المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (11)، العدد (4)، كانون الأول 2015 م / ربيع الأول 1437هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية عالمية محكّمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة اليرموك، بدعم من صندوق دعم البحث العلمي - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن.

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات الدولية آولرخ.
* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في القاعدة الاستنادية لعلوم العالم الإسلامي (ISC).

رئيس التحرير: أ.د. عدنان العتوم.
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سكرتير التحرير: السيدة فاطمة يوسف عطروز.

هيئة التحرير:

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

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

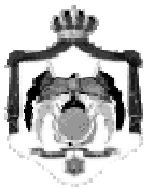
أ.د. يعقوب أبوحلو
جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

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

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

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

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



المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

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

المجلد (11)، العدد (4)، كانون الأول 2015 م / ربيع الأول 1437هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (11)، العدد (4)، كانون الأول 2015 م / ربيع الأول 1437هـ

الهيئة الاستشارية:

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

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

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

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

أ.د أحمد الحريري
Duke University, USA.

أ.د أماني صالح
Arkansas State University, USA

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

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

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

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

أ.د ياسر سليمان
University of Cambridge, UK

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

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

تنضيد وإخراج: فاطمة عطروز.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك
اربد - الأردن
هاتف 7211111 2 962 00 **فرعي** 3208
Email: *jjes@yu.edu.jo*
Or *jjes_journal@yahoo.com*
Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*
Website: *http://journals.yu.edu.jo/jjes*

قواعد النشر

1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.
2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات العلوم التربوية.
3- تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.
4- يرسل البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية على بريد المجلة JJES@yu.edu.jo **or** jjes_journal@yahoo.com حيث يكون مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، البحوث بالعربية [(نوع الخط Arial) (بنط 14)]، البحوث بالإنجليزية [(نوع الخطTimes New Roman)، (بنط 12)]، شريطة أن يحتوي على ملخص بالعربية بالإضافة إلى ملخص بالإنجليزية وبواقع 150 كلمة على صفحة مستقلة ويوضع عدد الكلمات بين قوسين في آخر الملخص على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords)التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات، وأن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على (30) ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظللة.
5- على الباحث أن يوقع نموذج التعهد الخاص (نموذج التعهد) يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى إضافة الى معلومات مختصرة عن عنوانه وتخصصه.
6- الإلتزام بالعناصر الواجب توافرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:

- المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث وتكون الدراسات السابقة جزءاً منها ومندمجة في جسم المقدمة أي بدون عنوان مستقل).
- مشكلة الدراسة وأسئلتها / أو فرضياتها
- أهمية الدراسة
- محددات الدراسة (إن وجدت)
- التعريفات بالمصطلحات
- الطريقة وإجراءات الدراسة، وتتضمن:(المجتمع والعينة / أفراد الدراسة، أداة الدراسة، اجراءات الدراسة، المنهج)
- النتائج
- المناقشة
- الاستنتاجات والتوصيات.
- المراجع

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

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

محتويات العدد

المجلد (11)، العدد (4)، كانون الأول 2015 م / ربيع الأول 1437هـ

البحوث باللغة العربية

- **مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما** — 403
  محمد خليفة ناصر الشريدة
- **أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك عن استخدام منظومة التعلم الإلكتروني على موقع الجامعة من وجهة نظرهم** — 417
  محمد عبد القادر العمرى
- **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية** — 427
  نافز أحمد عبد بقيعى
- **الرضا عن الحياة والدعم الاجتماعي المدرك والعلاقة بينهما لدى عينة من مريضات سرطان الثدي** — 449
  رامى عبدالله طشطوش
- **أثر استخدام الخريطة الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي** — 469
  حامد مبارك العبادي ويونس أحمد جرادات
- **دور الرحلات المعرفية عبر الويب *WEB QUEST* أثناء تدريس الجغرافيا فى تنمية وعي طالبات الصف الأول الثانوي ببعض المشكلات البيئية العالمية واتجاهاتهن نحوها** — 481
  ريهام رفعت محمد عبد العال
- **المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون** — 497
  عبد اللطيف المومني وقاسم خزعلي
- **واقع استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج ومحددات استخدامها** — 511
  وصال العمري
- **أثر تدريس التربية الإسلامية باستراتيجيتي السّرد القصصي الشفوي والإلكتروني في تحسين مهارات التخيّل لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن** — 525
  تقوى عفيف عتيلي وحمدان علي نصر
- **العجز المتعلّم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء** — 539
  رفعه حسن تايه ورافع الزغول

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 4، 2015، 403- 415

مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما

محمد خليفة ناصر الشريدة *

تاريخ تسلم البحث 2015/4/28 تاريخ قبوله 2015/8/30

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى الحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما. تكونت عينة الدراسة من (301) طالبا وطالبة في مرحلة البكالوريوس منهم (149) طالبا، و(152) طالبة، من الكليات العلمية والإنسانية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، تم استخدام الصورة المعربة لمقياس شراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994)، والصورة العربية لمقياس تطور الحكمة براون وجرين (Brown & Greene, 2006). أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون مستوى متوسطا من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وعلى الأبعاد الفرعية، كما أظهرت أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون مستوى متوسطا من الحكمة، على المقياس ككل وعلى الأبعاد أيضًا، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده، والحكمة وأبعادها، كما أظهرت أنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للحكمة من خلال الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي، وبعد تنظيم المعرفة فقط. **الكلمات المفتاحية:** الحكمة، التفكير ما وراء المعرفي.

مقدمة: يعد البحث في التفكير وخاصة المركب منه، أمراً بالغ الأهمية، كما أنه يتميز بالصعوبة النسبية، نظرا لتداخل العمليات العقلية، وصعوبة تعريفها وإدراك العلاقات بينها، وقد طور الاتجاه الحديث في علم النفس المعرفي والإيجابي العديد من المفاهيم النفسية التي يمكن دراستها، وسبر أغوارها، وكشف العلاقات المتبادلة بينها، ومن أبرز هذه المفاهيم، مفهوم الحكمة (Wisdom)، إذ تحتل الحكمة رأس هرم العمليات العقلية، وتتداخل مفاهيميًا مع غالبية أنواعها؛ كالتفكير الناقد، والإبداعي، والتأملي، وحل المشكلة، واتخاذ القرار، والتفكير ما وراء المعرفي (Sternberg, 2001).

وقد احتل مفهوم الحكمة مساحة كبيرة في التراث النفسي العربي، فقد ورد المفهوم في القران الكريم، وفي السنة النبوية، وفي معاجم اللغة العربية، ليشير إلى العلم والخبرة والتجارب، وكصفة لله سبحانه وتعالى (القحطاني، 2002). أما في التراث الغربي، فقد اهتم الباحثون بشكل واسع بدراسة مفهوم الحكمة، ويكاد يكون الإجماع بينهم على أن الحكمة مفهوم معقد متعدد الأبعاد (Staudinger, 2011). هذا وقد عرفها راولي (Rowley, 2006) بأنها: قدرة الفرد على تمييز المعلومات التي يحصل عليها، واختيار ما يساهم في سعادته. وينظر وبستر (Webster, 2003) إلى المفهوم من عدة جوانب كالخبرة، والتنظيم الانفعالي، والانفتاح العقلي، والقدرة على التأمل، وامتلاك روح الدعابة. أما ستودنغر (Staudinger, 2011) فيرى أنها: المعرفة بأحوال الناس والحياة، وكيفية التصرف في إطار غموضها وتعقيداتها، وقد عرفها سترينبرغ على أنها: القدرة على الحكم على الأشياء بشكل سليم، واتباع أيسر الطرق وأسهلها لتحقيق الهدف من خلال المعرفة والخبرة والفهم (Sternberg, 1998)، وتلخص أحمد (2012) ما اتفقت علية تعريفات الحكمة في خمسة جوانب رئيسة، هي: إن الحكمة تشير إلى المعرفة أو الخبرة (Baltes & Kunzmann, 2004; Pasupathi, & Staudinger, 2001; Yang, 2001, Karmer, 1990) وثانيها؛ إن الحكمة دالة العمر كتعريفات سميث (Smith, 2007)، فهي ترتبط بالأداء في منتصف العمر وما بعده (Hoffman, 2007)، وثالثها؛ يشير إلى القدرة على اتخاذ القرار والحكم السليم والصائب كتعريفات (Aristotle, 2004; Kohl, 2001; Reynolds, 2003;). كما يرى البعض أنها تشير إلى التوازن بين الاهتمامات الشخصية وغير الشخصية كتعريفات ستيرنبيرغ (Sternberg, 2002-2004)، وكذلك يرى البعض أنها تشير إلى ارتقاء ونضج الشخصية (Hastie & Wittenbrink, 2006; Hartman, 2001). وقد أشارت آردلت (Ardelt, 2003) إلى تعدد الأبعاد المكونة لمفهوم الحكمة، كالمعرفية، والانفعالية والتأملية.

* كلية العلوم التربوية، جامعة أم القرى، السعودية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

The Level of Metacognitive Thinking and Wisdom among a Sample of University Students and the Relationship Between Them

Mohammad Sherideh, *Faculty of Education, University of Umm Al-Qura, KSA.*

Abstract: This study aimed at investigating the level of metacognitive thinking and wisdom among a sample of university students and the relationship between them. The sample consisted of (301) male and female undergraduate students: (149) males and (152) females from the scientific and humanistic colleges. The Arabic version of (Schraw and Dennison, 1994) scale was used along with the Arabic version of the wisdom scale developed (Brown and Greene, 2006).The results showed that students have a moderate level in both their metacognitive thinking and wisdom on the scale as a whole and on its sub-dimensions. The results of the study also showed a positive relationship between metacogntive thinking and wisdom and their dimensions. The results of the study also showed that it is possible to predict the total degree of wisdom from the total degree of the metacogntive thinking and the organizing knowledge dimension only. **Keywords**: Wisdom, Metacogntive Thinking.

الاتجاهات النظرية لدراسة الحكمة

يجد الباحث في الأدب النفسي التربوي الخاص بموضوع الحكمة عدة اتجاهات نظرية حاولت تفسير المفهوم، ومن أبرز هذه النماذج وأولها نموذج برلين (Berlin) في الحكمة، ويمثله مجموعة من العلماء تأثروا بآراء بياجيه وعلى رأسهم بالتز (Baltes,1993)، وتنظر هذه المجموعة إلى الحكمة على أنها شكل من أشكال الأداء المعرفي المتقدم، وتتضمن المعرفة الواسعة عن الحقائق، وفهم مجريات الحياة، والفروق بين القيم، والأهداف والأولويات.

