكيف بسرعة مع التغيرات العلمية المتسارعة المرتبة الأخيرة من وجهة نظر الطلاب بدرجة توفر كبيرة بمتوسط حسابي (2.38)، ويمكن تفسير ذلك إلى وعي طلاب كلية العلوم

رابعاً: محور مهارات التعاون والعمل الجماعي.

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لتصورات أفراد العينة لمحوّر مهارات التعاون والعمل الجماعي مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	أعضاء هيئة التدريس				الطلبة		
		الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	القدرة على العمل التعاوني مع الأفراد.	2	3.54	0.80	كبيرة	2	2.69	0.50
27	احترام أفكار الآخرين وتقبلها.	4	2.63	0.94	متوسطة	4	2.46	0.60
28	مهارة التواصل مع الآخرين بأشكال وسياقات متعددة.	1	3.61	0.79	كبيرة	1	2.71	0.53
30	الحرص على بناء أواصر الثقة مع أفراد الجماعة.	3	3.33	0.91	متوسطة	3	2.61	0.56

بأشكال وسياقات متعددة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه السوطري (2008) إلى أن العملية التعليمية لا تطور المعارف فقط، وإنما تتيح فرصة نادرة لتطوير العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، بينما جاءت مهارة احترام الآخرين وتقبلها في المرتبة الأخيرة نظراً للطبيعة القبلية التي تتميز بها المملكة العربية السعودية رغم التطور الاقتصادي والاجتماعي بها؛ فلا زالت القبلية هي السمة التي تحكم العلاقات الاجتماعية وهو ما يؤثر على بناء أواصر الثقة واحترام نمو أفكار الآخرين وتقبلها، وفي هذا تشير نتائج دراسة الشثري (2013م) إلى أن التعصب ينتشر ويتزايد بين طلاب المدارس في المملكة العربية السعودية وهو ما انعكس على احترام آراء الآخرين وتقبلها في التعليم الجامعي.

خامساً: محور مهارات التفكير النقدي.

يتضح من جدول (10) أن عينة الدراسة قد اتفقت على ترتيب مهارات محور التعاون والعمل الجماعي، حيث جاءت مهارة التواصل مع الآخرين بأشكال وسياقات متعددة في المرتبة الأولى بدرجة توفر كبيرة بمتوسط حسابي (3.61) لعينة أعضاء هيئة التدريس، وبمتوسط حسابي (2.71) لعينة الطلاب، بينما جاءت مهارة احترام أفكار الآخرين وتقبلها في المرتبة الأخيرة بدرجة توفر متوسطة لعينة أعضاء هيئة

التدريس بمتوسط حسابي (2.63) وبدرجة توفر كبيرة لعينة الطلاب بمتوسط حسابي (2.46)، ويمكن تفسير ذلك بأن الأساليب التدريسية التي ينتهجها معظم أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية، تجعل الطلاب يؤدون أنشطة أكثر تعتمد على عملية اتصالهم مع بعضهم البعض لتحقيق هدف معين، وهو ما انعكس إيجابياً على مهارة التواصل مع الآخرين

جدول 11: المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لتصورات أفراد العينة لمحوّر مهارات التفكير النقدي مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	أعضاء هيئة التدريس				الطلبة		
		الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
7	القدرة على التفكير النقدي البناء	3	3.01	0.86	متوسطة	2	2.57	0.60
13	تحديد تأثير المعرفة الجديدة على النسق القيمي.	5	2.36	0.93	قليلة	4	2.39	0.61
14	تقييم طبيعة ومدى الحاجة للمعرفة.	4	2.62	0.85	متوسطة	5	2.30	0.67
19	انتقاء استراتيجية واقعية في التوفيق بين الاختلافات بين النظم القيمية.	2	3.24	1.17	متوسطة	3	2.48	0.64
31	القدرة على التفكير بطريقة مستقلة.	1	3.57	0.61	كبيرة	1	2.63	0.59

النتيجة تتفق مع نتائج محور مهارات الإبداع والابتكار والتي أكدت على مهارة قدرة الطلاب على تطوير أو تعديل أي منتج أو أداء معلوماتي، كما أن لديهم القابلية على تركيب أفكار رئيسية في بناء معرفة جديدة وهو ما أدى إلى الاتفاق على توفر مهارة التفكير بطريقة مستقلة، كما أن نتائج محور التعامل بفاعلية التي أشارت إلى غياب ثقافة اقتصاديات المعرفة عملاً ومضموناً لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، انعكس على درجة توفر تقييم طبيعة ومدى الحاجة للمعرفة ومن ثم تحديد تأثير المعرفة الجديدة على النسق القيمي لدى الطلاب.

يتضح من جدول (11) أن عينة الدراسة قد اتفقت على أن مهارة القدرة على التفكير بطريقة مستقلة جاءت في المرتبة الأولى بدرجة توفر كبيرة من مهارات التفكير النقدي، بمتوسط حسابي (3.57) لعينة أعضاء هيئة التدريس، وبمتوسط حسابي (2.36) لعينة الطلاب، بينما جاءت مهارة تحديد تأثير المعرفة الجديدة على النسق القيمي في الرتبة الأخيرة بدرجة توفر قليلة من وجهة نظر عينة أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي (2.36)، بينما جاءت مهارة تقييم طبيعة ومدى الحاجة للمعرفة في الرتبة الأخيرة من وجهة نظر الطلاب بمتوسط حسابي (2.30)، وترى الدراسة أن تلك

سادساً: محور حل المشكلات واتخاذ القرار.

جدول 12: المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لتصورات أفراد العينة لمحو مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	أعضاء هيئة التدريس						الطلبة		
		الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	
4	اتخاذ القرارات السليمة لحل المشكلات.	6	2.62	0.85	متوسطة	2	2.59	0.56	كبيرة	
11	استخدام معايير أولية لتقييم المعلومات ومصادرها.	1	3.18	0.73	متوسطة	4	2.52	0.58	كبيرة	
12	تحليل إيجابيات وسلبيات أثر تطبيق المعرفة الجديدة.	7	2.61	0.93	متوسطة	6	2.40	0.62	كبيرة	
24	توافر المرونة في الانتقال بين الأفكار المتعددة.	2	2.98	1.19	متوسطة	3	2.55	0.60	كبيرة	
25	القدرة على حصر البدائل المتاحة.	4	2.75	0.97	متوسطة	5	2.45	0.61	كبيرة	
26	استخلاص المعرفة المفيدة من كم هائل من المعطيات.	5	2.72	0.91	متوسطة	7	2.39	0.63	كبيرة	
32	القدرة على مقارنة وتقييم الحلول البديلة.	3	2.81	1.02	متوسطة	1	2.66	0.54	كبيرة	

إيجابيات وسلبيات أثر تطبيق المعرفة الجديدة جاءت في المرتبة الأخيرة كنتيجة لتوسط مهارة تحديد تأثير المعرفة الجديدة على النسق القيمي و تقييم طبيعة ومدى الحاجة للمعرفة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في استجابة أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس نحو درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيرات (الدرجة الوظيفية، والخبرة)؟

يتضح من جدول (12) أن أعلى مهارات محور حل المشكلات واتخاذ القرار من وجهة نظر عينة أعضاء هيئة التدريس مهارة استخدام معايير أولية لتقييم المعلومات ومصادرها بدرجة توفر متوسطة ومتوسط حسابي (3.18)، بينما جاءت مهارة تحليل إيجابيات وسلبيات أثر تطبيق المعرفة الجديدة في المرتبة الأخيرة بدرجة توفر متوسطة وبمتوسط حسابي (2.61)، بينما جاءت مهارة القدرة على مقارنة وتقييم الحلول البديلة في المرتبة الأولى من وجهة نظر الطلاب بدرجة توفر كبيرة وبمتوسط حسابي (2.66)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارة استخلاص المعرفة المفيدة من كم هائل من المعطيات بدرجة توفر كبيرة وبمتوسط حسابي (3.39)، وتفسر الدراسة هذه النتائج كنتيجة منطقية لما جاء في محور مهارات التفكير النقدي، فمهارة تحليل

(أ) النتائج المتعلقة بمتغير الدرجة الوظيفية لعينة أعضاء
 هيئة التدريس:
 تم استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروقات في
 تقديرات عينة أعضاء هيئة التدريس نحو درجة توافر مهارات
 الاقتصاد المعرفي لدى الطلبة، والجدول (13) يبين ذلك.

جدول 13: نتائج تحليل التباين الأحادي لفروق تقديرات عينة أعضاء هيئة التدريس نحو درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلبة
 تبعاً لمتغير الدرجة الوظيفية.

محور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1-مهارات الإبداع والابتكار	بين المجموعات	2	13.713	6.856	15.246	*0.000
	داخل المجموعات	74	33.279	0.450		
	المجموع الكلي	76	46.992			
2-مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	بين المجموعات	2	10.039	5.020	12.536	*0.000
	داخل المجموعات	74	29.630	0.400		
	المجموع الكلي	76	39.669			
3-مهارات التعامل بفاعلية	بين المجموعات	2	12.500	6.250	23.850	*0.000
	داخل المجموعات	74	19.392	0.262		
	المجموع الكلي	76	31.892			
4-مهارات التعاون والعمل الجماعي	بين المجموعات	2	12.058	6.029	16.232	*0.000
	داخل المجموعات	74	27.486	0.371		
	المجموع الكلي	76	39.544			
5-مهارات التفكير النقدي	بين المجموعات	2	7.487	3.744	9.458	*0.000
	داخل المجموعات	74	29.291	0.396		
	المجموع الكلي	76	36.778			
6-مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	بين المجموعات	2	24.858	12.429	33.540	*0.000
	داخل المجموعات	74	27.422	0.371		
	المجموع الكلي	76	52.280			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2	12.549	6.274	19.986	*0.000
	داخل المجموعات	74	23.231	0.314		
	المجموع الكلي	76	35.780			

* تبدأ حدود الدلالة عند مستوي (0.05) ودرجة حرية (76، 2) عند القيمة (3.00).
 متوسطات عينة أعضاء هيئة التدريس، ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe Test) للفروق المحورية كما يبينه الجدول رقم (14).

يتضح من جدول (13) أنه توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية بين

جدول 14: نتائج شيفيه للمقارنات المحور بين المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبانة.

المجال	المجموعة	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
1-مهارات الإبداع والابتكار	أستاذ مساعد	*0.95-	0.063-	*1.02-
	أستاذ مشارك			
	أستاذ			
2-مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	أستاذ مساعد	*0.79-	0.20-	*1.00
	أستاذ مشارك			
	أستاذ			
3-مهارات التعامل بفاعلية	أستاذ مساعد	*0.91-	0.55	

0.36-	أستاذ مشارك		
	أستاذ		
0.28	أستاذ مساعد	*0.91-	
0.62-	أستاذ مشارك		4-مهارات التعاون والعمل الجماعي
	أستاذ		
0.28-	أستاذ مساعد	*0.66-	
*0.95-	أستاذ مشارك		5-مهارات التفكير النقدي
	أستاذ		
0.01	أستاذ مساعد	*1.29-	
*1.28-	أستاذ مشارك		6-مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار
	أستاذ		
0.05	أستاذ مساعد	*0.92	
*0.87-	أستاذ مشارك		الدرجة الكلية
	أستاذ		

* دال عند مستوى 0.05

لتحديد المهارات العقلية أكثر من كونها أدائية، بما يوضح للطلاب أهمية تحليل تلك المساقات وتدريبهم على مهارات الاقتصاد المعرفي.

(ب)-النتائج المتعلقة بمتغير الخبرة لعينة أعضاء هيئة التدريس:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لإيجاد الفروقات في تقديرات العينة نحو درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلبة، والجدول رقم (15) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم(14) أن هناك فروقاً دالة إحصائية في جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية بين الأستاذ المساعد والأستاذ المشارك لصالح الأستاذ المشارك، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية وجميع محاور الاستبانة – عدا محوري مهارات التعامل بفاعلية ومهارات التعاون والعمل الجماعي-بين الأستاذ المشارك والأستاذ لصالح الأستاذ، ويمكن تفسير ذلك أن مهارات اقتصاد المعرفة تتطلب مستوى معين من المساقات التدريسية التي في الغالب يقوم كل من الأساتذة والأساتذة المشاركين بتدريسها للطلاب، والتي تعتمد بشكل كبير على آليات

جدول 15: نتائج اختبار(ت) للمجموعات المستقلة لعينة أعضاء هيئة التدريس على محاور الاستبانة تبعاً لمتغير الخبرة.