ومن النظريات الأخرى نظرية التوازن في الحكمة لستيرنبيرغ التي عرضها عام (1995)، وقد عرف الحكمة على أنها: تطبيق للذكاء والإبداع والمعرفة من أجل تحقيق الفضيلة، ويكون ذلك عن طريق إيجاد التوازن بين مصالح الفرد الشخصية، ومصالح الآخرين، ومصالح الجماعات والمؤسسات على المدى القريب والبعيد من خلال التكيف مع البيئة أو تشكليها أو اختيارها وفق معايير المعرفة، والعمليات والاستراتيجيات، والحكم على الأشياء، والشخصية والدافعية، والسياق البيئي المحيط (Sternberg, 2003).

أما وجهة النظر الثالثة فتلك التي قادتها آردلت التي رأت أن الحكمة خليط من الجوانب المعرفية والتأملية والانفعالية، وترى أن هذه المكونات يجب أن تكون موجودة في شخصية الحكيم ليكون حكيما، وقد أوضحت أن الجوانب المعرفية ترتبط بالرغبة الحقيقية، أما التأملية فتشير إلى رؤية واضحة للحقيقة، أما المكون الانفعالي فيتعلق بقدرة الفرد على إدارة انفعالاته بكفاءة (Ardelt, 2003).

ويرى باسكال - ليون (Pascual- leaone, 1995) أن الحكمة هي الغاية النهائية الممكنة لنمو الإنسان وتطوره، وأن التكامل لمقومات الفرد وقدراته هو ما يمهد الطريق أمام الحكمة للظهور، وخاصة عندما تصل قدرات الإنسان إلى أقصى مدى ممكن. ويرى ليون أن الحكمة تقتضي أن يتغلب الإنسان بفعل إرادته الذاتية على كل الصراعات الداخلية والبيولوجية، وتعني الإرادة تنمية خاصية الانفتاح، والبعد عن التمركز وحب الذات، وهذه الخاصية تشبه إلى حد بعيد ما ذهب إليه كولبرج في نظريته الأخلاقية حول الانتقال من الاهتمام بالذات إلى الاهتمام بالجماعة (Trowbridge, 2006).

أما نموذج كرامر (Kramer, 2000) فهو: نموذج يمزج بين المعرفي والعاطفي، ويرى أن وظائف الحكمة هي: حل المشكلات، وإسداء النصح للآخرين، والعمل الاجتماعي، وإجراء مراجعة للحياة، والتفكير الروحاني، والحوار لحل التناقضات الموجودة في حياة الأفراد والجماعات (Trowbridge, 2006).

وهنالك نماذج أخرى للحكمة ومنها نموذج أورول وآخنبام (Orwoll, Achenbaum,1997)، الذي نظر للحكمة على أنها: شبكة ثلاثية الأبعاد مكونة من العاطفة والمعرفة، والإرادة، مقابل العلاقة الذاتية والعلاقة مع الآخرين، والعلاقة مع الجماعات الأكبر. ونموذج سبايغر وشنياكر" المنهج المحكوم بالتصرفات "، حيث يرى أصحاب هذا النموذج أن دراسات الحكمة تسير في ثلاثة اتجاهات، هي: الحكمة كأشخاص حكماء، والحكمة كخبرة، والحكمة كسلوك حكيم، وأن التصرفات تعكس الخبرة والسمات الشخصية، وبالتالي اعتبروا الحكمة موقفية (Oser et al., 1999). ومن النماذج النظرية التي فسرت الحكمة نموذج أريكسون، فالحكمة لديه نتاج المرحلة الأخيرة من حياة الإنسان، ويتفق مع وجهة نظره عالم آخر يدعى كوت، حيث يرى أن الحكمة هي أن يعرف الإنسان نقاط قوته ونقاط ضعفه، حيث يتقبل نقاط ضعفه التي نهايتها فناء الإنسان (Kohut, 1985).

ما وراء المعرفة Metacognition

على الرغم من ظهور هذا المفهوم على يد جون فليفل في السبعينيات من القرن الماضي، إلا أن لهذا المفهوم جذورا تمتد إلى سقراط وأفلاطون، كما نجده في كتابات جون ديوي، ولوك، وثورندايك، وبياجيه، وفيجوتسكي (Rysz, 2004). وقد ظهر هذا المفهوم ليضيف بعدًا جديدًا في البحث العلمي النفسي والمعرفي (الهلسة،2004).

ويعرف فليفل (Flavell, 1987) التفكير ما وراء المعرفي بأنه: عمليه التفكير في التفكير والإدراك حول الإدراك. وهو عمليه التفكير العليا التي تتضمن تحكما فعالا ونشطا بالعمليات العقلية المتصلة بالتعلم (Mei, 2005).

أما سوانسون وتورهان (Swanson & Torhan, 1996) فيعرفان التفكير ما وراء المعرفي بأنه الوعي والسيطرة من قبل المتعلم على عملياته العقلية أثناء تعلمه. ويرى جاما (Gama, 2004) أن ما وراء المعرفة شكل من أشكال الإدراك والتفكير من الدرجة الثانية، وهو عمليه تنطوي على التحكم بالنشاطات المعرفية بطريقه نشطة.

ويتفق جيس وويلي (Guss & Wiley, 2007) ومورلي (Morley, 2009) بأن التفكير ما وراء المعرفي هو التفكير في التفكير الذاتي للفرد، الذي يسمح له برصد ومراقبة عملياته العقلية أثناء تعلمه، وحل المشكلات التي تواجهه.

وباستعراض التعريفات السابقة فإن التفكير ما وراء المعرفي يعد نشاطا عقليا راقيا، يساعدنا على الوعي بعمليات التفكير، بحيث نستطيع التخطيط لهذه العمليات، ومراقبة أدائنا العقلي، والتحكم به، من خلال استراتيجيات مختلفة، بغية الوصول إلى ما يسمى بجودة التفكير.

هذا وقد تعددت المكونات والنماذج المفسرة لما وراء المعرفة، فقد صنفها فليفل في مكونين، هما: المعرفة ما وراء المعرفية، التي تتضمن الخبرات والمعتقدات حول ما يعرفه الفرد عن عملياته المعرفية الذاتية، أو العمليات المعرفية للآخرين، وما يعرفه عن الاستراتيجيات المختلفة التي يستخدمها أثناء عملية تعلمه. أما المكون الثاني فيتعلق بخبرات ما وراء المعرفة، التي تتضمن خبرات

الفرد المتعلقة بمتى، وكيف، وأين تستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة (Littlefield, 2011; Karbaleai, 2010).

وأعد كاريل وآخرون (Carrell et al., 1998) نموذجا آخر لمكونات ما وراء المعرفة تمثل في: المعرفة الصريحة، وهي وعي الفرد بالعوامل التي تؤثر في معرفته الذاتية، والمعرفة الإجرائية، وتتمثل بالوعي بالإجراءات التي تعمل بها المهارات الفردية وتطبيقها، والمعرفة الشرطية، وتتمثل بمعرفه الفرد متى يحتاج لاستخدام الاستراتيجيات (Tasi, 2005). ويتفق هذا الجانب من النموذج مع نموذج آخر أشار إليه كلوي (Kluwe, 1982). وقد ذكرت بعض النماذج الحديثة (Sarac & Karakelle, 2012; Downing, 2011; Iwai, 2009 & Camahlan, 2006) أن ما وراء المعرفة تشمل المعرفة والمراقبة، والتحكم ما وراء المعرفي. وتشير في جملتها إلى وعي الفرد بقدراته المعرفية، ومتابعة وملاحظة التقدم الجاري للنشاط العقلي، والسيطرة عليه بشكل مستمر.

هذا وقد أورد الباحثون (أبو بشر Orlich et al., 2012) 2010; Anderson, 2002، تصنيفات لما وراء المعرفة؛ كتصنيف مارزانو وزملائه، الذي صنفها في مهارات التنظيم الذاتي، والمهارات اللازمة لأداء المهمات الأكاديمية، ومهارات التحكم الإجرائي، فيما صنفها جروان (2003) في مهارات التخطيط، والمراقبة، والتقويم، وصنفها يور وزملاؤه (1998) في مهارات التقويم الذاتي للمعرفة، ومهارات الإدارة الذاتية للمعرفة. ومما لا شك فيه فإن ما وراء المعرفة يمكن استخدامها في التعلم، من خلال استراتيجياتها التي قد تساعد المتعلمين على أن يكونوا أكثر وعيا ومراقبة وتحكما، وبالتالي أكثر كفاءة في تعلمهم.

ما وراء المعرفة والحكمة

يعتقد ستيرنبرغ (Sternberg, 2001) أن الحكمة تتطلب التفكير التحليلي، الذي يتضمن تحليل المشكلات الحقيقية من خلال عمليه التأمل والتفكير العميق في هذه المشكلات للحصول على أكبر كمية من المعلومات ومعالجتها للوصول إلى القرار الحكيم. وهنالك جانب مهم من التفكير التحليلي وهو ما وراء المعرفة، ويبدو أن الحكمة ترتبط بهذا المفهوم، هذا وقد طرح ستيرنبيرغ في نظريته للذكاء الناجح مفهوم ما وراء المكونات (Meta Components)، وهو مشابه لما وراء المعرفة، فالإنسان عندما يريد التفكير بشكل حكيم يحتاج إلى تحديد المشكلة التي يواجهها وتصميم خطة لحلها، وجمع المصادر المتعلقة بكل الحلول الممكنة لهذه المشكلة، وهذه الإجراءات ما وراء المعرفية تستخدم في الحكمة.

ويرى فليفل (Flavell, 1979) بأن المعرفة بما وراء المعرفة تشمل المعارف والمعتقدات المتعلقة بالعناصر والمتغيرات التي تتفاعل مع بعضها بطريقة تؤثر في مجرى العمليات المعرفية، ومخرجاتها، فما وراء المعرفة جزء من الحكمة، إلا أن هدف الحكمة هو الفضيلة وتحقيقها، ومن المثير أن فليفل كان قد أشار إلى أن معرفتنا بالحكمة قد تكون يوما من الأيام أسلوبا من أساليب التعليم، وذلك من خلال تسخير استراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة (Sternberg, 2004).