المحور	أقل من 5 سنوات=25	المتوسط	الانحراف	5 سنوات فأكثر=49		الفرق	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
				المتوسط	الانحراف			
مهارات الإبداع والابتكار	2.15	0.49	2.93	0.78	0.78	0.78-	5.41-	*0.00
مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	2.00	0.4333	2.94	0.622	0.622	0.94-	7.13-	*0.00
مهارات التعامل بفاعلية	2.99	0.73	3.44	0.53	0.53	0.45-	2.81-	*0.01
مهارات التعاون والعمل الجماعي	2.95	0.83	3.46	0.57	0.57	0.51-	2.87-	*0.01
مهارات التفكير النقدي	2.57	0.64	3.18	0.62	0.62	0.61-	4.02-	*0.00
مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	2.27	0.82	3.12	0.66	0.66	0.85-	4.66-	*0.00
الدرجات الكلية	2.49	0.64	3.18	0.58	0.58	0.69-	4.84-	*0.00

* تبدأ حدود الدلالة عند مستوي(0.05) ودرجة حرية (75) عند القيمة (1.96).

والأكثر من 5سنوات لصالح ذوي الخبرة من 5سنوات فأكثر، ويمكن تفسير ذلك أن للخبرة دورها البارز لدى أعضاء هيئة التدريس في إمكانية تحديد الأساليب والأنشطة والآليات التعليمية المتعددة، التي يمكن من خلالها معرفة درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب

يتضح من الجدول (15) أنه توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات عينة أعضاء هيئة التدريس نحو درجة توفر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية تعزى لمتغير الخبرة بين ذوي الخبرة الأقل من 5سنوات

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

(أ) النتائج المتعلقة بمتغير المستوى الدراسي بالنسبة

لعينة الطلاب:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروقات في تقديرات عينة الطلبة نحو درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لديهم، والجدول رقم (16) يبين ذلك.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الطلبة نحو درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة الطلاب تبعاً لمتغيرات (المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي)؟

جدول 16: نتائج تحليل التباين الأحادي لفروق تقديرات عينة الطلاب نحو مدى نحو درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لديهم تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

محور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1-مهارات الإبداع والابتكار	بين المجموعات	4	1.566	0.391	1.906	0.109
	داخل المجموعات	294	60.381	0.205		
	المجموع الكلي	298	61.946			
2-مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	بين المجموعات	4	2.498	0.625	2.572	*0.038
	داخل المجموعات	294	71.380	0.243		
	المجموع الكلي	298	73.878			
3-مهارات التعامل بفاعلية	بين المجموعات	4	1.233	0.308	2.794	*0.026
	داخل المجموعات	294	32.441	0.110		
	المجموع الكلي	298	33.675			
4-مهارات التعاون والعمل الجماعي	بين المجموعات	4	1.163	0.291	2.065	0.085
	داخل المجموعات	294	41.384	0.141		
	المجموع الكلي	298	42.547			
5-مهارات التفكير النقدي	بين المجموعات	4	1.138	0.284	1.750	0.139
	داخل المجموعات	294	47.803	0.163		
	المجموع الكلي	298	48.941			
6-مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	بين المجموعات	4	1.176	0.294	1.944	0.103
	داخل المجموعات	294	44.435	0.151		
	المجموع الكلي	298	45.610			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4	2.584	646.	2.594	*0.037
	داخل المجموعات	294	73.204	249.		
	المجموع الكلي	298	75.788			

بفاعلية والدرجة الكلية تعزى لمتغير المستوى الدراسي بين متوسطات عينة الطلاب، ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe Test) للفروق المحورية كما يبينه الجدول رقم (17).

* تبدأ حدود الدلالة عند مستوي (0.05) ودرجة حرية (298، 4) عند القيمة (2.37).

يتضح من الجدول رقم (16) أنه توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في محوري مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارات التعامل

جدول 17: نتائج شيفيه للمقارنات المحور بين المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبانة.

المجال	المجموعة	دراسات عليا	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الخامس	المستوى السادس					
1-مهارات الإبداع والابتكار	دراسات عليا		0.00	0.179	0.037-	0.076					
	المستوى الأول					0.075					
	المستوى الثاني					0.217-					
	المستوى الخامس					0.103-					
	المستوى السادس		0.015	*0.281	0.031	0.146					
	دراسات عليا					0.130					
	المستوى الأول					0.266					
	المستوى الثاني					*0.249-					
2-مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	المستوى الخامس					0.135-					
	المستوى السادس					0.114					
	دراسات عليا					0.138	*0.220	0.118	0.141		
	المستوى الأول									0.002	
3-مهارات التعامل بفاعلية	المستوى الثاني			0.082	0.019-	0.079-					
	المستوى الخامس					0.102-					
	المستوى السادس							0.106	0.172	0.067	0.201
	دراسات عليا										
4-مهارات التعاون والعمل الجماعي	المستوى الأول		0.106	0.065	0.038-	0.029					
	المستوى الثاني					0.134					
	المستوى الخامس					0.020-	0.140	0.033-	0.087		
	المستوى السادس									0.108	
5-مهارات التفكير النقدي	المستوى الثاني			0.161	0.012-	0.052-					
	المستوى الخامس					0.173-					
	المستوى السادس							0.091	0.195	0.059	0.167
	دراسات عليا										
6-مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	المستوى الأول			0.104	-0.13649-	0.028-					
	المستوى الثاني					0.108					
	المستوى الخامس						0.09638	*0.302	0.07473	0.20751	
	المستوى السادس										0.111
الدرجة الكلية	دراسات عليا			0.206	0.021-	0.095-					
	المستوى الأول					0.227-	0.132				
	المستوى الثاني										
	المستوى الخامس										
	المستوى السادس										

* دال عند مستوى 0.05

الخامس لصالح المستوى الخامس، وقد يعزي ذلك إلى وجود فروقاً جوهرية في مستوى مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارات التعامل بفاعلية لدى الطلاب، فكلما زادت الخبرة التي كونها الطلاب في سنوات دراستهم بالتعليم الجامعي كلما زادت المهارات المكتسبة، ولعل هذا يظهر جلياً في المستويات المتقدمة لوجود مساقات تدريسية كمشروع للتخرج ، يمارس فيه الطلاب مهارات تطبيق

يتضح من الجدول رقم(17) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في محوري مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارات التعامل بفاعلية والدرجة الكلية تعزى لمتغير المستوى الدراسي بين طلاب الدراسات العليا والمستوى الثاني لصالح طلاب الدراسات العليا، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في محور مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بين طلاب المستوى الثاني والمستوى

تم استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروقات في تقديرات عينة الطلبة نحو درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لديهم، والجدول رقم (18) يبين ذلك.

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارات التعامل بفاعلية من جمع وتحليل وتنظيم، والتي تدخل بشكل مباشر ضمن مهارات الاقتصاد المعرفي.

(ب) النتائج المتعلقة بمتغير المعدل التراكمي بالنسبة لعينة الطلاب:

جدول 18: نتائج تحليل التباين الأحادي لفروق تقديرات عينة الطلاب نحو مدى درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لديهم تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.

محور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1-مهارات الإبداع والابتكار	بين المجموعات	3	0.994	0.331	1.604	0.189
	داخل المجموعات	259	60.952	0.207		
	المجموع الكلي	298	61.946			
2-مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	بين المجموعات	3	0.589	0.196	0.790	0.500
	داخل المجموعات	259	73.289	0.248		
	المجموع الكلي	298	73.878			
3-مهارات التعامل بفاعلية	بين المجموعات	3	0.301	0.100	0.886	0.449
	داخل المجموعات	259	33.374	0.113		
	المجموع الكلي	298	33.675			
4-مهارات التعاون والعمل الجماعي	بين المجموعات	3	0.648	0.216	1.521	0.209
	داخل المجموعات	259	41.899	0.142		
	المجموع الكلي	298	42.547			
5-مهارات التفكير النقدي	بين المجموعات	3	0.517	0.172	1.049	0.371
	داخل المجموعات	259	48.425	0.164		
	المجموع الكلي	298	48.941			
6-مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	بين المجموعات	3	0.676	0.225	1.478	0.220
	داخل المجموعات	259	44.935	0.152		
	المجموع الكلي	298	45.610			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3	1.182	0.394	1.558	0.200
	داخل المجموعات	259	74.606	0.253		
	المجموع الكلي	298	75.788			

* تبدأ حدود الدلالة عند مستوي (0.05) ودرجة حرية (298، 4) عند القيمة (2.37).

1. دمج مهارات الاقتصاد المعرفي لتكون جزءاً أساسياً في المسابقات التدريسية التي تقدمها البرامج التعليمية في المرحلة الجامعية.
2. اعتبار درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي معياراً أساسياً لتقويم الطلاب على اختلاف مستوياتهم الدراسية لتحقيق مبدأ التعلم مدى الحياة.
3. عقد لقاءات دورية بالأقسام الأكاديمية يتم من خلالها عرض التجارب والممارسات المتميزة في تنمية ثقافة

يتضح من الجدول رقم (18) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في جميع المحاور والدرجة الكلية تعزى لمتغير المعدل التراكمي بين متوسطات عينة الطلبة، ويعزى ذلك إلى اتفاق وجهة نظر عينة الدراسة من الطلاب نحو درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لديهم بصرف النظر عن معدلهم التراكمي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

عالم متغير" في الفترة 7-8 إبريل، كلية العلوم التربوية الجامعة الهاشمية، الأردن.

السوطري، حسن عمر. (2008). أثر استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

الشثري، عبد العزيز بن حمود. (2013م). مظاهر ومشكلات التعصب القبلي والإقليمي لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية)، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر (الوحدة الوطنية. ثوابت وقيم) عن كرسي الأمير نايف لدراسات الوحدة الوطنية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

شطناوي، نواف وعليمات، صالح. (2008). مدى تحقيق برامج دبلوم للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 5(3)، 61-35.

الصائغ، نجاة محمد (2013). دور اقتصاد المعرفة في تطوير الجامعات السعودية ومعيقات تفعيله من وجهة نظر رؤساء الأقسام، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 2(9)، 841-860.

عبد الرحمن، أسماء منصور جاد. (2012). تطوير التعليم الجامعي من خلال استخدام اقتصاديات المعرفة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (2008). استراتيجية موهبة والإبداع ودعم الابتكار، متاح على

<http://www.kacgc.org.sa/AR/AboutKacgc/Strategies/Pages/intro.aspx>

موقع الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية "أفاق" (2014)، متاح على الموقع <http://aafaq.mohe.gov.sa/default.aspx>

اقتصاديات المعرفة عملاً ومضموناً لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على حد سواء.

4. تبني تطبيق برامج أكاديمية وأنشطة تعليمية تساعد الطلاب في بناء استراتيجيات بحثية وتطبيقية بفاعلية مع التأكيد على ضرورة تنوع مصادر الحصول على المعرفة.

5. زيادة وعي الطلاب من خلال اللقاءات وورش العمل والبحوث الدراسية عن تأثير المعرفة الجديدة على النسق القيمي لديهم .

6. تبني تطبيق أساليب تقويم تحث الطلاب على الإبداع والابتكار، مع ترك مساحة لانتهاجهم استراتيجيتهم الخاصة بهم في الإجابة وبناء واستخلاص المعرفة.

7. إجراء المزيد من الدراسات الميدانية والنظرية في مجال إكساب وتحديد مدي توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب بالجامعات العربية، من أجل تزويد المسؤولين بمؤسسات التعليم العالي بنتائج موضوعية وعلمية حول تحديد هذا المدى.

8. مد جسور المشاركة والتعاون مع مؤسسات الإنتاج والاقتصاد في المجتمع السعودي والجامعات، وبناء علاقات متبادلة معها لتنفيذ التحول نحو المجتمع المعرفي بما يتطلبه من كوادر بشرية تتوافر بها المهارات اللازمة لذلك التحول.

المراجع:

بكري، سعد حاج. (2014). الجامعات في منظومة اقتصاد المعرفة-التطلع إلى المستقبل-، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر "الاقتصاد المعرفي ودوره في التنمية الوطنية"، وزارة الخارجية، قاعة الملك فيصل للمؤتمرات، الرياض.

جامعة «الإمام» تعين «بيرسون» الدولية لتخصيص برامجها التحضيرية(2014). جريدة اليوم، متاح على <http://www.alyaum.com/article/3127358>

الزيودي، ماجد. (2012). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي(ERfKE) في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية، المجلة العربية لتطوير التفوق، 5، 83-107.