ويمكن الإشارة إلى أن الحكماء يطورون مستويات متقدمة للمعرفة الخبيرة، وأن لديهم القدرة على التعلم من الأفكار والبيئات، والاستخدام السريع للمعرفة، وقد اقترح بالتيس وشتادونغر (Baltes & Staudinger, 2000)، المشار إليهما في أيوب وإبراهيم (2012) أن الحكمة ترتبط بموجهات عالية الرتبة (Meta Heuristic)، وتتطلب فهما استثنائيا ومعارف تقريرية وإجرائية وأحكاما تأملية.

هذا وقد أشار بعض الباحثين إلى أن الحكمة تتجاوز مرحلة العمليات المجردة لدى بياجه، وقد أسموها مرحلة ما بعد العمليات المجردة، إذ يصبح الفرد فيها أكثر قدرة على النظر إلى المشكلات من زوايا متعددة، ويفكر تفكيرا تأمليا وجدليا بشكل أفضل (Labouvie-Vief, 2003). وقد ذكر أوتز وهانغ (Otiz & Hangs, 1995) أن الجانب الكامن للحكمة هو ما وراء المعرفة، وقدرتها على عرض وتنظيم المعارف والمعتقدات والأنماط السلوكية.

مما سبق يمكن الإشارة إلى أن هنالك ارتباطًا بين الحكمة وما وراء المعرفة، فالحكيم يحتاج التفكير ما وراء المعرفي، من أجل الوعي بعملياته العقلية، ومراقبة سيرها وتقويمها من أجل الصالح العام، وتحقيق الفضيلة.

وقد حظي مفهوم الحكمة، وما وراء المعرفة بالكثير من الدراسات التي تناولت كلا منهما على حدة، سواء في البيئة العربية، أم الغربية. فبالنسبة للحكمة، درس الباحثون مفهومها، ونموها، وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والعمر، والتخصص الدراسي، وعلاقتها بمتغيرات الإبداع، والموهبة والتعليم (Clayton, & Birren, 1980; Sternberg, 1985, 2001; Holliday &Chandler, 1986; Valdez, 1994; Baltes, 1995; Yang, 2001; Anderson, 2001) وعلاقتها بالهوية الثقافية (Khan, 2009)، وبالذكاء الثقافي والعوامل الكبرى الخمس للشخصية (أحمد، 2012)، والذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة (شاهين، 2012)، وتطور التفكير القائم على الحكمة (أيوب وإبراهيم، 2012)، وقدرة نظرية الذكاءات المتعددة على التنبؤ بمستوى الحكمة لدى طلبة الجامعة، حيث جاءت الحكمة بمستوى متوسط (الشريدة والجراح وبشارة، 2013). وأثر الدين والقومية في مفهوم الحكمة (Brezina & Oudenhoven, 2012).

أما التفكير ما وراء المعرفي، فقد تناول البحث فيه الكثير من المجالات كفاعليته في مجال التعلم، إذ أشار كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2001) إلى أن هذا التفكير يساعد على تطوير خطط ذهنية لدى المتعلمين ويساعدهم على مراقبتها وتقويمها (الشربيني والطنطاوي، 2006). ودرس الباحثون مستوى هذا التفكير لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية (الجراح والعبيدات،2011؛

علي، 2014). كما أشارت نتائج دراسات كثيرة إلى علاقة هذا النوع من التفكير وفاعليته في تطوير الكثير من المهارات كمهارات التفكير الناقد (الشريدة، 2003؛ الوهابة، 2008)، ومهارات حل المشكلة الرياضية (الخصاونة، 2005)، وتحسين القدرة على التذكر (عثامنة، 2006)، وتطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي (الجراح، 2003). وتنميه مهارات التفكير التأملي (أبو بشر، 2012)، وتنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير العليا (الشبل،2006)، وتنمية التذوق الأدبي (الجليدي، 2006)، وقدرتها على تنمية التحصيل في الفلسفة (عريان، 2003)، وعلاقة التفكير ما وراء المعرفي بتوجهات الأهداف (أبو هاشم، 2000)، والكفاءة الذاتية والعزو السببي (الخصاونة،2005). هذا فضلا عن دراسات كثيرة تناولت علاقة التفكير ما وراء المعرفي بمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والعمر، والتخصص، وقد أشارت الدراسات إلى تباين مستويات الطلبة في هذه المتغيرات (الجراح والعبيدات، 2011).

مشكلة الدراسة

برزت مشكلة الدراسة الحالية نتيجة اهتمام الباحث بموضوعها، وبعد مراجعة معمقة للأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيري الدراسة، إذ لاحظ الباحث وجود دراسات كثيرة تتناول التفكير ما وراء المعرفي والحكمة كلا على حدة، إلا أن دراسة مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى الحكمة وطبيعة العلاقة بينهما لم تتم دراستها مسبقا -حسب اطلاع الباحث - باستثناء بعض الإشارات الضمنية في دراسات ستيرنبيرغ التي اعتبر فيها أن الحكيم يحتاج إلى التفكير ما وراء المعرفي كونه أحد أشكال التفكير التحليلي (Sternberg, 2001). ولذلك حاول الباحث استقصاء مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى الحكمة، وفهم العلاقة بينهما من خلال السؤال الرئيس التالي: ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة، وما العلاقة بينهما؟ وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة؟
2- ما مستوى الحكمة لدى طلبة الجامعة؟
3- هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى طلبة الجامعة؟
4- هل يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للحكمة من خلال التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة؟

أهمية الدراسة

تعد هذه الدراسة على درجة عالية من الأهمية؛ نظريًا وتطبيقًا، ففي الجانب النظري، تصدت الدراسة للتعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي، ومستوى الحكمة لدى طلبة الجامعة، ولفهم العلاقة بين هذين المتغيرين من متغيرات علم النفس التربوي والمعرفي والإيجابي، هذه العلاقة التي لم تتناولها الدراسات السابقة عالميًا وعربيًا -حسب اطلاع الباحث-ومن المتوقع أن تقدم الدراسة معرفة جديدة للباحثين في هذا المجال والراغبين بدراسة هذا الموضوع من جوانب مختلفة، وباستخدام مناهج بحثية أخرى. كما تناولت الدراسة، فئة من المجتمع وهم طلبة الجامعة الذين قد يحتاجون إلى نتائج هذه الدراسة، ودراسات مشابهة. ومن المتوقع في الجانب التطبيقي أن توفر هذه الدراسة قاعدة معرفية لبناء استراتيجيات تدريبية وبرامج تساهم في تنمية التفكير الحكيم لدى الطلبة، وتفتح آفاقا جديدة لفهم هذا السلوك الذي تحتاجه المجتمعات الحالية في ظل الظروف التي تمر بها.

مصطلحات الدراسة

التفكير ما وراء المعرفي: هو التفكير في التفكير والوعي به وقدرة المتعلم على معرفة المعرفة، وتنظيمها، ومعالجتها، ويقاس من خلال إجابات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودنيسن (Shraw & Dennison, 1994).

الحكمة: مفهوم متعدد الأبعاد، يتضمن أبعادا اجتماعية وانفعالية؛ كالمعرفة الذاتية، وإدارة الانفعالات، والإيثار، والمشاركة الملهمة، وإصدار الأحكام، ومعرفة الحياة، ومهارات الحياة، والاستعداد للتعلم، وتقاس الحكمة في هذه الدراسة من خلال مقياس براون وجرين (Brown & Greene, 2006).

الطلبة الجامعيون: عينة من طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة في مرحلة البكالوريوس من الجنسين المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2015/2014 م.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بعينتها، حيث تناولت طلبة البكالوريوس في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، كما تتحدد بأداتيها، وهما: مقياس شراو ودنيسن (Shraw & Dennison, 1994) المعدل، ومقياس براون وجرين (Brown & Greene, 2006) والأبعاد التي يقيسها هذان المقياسان.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لأغراض هذه الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (301) طالب وطالبة، من مرحلة البكالوريوس في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2015/2014 في جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من مختلف السنوات الدراسية والتخصصات المختلفة العلمية والإنسانية، جرى اختيارهم بالطريقة المتيسرة، كما يبين الجدول (1).

الجدول (1): عينة الدراسة موزعة حسب الجنس والتخصص في الجامعة

الجنس	التخصص		الكلي
	إنسانية	علمية	
ذكور	77	75	152
إناث	79	70	149
الكلي	156	145	301

أداتا الدراسة

أ- مقياس التفكير ما وراء المعرفي

استخدم الباحث صورة معدلة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودنيسن (Shraw & Dennison, 1994)، قام بتعديلها وتقنينها للبيئة الأردنية (الجراح والعبيدات،2011)، وتكون من (42) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: بعد معرفة المعرفة، وبعد تنظيم المعرفة، وبعد معالجة المعرفة، يتم الإجابة عن فقراتها من خلال سلم ليكرت مكون من (5) درجات. جرى التحقق من مؤشرات صدقه على البيئة الجامعية الأردنية وعلى عينة من (73) طالباً، وحساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات مع الدرجة الكلية، وجرى كذلك التحقق من ثباته من خلال معادلة كرونباخ الفا، حيث تراوحت معاملات ثباته بين (0.78- 0.89). أما الثبات الكلي فبلغ (0.93) من خلال حساب معامل الاستقرار، وقد تراوحت معاملات ثباته بالإعادة بين (0.62- 0.73)، فيما بلغ الكلي (0.73).

وفي الدراسة الحالية؛ فقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال توزيعه على (8) محكمين في قسم علم النفس في جامعه أم القرى، وطلب إليهم إبداء آرائهم في فقراته ومدى انتمائها للأبعاد، كما تم عرضه على مدقق لغوي لإبداء رأيه ببعض الألفاظ، ومدى مناسبتها للطلبة في بيئة الدراسة، وقد أقر المحكمون فقرات المقياس بدون تعديلات تذكر. كما حسب معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة والمقياس ككل، وقد تمتعت فقرات المقياس بمعاملات ارتباط مقبولة تراوحت بين (0.25 – 0.68). وحسب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس والمقياس ككل، وقد جاءت معاملات الارتباط مقبولة لأغراض هذه الدراسة كما يوضح الجدول (2).

جدول (2): معاملات بيرسون للارتباط بين أبعاد المقياس والمقياس ككل

البعد	الأول	الثاني	الثالث	المقياس ككل
تنظيم المعرفة	-	*0.68	*0.73	*0.88
معرفة المعرفة	-	-	*0.58	*0.78
معالجة المعرفة	-	-	-	*0.82

دالة عند مستوى الدلالة (α=,.05)

هذا وقد تحقق الباحث من ثبات المقياس من خلال حساب الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، ومن خلال ثبات الإعادة بفارق زمني (10) أيام على عينة مكونة من (52) طالبا وطالبة، وقد تمتع المقياس بمعاملات ثبات مقبولة كما يوضح الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة

رقم البعد	الأبعاد	كرونباخ الفا	ثبات الإعادة
1	تنظيم المعرفة	0.85	0.71
2	معرفة المعرفة	0.78	0.75
3	معالجة المعرفة	0.71	0.60
	المقياس ككل	0.91	0.83

تصحيح المقياس

يتكون المقياس من (42) فقرة، تتدرج على مقياس ليكرت تبدأ "دائما" وتعطى (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحيانا (3) درجات، نادراً، درجتين، إطلاقا درجة واحدة، وقد تم تحويل الدرجات للحكم على مستوى ما وراء المعرفة حسب المعادلة التالية:

الفئة الأولى: مستوى مرتفع من ما وراء المعرفة (3.68-5) درجات.

الفئة الثانية: مستوى متوسط من ما وراء المعرفة (2.34-3.67) درجات.

الفئة الثالثة: مستوى منخفض من ما وراء المعرفة (1-2.33) درجات.

2- مقياس تطور الحكمة (Brown & Greene, 2006)

استخدم الباحث نسخة معدلة من مقياس تطور الحكمة لبراون وجرين (Brown & Greene, 2006)، حيث قام أيوب وإبراهيم (2012) بتقنينه للبيئة العربية. يتكون المقياس في صورته الأصلية من (66) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد، يتم الإجابة عن فقراتها من خلال تدريج ليكرت الخماسي (أوافق تماما، وتعطى خمس درجات إلى لا أوافق مطلقا، وتعطى درجة واحدة). وقد أشارت دراسة براون وجرين (Brown & Greene, 2006) إلى تمتع المقياس بمستويات مقبولة من الصدق والثبات.

هذا وقد قام أيوب وإبراهيم (2012) بترجمة المقياس والتحقق من صدقه من خلال صدق البناء العاملي، حيث أكد التحليل البناء الثماني للمقياس، وأن المقياس صادق عامليًا، كما حسب الباحثان ثبات المقياس باستخدام إعادة التطبيق، بفارق زمني (34) يوما، وطريقة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة إعادة التطبيق (0.89)، وبطريقه كرونباخ ألفا (0.83)، هذا وقد أصبح المقياس بعد هذين الإجرائين (64) فقرة.

وفي الدراسة الحالية تحقق الباحث من صدق المقياس من خلال توزيعه على (8) محكمين في قسم علم النفس في جامعة أم القرى وطلب إليهم إبداء آرائهم في فقراته، ومدى انتمائها للأبعاد التي تنطوي تحتها، وهل هي مفهومة أم لا، كما جرى تدقيقه لغويا، وقد اتفق جميع المحكمين على صلاحية المقياس، كما اعتمد صدق البناء حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة الفقرة ومتوسط البعد والدرجة الكلية على عينة من المجتمع الدراسي مكونة من (52) طالبا وطالبة، وقد اعتمد الباحث معيار أن لا يقل معامل الارتباط لقبول الفقرة عن (0.25)، وقد تراوحت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس بين (0.27- 0.62)، كما يوضحها الجدول (4).

جدول (4): معاملات الارتباط بين متوسط درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس لمقياس الحكمة

الإبعاد	المعرفة الذاتية	إدارة الانفعالات	الإيثار	المشاركة الملهمة	إصدار الأحكام	معرفة الحياة	مهارات الحياة	الاستعداد للتعلم	الكلي
المعرفة الذاتية	×	0.63	0.65	0.71	0.60	0.52	0.76	0.72	0.88
إدارة الانفعالات		×	0.71	0.59	0.77	0.57	0.81	0.67	0.91
الإيثار			×	0.52	0.73	0.71	0.89	0.71	0.87
المشاركة الملهمة				×	0.75	0.68	0.75	0.78	0.81
إصدار الأحكام					×	0.81	0.75	0.69	0.86
معرفة الحياة						×	0.81	0.54	0.85
مهارات الحياة							×	0.61	0.89
الاستعداد للتعلم								×	0.83
الكلي									×

دالة عن مستوى الدلالة (α=.,5).

يلاحظ من الجدول (4) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تطور الحكمة والمقياس ككل، وقد تراوحت بين (0.47- 0.91)؛ مما يجعل المقياس يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق. أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد تم حسابه من خلال طريقة الاتساق الداخلي، وإعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره (14) يوماً، على عينة من المجتمع الدراسي مكونة من (52) طالبا وطالبة، كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5): قيم معاملات ثبات مقياس تطور الحكمة

الإبعاد	الثبات بطريقة الإعادة	الثبات بواسطة كرونباخ الفا
المعرفة الذاتية	0.81	0.89
إدارة الانفعالات	0.85	0.87
الإيثار	0.80	0.85
المشاركة الملهمة	0.81	0.86
إصدار الأحكام	0.76	0.75
معرفة الحياة	0.81	0.78
مهارات الحياة	0.85	0.92
الاستعداد للتعلم	0.82	0.88
الكلي	0.82	0.91

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الثبات بطريقة الإعادة تراوحت بين (0.76- 0.85)، فيما بلغ الكلي (0.83)، أما الثبات بوساطة كرونباخ ألفا فقد تراوحت معاملاته بين (0.75- 0.92)، أما الكلي فقد بلغ (0.91)، وجميع هذه القيم تدل على مؤشرات مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: نتائج السؤال الأول " ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة"؟ وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي ككل، وعلى كل بعد من أبعاده، كما في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل وعلى الأبعاد.

البعد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
معرفة المعرفة	2.58	0.60	متوسط
تنظيم المعرفة	2.56	0.62	متوسط
معالجة المعرفة	2.52	0.63	متوسط
المقياس ككل	2.55	0.58	متوسط

يلاحظ من الجدول (6) أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون مستوى متوسطا من التفكير ما وراء المعرفي، حيث بلغ المتوسط الكلي (2.55) وانحراف معياري (0.58)، ويلاحظ أن بعد معرفة المعرفة جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (0.60)، فيما جاء بعد تنظيم المعرفة في الترتيب الثاني،

بمتوسط حسابي (2.56) وانحراف معياري (0.62). واحتل بعد معالجة المعرفة الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (2.52) وانحراف معياري (0.63)، وجاءت جميعها بمستوى متوسط.

وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء طبيعة التفكير ما وراء المعرفي، فهو ليس تفكيرا معرفيا، وإنما هو شكل مركب من التفكير لا يرتبط بمحتوى معرفي معين، وإنما يستهدف قدرات الفرد العقلية، ويحتاج إلى قدرات ذكائية تتمثل في التخطيط للعمليات العقلية، وإدارة المعلومات وتقييمها، بالإضافة إلى معارف شرطية وإجرائية وتقريرية، هذا فضلا عن استخدام استراتيجيات عقلية ومهارات في إدارة المعرفة، وربما لم تستطع الجامعة ولا المدرسة قبلها أن تتيح المجال للطلبة لتطوير مثل هذه المهارات لتبلغ مستوى مرتفعا، هذا بالإضافة إلى أن الكثير من المقررات الدراسية التي يدرسها الطلبة في الجامعة ما زالت تعتمد على الحفظ والتلقين، وقليلا ما تدور مناقشات بين الطلبة والأساتذة في الجامعات تثير التفكير لديهم، بالإضافة إلى طبيعة الاختبارات الجامعية التي يعتمد الكثير منها على الأسئلة المباشرة التي لا ترقى إلى مستوى هذه القدرات. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الجراح والعبيدات (2011) ودراسة علي (2014) واللتين أشارتا إلى امتلاك أفرادهما مستوى مرتفعا من مهارات ما وراء المعرفة.

هذا وقد جاء أداء الطلبة على أبعاد المقياس كذلك بمستوى متوسط، حيث احتل بعد معرفة المعرفة أعلى ترتيب بمتوسط حسابي (2.58)، وجاء في المرتبة الثانية بعد تنظيم المعرفة بمتوسط حسابي (2.56)، في حين احتل بعد معالجة المعرفة المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (2.52). ويعتقد الباحث أن هذه النتيجة منطقية إلى حد ما، فلو لاحظنا طبيعة الأبعاد لوجدنا أن تدرجها في الصعوبة سيأخذ نفس الترتيب فبعد المعالجة يتضمن أعقد المهارات كتصميم إستراتيجية عقلية لإدارة المعرفة واستخدام هذه الإستراتيجية، وهذا ما لا توفره الدراسة الجامعية بحدود عليا، فالطلبة لم يصلوا إلى مستوى من الاستقلالية المعرفية التي تؤهلهم للقيام بهذه المهارات العليا، في حين أن بعد تنظيم المعرفة وما ينطوي عليه من مهارات ومعارف إجرائية وتقريرية وشرطية أسهل بكثير من المعالجة العميقة، ولعل الجامعة قد تساعد طلبتها خلال دراستهم على التخطيط والتنظيم وتقييم أدائهم المعرفي وبوسائل متعددة وهذا ما يفسر هذه النتيجة.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني:"ما مستوى الحكمة لدى طلبة الجامعة"؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الحكمة ككل، وعلى كل بعد من أبعاده كما في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحكمة ككل وعلى أبعاد المقياس

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المعرفة الذاتية	2.36	0.82	متوسط
إدارة الانفعالات	2.78	0.69	متوسط
الإيثار	2.37	0.68	متوسط
المشاركة الملهمة	2.61	0.66	متوسط
إصدار الأحكام	2.58	0.70	متوسط
معرفة الحياة	2.59	0.68	متوسط
مهارات الحياة	2.60	0.68	متوسط
الاستعداد للتعلم	2.53	0.74	متوسط
الدرجة الكلية	2.54	0.55	متوسط

يلاحظ من الجدول (7) أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون مستوى متوسطا من الحكمة، إذ بلغ المتوسط الكلي على المقياس (2.54) وانحراف معياري (0.55). أما بالنسبة للأبعاد فقد جاءت جميعها أيضا بمستوى متوسط. أما من حيث ترتيبها، فقد احتل بعد إدارة الانفعالات الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.78) وانحراف معياري (0.69)، تلاه بعد المشاركة الملهمة بمتوسط حسابي (2.61)، وانحراف معياري (0.66)، وجاء بعد "مهارات الحياة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.60) وانحراف معياري (0.68)، تلاه بعد إصدار الأحكام بمتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (0.70)، أما بعد الاستعداد للتعلم فقد جاء في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (0.74)، وفي المرتبة السابعة جاء بعد الإيثار بمتوسط حسابي (2.73) وانحراف معياري (0.68)، واحتل المرتبة الثامنة بعد المعرفة الذاتية بمتوسط حسابي (2.36)، وانحراف معياري (0.82).