السوطري، حسن عمر والواصل، السيد أكرم والعنزي، السيد حمود وباتيس، السيد أحمد. (2010). مدى امتلاك طلبة السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود لمهارات القرن الحادي والعشرين، مؤتمر " التربية في

- Monica, CA : RAND, Available at http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR188.html, Retrieved on 8/7/2014.
- Laurence, H.& Charles, L.(2010). *Shaping Up For Innovation: Are we delivering the right skills for the 2020 knowledge economy?*, Available at http://www.theworkfoundation.com/Assets/Documents/Publications/262_Shaping_up_for_Innovation.pdf.
- Ledward, B., Hirata, D., (2011). *An Overview of 21st Century Skills, Kamehameha Schools Research & Evaluation*, Honolulu.
- Molebash, p.(1991). *Technology and Educational: Current and Future Trends, IT. journal(on-line)* Available :<http://etxt.virginia.edu/journal>.1
- New man, B.(1991),“ *an Open Discussion of Knowledge Management*” on line Available http://www.km-forum.org/what_is.htm
- Schwalje, W.(2013). *A Conceptual Model of National Skills Formation for Knowledge-based Economic Development in the Arab World, Sheikh Saud Bin Saqr ALQasimi Foundation for Policy Research*, Available at <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/30302>.
- Tony, B. (2014). *Are universities teaching the skills needed in a knowledge-based economy?*, Available at <http://www.tonybates.ca/2014/05/29/are-universities-teaching-the-skills-needed-in-a-knowledge-based-economy/>
- Transforming Arab Economies (2013): Traveling the Knowledge and Innovation Road*, Available at <http://cmimarseille.org/ke/events/ke-rabat.html>, Retrieved on 8/8/2014.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (2010). *خطة التنمية التاسعة (2010-2014)*, منشورات وزارة الاقتصاد والتخطيط، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- Dahlman, C. (2002), *Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*, World Bank, Presentation at Upgrading Korean Education in the Age of the Knowledge Economy: Context and Issues October 14-15 2002, Seoul, Korea.
- Guruz, K. (2011). *Higher Education and international Student Mobility in the Global Knowledge Economy*, State Univ of New York. Available at <http://www.sunypress.edu/pdf/62192.pdf>
- Houghton, J. and Sheehan, P. (2000). *A Primer on the Knowledge Economy*, Centre for Strategic Economic Studies Victoria University. Available at <http://www.cfses.com/documents/knowledgeeconprimer.pdf>
- <http://www.pearsonvue.com/test-center/>
- Ion, P. & Andreea, Z. (2011). *A Possible Model for Developing Students' Skills within the Knowledge-Based Economy*, *Amfiteatru Economic*, XIII (30), 482-496.
- IPSOS. (2013). www.ipsos.com/sites/ipsos.com/files/.../VA-DDR2012-VA-DEF-23Apr.pdf.
- Ivan, M. and Petar, B. & John, J. (2012). *Knowledge and skills needed in knowledge economy*, Central European Conference on Information and Intelligent Systems, Faculty of Organization and Informatics September 19-21, Croatia, 181-493.
- Krishna, B. & Desiree, V. (2013). *Knowledge-based economies and basing economies on knowledge : skills a missing link in GCC countries*, Santa

السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات في الأردن

في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

زهرة عبد الحق* وصباح العجيلي*

تاريخ قبوله 2015/3/9

تاريخ تسلم البحث 2014/9/1

Brain Dominance and its Relationship to Creative Thinking among University Students in Jordan in the Light of Some Demographic Variables

Zahria Abdelhaq and Sabah Al-Ajeli, Faculty of Educational Sciences, Isra University, Jordan.

Abstract: The purpose of this study was to investigate the patterns of brain dominance among university students in Jordan, and their relationship to creative thinking, gender, grade level, and academic specialization. A cluster sample of (303) students participated in the study. The Hemisphere Dominance Inventory and Torrance Test of Creative Thinking were used for collecting data. The results of the study revealed that the left hemisphere dominance, followed by the integrated hemisphere dominance, were the most common types among students. There were significant differences in brain dominance due to the academic specialization variable, but no significant ones due to gender or grade level variables. The results also indicated that the creative thinking was correlated with the right and integrated hemisphere, but not with the left hemisphere; the mean of the right hemisphere subjects was significantly higher than left and integrated hemisphere subjects, and the mean of the integrated hemisphere subjects was higher than left hemisphere subjects in all creative thinking scores. These results highlight the importance of brain function in the learning-teaching process for the university students.

Keywords: Brain Dominance, Creative Thinking, Demographic Variables.

وقد أثارت الدراسات النفسية والفسولوجية-التشريحية للدماغ، وبخاصة ما يتعلق بظاهرة السيطرة الدماغية تساؤلات وجدلاً بين علماء النفس والتربية حول كيفية الاستفادة من نتائج تلك الدراسات في تطوير القدرات العقلية للإنسان، وبخاصة القدرات العقلية العليا مثل التفكير الإبداعي. وكما جاء في الدراسات المتعلقة بالسيطرة الدماغية، التي أشار إليها بعض الكتاب والباحثين (Abraham et al., 2012; Gluck, Mercado & Myers, 2008; Schmeck as cited in Asch, 2002) بأن النصف الأيسر من الدماغ متخصص بشكل أساس بمعالجة المعلومات اللغوية والتحليلية والمجردة والمؤقتة والرقمية والمنطقية. أما النصف الأيمن فإنه متخصص أساساً بمعالجة المعلومات غير اللفظية والمكانية والحدسية والكلية والرمزية والاحتمالية.

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات في الأردن في ضوء متغيرات جنس الطلبة والتخصص الأكاديمي والمستوى الجامعي. تكونت عينة الدراسة من (303) طلاب تم اختيارهم بطريقة عنقودية. واستخدمت أداتان لجمع البيانات، هما: مقياس السيطرة الدماغية (HDI)، وأحد اختبارات تورانس اللفظية للتفكير الإبداعي. وتوصلت الدراسة إلى سيطرة النصف الأيسر من الدماغ لدى طلبة الجامعات، يليه النمط المتكامل وأخيراً النمط الأيمن. وكذلك توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في أنماط السيطرة الدماغية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات الإنسانية مقارنة بالتخصصات الطبية والهندسية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري جنس الطلبة والمستوى الجامعي. كما توصلت الدراسة إلى أن التفكير الإبداعي يرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ وكذلك بالتكامل بين نصفي الدماغ؛ إذ أظهرت النتائج أن متوسط درجات الطلبة ذوي السيطرة الدماغية اليمنى أعلى بدلالة إحصائية من الطلبة ذوي السيطرة الدماغية اليسرى والمتكاملة، وأن متوسط درجات ذوي النمط التكامل أعلى بدلالة إحصائية من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى في كل من الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية للتفكير الإبداعي. وقدمت مجموعة من التوصيات في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

الكلمات المفتاحية: السيطرة الدماغية، التفكير الإبداعي، المتغيرات الديمغرافية.

مقدمة: اكتشف المربيون، منذ فترة ليست بعيدة، أن البرامج التعليمية المعتمدة في مؤسسات التعليم بمختلف مستوياتها قاصرة عن تطوير القدرات العقلية ذات المستوى الرفيع لدى المتعلمين؛ مثل القدرات الإبداعية، وقاصرة عن الكشف عن الموهوبين فيها. وكما جاء عند كودوين وميلر (Goodwin & Miller, 2013) وفق وصف "انشتاتين" بأنه كان بطيئاً في التعلم والكلام، ووصف "توماس أديسون" من أحد معلميه في المدرسة بأن عقله غير منظم، كما عدّ "جارلس دارون" من أسرته ومعلميه بأنه أقل ذكاء من أقرانه. وحاول كودوين وميلر تفسير سبب وصف هؤلاء العلماء في طفولتهم بهذا الشكل هو بأنهم تميزوا بنوع من التفكير الخاص وغير المألوف في الأوساط التعليمية آنذاك، إذ إنهم يمتلكون العقول الأكثر إبداعاً في العالم. وفي هذا السياق انتقد هوستن (Houston, 2006) البرامج التعليمية في المدارس الأمريكية لقصورها في إعداد المبدعين. وبذلك يشير إلى أن العالم دخل عصراً جديداً يتبوأ فيه المفكرون المبدعون السيطرة على زمام الأمور، لذا فإن على المدارس الأمريكية العمل على تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

* كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

النصف الأيمن من الدماغ بقوله إن الاقتصاد العالمي اليوم يشجع الإبداع بشكل أكثر من تشجيعه للمعرفة وحدها. فالإقتصاد قد تحول من اقتصاد يحتاج فيه العاملون إلى المعرفة المرتبطة بالنصف الأيسر من الدماغ والمتضمنة تفصيلات وإجراءات الخطوة- خطوة ، إلى اقتصاد يعتمد على إبداع النصف الأيمن من الدماغ الذي يتضمن قدرة على تشكيل المعرفة وتكوين حلول جديدة لتحديات ومشكلات معقدة. ومن هنا نجد أن الإبداع هو أحد القدرات العقلية الإنسانية المهمة التي نالت اهتماماً كبيراً بالبحث والدراسة في مجالات علم النفس والتربية وعلم الأعصاب وتخصصات أخرى (Takahashi et al., 2011).

والجامعات، بوصفها الجهة المسؤولة عن إعداد الكوادر المتقدمة في المجتمع، مطالبة بزيادة الاهتمام بتطوير مهارات وقدرات التفكير الإبداعي لدى الطلبة. فالتعليم العالي، كما يقول يعقوب (Yagoob, 2012) ، لا يعد اليوم مجرد سنوات مضافة من التعليم الرسمي الشكلي، وإنما ينبغي أن يكون تعليماً قادراً على تطوير عادة مستدامة من التفكير رفيع المستوى عند الطلبة. وفي حديثهما عن أهمية الإبداع وتنميته، يشير بايرج وهانسين (Byrge & Hansen, 2013) إلى أن أصحاب العمل أدركوا أهمية قيام النظام التعليمي بتطوير القدرات الإبداعية لدى الطلبة، وأن التعليم العالي يمكنه أن يؤدي دوراً أساسياً في ذلك.

ويعرّف التفكير الإبداعي بأنه العملية التي يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات وإدراك الثغرات والنواقص في المعلومات، وصياغة أسئلة وفرضيات حولها واختبار صحتها للوصول إلى حلول مناسبة (Torrance, 1974). ولأغراض القياس استخدم تورانس أربع قدرات أساسية للتفكير الإبداعي هي الطلاقة والمرونة والأصالة والإفاسة. فالطلاقة تعني كمية الأفكار التي يعطيها الفرد في موقف ما، والمرونة هي تنوع الأفكار، والأصالة هي ندرة الأفكار، أما الإفاسة فهي كمية ونوع التفصيلات التي يضيفها الفرد إلى الموقف. وجاء تعريف التفكير الإبداعي عند العجيلي (Al-Ajeely, 1983) بأنه توليفة من قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة الفكرية التي يستطيع بها الفرد إنتاج أفكار كثيرة ومتنوعة وأصيلة. أما (جروان، 2004) فيرى بأنه "نشاط عقلي مركب وهدف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أصيلة" (ص82). وعرفته غانم (2006) بأنه "القدرة على اكتشاف علاقات جديدة وحلول مبتكرة من خلال نشاط عقلي مركب وهدف ومعقد وشامل" (ص131). ويشير مامفورد وميديروز وبارتلو (Mumford, Medeiros & Partlow, 2012) إلى

وبذلك يشير سولسو (Solso, 2004) إلى أن الدراسات التي أجريت في مجال السيطرة الدماغية أوضحت أن النصف الأيسر من الدماغ مرتبط بوظائف خاصة مثل اللغة والمفاهيم والتحليل والتصنيف، في حين يرتبط النصف الأيمن بالفنون والموسيقى ومعالجة المكان وإدراك الوجوه والأشكال. ويقول كلوك وزملاؤه (Gluck et al., 2008) أن الدراسات الإكلينيكية للمرضى الذين لديهم خلل في النصف الأيسر تدعم نظرية تخصص نصفي الدماغ لأن هؤلاء المرضى أظهروا نقصاً في الذاكرة العاملة اللفظية وليس في الذاكرة العاملة البصرية-المكانية. ويعبر بني يونس (2002) عن تخصص نصفي الدماغ بما أسماه "مبادئ السيادة واللاتناظر الوظيفي"، وتعني أن نصفي الدماغ يقومان بالوظائف السيكلولوجية والفيسيولوجية ذاتها ولكن بدرجات متفاوتة؛ إذ أن بعض الوظائف تكون سائدة في أحد النصفين أكثر مما في النصف الآخر.

وعلى هذا الأساس يرى بعض الباحثين والمتخصصين، أمثال:

(Bowden&Jung- Beeman, 1998; Razumnkiova, 2000; Torrance, 1982; Weinstein & Graves, 2002). أن النصف الأيمن من الدماغ هو المسؤول عن النشاط الإبداعي لدى الإنسان بمختلف أشكاله، طالما أن الإبداع يعتمد التفكير المتشعب غير المحدد الذي يستخدم الخيال والحدس والاحتمالات أكثر من اعتماده على المنطق والحقائق التفصيلية المحددة التي تأتي من خلال التفكير المتقارب.