وتعد الحكمة أحد أرقى أوجه النشاط الإنساني في جوانبه المعرفية والانفعالية والاجتماعية، ويمكن الإشارة إلى أن امتلاك هذا المفهوم والوصول إلى مستويات مرتفعة منه ليس بالأمر اليسير، وهو مطلب نمائي قد يمتد إلى مراحل البلوغ. ولعل هذا ما يفسر امتلاك أفراد عينة الدراسة لمستوى متوسط من الحكمة على المقياس ككل، وعلى مستوى الأبعاد.

فالحكمة تتطلب الإلمام بمعارف عميقة واستخدامها، وكفاءة وفهما استثنائياً (Holliday & Chandler, 1986)، ومعارف تقريرية وإجرائية (Baltes & Staudinger, 1992)، وتتطلب كذلك إدراكا ووعياً لحدود المعرفة وتفكيراً تأمليا وجدليا وحواريا (Kitchener & Brenner, 1992).

هذا ويتفق الباحثون على أن الحكمة كل مركب معقد يشمل جوانب الشخصية الإنسانية المختلفة، ويحتاج إلى التفاعل والانخراط في نشاطات متنوعة وغنية، كما أنها تمثل خلاصة تجارب الفرد ومعرفته وفهمه العميق لنفسه، وللآخرين والاستخدام الفعال للمعلومات والقدرة على التعلم من البيئة المحيطة والاستفادة منها، بالإضافة إلى القدرة على التبصر والذكاء الحاد وإصدار الأحكام على الأشياء (Sternberg, 2007; Webster, 2007; Baltes & Smith, 2008; Yang, 2001 & Takahashi, 2004).

وقد نظر بعض العلماء إلى الحكمة على أنها مرحلة تتعدى مرحلة العمليات المجردة لدى بياجة أسموها مرحلة ما بعد العمليات المجردة، ويشير أيوب وإبراهيم (2012) إلى أن الحكماء ينظرون إلى الأمور من زوايا مختلفة ويفكرون بشكل تأملي وجدلي، وهم ناضجون، متسامحون مع غيرهم، ولديهم خبرات واسعة، يصدرون أحكاما قيمة، ولديهم مهارات تواصل متميزة، وهذا لا يتوافر في شخصية طالب الجامعة بعد.

ويتفق كول (Khol, 2001) وكوك وجريتر (Cook & Greuter, 2000) في أن الحكمة ترتبط بأعلى مرحلة نمائية لدى الإنسان، وهي مرحلة التكامل، وترتبط بنهاية البلوغ وهي المرحلة التي لم يبلغها الطالب في الدراسة الجامعية، والتي يحتاج حتى يبلغها إلى المزيد من الخبرة والمعرفة والتفاعل الاجتماعي، هذا وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الشريدة والجراح وبشارة، 2013)، التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الحكمة لدى طلبة الجامعة كان متوسطا.

ثالثا: نتائج السؤال الثالث "هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية والحكمة وأبعادها الفرعية لدى عينة الدراسة"؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون لاختبار طبيعة العلاقة بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده، والحكمة وأبعادها، كما يوضحها الجدول (8).

جدول (8): نتائج معامل الارتباط بين التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده، والحكمة وأبعادها لدى عينة الدراسة

الأبعاد	معرفة المعرفة	تنظيم المعرفة	معالجة المعرفة	الدرجة الكلية
المعرفة الذاتية	0.277	0.409	0.281	0.356
إدارة الانفعالات	0.494	0.489	0.487	0.511
الإيثار	0.499	0.559	0.556	0.572
المشاركة الملهمة	0.611	0.648	0.603	0.661
إصدار الأحكام	0.697	0.708	0.648	0.728
معرفة الحياة	0.644	0.731	0.659	0.726
مهارات الحياة	0.551	0.627	0.577	0.626
الاستعداد للتعلم	0.528	0.598	0.552	0.598
الدرجة الكلية	0.696	0.770	0.711	0.775

يلاحظ من الجدول (8) أن هنالك علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية؛ معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة، والدرجة الكلية للحكمة وأبعادها الفرعية؛ المعرفة الذاتية، وإدارة الانفعالات، والإيثار، والمشاركة الملهمة، وإصدار الأحكام، ومعرفة الحياة، ومهارات الحياة، والاستعداد للتعلم، حيث كانت الدرجة الكلية للارتباط (0.775)، مع العلم أن جميع الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدب النظري لما وراء المعرفة والحكمة، حيث إن أبعاد ما وراء المعرفة جميعها عمليات عقلية مركبة تنطوي على التخطيط والمراقبة، والتحكم وعمليات تنظيم المعرفة ومعالجتها واختيار الاستراتيجيات المناسبة واستخدامها. وجميع هذه العمليات العليا ترتبط بأبعاد الحكمة حسب نموذج براون، فمثلا معرفة الفرد لقدراته الذاتية، وإداراته لانفعالاته، وقدرته على إصدار الأحكام، واستخدام مهارات الحياة، ومعرفته حول الحياة، واستعداده للتعلم، وقدرته على الإيثار وتواصله مع الآخرين تحتاج إلى ما وراء المعرفة. وقد أشارت نتائج دراسات سابقة إلى أن هنالك ارتباطا بين مهارات ما وراء المعرفة وقدرات عقلية مركبة كالتفكير الناقد، والإبداعي، وحل المشكلات واتخاذ القرار، والتفكير التأملي وتتشابه جميعها مع مكونات الحكمة.

رابعا: نتائج السؤال الرابع "هل يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للحكمة من خلال التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة"؟ وللإجابة عن هذا السؤال، استخدام الباحث تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise Multiple Regression) كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9): تحليل الانحدار المتدرج للقدرة التنبؤية لما وراء المعرفة في الدرجة الكلية للحكمة

المتغير التابع	المنبئات	معامل الارتباط المتعدد R	مربع الارتباط المتعدد R	قيمة "ف"	معامل الانحدار(B)	قيمة بيتا (Beta)	قيمة "ت"	القيمة الثابتة
الدرجة الكلية للحكمة	التفكير ما وراء المعرفي ككل	0.780	0.606	***231.291	0.670	0.463	***3.396	43.332
	تنظيم المعرفة				1.000	0.323	**2.371	

** دال عند 0.01، *** دال عند 0.001 تم الاقتصار في هذا الجدول على المتغيرات الدالة فقط

تشير نتائج الدراسة في الجدول (9) أنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للحكمة من خلال الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي، وبعد تنظيم المعرفة فقط، حيث بلغت قيمه ف (231.291)، وهي قيمه دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وقد بلغت قيمه (ت) (3.396)، وهي قيمه دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، للدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي، كما بلغت قيمه (ت) لبعد تنظيم المعرفة (2.371) وهي قيمه دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، هذا وقد فسر التفكير ما وراء المعرفي ما قيمته (0.606) من التباين لمستوى الحكمة الكلي عند طلبة الجامعة في الدراسة الحالية.

إن هذه النتيجة يمكن تفسيرها من خلال العلاقة القوية بين مفهوم ما وراء المعرفة ومفهوم الحكمة في هذه الدراسة، على اعتبار أن الحكمة والتفكير ما وراء المعرفي يتضمنان مجموعة من العمليات العقلية وغير المعرفية التي تتداخل فيما بينها. وكما أشار الأدب النظري المتعلق بالحكمة وما وراء المعرفة، حيث إن الحكمة تتطلب مزيدا من التفكير التحليلي لمشكلات الحياة اليومية الحقيقية، وتحتاج إلى التأمل والتفكير المتعمق، وترتبط بالذكاء، وأن التفكير التحليلي يتضمن من ضمن مكوناته ما وراء المعرفة، أو ما وراء المكونات (Meta components) التي تعد اسما آخر لما وراء المعرفة في نظرية التوازن في الحكمة لستيرنبيرغ (Sternberg, 2001)، فالحكيم يحتاج إلى مهارة تحديد المشكلة، ومهارة تصميم خطة لحلها، ومهارة جمع المعلومات، بالإضافة إلى مهارات التخطيط، ومراقبة الحل، وتقويمه.

ولذلك فإنه من المتوقع أن تظهر النتائج قدرة تنبؤية لما وراء المعرفة في مستوى الحكمة، وفي بعد تنظيم المعرفة فإنه يبدو كذلك انسجام هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه بعض الدراسات التي أشارت إلى أن ما وراء المعرفة شكل من أشكال التفكير الذكي المرتبط بالتعلم فمهارات إدارة المعرفة وتنظيمها مهارات يحتاجها الحكيم في حياته اليومية (Yang, 2001; Otiz & Hang, 1995).

توصيات الدراسة: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بما يلي:

- ضرورة أن تقوم الجامعة ممثلة بأعضاء هيئة التدريس، والدوائر التي لها اتصال مباشر مع الطلبة بالعمل على تدريب الطلبة على مهارات ما وراء المعرفة، من خلال التدريس والبرامج والأنشطة التدريسية.
- توفير برامج للتدريب على الحكمة ودمج الطلبة في برامج للتدريب عليها في البيئة الجامعية من خلال أساليب كثيرة، حيث أشارت الدراسة إلى أن مستواها متوسط.
- الاهتمام ببعدي معرفة المعرفة؛ ومعالجة المعرفة، والتركيز على مهارات التخطيط والمراقبة، والتقويم، وتصميم استراتيجيات تدريبية وتدريسية تساهم في رفع كفاءة الطالب ما وراء المعرفية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الحكمة في متغيرات معرفية ونفسية أخرى كالحكمة، والتفكير التأملي، والحكمة وعلاقتها بالقيم وبالثقافة والدين، وغيرها من المتغيرات.

المصادر والمراجع

أبو بشير، أسماء.(2012). **أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

أبو هاشم، محمد. (2000). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسة عاملية، **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، عدد 93، أكتوبر،231-290.

أحمد، ناهد. (2012). الذكاء الثقافي وعلاقته بالحكمة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، صيغة مصرية من مقياس الذكاء الثقافي. ***مجلة دراسات عربية في علم النفس***،3(11)، 419-476.