وفي السنوات الأخيرة أصبح تطوير التفكير بعامّة والتفكير الإبداعي بخاصة لدى الطلبة في مقدمة اهتمامات المربين والباحثين. وفي هذا الصدد يشير دنجرا وشارما (Dhingra & Sharma, 2012) إلى أن فعالية التفكير يعد النشاط الأكثر تميزاً عند الإنسان إذ يجعله مبدعاً متفرداً ، فالتفكير أعلى عملية معرفية يتم بواسطتها فهم المعرفة وتنظيمها وتحويلها من شكل إلى آخر. ومن هنا لابد للمعنيين في التعليم بالوطن العربي من الاهتمام بتطوير القدرات الإبداعية والتفكير بأنواعه لدى الطلبة من خلال مناهجها ونشاطاتها الأكاديمية والتربوية. فالتحولات السريعة في عالمنا الحالي، كما يشير يعقوب (Yagoob, 2012) تتطلب من الناس أن يكونوا متعددي المهمات ومسلحين بمهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات.

ويربط بنك (Pink)، المشار إليه في (Goodwin & Miller, 2013) ، بين الاهتمام بالإبداع الإنساني ونشاط

بعضها الآخر توصل إلى سيطرة النصف الأيسر على تلك النشاطات.

ونتيجة لذلك يستنتج سولسو (Solso, 2004) أن هناك مرونة في نمو الدماغ وأن وظائف نصفي الدماغ ليست منفصلة بوضوح كما كان يعتقد سابقاً، وإنما هي مشتركة بين النصفين وبعض الأجزاء الأخرى من الدماغ. ويشاركه الرأي الكاتب أش (Asch, 2002) بالقول إن الأدب النفسي الحديث يقلل من أهمية الربط بين عمليات التفكير وتخصص نصفي الدماغ، أي عدم وجود تخصص تام لوظائف نصفي الدماغ، كما توجد بعض المحاولات الحديثة لبلورة نظرية التكامل في وظائف نصفي الدماغ.

ومن حيث العلاقة بين الجنس البشري وفسولوجية الدماغ ووظائفه، يرى بعض الباحثين (Ariniello, 1998; Bland, 1998; Krupa, 2001) وجود اختلافات بين الذكور والإناث في حجم الدماغ وعدد الخلايا الرمادية والبيضاء والحجم النسبي لنصفي الكرة الدماغية وحجم الجسم الجاسي. ويؤدي التباين في بنية الدماغ بين الذكور والإناث إلى اختلافات بينهم في كيفية معالجة المعلومات (Eby, 2001; Heim, 2000). ومع وجود هذه الاختلافات الفسيولوجية بين الجنسين فإن الفروق بينهما لم تحسم من حيث السيطرة الدماغية بشكل واضح. فعلى سبيل المثال، توصلت دراسة الحموري (2006) في الأردن إلى عدم وجود فروق في السيطرة الدماغية تعزى لمتغير جنس الطلبة. كما توصل رازميكوفا وفولف (Razumnikova & Volf, 2012) في دراستهما إلى عدم وجود فروق عامة في السيطرة الدماغية بين الجنسين، ولكن ظهرت فروق بينهما في بعض المواقف والظروف الخاصة التي تعرض لها أفراد الدراسة أثناء أدائهم لنشاطات إبداعية.

وقد أجريت العديد من الدراسات عن السيطرة الدماغية وعلاقتها ببعض المتغيرات في مجتمعات ودول متعددة. ففي السعودية أجرى القرعان والحموري (2013) دراسة بهدف التعرف إلى أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين في السنة التحضيرية في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية. تكونت العينة من (199) طالباً (109 من المتفوقين، 90 من العاديين). واستخدم في الدراسة مقياس عفانة ولجيش للسيطرة الدماغية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط المتكامل هو السائد لدى أفراد العينة الكلية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة

أنه في السنوات الأخيرة بدأ يظهر تعريف مقبول من العديد من الباحثين هو إن الإبداع يتضمن إنتاج حلول عالية الجودة وأصيلة ورائعة لمشكلات معقدة وغريبة وغامضة التعريف وضعيفة التنظيم والتركيب. ويلاحظ أن معظم التعريفات التي جاء بها الباحثون استندت إلى أفكار تورانس.

أما مفهوم السيطرة الدماغية فقد نال اتفاقاً كبيراً في التعريف بين الباحثين على الرغم من استخدامهم مصطلحات مختلفة لهذا المفهوم، مثل : Brain Dominance, Lateralization, Hemisphericity. فقد جاء عند تورانس ومراد (Torrance & Mourad, 1979) أن السيطرة الدماغية عبارة عن نزعة الفرد في الاعتماد على أحد نصفي الدماغ أكثر من غيره في معالجة المعلومات. وفي السياق ذاته يشير سبرنجر وديوتج (Springer & Deutsch, 2003) إلى أن السيطرة الدماغية تعني تميز أحد نصفي الدماغ بالتحكم في نشاطات الفرد، أو الاعتماد على أحد النصفين أكثر من النصف الآخر في تلك النشاطات.

وعلى الرغم من أن معظم المتخصصين والباحثين يرون أن لكل من نصفي الدماغ تخصصاً وظيفياً مختلفاً عن الآخر، فإن الدراسات الفسيولوجية والعصبية الحديثة لم تتوصل إلى استنتاجات واضحة بهذا الشأن؛ إذ كانت نتائجها متباينة بحسب نوع المعلومات المراد معالجتها والمواقف الخاصة. فبعض الدراسات أيدت التخصص الوظيفي لنصفي الدماغ في بعض المهمات المحددة (Bourne et al., 2009; Ghacibeh & Heilman, 2013; Keita & Bedoin, 2011; Shamay-Tsoory et al., 2011)، وبعضها لم يؤيد هذا التخصص الوظيفي العام (Beraha, et al., 2012)، وبعضها الآخر أكد على التواصل والتكامل بين نصفي الدماغ ومناطق أخرى من الدماغ في بعض الوظائف (Lindell, 2006; Moor, et al., 2009; Runco, 2004; Srinivasan, 2007; Tarasova, et al., 2010)، وفي هذا الصدد يقول أبراهام وزملاؤه (Abraham et al., 2012) أن الدراسات الفسيولوجية العصبية لم تتوصل إلى استنتاجات قاطعة وواضحة فيما يتعلق بالأسس العصبية لعملية الإدراك المعرفي المعقدة والمتعلقة بنشاطات الإبداع والمهام المستخدمة في قياسه. وفي السياق ذاته يشير ميهوف ودنزلر وفوستر (Mihov, Denzler & Foster, 2010) إلى أن الدراسات التي أجريت حول العمليات الفسيولوجية العصبية للإبداع خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين توصلت إلى نتائج متناقضة، ففي الوقت الذي ترى فيه غالبية الدراسات سيطرة النصف الأيمن من الدماغ على نشاطات التفكير الإبداعي، فإن

الدماغ، مما يدعم أنموذج تعاون نصفي الدماغ في التفكير الإبداعي.

وهدف دراسة ميهوف وزملائه (Mihov et al., 2010) إلى استعراض وتحليل نتائج الدراسات التي بحثت في العلاقة بين التفكير الإبداعي والسيطرة الدماغية خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاه العام في الدراسات التي تم تحليلها يدل على سيطرة النصف الأيمن على نشاطات التفكير الإبداعي بشكل عام. أما التحليل التفصيلي فقد كشف عن عدم وجود فروق في تفعيل نشاط النصف الأيمن من الدماغ للوظائف اللفظية في مقابل الوظائف الشكلية، وللوظائف الكلية في مقابل الوظائف التحليلية وللوظائف المعتمدة على السياق في مقابل الوظائف التي لا تعتمد على السياق.

وهدف دراسة نوفل (2007) إلى بحث العلاقة بين نمط السيطرة الدماغية واختيار التخصص الأكاديمي لدى طلبة الثانوية والجامعة في الأردن. بلغت عينة الدراسة (453) طالباً وطالبة، واستخدم مقياس سيطرة نصفي الدماغ HDI من شبكة الانترنت. أظهرت النتائج شيوع السيطرة الدماغية اليسرى لدى عينة الدراسة، تلتها في المرتبة الثانية السيطرة الدماغية اليمنى، ثم السيطرة الدماغية التكاملية. كما أوضحت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين نمط السيطرة الدماغية ونوع التخصص الأكاديمي.

وأجرى منيلي وبورتيلو (Meneely & Portillo, 2005) في أمريكا دراسة بهدف فحص العلاقة بين سمات الشخصية الإبداعية والانجاز الإبداعي في مجال التصميم والأنماط المعرفية المرتبطة بالدماغ. بلغت عينة الدراسة (39) طالباً وطالبة في قسم التصميم بجامعة فلوريدا-أمريكا. وقد استخدم في الدراسة ثلاثة مقاييس هي: مقياس الشخصية الإبداعية واختبار الإنجاز الإبداعي في التصميم ومقياس هيرمان للسيطرة الدماغية (HBDI). أوضحت النتائج أن الأفراد الذين أظهروا مرونة أكبر بين أنماط التفكير الأربعة التي حددها مقياس HBDI قد حصلوا على درجات في الشخصية الإبداعية أعلى من أولئك الذين أظهروا نمطاً معرفياً محدداً، كما كانوا أعلى قدرة في الإنجاز الإبداعي.

وفي الجزائر أجرى مزيان والزقاي (2003) دراسة بهدف التعرف إلى مدى مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيطرة الدماغية. تكونت عينة الدراسة من (475) طالباً في بعض الجامعات الجزائرية. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة سيطرة النصف الأيسر لدى أفراد العينة بشكل عام.

إحصائية في استخدام النمط المتكامل بين الطلبة المتفوقين والعاديين ولصالح الطلبة المتفوقين.

وأجرى رازميكوفا وفولف (Razumnikova & Volf, 2012) دراسة في روسيا هدفت إلى معرفة العلاقة بين متغيري الإبداع ووظيفة نصفي الدماغ في اختيار المعلومات تبعاً لاختلاف جنس المفحوص. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من النساء والرجال، واستخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي وغير اللفظي. أظهرت النتائج أن الأصالة كانت مرتبطة بتسارع نشاط النصف الأيمن في انتقاء المعلومات، ومرتبطة بتناقص التواصل بين نصفي الدماغ، بغض النظر عن جنس المفحوصين ونوع التفكير الإبداعي (لفظي أو غير لفظي). ومع ذلك فقد كانت العلاقة بين الأصالة وخصائص الانتباه لنصفي الدماغ أقوى عند الرجال خلال حل المشكلات الإبداعية اللفظية، وأقوى عند النساء خلال حل المشكلات الإبداعية غير اللفظية. وكانت الأصالة اللفظية عند الرجال أكثر ارتباطاً مع عملية اختيار المعلومات في النصف الأيسر، بينما كانت عند النساء أكثر ارتباطاً مع عملية الاختيار في كلا النصفين.

وفي استراليا أجرى ليندل (Lindell, 2011) دراسة بهدف معرفة دور نصفي الدماغ في عملية الإبداع من خلال مراجعة الأدب المتخصص وتحليل عدد من الدراسات الفسيولوجية والنفسية المتعلقة بنشاط نصفي الدماغ وإسهامهما في الإبداع. توصلت الدراسة إلى أن التفاعل بين نصفي الدماغ عنصر مهم في عملية الإبداع، إن أن هذا التفاعل يسهل عملية التكامل بين قدرات معرفية منفصلة ومتعددة مما يعزز التفكير الإبداعي لدى الأشخاص. كما توصل إلى أن الإبداع موزع بين نصفي الدماغ بدلاً من اقتصره على النصف الأيمن من الدماغ.

أما دراسة ويتمان وهولكمب وزانز (Whitman et al., 2010; Holcomb & Zanes, 2010) التي أجريت في أمريكا، فقد هدفت إلى فحص الفرضية التي ترى وجود تعاون بين نصفي الدماغ أثناء النشاطات الإبداعية. شارك في الدراسة (48) طالباً وطالبة من طلبة علم النفس في جامعة واين الرسمية Wayne State University، طبق عليهم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي. ولقياس نشاط نصفي الدماغ والتعاون بينهما طلب من أفراد العينة إنجاز مهمات اتخاذ قرارات تتعلق بمثيرات بصرية تعرض على الشاشة من مواقع مختلفة. أشارت النتائج إلى أن ذوي الدرجات المرتفعة في التفكير الإبداعي أظهروا مستوى أعلى في التعاون بين نصفي

كما أظهرت النتائج اختلاف نمط السيطرة الدماغية باختلاف التخصص الأكاديمي، إذ كانت هناك فروق في سيطرة النصف الأيسر للدماغ بين كليات العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية لصالح الطبيعية.

ويلاحظ من الدراسات السابقة أنها تباينت في النتائج التي توصلت إليها من حيث طبيعة العلاقة بين متغيري السيطرة الدماغية والتفكير الإبداعي. فبعضها توصل إلى أن التفكير الإبداعي مرتبط أكثر بنشاط النصف الأيمن من الدماغ؛ مثل دراستي (Mihov et al., 2010; Razumnikova & Volf, 2012). وهناك دراسات توصلت إلى أن التفكير الإبداعي يرتبط بتفاعل وتكامل نشاطات نصفي الدماغ وليس بنشاط النصف الأيمن فقط؛ مثل دراسات (Lindell, 2011; Meneely & Portillo, 2005; Whitman et al., 2010).

إن هذا التباين في نتائج الدراسات السابقة يشير إلى أن الموضوع يحتاج إلى المزيد من الدراسة والبحث المستفيض. فالتناقضات في نتائج الدراسات حول تخصص نصفي الدماغ وارتباطهما في التفكير الإبداعي والتوجهات الحديثة لبثورة نظرية التكامل في وظائف نصفي الدماغ تتطلب المزيد من الدراسة والبحث في هذه الظاهرة المهمة، وبخاصة لدى المتعلمين، لأن فهم معالجة المعلومات عند الإنسان، كما يقول العتوم (2004)، يتطلب فهم ما يجري داخل دماغه. فإذا أردنا فهم كيفية مواجهة المتعلم موقفاً مشكلاً، مثلاً، فلا بد من دراسة التغيرات التي تطرأ على دماغه خلال حله للمشكلة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أشارت نتائج امتحان الكفاءة الجامعية الذي أجراه المركز الوطني للاختبارات التابع لهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن للفصل الثاني من العام 2013 ، إلى أن نسب تحقيق الكفايات العامة تراوحت ما بين (37%) و (47%) من مجموع الكفايات المتوقع من مؤسسات التعليم العالي الأردنية تطويرها لدى الطلبة. وجاء في التقرير التفصيلي لنتائج الامتحانات أن المهمات الاختبارية غير موجهة لقياس مقدار الحصيلة المعرفية للطلّاب بل تقيس ما تحقق للطلّاب من المهارات والعمليات العقلية العليا، مثل التفكير المنطقي والإبداعي وحل المشكلات والمعالجة العقلية اللفظية والمنطقية والرياضية...الخ. (المركز الوطني للاختبارات، 2013). وهذا يعني أن الجامعات مازالت بعيدة عن تحقيق أهدافها في تطوير العمليات العقلية العليا لدى الطلبة، مثل التفكير الإبداعي. وقد يكون أسباب هذا القصور عدم وعي أعضاء هيئة التدريس بما يقوم به الدماغ من نشاطات أثناء

عملية التعلم وكيفية التعامل مع تلك النشاطات، سواء كانت متعلقة بالنصف الأيسر أو الأيمن من الدماغ أو التكامل بينهما. الأمر الذي دعا الباحثين لدراسة السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات على وفق متغيرات التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي وجنس الطلبة، خاصة وأن الدراسات التي أجريت في هذا المجال- والمشار إلى بعضها في الخلفية النظرية للدراسة- لم تتوصل إلى نتائج حاسمة فيما يتعلق بارتباط التفكير الإبداعي بالنصف الأيمن من الدماغ، فضلاً عن ظهور الاتجاه التكاملي في نشاطات الدماغ من حيث علاقاتها بالتفكير الإبداعي. لذلك تأتي هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن دور نصفي الدماغ في التفكير الإبداعي. وبشكل أكثر تحديداً تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الجامعات في الأردن ؟
2. هل تختلف أنماط السيطرة الدماغية باختلاف التخصص الأكاديمي ؟
3. هل تختلف أنماط السيطرة الدماغية باختلاف المستوى الجامعي ؟
4. هل تختلف أنماط السيطرة الدماغية باختلاف جنس الطلبة ؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارات التفكير الإبداعي تعزى لنمط السيطرة الدماغية ؟

أهمية الدراسة

تنبثق الأهمية النظرية للدراسة من تناولها لموضوع السيطرة الدماغية وارتباطه بالأداء المعرفي ذي المستوى الرفيع (التفكير الإبداعي) الذي شغل العديد من الباحثين في المجالات النفسية والتربوية والطبية والفسولوجية على الصعيد العالمي، والذين لم يتوصلوا إلى نتائج متسقة يمكن الخروج منها بتعميمات قابلة للتطبيق. لذا يتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية، ولو جزئياً، في الإضافة إلى المعرفة العلمية التي تم التوصل إليها في الدراسات المشابهة.

ومن الناحية التطبيقية يتوقع الباحثان أن تسهم نتائج الدراسة في زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس والطلّبة في الجامعات الأردنية بالنشاطات المعرفية لنصفي الدماغ والتكامل بينهما وكيفية توظيفها في تطوير القدرات العقلية العليا لدى الطلبة ، وبخاصة قدرات التفكير الإبداعي. كما أنها قد تفتح آفاقاً لإجراء مزيد من الدراسات حول العلاقة بين السيطرة

المفحوص، أما الأصالة فهي عدد الإستجابات النادرة التي يعطيها المفحوص.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في محافظتي عمان والزرقاء. وقد تم اختيار العينة بطريقة حصصية متعددة المراحل، فقد اختيرت أولاً أربع جامعات أردنية؛ اثنتان منها حكوميتان (الأردنية والهاشمية)، واثنتان خاصتان (الإسراء والبتراء). ومن هذه الجامعات اختيرت كليات هندسية (هندسة وتكنولوجيا المعلومات)، وكليات طبية (طب وصيدلة وتمريض)، وكليات إنسانية (آداب وعلوم تربوية وإدارية). ومن هذه الكليات اختير (406) طلاب وطالبة يمثلون متغيرات الدراسة (جنس الطالب والمستوى والتخصص). وقد استبعدت الاستثمارات التي تحتوي فقراتها نقصاً في الإجابة أو تعود لطلبة يستخدمون اليد اليسرى (بحسب ما جاء في إجاباتهم على مقياس السيطرة الدماغية)، وبذلك أصبح عدد أفراد الدراسة (303) طالباً كما موضح في الجدول (1).

جدول 1: توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
التخصص	تخصصات هندسية	94	31.0%
الأكاديمي	تخصصات طبية	90	29.7%
	تخصصات إنسانية	119	39.3%
	المجموع	303	100%
المستوى	أولى وثانية	151	49.8%
الجامعي	ثالثة ورابعة وخامسة	152	50.2%
	المجموع	303	100%
جنس الطلبة	ذكور	136	44.9%
	إناث	167	55.1%
	المجموع	303	100%

أداتا الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية أداتان هما مقياس السيطرة الدماغية، وأحد اختبارات تورانس اللفظي للتفكير الإبداعي، وفيما يأتي توضيح لكيفية إعدادهما وأساليب التصحيح في كل منهما.

الدماغية والتفكير الإبداعي على عينات ومع استخدام أدوات قياس وتصميمات لم تشملها الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بالآتي:

1. اقتصر عينة الدراسة على طلبة من ذوي السيطرة اليدوية اليمنى اختيروا بطريقة حصصية متعددة المراحل من أربع جامعات بالمملكة الأردنية الهاشمية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2013-2014 اثنتين منها حكوميتين واثنتين خاصتين.
2. اقتصر قياس التفكير الإبداعي على أحد اختبارات تورانس اللفظية للتفكير الإبداعي (استخدامات غير مألوفة)، وإجراءات التحقق من صدقه وثباته على عينة من مجتمع الدراسة.
3. اعتمد قياس السيطرة الدماغية على مقياس HDI الذي أعده جون ماكرون (McCrone) والذي تم التحقق من صدقه وثباته على عينة من مجتمع الدراسة.
4. ظروف تطبيق أدوات الدراسة على العينة ومدى دافعية أفرادها للإستجابة عليها.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

السيطرة الدماغية: هي نزعة الفرد في الاعتماد على أحد نصفي الدماغ أكثر من غيره في معالجة المعلومات. وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال العبارات التي يختارها من مقياس ماكرون (McCrone) للسيطرة الدماغية، والتي يمكن بواسطتها تحديد نمط السيطرة الدماغية لديه (النمط الأيسر، النمط الأيمن، النمط التكاملية).

التفكير الإبداعي: نشاط عقلي يصبح فيه الفرد حساساً للمشكلات وإدراك الثغرات والنواقص في المعلومات والمواقف وصياغة أسئلة وفرضيات حولها واختبار صحتها للتوصل إلى حلول لها تتصف بالأصالة. ويتميز التفكير الإبداعي بغزارة الأفكار وتنوعها وجدتها وأصالتها. ويعرف إجرائياً بمجموع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة التي يحصل عليها المفحوص على اختبار "استخدامات غير مألوفة"؛ أحد اختبارات تورانس اللفظية للتفكير الإبداعي. وتعرف الطلاقة بعدد الإستجابات التي يعطيها المفحوص على الإختبار، في حين تعرف المرونة بعدد المجالات التي تقع فيها إستجابات

مقياس السيطرة الدماغية

استخدم مقياس السيطرة الدماغية Hemisphere Dominance Inventory (HDI) الذي أعده ماكرون (McCrone) بعد تعريبه من الباحثين لأغراض الدراسة الحالية. استند ماكرون في بناء المقياس على نتائج الدراسات التي أوضحت ارتباط النصف الأيسر من الدماغ بوظائف تختلف عن الوظائف المرتبطة بالنصف الأيمن من الدماغ عند معالجة المعلومات. ويتألف المقياس من (16) فقرة، لكل منها عبارتان (أ، ب)، تمثل إحداهما نشاط النصف الأيمن من الدماغ، وتمثل الأخرى نشاط النصف الأيسر من الدماغ. وفي بداية المقياس توجد مقدمة تعريفية بالمقياس وكيفية الإجابة عن فقراته. وقد طلب من كل فرد كتابة اسم الجامعة والكلية والتخصص وسنة الدراسة، وهل هو أيمن أم أيسر.

طريقة تصحيح المقياس

1. يحسب عدد الإجابات (أ) في الفقرات ذات الأرقام الفردية.
2. يحسب عدد الإجابات (ب) في الفقرات ذات الأرقام الزوجية.
3. تجمع أعداد الإجابات في الخطوتين أعلاه لتمثل درجة النصف الأيسر.
4. يحسب عدد الإجابات (أ) في الفقرات ذات الأرقام الزوجية.
5. يحسب عدد الإجابات (ب) في الفقرات ذات الأرقام الفردية.
6. تجمع أعداد الإجابات في الخطوتين (4، 5) لتمثل درجة النصف الأيمن.

طريقة تحديد نمط السيطرة الدماغية

1. إذا بلغت درجة النصف الأيسر (10) فأكثر فإن ذلك يعني وجود سيطرة للنصف الأيسر من الدماغ.
2. إذا بلغت درجة النصف الأيمن (10) فأكثر يعني وجود سيطرة النصف الأيمن من الدماغ.
3. إذا كانت درجة كل من النصفين أقل من (10) فإن المفحوص يمتلك سيطرة دماغية متكاملة.

صدق مقياس السيطرة الدماغية وثباته

تم التحقق من صدق ترجمة المقياس من الإنجليزية إلى العربية، وذلك بعرض الترجمة مع الأصل على متخصص في اللغة الإنجليزية. وقد تم إجراء بعض التعديلات البسيطة على الترجمة في ضوء مقترحات المحكم اللغوي. كما تم عرض

المقياس بصورته العربية على سبعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم. وقد نالت فقرات المقياس موافقة لجنة التحكيم بنسبة (85%) أو أكثر. وقد أجريت بعض التعديلات الطفيفة على ثلاث فقرات استناداً إلى ملاحظات المحكمين. كما تم التحقق من صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينة بلغت (60) طالباً وطالبة من خارج نطاق العينة الرئيسة ومن داخل مجتمع الدراسة. وتم حساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل (Point Biserial) بين كل عبارة والدرجة الكلية للنصف الذي تنتمي له العبارة. وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.27) و (0.48) وكانت جميعها دالة عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$.

ولغرض التحقق من ثبات مقياس السيطرة الدماغية فقد استخدمت معادلة كيودر-ريجاردسون لحساب ثبات المقياس من خلال العينة الاستطلاعية المؤلفة من (60) طالباً وطالبة، المشار إليها في أعلاه. وبلغ معامل ثبات درجات النصفين الأيسر والأيمن (0.84، 0.81) على التوالي.

اختبار التفكير الإبداعي

استخدم في الدراسة اختبار "استخدامات غير مألوفة"؛ وهو أحد اختبارات تورانس اللفظية للتفكير الإبداعي التي طورها العجيلي على البيئة العراقية (Al-Ajeely, 1983). في هذا الاختبار يطلب من المستجيب كتابة أكبر عدد ممكن من الاستخدامات المفيدة والممتعة والنادرة لأقداح (كاسات) اللين الفارغة خلال عشرة دقائق. وتعد اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي من الاختبارات المشهورة التي تتمتع بدلالات صدق وثبات مرتفعة استخرجت لها في العديد من الدراسات الأجنبية والعربية، منذ أن نشرت لأول مرة في عام (1966). ولغرض التحقق من صدق الاختبار وثباته على البيئة الأردنية، فقد تمت الإجراءات الآتية :

أولاً - استخرجت معايير تصحيح الاختبار من خلال تحليل استجابات عينة الدراسة البالغ عدد أفرادها (303) طالب وطالبة استناداً إلى الأسلوب ذاته الذي استخدمه تورانس في اختبارات، وذلك على النحو الآتي :

1. حذف الاستجابات المتكررة وغير الواضحة.
2. إعداد قائمة بالفئات الرئيسة التي تقع ضمنها استجابات أفراد العينة لغرض اعتمادها في تحديد درجة المرونة للمفحوص.
3. تحديد الاستجابات التي حصلت على نسبة (5%) فأكثر، والاستجابات التي حصلت على نسبة تتراوح بين

درجة الأصالة: تعطى ثلاثة مستويات من الدرجة بحسب نسب تكرار الاستجابة لدى أفراد العينة (في معايير التصحيح)، وكالاتي:

- (0) إذا كانت نسبة تكرار الاستجابة لدى أفراد العينة (5%) فأكثر.
- (1) إذا كانت نسبة تكرار الاستجابة تقع بين (2%) و (4.99%).
- (2) إذا كانت نسبة تكرار الاستجابة أقل من (2%).

الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي: مجموع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من نوع الدراسات المسحية المقارنة، بوصفه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة. فقد تم قياس متغيري السيطرة الدماغية والتفكير الإبداعي لدى أفراد العينة، ثم تمت المقارنة في السيطرة الدماغية بحسب متغيرات التخصص الأكاديمي والمستوى الجامعي وجنس الطلبة. كما تمت المقارنة في درجات التفكير الإبداعي بحسب نمط السيطرة الدماغية لتعرف العلاقة بين متغيري التفكير الإبداعي والسيطرة الدماغية.

إجراءات جمع البيانات

1- تم تحديد أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها، من خلال أربع جامعات؛ اثنتين حكوميتين واثنتين خاصيتين. ومن كل جامعة تم اختيار طلبة من كليات العلوم التربوية والعلوم الإدارية والآداب والطب والصيدلة والتمريض والهندسة وتكنولوجيا المعلومات بحسب توافرها في الجامعة.

2- تم توزيع أداتي القياس على أفراد عينة الدراسة في قاعات الدراسة بشكل جماعي، ثم جمعت الاستمارات بعد الانتهاء من الإجابة.

3- تم تصحيح إجابات أفراد العينة على الأداتين بحسب معايير التصحيح المحددة لها، وتفرغ البيانات وتحليلها احصائياً باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة :

1. السيطرة الدماغية: وتقاس بمقياس ماكرون (McCrone) للسيطرة الدماغية.
2. التفكير الإبداعي: ويقاس بأحد اختبارات تورانس اللفظية للتفكير الإبداعي.

(2%) و (4.99%)، والاستجابات التي حصلت على نسبة أقل من (2%)، لغرض اعتمادها في تصحيح درجة الأصالة.

ثانياً- تم التحقق من صدق بناء الاختبار من خلال حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة) والدرجة الكلية للاختبار، استناداً إلى البيانات المستحصلة من العينة الاستطلاعية التي طبق عليها الاختبار والبالغ عدد أفرادها (60) طالباً وطالبة. وقد اتضح أن معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، كما هو موضح في الجدول (2) الآتي.

جدول 2: مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات قدرات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية للاختبار

الطلاقة	المرونة	الأصالة	الدرجة الكلية
الطلاقة	** 0.898	** 0.818	** 0.953
المرونة		** 0.796	** 0.931
الأصالة			** 0.943

ثالثاً- تم التحقق من ثبات اختبار التفكير الإبداعي بطريقتين هما :

1. حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة على مجموعة من العينة الاستطلاعية الذين أمكن إعادة تطبيق الاختبار عليهم بعد ثلاثة أسابيع، وعددهم (33) طالباً وطالبة. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين ليمثل معامل الثبات الذي بلغ (0.84).
2. حساب معامل ثبات التصحيح بين الباحثين باستخدام معادلة هولستي، إذ بلغ معامل الثبات (0.96)، مما يدل على وضوح معايير التصحيح ودقتها.

طريقة تصحيح اختبار التفكير الإبداعي

في ضوء الأسس التي وضعها تورانس في الإصدار الثاني من اختباراته (Torrance, 1974)، حُسبت درجات المفحوص لكل قدرة من قدرات التفكير الإبداعي الثلاثة وللدرجة الكلية على النحو الآتي:

درجة الطلاقة: عدد الاستجابات التي أعطاها المفحوص بعد حذف المتكرر وغير الواضح منها.

درجة المرونة: عدد الفئات التي تقع فيها استجابات المفحوص، وذلك في ضوء الفئات التي تم استخراجها من تحليل استجابات أفراد العينة في الدراسة الحالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الجامعات في الأردن ؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسب التكرار والنسبة المئوية لكل نمط من أنماط السيطرة الدماغية، وطبق اختبار كاي تربيع لفحص الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في توزيع التكرارات الملاحظة والمتوقعة نظرياً، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول 3: التكرارات والنسب المئوية لأنماط السيطرة الدماغية ونتائج اختبار كاي تربيع

نمط السيطرة الدماغية	التكرار	النسبة المئوية	درجات الحرية	قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
أيمن	72	23.8 %	2	12.614	0.003
أيسر	118	38.9 %			
متكامل	113	37.3 %			
المجموع	303	100 %			

يتضح من الجدول (3) أن النمط الأيسر هو السائد لدى طلبة الجامعات، إذ بلغت النسبة المئوية له (38.9%)، يليه وبشكل متقارب النمط المتكامل الذي بلغت نسبته (37.3%)، وأخيراً النمط الأيمن، إذ بلغت نسبته (23.8%). وتظهر نتائج كاي تربيع أن الفروق بين توزيع التكرارات الملاحظة والتوزيع النظري دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، إذ بلغت قيمة كاي تربيع (12.614).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف أنماط السيطرة الدماغية باختلاف التخصص الأكاديمي ؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسب التكرار والنسبة المئوية لكل نمط من أنماط السيطرة الدماغية وفقاً للتخصصات الأكاديمية، وطبق اختبار كاي تربيع لفحص الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في توزيع التكرارات الملاحظة والمتوقعة نظرياً، والجدول (4) يوضح ذلك.

3. التخصص الأكاديمي: ويقصد به تخصص الكلية التي ينتمي إليها الطالب في الجامعات. وقد صنف بثلاثة تخصصات رئيسية: التخصصات الإنسانية (وتضم كليات التربية والآداب والعلوم الإدارية)، والتخصصات الهندسية (وتضم كليتي الهندسة وتكنولوجيا المعلومات)، والتخصصات الطبية (وتضم كليات الطب والصيدلة والتمريض).

4. المستوى الجامعي: ويقصد به السنة الدراسية الجامعية التي كان فيها الطالب أثناء إجراء الدراسة الحالية، وذلك استناداً إلى المدة التي قضاها في الجامعة (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة، خامسة). وقد تم تصنيف هذا المتغير إلى فئتين؛ تضم الفئة الأولى طلبة السنتين الأولى والثانية، وتضم الثانية طلبة السنوات الثلاثة الباقية، وذلك للاختلاف الكبير الذي ظهر في أعداد الطلبة بين السنوات الخمسة.

5. جنس الطلبة؛ ذكراً أو إناثاً.

المعالجات الإحصائية

بالاستعانة بالبرمجة الإحصائية SPSS تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسبة المئوية، وذلك لوصف توزيع درجات أفراد العينة إحصائياً بحسب متغيرات الدراسة، وبيان نمط السيطرة الدماغية السائدة لدى أفراد العينة.
2. اختبار كاي تربيع لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في أنماط السيطرة الدماغية تبعاً لمتغيرات التخصص الأكاديمي والمستوى الجامعي وجنس الطلبة.
3. تحليل التباين الأحادي والمتعدد لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في درجات التفكير الإبداعي تبعاً لأنماط السيطرة الدماغية.
4. اختبار شفیه للمقارنات البعدية بين أزواج المتوسطات.

عرض النتائج

جدول 4: التكرارات والنسب المئوية لأنماط السيطرة الدماغية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي، ونتائج اختبار كاي تربيع

نمط السيطرة الدماغية	التخصص الأكاديمي						قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	إنسانية		طبية		هندسية				
	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %			
أيمن	44	37.0	13	14.4	15	16.0	25.749	4	0.000
أيسر	29	24.4	46	51.1	43	45.7			
متكامل	46	38.7	31	34.4	36	38.3			
مجموع	119	100	90	100	94	100			

التكرارات بين الأنماط الثلاثة تختلف باختلاف التخصص الأكاديمي لدى الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف أنماط السيطرة الدماغية باختلاف المستوى الجامعي؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسب التكرار والنسبة المئوية لكل نمط من أنماط السيطرة الدماغية تبعاً لمتغير المستوى الجامعي، وطبق اختبار كاي تربيع لفحص الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في توزيع التكرارات الملاحظة والمتوقعة نظرياً، والجدول (5) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (4) أن النمط المتكامل هو السائد لدى طلبة التخصصات الإنسانية، يليه بشكل قريب النمط الأيمن، إذ بلغت النسب المئوية لهما على التوالي (38.7%) ، (37.0%) . وعلى العكس من ذلك نجد أن النمط الأيسر هو النمط السائد لدى طلبة التخصصات الطبية، إذ بلغت النسبة المئوية له (51.1%)، يليه النمط المتكامل (34.4%) ثم النمط الأيمن (14.4%) . وبالترتيب ذاته نجد أن طلبة التخصصات الهندسية يسيطر لديهم النمط الأيسر (45.7%)، يليه النمط المتكامل (38.3%)، وأخيراً النمط الأيمن (16.0%) . وأظهرت نتائج كاي تربيع أن قيمته كانت (25.749) وهي دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$. وهذا يعني أن توزيع

جدول 5: التكرارات والنسب المئوية لأنماط السيطرة الدماغية تبعاً لمتغير المستوى الجامعي، ونتائج اختبار كاي تربيع

نمط السيطرة الدماغية	المستوى الجامعي				قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	أولى وثانية		ثالثة ورابعة وخامسة				
	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %			
	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %			
أيمن	30	19.9	42	27.6	2.653	2	0.240
أيسر	64	42.4	54	35.5			
متكامل	57	37.7	56	36.8			
مجموع	151	100	152	100			

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف أنماط السيطرة الدماغية باختلاف جنس الطلبة ؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسب التكرار والنسبة المئوية لكل نمط من أنماط السيطرة الدماغية بحسب متغير جنس الطلبة، وطبق اختبار كاي تربيع لفحص الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في توزيع التكرارات الملاحظة والمتوقعة نظرياً، والجدول (6) يوضح ذلك.

يظهر من الجدول (5) أن النتائج الظاهرية تشير الى أن طلبة السنتين الأولى والثانية يسيطر لديهم النمط الأيسر (42.4%)، يليه النمط المتكامل (37.7%) وأخيراً النمط الأيمن (19.9%) . أما طلبة السنة الثالثة فأعلى فقد ظهر أن النمط المتكامل كان الأكثر شيوعاً لديهم (36.8%)، يليه بشكل متقارب النمط الأيسر (35.5%)، وأخيراً النمط الأيمن (27.6%) . ويظهر اختبار كاي تربيع أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، إذ بلغت قيمة كاي تربيع (2.653).

جدول 6: التكرارات والنسب المئوية لأنماط السيطرة الدماغية تبعاً لمتغير جنس الطلبة، ونتائج اختبار كاي تربيع

نمط السيطرة الدماغية	جنس الطلبة				قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	ذكور		إناث				
	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %			
أيمن	32	23.5	40	24.0	0.253	2	0.881
أيسر	55	40.4	63	37.7			
متكامل	49	36.0	64	38.3			
مجموع	136	100	167	100			

نسبته (40.4%)، يليه النمط المتكامل (36%)، وأخيراً النمط الأيمن (23.5%)، وأنه لدى الطالبات قد ظهر أن النمط المتكامل هو السائد لديهن (38.3%)، يليه بشكل

يتضح من الجدول (6) أن التكرارات الملاحظة تشير الى أن النمط الأيسر هو السائد لدى الطلاب الذكور، إذ بلغت

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مهارات التفكير الإبداعي تعزى لنمط السيطرة الدماغية ؟ للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية بحسب أنماط السيطرة الدماغية، كما موضح في الجدول (7).

متقارب النمط الأيسر (37.7%)، وأخيراً النمط الأيمن (24%)، إلا أن هذه الفروق الظاهرية بين الطلاب والطالبات في أنماط السيطرة الدماغية لم تكن دالة إحصائية، إذ بلغت قيمة كاي تربيع (0.253) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

جدول 7: المتوسطات والانحرافات المعيارية في درجات مهارات التفكير الإبداعي تبعاً لأنماط السيطرة الدماغية

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	نمط السيطرة الدماغية	مهارات التفكير الإبداعي
3.22214	8.1538	72	أيمن	الطلاقة
2.68679	4.8913	118	أيسر	
2.57020	5.7340	113	متكامل	
2.22421	6.0769	72	أيمن	المرونة
1.56069	3.7826	118	أيسر	
1.65072	4.3511	113	متكامل	
3.71781	7.9231	72	أيمن	الأصالة
3.06382	2.6739	118	أيسر	
2.64320	3.7872	113	متكامل	
8.66788	22.1538	72	أيمن	الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي
6.82503	11.3478	118	أيسر	
6.23765	13.8723	113	متكامل	

متوسط درجات الطلبة ذوي السيطرة الدماغية المتكاملة. وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي استخدم تحليل التباين الأحادي، كما موضح في جدول (8).