الهلسة، رفيف. (2004). **أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

أيوب، علاء الدين وإبراهيم، أسامة. (2012). تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي "دراسة عبر ثقافية". **مؤتمر الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، *23* (74)، 210-254.

الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين. (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 7(2)،145-162.

الجراح، عبد الناصر. (2003). **أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي لدى فئة من طلبة جامعة اليرموك.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

جروان، فتحي. (2003)0 **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات0** الإمارات، العين، دار الكتاب الجامعي0

الجليدي، حسن. (2006). **فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعه أم القرى.

خصاونة، لانا. (2005). **أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلبة الصف السابع الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

شاهين، هيام. (2012). اسهام كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة في التنبؤ بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية - مصر**، 13(3)،495-530.

الشبل، منال. (2006). أثر استراتجيات التفكير فوق المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات على التحصيل الدراسي وتنميه مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعه الملك سعود، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 2(6)،33-70.

الشربيني، فوزي والطناوي، عفت. (2006). **استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق.** مصر، المنصورة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الشريدة، محمد والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (2013). القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 11(1)،110 -136.

الشريدة، محمد. (2003). **أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعه عمان العربية، عمان: الأردن.

عثامنة، شيرين. (2006). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي في التذكر لدى طالبات الصف السادس الأساسي بمديرية تربية اربد الثانية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعه اليرموك، الأردن.

عريان، سمير. (2003). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة والاتجاهات نحوها. مجلة القراءة والمعرفة، **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (20)،113-139.

علي، أنيسة. (2014). **مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القحطاني، سعيد. (2002). **الحكمة في الدعوة إلى الله تعالى.** وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد – السعودية.

Anderson, N. (2001). *The Role of Metacognition in second language Teaching and Learning (On-Line).* Available at: eric@cal.org.

Anderson, N. (2002). *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. Boston: Heinle & Heinle. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.* Retrieved from www.cal.org/ericcll/digest/ 0110anderson.html.

Ardelt, M. (2003). Empirical Assessment of a Three-Dimensional Wisdom Scale." *Research on Aging*, 25(3), 275-324.

Aristotle, (2004). *Nicomachean Ethics (M. Ostwald, Trans.)* (Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ)

Baltes, P. (1993). The search for a psychology of wisdom: Current Directions in Psychological Science 2(3), 75-80.

Baltes, P. (1995). People nominated as wise: A comparative study of wisdom-related knowledge. *Psychology and Aging 10*(2), 155-166.

R.H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Gama, C. (2004). *Integrating Metacognition Instruction in Interactive Learning Environments.* Submitted for the degree of phD. Phil. University of Sussex.

Guss, C., & Wiley, B. (2007). Metacognition of problem solving strategies in Brazil, India, and the United States. *Journal of Cognition and Culture,* 7,(1-2), 1 – 25.

Hartmann, L. (2001). Review of Wisdom in the Practice of Psychotherapy. *American Journal of Psychiatry*, 160(8).

Hastie R, Wittenbrink B. (2006). Heuristics for applying laws to facts. See Gigerenzer & Engel 2006, pp. 259–80

Hoffman, K. (2007). *A scale Development and Construct Validation study of Buddhist Construct of non-attachment*, Unpublished PhD Dissertation, Fielding Graduate University, Santa Barbar, CA.

Holliday, S., Michael, J., Chandler. (1986). *Wisdom: Explorations in Adult Competence*. Basel, Switzerland: S. Karger AG.

Iwai, Y. (2009). The Effects of Metacognitive Reading Strategies: Pedagogical Implications for EFL/ESL Teachers, *The Reading Matrix*, 11 (2), 23-45.

Karbalaei, A. (2010). A Comparison of the Metacognitive Reading Strategies Used by EFL and ESL Readers. The Reading Matrix Volume 10, Number 2.

Khan, A. (2009). *Wisdom and cultural identity in Pakistan*, Unpublished thesis, university of Toronto, USA

Kitchener, K, Brenner, H. (1990). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In: Sternberg RJ, edi.tor. Wisdom: Its nature, origins, and development. Cambridge University Press; New York

Kluwe, R. (1982). Cognitive knowledge and executive control metacognition. In D. R. Girffin (Ed.), Animal Mind Human Mind (pp. 201 – 224). New York: Springer -verlage.

Kohl, M. (2001). Wisdom and the Axiom of Futility. *The Philosophical Forum*, 32(1), 73-93.

Kohut, H. (1985). In Self Psychology and the Humanities: Reflections on a New Psychoanalytic Approach. W.W. Norton & Company, New York 1985. Copyright Charles B. Strozier and Elizabeth Kohut 1985.

Kramer, D. (2000). Wisdom as a classical source of human strength: Conceptualization and empirical

Baltes, P.& Staudinger, U. M. (1992). Wisdom and successful aging. In T. Sonderegger (Ed.), Nebraska symposium on motivation (Vol. 39, pp. 123-167). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Baltes, P., & Kunzmann, U. (2004). The two faces of wisdom: Wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development*, 47(5), 290–299.

Baltes, P., & Smith, J.(2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. Perspectives on Psychological Science, 3:56–64.

Baltes, P., & Staudinger, U. (2000). Wisdom: The orchestration of mind and virtue towards human excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122-136.

Brezina, I., & Oudenhoven, J. (2012). Do National Cultures or Religion Shape Conceptions of Wisdom? Study Psychology, 54 (4), 299 – 311.

Brown, S., & Greene, J. (2006). The wisdom development scale Translating the conceptual to the concrete. *Journal of College Student Development*, 47(1), 1-19.

Camahalan, F. (2006). Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies of students with cases of dyslexia. *Reading Improvement*, 43(2), 77-93.

Carrell, L., Gajdusek, L. & Wise, T. (1998): «Metacognition and ESL/EFL reading», Instructional Science. *An International Journal of the Learning Sciences,* 26(1), 97-112.

Clayton,V., & Birren, J. (1980). The development of Wisdom across the life-span: A Reexamination of an Ancient topic, in P.B. Baltes & O.G. Brim, Jr.(Eds.). Life Span Development and Behavior, 3, New York: Academic Press, pp.103-35.

Cook-Greuter, S. (2000). Mature ego development: A gateway to ego transcendence? *Journal of Adult Development*, 7 (4), 227-240

Costa, L., & Kallick, B (2001).What are Habits of Mind?. Retrieved Mar7, 2009,from http//www.habits – of – mind.net/what are.

Downing, K. (2011). Impact of problem-based learning on student experience and metacognitive development. *Multicultural Education & Technology Journal*, 5 (1), 55-59.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34, 906 - 911.

Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F.E. Weinert&

Dissertation, University of Cincinnat, Cincinnat,Ohio.

Saraç, S.; Karakelle, S. (2012). The relations among metacognitive awareness, intelligence, problem solving and need for cognition. *Education and Research,* 37,(164),239-252.

Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Cotemporary Educational Psychology*, 19(4),460 – 475.

Smith, J. (2007). The allure of wisdom: Review of an unfinished book by Paul B. Baltes. *Human Development*, 50(1), 367–370.

Staudinger, M. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. *Annual Review of Psychology*, 62, 215-241.

Sternberg, R. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology,* 49(3), 607-627.

Sternberg, R. (2001). Why schools should teach for wisdom: the balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36 (4), 227-245.

Sternberg, R. (2004). Teaching for wisdom: What matters is not what students know, but how they use it. In D. R. Walling (Ed.) Public education, democracy, and the common good (pp. 121–132). Bloomington, IN.

Sternberg, R. J. (2003). Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. New York, NY: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2007). Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (2002). Thinking Styles.Reprinted Edition, UK,Cambridge University Press.

Sternberg. R. (1998). *Thinking styles*. New York: Cambridge university press.

Swanson, H., and Torhan, M. (1996). Learning disabled and average readers' working memory and comprehension: does metacognition play a role? *British Journal of Educational Psychology*, 66(3), 333 – 355.

Takahashi, M. (2004). Toward a culturally inclusive understanding of wisdom: Historical rootsin the east and west. International Journal of Aging & Human Development, 51(3), 217.

Takahashi, M., & Bordia, P. (2000). The Concept of Wisdom: A Cross-Cultural Comparison. *International Journal of Psychology*, 35 (1), 1-9.

Trowbridge, R. H. (2006). The scientific approach of wisdom. *Dissertation Abstracts International* Section A: Humanities and Social Sciences.

inquiry. *Journal of Social & Clinical Psychology,* 19(1), 83-101.

Kramer, D.A. (1990). Conceptualizing wisdom: the primacy of affect-cognition relations. In R. Sternberg (Ed.), Wisdom: Its nature, origins and development (pp. 279- 309). Cambridge:Cambridge University Press.

Labouvie-Vief, G.(2003). Dynamic integration: affect, cognition, and the self in adulthood. Current Directions in Psychological Science,12(6),201-206.

Littlefield, A. (2011). The Relations Among Summarizing Instruction, Support for Student Choice, Reading Engagement and Expository Text Comprehension,*Unpublished doctoral dissertation,* The Catholic University of America,Washington, DC.

Mei, P. (2005). The Implication of Schema Theory, Metacognition and Graphic Organizers in English Reading Comprehension for Technical College Students in Taiwan. Thesis,Spalding University.

Morley, S. (2009). *Metacognitive Identities: Examining Sixth-grade Students' Thinking during Academic Reading*. Unpublished doctoral dissertation. Northern Illinois University.

Orlich, D., Robert J., Harder, R. Callahan, M. Trevisan, & Abbie, B. (2010). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. 9th ed. Boston: Wadsworth.

Orwoll, L., & Achenbaum, W. (1997). Gender and the development of wisdom: *Human Development,* 36(5), 274-296.

Oser, F., Schenker, D., & Spychiger, M. (1999). Wisdom: An Action-Oriented Approach. In K. Helmut Reich, Fritz K. Oser, W. George Scarlett (Eds.). Psychological Studies on Spiritual and Religious Development: Being Human: The Case of Religion, Vol.2 (pp155-172). Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers.

Pascual-Leone, J. (1995). Learning and development as dialectical factors in cognitive growth. *Human Development*, 38, 338-348

Pasupathi, M., & Staudinger, U. (2001). Do advanced moral reasoners also show wisdom? Linking moral reasoning and wisdom-related knowledge and judgment. *International Journal of Behavioral Development*, 25(5), 401-415.

Reynolds, R. (2003). Wisdom through the ages. In Sternberg, R., (Ed.) Wisdom: Its Nature, Origins, and Development (pp. 13-24). New York: Cambridge.