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الدرجات في كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي وفي الدرجة الكلية تعزى لأنماط السيطرة الدماغية. فقد ظهر أن متوسط درجات الطلبة ذوي السيطرة الدماغية اليمنى أعلى في مهارات التفكير الإبداعي جميعها وفي الدرجة الكلية، يليه

جدول 8: نتائج تحليل التباين الأحادي للدلالة الإحصائية للفروق في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي تبعاً لأنماط السيطرة الدماغية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6366.275	2	3183.137		
داخل المجموعات	14181.950	300	47.273	67.335	0.000
المجموع	20548.224	302			

درجات مهارات التفكير الإبداعي بحسب نمط السيطرة الدماغية فقد استخدم تحليل التباين المتعدد، والجدول (9) يوضح نتائج التحليل.

يتضح من الجدول (8) أن قيمة (ف) للدرجة الكلية كانت (67.335)، وهي دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$). وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق في

جدول 9: نتائج تحليل التباين المتعدد للدلالة الإحصائية للفروق في درجات مهارات التفكير الإبداعي تبعا لأنماط السيطرة الدماغية

مصدر التباين	مهارات التفكير الإبداعي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السيطرة الدماغية	الطلاقة	601.525	2	300.762	41.163	0.000
ويليكس لامبدا = 0.635	المرونة	291.295	2	145.648	46.594	0.000
الدلالة = 0.000	الأصالة	1460.851	2	730.425	83.253	0.000
الخطأ	الطلاقة	2192.000	300	7.307		
	المرونة	937.774	300	3.126		
	الأصالة	2632.067	300	8.774		
المجموع	الطلاقة	2793.525	302			
	المرونة	1229.069	302			
	الأصالة	4092.917	302			

الإبداعي أم على مستوى الدرجة الكلية. وفي هذه الحالة يمكن القول بأن واحدة على الأقل من المتوسطات تختلف بدلالة إحصائية عن بقية المتوسطات. ولتحديد أزواج المتوسطات التي تتضمن هذه الفروق الدالة إحصائياً فقد استخدم اختبار شففيه للمقارنات البعدية، والجدول (10) يوضح نتائج هذا التحليل.

يتضح من (الجدول 9) أن قيم (ف) كانت على الترتيب (41.163، 46.594، 83.253)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.01)$. كما كانت قيمة ويليكس لامبدا (0.635) وهي دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.01)$. وهذا يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسطات درجات الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي تعزى لأنماط السيطرة الدماغية، سواء كان على مستوى المهارات الفرعية للتفكير

جدول 10: نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية في متوسطات درجات التفكير الإبداعي بحسب نمط السيطرة الدماغية

درجات التفكير الإبداعي	أنماط السيطرة الدماغية	الفروق في المتوسطات الحسابية	
		النمط الأيسر	النمط المتكامل
الطلاقة	النمط الأيمن	**3.644	**2.595
	النمط الأيسر		. 1.049*
المرونة	النمط الأيمن	**2.538	**1.790
	النمط الأيسر		. 0.748*
الأصالة	النمط الأيمن	**5.642	**4.231
	النمط الأيسر		. 1.411*
الدرجة الكلية	النمط الأيمن	**11.824	**8.616
	النمط الأيسر		. 3.208**
* الفرق دال عند مستوى (0.05) α ، ** الفرق دال عند مستوى (0.01) α			

* الفرق دال عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ ، ** الفرق دال عند مستوى $(\alpha = 0.01)$

ذاتها نجدها تنطبق على متوسطات درجات الطلبة في مهارات المرونة والأصالة والدرجة الكلية للتفكير الإبداعي.

مناقشة النتائج

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أن النمط الأيسر من الدماغ جاء في المرتبة الأولى من حيث شيوعه لدى طلبة الجامعات، إذ كانت نسبته لديهم (38.9%)، يليه وبشكل قريب منه، النمط المتكامل (37.3%)، ثم أخيراً النمط الأيمن (23.8%). وهذا يعني أن النصف الأيسر من الدماغ هو المسيطر لدى نسبة كبيرة من طلبة الجامعات.

يتضح من الجدول (10) أن نتائج الفروق بين أنماط السيطرة الدماغية متشابهة في جميع مهارات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية. فقد أظهرت نتائج المقارنات البعدية المتعددة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسط درجة الطلاقة بين الطلبة ذوي السيطرة الدماغية اليمنى والمتكاملة، لصالح ذوي السيطرة الدماغية اليمنى. كما اتضح أن متوسط درجات طلبة النمط المتكامل أعلى بدلالة إحصائية من متوسط درجات طلبة السيطرة الدماغية اليسرى. والنتائج

لديهم النصف الأيمن من الدماغ ، في حين يسيطر النصف الأيسر من الدماغ لدى طلبة التخصصات العلمية.

أما النتائج الخاصة بالسؤال الثالث فقد أظهرت عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين متغيري السيطرة الدماغية والمستوى الجامعي، إذ لم تظهر اختلافات بين المستويات في توزيع أنماط السيطرة الدماغية. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المناهج الجامعية وما يرتبط بها من نشاطات أكاديمية لا تختلف كثيراً من مستوى إلى مستوى آخر من حيث ارتباطها بأي من نشاطات نصفي الدماغ.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع عدم وجود فروق دالة إحصائية في أنماط السيطرة الدماغية تعزى لمتغير جنس الطلبة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من الاختلافات البنيوية بين دماغ الرجل والمرأة (Ariniello, 1998; Bland, 1989; Krupa, 2001) فإن هذه الاختلافات لم تصل إلى مستوى يظهر الفروق في السيطرة الدماغية بين الجنسين في المقاييس التي تعتمد التقرير الذاتي مثل الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية. وتشابهت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحموري (2006) التي أظهرت عدم وجود فروق في السيطرة الدماغية تعزى لمتغير جنس الطلبة، ودراسة رازمنيكوفا وفولف (Razumnikova & Volf, 2012) التي لم تتوصل إلى وجود فروق أساسية بين الرجال والنساء في السيطرة الدماغية.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس أن التفكير الإبداعي يرتبط بنمطي السيطرة اليمنى والمتكاملة أكثر من ارتباطه مع النمط الأيسر. وتعزى هذه النتائج إلى أن التفكير الإبداعي يتميز بالانفتاح والتشعب والتجدر وعدم اعتماده على الحقائق الجزئية التفصيلية المحددة، وإنما على الرؤيا الكلية للظواهر واستخدام الحدس والخيال الإبداعي والاحتمالات (المعاطية والبواليز، 2007). ويلاحظ أن هذه الخصائص ترتبط، كما أشير سابقاً، بالنصف الأيمن من الدماغ أو بالنشاط التكاملي لنصفي الدماغ أكثر من ارتباطه بنشاط النصف الأيسر.

وفي هذا الصدد يؤكد ليندل (Lindell, 2011) ارتباط الإبداع بتكامل نصفي الدماغ بقوله أن الإبداع عند الأفراد ينتج عن تفاعل واسع في الشبكة العصبية للدماغ والتواصل بين نصفي الدماغ في معالجة المعلومات.

وتتفق نتيجة الدراسة المتعلقة بارتباط التفكير الإبداعي بنشاط النصف الأيمن من الدماغ مع نتائج دراسة رازمنيكوفا وفولف (Razumnikova & Volf, 2012) التي توصلت إلى

وتتفق هذه النتيجة، جزئياً، مع نتائج دراسة كل من نوفل (2007)، والحموري (2006)، ومزيان والزقاي (2003) الذين وجدوا أن النصف الأيسر من الدماغ هو المسيطر لدى أفراد عيناتهم. كما ظهر أن النمط المتكامل كان مسيطراً لدى نسبة مقاربة لنسبة النمط الأيسر، وتتفق هذه النتيجة، جزئياً، مع نتائج دراسة القرعان والحموري (2013)، التي توصلت إلى أن النمط المتكامل هو السائد لدى أفراد العينة.

ويرى الباحثان أن شيوع النمط المتكامل لدى طلبة الجامعات بنسبة مقاربة لنسبة شيوع النمط الأيسر يشير إلى وجود تحول إيجابي في الجامعات الأردنية نحو تطوير التكامل في الدماغ لدى طلبتها. فالمؤسسات الجامعية تستطيع، كما يشير كل من تاكاهاشي وزملاؤه (Takahashi et al., 2011) وسبرنجر وداتج (Springer & Deutsch, 2003)، أن تؤدي دوراً إيجابياً ومهماً في تنشيط أي من نصفي الدماغ أو التكامل بينهما من حيث معالجة المعلومات، وبما يساعد في تطوير القدرات ذات المستوى الرفيع لدى الطلبة.

وفيما يخص علاقة السيطرة الدماغية بالتخصص الأكاديمي (السؤال الثاني) فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن التخصصات الإنسانية تتميز عن التخصصات الطبية والهندسية، بأن النمط المتكامل والنمط الأيمن هما السائدان لدى طلبتها (أي التخصصات الإنسانية)، في حين يسيطر النمط الأيسر لدى طلبة التخصصات الطبية والهندسية. وقد يكون السبب في ذلك هو إن طبيعة التخصصات الإنسانية (الآداب والعلوم التربوية والإدارية) تتيح فرصاً أكبر للتعامل الكلي الشامل والمرن مع الظواهر المرتبطة بها. وتسمح بشكل أكبر (من التخصصات الطبية والهندسية) في إبداء الآراء واستخدام الحدس والاحتمالات؛ الأمر الذي قد يساعد في تطوير نشاطات النصف الأيمن من الدماغ لدى الطلبة. وفي المقابل نجد أن طبيعة التخصصات الطبية والهندسية تؤكد بشكل أكبر على الحقائق التفصيلية والتفسيرات المنطقية، وعلى التعامل المتسلسل القائم على منطق الخطوة-خطوة؛ الأمر الذي يساعد في تطوير نشاط النصف الأيسر من الدماغ لدى طلبتها أكثر من النصف الأيمن.

وتتفق هذه النتيجة بإطارها العام مع نتائج دراسة نوفل (2007) الذي وجد علاقة دالة إحصائية بين أنماط السيطرة الدماغية والتخصص الأكاديمي. وبشكل أكثر تفصيلاً اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كل من مزيان والزقاي (2003)، التي أظهرت أن طلبة التخصصات الإنسانية يسيطر

6. إجراء المزيد من الدراسات حول السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي باستخدام عينات وأدوات قياس خارج نطاق الدراسة الحالية.

المراجع:

بني يونس، محمد محمود (2002). علم النفس الفسيولوجي. عمان: دار وائل.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2004). الموهبة والتفوق والإبداع (ط2). عمان: دار كنوز المعرفة.

الحموري، فراس (2006). قياس دور الجانبين الأيمن والأيسر في معالجة اللغة العربية باستخدام عيني المجال البصري وأداء المهمات المزدوجة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2 (1)، 11-21.

العتوم، عدنان يوسف (2004). علم النفس المعرفي. عمان : دار المسيرة.

غانم، عزة محمد عبده (2006). تربية الموهوبين والمتفوقين. صنعاء: مكتب التربية للطباعة والنشر.

القرعان، جهاد سليمان، والحموري، خالد عبد الله. (2013). أنماط السيطرة الدماغية الشائعة لدى الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين في السنة التحضيرية في جامعة القصيم. مؤتمراً للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 28 (2)، 11-32.

المركز الوطني للاختبارات. (2013). التقرير التفصيلي لنتائج امتحان الكفاءة الجامعية المستوى العام للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012-2013 . (دراسة غير منشورة) هيئة اعتماد مؤسسات التعليم، الأردن.

مزيان، محمد، والزقاي، نادية. (2003). مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيادة المخية في بعض الجامعات الجزائرية. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة البحرين، 4 (4)، 1-42.

المعاينة، خليل، والبوليز، محمد. (2007). الموهبة والتفوق (ط3). عمان: دار الفكر.

نوفل، محمد. (2007). علاقة السيطرة الدماغية بالتخصص الأكاديمي لدى طلبة المدارس والجامعات الأردنية. مجلة النجاح للأبحاث- ب، 21 (1)، 1-26.