Rowley, J. (2006). What do we need to know about wisdom? *Management Decision* 44(9), 1246-1257

Rysz,T (2004). *Metacognition Learning Elementary Probability and Statistics*. *Unpublished doctoral*

Tsai, C. (2005). Cognition and metacognition of English reading strategies in Successful Taiwanese Comprehensive High School Student Readers: Opportunities and Obstacles. The Collage of Education. The University Laramie, Wyoming.

Valdez, J. (1994). Wisdom: A Hispanic perspective. Doctoral dissertation, Colorado State University, *Dissertation International Abstract, 54,6482-B*.

Webster, J. (2003). An Exploratory Analysis of a Self-Assessed Wisdom Scale. *Journal of Adult Development*, 10(1), 13-22.

Webster, J. D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. International Journal of Aging & Human Development, 65(2), 163-183.

Yang, S. (2001). Conceptions of Wisdom among Taiwanese Chinese. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6), 662-680.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 4، 2015، 417- 426

أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك عن استخدام منظومة التعلم الإلكتروني على موقع الجامعة من وجهة نظرهم

محمد عبد القادر العمري*

تاريخ تسلم البحث 2015/3/21 تاريخ قبوله 2015/8/2

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس عن استخدام منظومة التعلم الإلكتروني على موقع جامعة اليرموك من وجهة نظرهم. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة لجمع البيانات تكونت من (19) فقرة. تكون مجتمع الدراسة من (963) عضو هيئة تدريس يعملون في مختلف كليات الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (200) منهم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. خلصت الدراسة إلى أن هناك معيقات تواجه أعضاء هيئة التدريس في استخدام منظومة التعلم الإلكتروني، من أهمها: ضعف البنية التحتية المُعدة لاستخدام المنظومة، وعدم امتلاك الكثير من الطلبة لمهارات استخدام المنظومة، والعبء التدريسي الكبير الملقى على عاتق عضو هيئة التدريس. وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) على متغيرات الرتبة العلمية، والخبرة في التدريس، والخضوع للدورات التدريبية، بينما وجدت فروق على متغير الكلية، ولصالح الكليات الإنسانية التي كان عزوف أعضائها أكبر.

الكلمات المفتاحية: أسباب عزوف، أعضاء هيئة التدريس، جامعة اليرموك، منظومة التعلم الإلكتروني.

مقدمة: لقد شهد العالم ثورات متلاحقة في مجالات الحياة المختلفة عامة، وفي مجال المواصلات والاتصالات والتكنولوجيا بشكل خاص، حيث استُغلت هذه الثورات، وما نتج عنها من مخترعات، في جميع مناحي الحياة الإنسانية، لذا قام علماء التربية والمتخصصون في هذا المجال بمحاولة استغلال هذه المخترعات في عملية التعليم والتعلم، مما أدى إلى بروز طرق وأساليب تعليمية مختلفة تم توظيفها لنقل وتوصيل المعلومة إلى المتعلم بأسرع وقت، وأقل جهد ممكنين.

وقد شهدت السنوات القليلة الماضية تطورا سريعا في مجال أدوات التكنولوجيا المختلفة، وخصوصا تلك المتعلقة بالحصول على المعرفة، الأمر الذي فرض على إدارات المؤسسات التعليمية أخذ هذه الأدوات بعين بالاعتبار لتوظيفها في عملية التعلم والتعليم؛ وذلك لمواكبة تلك التطورات، وتطوير خطط حديثة لدمج هذه التقنيات في المنظومة التعليمية لهذه المؤسسات.

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

Reasons for the Reluctance of Faculty Members at Yarmouk University in the Use of E-learning System on the University's Web Site from Their Point of View

Mohammad Al-Omari, *Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: This study aimed to explore the perceptions of the faculty members towards the reasons for their reluctance to use the University e-learning system. To collect the data for the study, the researcher developed a (19) item questionnaire. The sample consisted of (200) faculty members selected randomly from the (963) members working at the various faculties in the University. The results showed that there were obstacles facing faculty members in the use of the e-learning system, most important amongst which are the poor infrastructure, students' poor e-learning skills, and faculty's large workload. The results also showed no statistically significant differences which can be attributed to academic rank, experience, and training courses, whereas statistically significant differences in faculty perceptions were found in favor of the scientific faculties whose members were less reluctant to use the system than those in the humanities faculties.

Keywords: Reasons of Reluctance, Faculty Members, Yarmouk University, E-learning System.

ومن هذا المنطلق اتجهت كثير من الدول إلى الحوسبة والمعلوماتية، من خلال دمجها في مناهج التدريس المعتمدة على دمج التكنولوجيا بالتعليم؛ وذلك للتغلب على ما تواجهه المؤسسات التعليمية في هذه الدول من مشكلات في التعليم التقليدي، من الزيادة المطردة في أعداد المتعلمين، وزيادة الرغبة في التعليم لدى الكثير من أفراد المجتمع، من خلال العودة إلى الدراسة مرة أخرى، وجمود النظام التعليمي التقليدي (مصيلحي ومحمد، 2007).

وقد أدى ذلك إلى ظهور جهود مشتركة بين القائمين على التطور التكنولوجي وصناع القرار في نظام التعليم، مما أدى إلى ظهور أساليب واستراتيجيات جديدة للتعليم باستخدام المستحدثات التكنولوجية التي تركز بدورها على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، وتتمثل هذه المستحدثات في التواصل مع المتعلمين باستخدام وسائل الاتصالات الحديثة من حاسوب وتطبيقاته (مبارز وإسماعيل، 2010).

يعتبر توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية ثورة طالت عملية التعليم، وذلك من خلال الجمع بين مختلف الأفراد ضمن بيئة تعليمية واحدة دون اعتبار للمسافات، كما أن المعلومات تصل إلى الجميع في الوقت نفسه ، بالإضافة إلى فاعلية المتعلم الذي سيصبح أكثر فاعلية ونشاطا، علاوة على الشعور بأهمية المعلومات التي

يحصل عليها اعتمادا على تجاربه الذاتية، والجهد الذي يبذله في الحصول على المعلومات (McGhee & Kozoma, 2012).

والتعليم كغيره من الخدمات أصبح له جزء إلكتروني في ظل مجتمع إلكتروني، والتعليم الجامعي يبحث دائما عن أحدث أدوات وطرق التعلم الجديدة لتحسين عملية التعلم والتعليم، ومن هذه الأدوات التعلم الإلكتروني، كأداة حديثة ومهمة بدأت بالظهور من بداية تسعينيات القرن الماضي، ثم أصبحت من أهم الأدوات التي تعتمدها المؤسسات التعليمية الحديثة ضمن منظومتها التعليمية (خليفة، 2007).

ويعتبر التعلم الإلكتروني من أحدث المستجدات في هذا الميدان، وأكثرها تأثيرا به؛ لما يحمله من مزايا جديدة ومفيدة في نظم التربية عامة، وفي طبيعة عمليتي التعليم والتعلم خاصة، ولكن هذا لا يعني أن مجرد استخدام شبكة الإنترنت وبعض الأجهزة الإلكترونية سوف يؤدي إلى تطور العملية التعليمية التعلمية كما يظن الكثير من الناس، فللتعلم الإلكتروني أصوله، ومبادئه، ومناهجه الخاصة، وأساليب تدريسه، وبدون مراعاتها والأخذ بها في كل كبيرة وصغيرة، لن ينجح هذا النوع من أنواع التعلم (العمري، 2014).

ويشير مصطلح التعلم الإلكتروني إلى التعلم بوسائل التعلم الإلكترونية المختلفة، مثل: الحاسوب وشبكاته وبرمجياته، وأجهزة الوسائل التعليمية الإلكترونية الأخرى، حيث ينشر المحتوى عبر الإنترنت أو الإنترانت أو الإكسترانت، أو يعرض بوسيلة عرض مثل جهاز عارض البيانات (Data Show)، أو السبورة البيضاء (White Board)، وتسمح هذه الطريقة ببناء روابط Links مع مصادر خارج الحصة. ولا يعني التعلم الإلكتروني تحويل المحتوى الورقي إلى صفحة ويب، أو قرص مدمج، بل هو تحويل المحتوى إلى أنشطة إلكترونية تفاعلية يكون المتعلم هو الفاعل والباحث والمحلل للمعلومات عند تنفيذ هذه الأنشطة، والمعلم ميسر ومرشد للمتعلم في تعلمه الذاتي ضمن مجموعات وذلك باستخدام التقنيات الحديثة (العمري، 2014).

ويعرف التعلم الإلكتروني على أنه: " مدخل للتدريس والتعلم، والذي يمثل كامل عملية التعليم أو جزءاً منها، يقوم على استخدام وسائل التعليم الإلكترونية والأجهزة كأدوات لتحسين فرص الحصول على التعليم، والاتصال والتفاعل، ويسهل اعتماد طرق جديدة لفهم وتطوير التعلم" (Sangra, Vlachopoulos, & Cabrera, 2012, P. 152).

وتم تعريفه أيضا على أنه: "تقديم مادة تعليمية باستخدام أحد الأجهزة الرقمية، مثل: الحاسوب أو الهاتف النقال؛ بهدف دعم عملية التعلم" (Klark & Mayers, 2011, p.8).

أما الغراب (2008) فقد عرّفته على أنه: "التعلم باستخدام الحاسبات الآلية وبرمجياتها المختلفة سواء على شبكات مغلقة، أم شبكات مشتركة، أم على شبكة الإنترنت" (ص. 25).

وقد عرفته جوري- روسينبليت (Guri-Rosenblit, 2005, P. 169) على أنه "استخدام الوسائط الإلكترونية لمجموعة متنوعة من الأغراض التعليمية التي تتراوح بين مهام الوظيفة الإضافية في الفصول الدراسية التقليدية إلى الاستبدال الكامل للتعليم وجها لوجه بلقاءات عبر الإنترنت".

كما عرفته الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير(ASTD) بأنه: "نمط يغطي عددًا كبيرًا من التطبيقات والعمليات، مثل: التعلم المعتمد على الإنترنت، والتعلم المعتمد على الحاسب الآلي، والصفوف الرقمية، والإنترانت، وتشارك الملفات ونقل المحتوى بوساطة الإنترنت، والإنترانت ،وأشرطة الفيديو والصوت، والبث عبر الأقمار الاصطناعية وتفاعلاته، وتقويمه، ويعطي إطارا منظما للتعامل مع مشكلات التعلم" (الصالح، 2005، ص. 6).