أن النصف الأيمن من الدماغ يرتبط بالأصالة الفكرية، ومع نتائج دراسة ميهوف وزملائه (Mihov et al., 2010) الذين وجدوا أن الإبداع يرتبط بنشاط النصف الأيمن من الدماغ. أما النتيجة المتعلقة بارتباط التفكير الإبداعي بالنمط التكامل أكثر من ارتباطه بالنمط الأيسر فإنها تتفق هذه النتيجة، جزئياً، مع نتائج دراسات كل من ليندل (Lindel, 2011) ومنيلي وبورتيلو (Meneely & Portillo, 2005) وويتمان وزملائه (Whitman et al., 2010) التي توصلت إلى أن التفكير الإبداعي يرتبط بتكامل نشاط نصفي الدماغ. ويبدو أن هذه النتيجة تؤيد التوجهات الحديثة ببعض الباحثين المعاصرين أمثال:

(Lindell, 2006; Moor, et al., 2009; Runco, 2004; Srinivasan, 2007; Tarasova, et al., 2010;)

الذين يرون أن التكامل والتفاعل بين نصفي الدماغ هو الذي يؤدي إلى الإبداع عند الأفراد.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، مع الأخذ بنظر الاعتبار محددات الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

1. أن تواكب المناهج الجامعية التطورات المعرفية الحديثة ونتائج الدراسات المتعلقة بنشاطات الدماغ وكيفية استثمارها في التعلم وتطوير القدرات المعرفية لدى الطلبة.

2. تصميم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس تركز على كيفية التعامل مع نشاطات نصفي الدماغ وربطها مع نشاطات التعلم والتعليم الجامعي.

3. تشجيع طلبة الجامعات على إعداد نشاطات تعليمية بحسب تخصصاتهم تطور لديهم وظائف النصف الأيمن من الدماغ وتفاعله مع وظائف النصف الأيسر منه.

4. أن تولي الكليات الطبية والهندسية اهتماماً أكبر بنشاطات النصف الأيمن من الدماغ لدى طلبتها، فضلاً عن اهتمامها بنشاطات النصف الأيسر والتكامل بين النصفين.

5. استخراج الصدق التلازمي لمقياس السيطرة الدماغية باستخدام محكات فسيولوجية وطبية؛ مثل أجهزة تخطيط الدماغ المتطورة.

- labectomy. *Journal of the Neurological Sciences*, 324 (1), 45- 48.
- Gluck, M.A., Mercado, E. & Myers, C.E. (2008). *Learning and Memory- from Brain to Behavior*. New York: Worth Publishers.
- Goodwin, B. & Miller, K. (2013). Creativity requires a mix of skills. *Educational Leadership*, February, 80-83. www.ascd.org
- Heim, P. (2000). He said, she said: Gender differences. *Heim & Associates*, On-line: fb2000.internetoutlet.net
- Houston, P.D. (2006). Barking up the right tree. *Phi Delta Kappan*, 88 (1), 67-69.
- Keita, L., & Bedoin, N. (2011). Hemispheric asymmetries in hierarchical stimulus processing are modulated by stimulus categories and their predictability. *Laterality*, 16 (3), 333-355.
- Krupa, D. (2001). Gender and differing rates of brain activity influence the level of reading and language scales for boys and girls. American Psychological Society. On-line: 222.eurekalert.com/pub_releases/2001-10/aps-gad101701.php
- Lindell, A.K. (2011). Lateral thinkers are not so laterally minded: Hemispheric asymmetry, interaction, and creativity. *Laterality*, 16 (4), 479-498.
- Lindell, A.K. (2006). In your right mind: Right hemisphere contribution to human language processing and production. *Neuropsychology Review*, 16, 131-148. McCrone, J. The New Scientist- <http://www.rbiproduction.co.uk>
- Meneely, J. & Portillo, M. (2005). The adaptable mind in design: Relating personality, cognitive style, and creative performance. *Creative Research Journal*, 17 (2&3), 155-166.
- Mihov, K.M., Denzler, M. & Forster, J. (2010). Hemispheric specialization and creative thinking: A meta-analytic review of lateralization of creativity. *Brain and Cognition*, 72 (3), 442- 448.
- Moor, D.W., Bhadelia, R.A., Billings, R.L., Fulwiler, C., Heilman, K.M., Rood, K.M.J. & Gansler, D.A. (2009). Hemispheric connectivity and the visual-spatial divergent thinking of creativity. *Brain and Cognition*, 70 (3), 267- 272.
- Abraham, A., Pieritz, K., Thybusch, K., Rutter, B., Kroger, S., Schweckendiek, J., Stark, R., Windmann, S. & Herman, C. (2012). Creativity and the brain: Uncovering the neural signature of conceptual expansion. *Neuropsychologia*, 50 (8), 1906- 1917.
- Al-Ajeely, S.H. (1983). Creative thinking: its measurement and relationship with sex, grade level, school achievement, family background and selected personality characteristics of the children in Baghdad, Iraq. (Unpublished PhD. Thesis), University of Walse, U.K.
- Ariniello, L. (1998). Gender and the brain. *Society for Neuroscience*. On-line: www.sfn.org/briefings/gender.brain.html
- Asch, M. (2002). *Textbook of Cognitive Psychology*. New Delhi: Sarup & Sons.
- Beraha, H., Eggrrs, J., Attar, C.H., Gutwinski, S., Schlagenhaut, F., Stoy, M., Sterzer, P., Kienast, T., Heinz, A. & Bermpohl, F. (2012). Hemispheric asymmetry for affective stimulus processing in healthy subjects- a fMRI study. *PLOS ONE*, 7 (10), 1-9. www.plosone.org
- Bland, J. (1998). About gender: The brain. www.gender.org.uk/about/07neur/74_brain.htm
- Bourne, V.J. Vladeanu, M. & Hole, G.J. (2009). Laterally and configurally manipulated familiar faces: Evidence for differentially lateralised processing mechanisms. *Laterality*, 14 (3), 287-299.
- Bowden, E.M. and Jung-Beeman, M. (1998). Getting the right idea: Semantic activation in the right hemisphere may help solve insight problems. *Psychological Science*, 9, 435- 443.
- Byrge, C. & Hansen, S. (2013). Course in new thinking in higher education: Enhancing creativity through the means of training, theory and workshop. *Problems of Education in the 21st Century*, 51.
- Dhingra, R. & Sharma, N. (2012). Assessment of divergent thinking ability of school children (6-9) years. *International Journal of Academic Research*, 4 (2), 155-162.
- Eby, D. (2001). Math and gender differences. On-line: www.talentdevelop.com/math.html
- Ghacibeh, G.A. & Heilman, K.M. (2013). Creative innovation with temporal lobe epilepsy and

- system of creativity. *HVAC & R Research*, 18 (1-2), 225-232.
- Tarasova, I.V., Volf, N.V. & Razoumnikova, O.M. (2010). Parameters of cortical interactions in subjects with high and low levels verbal creativity. *Human Physiology*, 36 (1), 80- 85.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*, (2nd.ed). Lexington Mass: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1982). Hemisphericity and creative functioning. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (3), 29- 37.
- Torrance, E.P. & Mourad. S. (1979). Role of hemisphericity in performance on selected measures of creativity. *The Gifted Child Quarterly*, 23 (1), 44-57.
- Weinstein, S. & Graves, R.E. (2002). Are creativity and schizotypy products of right hemisphere bias?. *Brain and Cognition*, 49, 138-151.
- Whitman, R.D., Holcomb, E. & Zanes,J. (2010).Hemispheric collaboration in creative subjects: Cross-hemisphere priming in lexical decision task. *Creative Research Journal*, 22 (2), 109-118.
- Yagoob, M. (2012). Developing creative thinking: Using a cognitive teaching model in literature classroom. *The International Journal of Learning*, 18 (6), 71-82.
- Mumford, M., Medeiros, K. & Partlow, P. (2012). Creative thinking: Processes, strategies, and knowledge. *The Journal of the Creative Behavior*, 46 (1), 30 - 47.
- Razumnikova, O. & Volf, N. (2012). Sex differences in the relationship between creativity and hemispheric information selection at the global and local levels. *Human Physiology*, 38 (5), 478- 486.
- Razumnikova, O. (2000). Functional organization of different brain areas during convergent and divergent thinking: An EEG investigation. *Cognitive Brain Research*, 10, 11- 18.
- Runco, M.A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Shamay-Tsoory, S.G., Adler,N., Aharon-Peretz,J., Perry, D. & Mayseless, N. (2011). The origin of originality: the neural bases of creative thinking and originality. *Neuropsychologia*, 49 (2), 178- 185.
- Solso, R. L. (2004). *Cognitive Psychology*. 6th. ed. Singapore: Pearson Education.
- Springer, S. & Deutsch, G. (2003). *Left Brain-Right Brain*, (6th. ed). New York: W.H. Freeman.
- Srinivasan, N. (2007). Cognitive neuroscience of creativity: EEG based approaches. *Methods*, 42, 109-116.
- Takahashi, H., Ishikawa, A., Higuchi, M., Kato, S., Kuroki, T. & Nozaki, N. (2012). Psychological experiment and the evaluation

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 لمدة For ☐ One Year ☐ Two Years ☐ Three Years سنة واحدة سنتان ثلاث سنوات I would like to subscribe to the Journal													
الاسم: الاختصاص: العنوان: البريد الإلكتروني: P.O. Box: المدينة والرمز البريدي: الدولة: Country: هاتف: فاكس: E-mail: No. of Copies: طريقة الدفع: التوقيع: "عمادة البحث العلمي والدراسات العليا - جامعة اليرموك" تُرسَل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح "جامعة اليرموك" Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.		أسعار الاشتراك السنوي <table><tr><th>One Year Subscription Rates</th><th>أشعار الاشتراك السنوي</th></tr><tr><td>خارج الأردن Outside Jordan</td><td>داخل الأردن Inside Jordan</td></tr><tr><td>35 دولاراً أمريكياً US \$ 35</td><td>7 دينار JD 7.00</td></tr><tr><td>35 دولاراً أمريكياً US \$ 35</td><td>10 دينار JD 10</td></tr><tr><td></td><td>Individuals المؤسسات</td></tr><tr><td></td><td>Institutions</td></tr></table>		One Year Subscription Rates	أشعار الاشتراك السنوي	خارج الأردن Outside Jordan	داخل الأردن Inside Jordan	35 دولاراً أمريكياً US \$ 35	7 دينار JD 7.00	35 دولاراً أمريكياً US \$ 35	10 دينار JD 10		Individuals المؤسسات		Institutions
One Year Subscription Rates	أشعار الاشتراك السنوي														
خارج الأردن Outside Jordan	داخل الأردن Inside Jordan														
35 دولاراً أمريكياً US \$ 35	7 دينار JD 7.00														
35 دولاراً أمريكياً US \$ 35	10 دينار JD 10														
	Individuals المؤسسات														
	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 هاتف 00 962 2 7211111 فوري 3208 فاكس 00 962 2 7211121													

TABLE OF CONTENTS

Volume 11, No. 2, June 2015, Ramadan, 1436 H

Articles in Arabic

- | | |
|--|-----|
| <ul style="list-style-type: none"> • The Effectiveness of a Strategy Based on Teaching Thinking in Developing the Critical Reading Skills of Fifth-Grade Students | 113 |
| Mohammad Al-Hawamdeh | |
| <ul style="list-style-type: none"> • The Effectiveness of Existential Counseling in Improving Spiritual Intelligence and Perceived Self Efficacy among Breast Cancer Patients in Jordan | 129 |
| Shaima' Oweidah, Mohammed Nazih Hamdi | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Teachers' Attitudes toward Integrating Children with Physical Disabilities in Public Schools in Northern Saudi Arabia | 145 |
| Osama Bataineh and Mad allah Rwaili | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Arabic Language Learning Strategies among Malaysian Students at Yarmouk University as Related to the Variables of Specialization and Gender | 169 |
| Mohammed Al-Khawaldeh | |
| <ul style="list-style-type: none"> • The Effectiveness of the Roundhouse Strategy in the Instruction of The Eco-system Unit to Eighth Grade Male Students on Immediate and Delayed Achievement and Improving Their Attitudes Towards Science | 187 |
| Saleh Hajjahjeh, Ahmed Al-Alwan and Ahmed Mahasneh | |
| <ul style="list-style-type: none"> • The reality of Talent Management of Emerging School Leaders in the Gneral Educational Directorates in the Sultanate of Oman | 201 |
| Khalsah Al-Harathi, Aisha Al-Harathi and Wajeha Al-Ani | |
| <ul style="list-style-type: none"> • The Degree of availability of skills of knowledge Economy among Students at Faculty of Social Sciences at AL Imam Mohamed Ibn Saud Islamic University from the perspectives of Faculty Members and students | 219 |
| Essam Ramadan | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Brain Dominance and its Relationship to Creative Thinking among University Students in Jordon in the Light of Some Demographic Variables | 239 |
| Zahria Abdelhaq and Sabah Al-Ajeli | |
-

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. 2, June 2015, Ramadan, 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. 2, June 2015, Ramadan, 1436 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 11, No. 2, June 2015, Ramadan, 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. 2, June 2015, Ramadan, 1436 H