ومما يشجع على استخدام التعلم الإلكتروني أن له مجموعة من الفوائد والميزات، مثل: سهولة التواصل بين المتعلم والمؤسسة التعليمية، وبينه وبين مدرسه وزميله، وسهولة الوصول إلى التعلم، والإحساس بالمساواة، وإتاحة التركيز على الأفكار المهمة، وإمكانية التكرار، وتوفر المواد التعليمية طوال الوقت، وتعدد طرق تقييم المتعلمين، وتقليل الأعباء الإدارية على المعلم (الراضي، 2010).

أما ما يميز التعلم الإلكتروني عن غيره من أنظمة التعلم الأخرى فهو أنه يوفر للمتعلمين التعلم في أي وقت وفي أي مكان، ويساعدهم في الاعتماد على أنفسهم، ويعطيهم الحرية والجرأة في التعبير، وينوع لهم مصادر التعلم من خلال ارتباطات متوافرة مع مواقع تعليمية أخرى، وحصولهم على تغذية راجعة فورية على عمليات التقييم كافة (عبد العزيز، 2008). هذا ويقدم التعلم الإلكتروني خدمات ضرورية للعملية التعليمية التعلمية للتعامل بشكل متناسب مع جميع جوانب إدارة المواد التعليمية من خلال واجهة مناسبة ومتناسقة (Sumk, Hericko, Pusnik, & Polancic, 2011).

وتظهر فاعلية التعلم الإلكتروني من خلال قدرته على تقديم الخدمات التعليمية التعلمية في أي وقت وزمان وبشكل مستمر، وخاصة للمتعلمين الذين لا يتوافر لهم الوقت والظروف الملائمة للالتحاق بالمؤسسات التعليمية (Rossett & Chan, 2002).

ويؤكد الفرا (2003) على أهمية تأمين متطلبات التعلم الإلكتروني مسبقا سواء التجهيزات، أم البرمجيات، أم التأهيل والتدريب، وكذلك خدمات الصيانة، حيث إن التعلم الإلكتروني بدأ فعلا، وسوف يؤدي إلى تغييرات أساسية في المجتمع، لذا يجب مواكبته بشكل ملائم.

وهو يسهم أيضا في زيادة فاعلية المتعلمين، ويمكنهم من تحمل مسؤولية أكبر في تعلمهم، فيصبح المتعلم أكثر قدرة على الاكتشاف والتحليل والتركيب، واكتساب مهارات تعلم عالية المستوى (حسامو والعبدالله، 2011).

وعلى الرغم من أهمية وفوائد منظومة التعلم الإلكتروني، والزيادة في الإقبال على استخدامه، إلا أن ثمة معوقات عديد تواجه استخدامه وتطبيقاته، منها: عدم وضوح أهداف التعلم الإلكتروني، والغاية الأساسية من تطبيقه (عبد العزيز وعبد الفتاح، 2012). وعلى الرغم من نجاح استخدام تطبيق هذه المنظومة في التعليم، فقد وجد أن هناك بعض العقبات أو المعيقات التي قد تحد من فوائد استخدامه. أما العريفي (2003) فقد وجد أن أهم العقبات التي تواجه تطبيق التعلم الإلكتروني في التعليم، هي: ضعف البنية التحتية، وضعف الجودة التعليمية، ومحدودية المحتوى في الميدان، وغياب الخطة الوطنية، وغياب التفاعل الإنساني، وكلفة التطوير. وقد وجد الخطيب (2012) أيضا بعض المعيقات الأخرى، مثل: ضعف توافر التدريب التقني، وضعف امتلاك المهارات اللازمة لاستخدام التقنية، وضعف توافر برامج التطوير التربوي الإلكتروني.

وللتغلب على هذه العقبات لا بد من الاهتمام بجانبين أساسيين في هذا المجال، وهما: البيئة التعليمية الإلكترونية، والمتطلبات البشرية (مصلحي ومحمد، 2007).

ونجاح التعلم الإلكتروني يتوقف على مدى جاهزية الجامعة، واستعدادها لتطبيقه، من خلال عدد من المكونات، أهمها: جاهزية أعضاء هيئة التدريس فيها، ومدى امتلاكهم للقيم والاعتقادات والكفايات اللازمة لمثل هذا النوع من التعليم، فكلما كان مستوى الامتلاك عاليا، كان مستوى جاهزيتهم أعلى وأدعى لنجاح هذا النوع من التعليم (النجار والعجرمي، 2009).

واليوم، فالتربويون هم من أكثر الناس حاجة للتعلم الإلكتروني؛ وذلك لمواكبة التطورات السريعة في مجال التعليم، فللتعلم الإلكتروني من الميزات ما مكنه من التغلب على العقبات التي تعرقل تعميمه حول العالم (حمدان، 2007).

وبعد الرجوع إلى مصادر البحث المختلفة وصل الباحث إلى مجموعة من الدراسات التي لها صلة بدراسته الحالية، وهي كالتالي:

قام شبل (2006) بإجراء دراسة عن المتغيرات المؤثرة في استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعلم الإلكتروني، سواء كانت متغيرات تنظيمية أم اجتماعية أم شخصية، واقتصرت على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية لكل من جامعة المنوفية وجامعة الإسكندرية بلغت (69) عضو هيئة تدريس باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى أن متغير دعم الإدارة كعامل اجتماعي، ومتغير التجهيزات المادية كعامل تنظيمي، ومتغير اهتمام عضو هيئة التدريس بنفسه كعامل شخصي، من أكثر العوامل المؤثرة في تقبل أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني.

وأجرى الحجايا (2010) دراسة حول واقع التعلم الإلكتروني في الجامعات الحكومية الأردنية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث عينة مكونة من (110) من أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الحسين بن طلال والطفيلة التقنية في الأردن. توصلت الدراسة إلى أن أهم المعيقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في هاتين الجامعتين هي البنية التحتية، حيث إنها ما زالت في أدنى الدرجة المتوسطة. وأوصت الدراسة بزيادة الدعم المقدم للجامعات لرفع مستوى البنية التحتية للتعلم الإلكتروني فيها.

وأجرى الهرش ومفلح والدهون (2010) دراسة للكشف عن معيقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتطوير استبانة طبقت على عينة الدراسة المكونة من (47)معلما و (58) معلمة يدرسون في مدارس لواء الكورة. وقد خلصت الدراسة إلى وجود معيقات تتعلق في البنية التحتية والتجهيزات الأساسية، وأن هناك معيقات تتعلق بالطلبة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالخضوع لدورات تدريبية، ووجود فروق تعزى للمؤهل العلمي ولصالح حملة شهادات الدراسات العليا.

وأجرى بني ياسين وملحم (2011) دراسة بعنوان معوقات استخدام التعلم الإلكتروني التي تواجه المعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، ولجمع البيانات استخدم الباحثان الاستبانه حيث وزعت على عينة الدراسة البالغة (186) معلما ومعلمة. أظهرت النتائج أن جميع فقرات الأداة قد شكلت معيقات للتعلم الإلكتروني، ولم يجد الباحثان فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وقام الحوامدة (2011) بإجراء دراسة للكشف عن معيقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، والتعرف على أثر التخصص الأكاديمي، والحصول على رخصة (ICDL) في هذه المعيقات. استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بتطوير استبانة لجمع البيانات تم توزيعها على عينة الدراسة البالغة (96) عضو هيئة تدريس في كليتي إربد والحصن الجامعيتين التابعتين لجامعة البلقاء التطبيقية. أظهرت نتائج الدراسة أن كافة المعيقات الواردة في أداة الدراسة قد كانت معيقات في استخدام التعلم الإلكتروني، حيث جاءت المعيقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والمادية بالدرجة الأولى، تلتها المعيقات المتعلقة بالتعلم الإلكتروني نفسه، ثم المعيقات المتعلقة بالمدرس والطالب. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصصات الأكاديمية، ولا فروق تعزى للحصول على شهادة رخصة (ICDL).

وقد قام كل من محمد زاده، وفارزانة، وموسافي، ومأغابل، وموينيكيا (Mohamadzadeh, Farzaneh, Mousavi, Ma'ghabl, & Moenikia, 2012) بدراسة بعنوان تحديات واستراتيجيات تطوير التعلم الإلكتروني في جامعة بايام نور في إيران؛ بهدف تقديم حلول ممكنة لإنشاء نظام مناسب للتعلم الإلكتروني. وتم اعتماد المنهج الوصفي، وتم تطوير استبانة لجمع البيانات في هذه الدراسة. تكون مجتمع الدراسة من (600) عضو من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من

(160) عضو هيئة تدريس تم اختيارها بالطريقة العشوائية. أظهرت النتائج أن هناك مجموعة من المعيقات الرئيسة أمام استخدام التعلم الإلكتروني، مثل: عدم توافق محتويات المادة التعليمية مع الأساليب المستخدمة، وعدم توافر مهارات الاستخدام، والمعيقات الثقافية، وضعف البنية التحتية، فضلا عن المعيقات المتعلقة بدمج التعليم التقليدي بالتعلم الإلكتروني.

وأجرى تشابالالا ونديا وميروي (Tshabalala, Ndeya-Ndereya & van der, 2014) دراسة بعنوان تنفيذ التعليم المدمج في الجامعة المتطورة: عقبات في الطريق. وكان الغرض من هذه الدراسة التحقق من تصورات أعضاء هيئة التدريس حول التعليم المدمج، وتحديد التحديات التي تواجههم في اعتماد التعلم المدمج في كلية التربية في الجامعة المتطورة في جنوب أفريقيا. وقد اعتمد الباحثون منهجية دراسة الحالة، وتم جمع البيانات من خلال المقابلة. خلصت الدراسة إلى وجود معيقات تواجه اعضاء هيئة التدريس، هي: عدم وضوح التصورات المتعلقة بسياسة التعلم الإلكتروني، وقلة دعم الإدارة لأعضاء هيئة التدريس، ونقص كفايات الطلاب والمحاضرين باستخدام أجهزة الحاسوب، فضلا عن قلة عدد أجهزة الحاسوب لعدد الطلاب في المختبر.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة فقد ظهر أن هناك أسباباً ومعيقات وعقبات كثيرة تقف عائقا أمام انتشار التعّلم الإلكتروني، وتحد من استخدام منظومته وتعميمه. وفي حدود اطلاع الباحث فإنه لم يجد أية دراسة تناولت أسباب العزوف عن استخدام منظومة التعّلم الإلكتروني في جامعة اليرموك، حيث إن بعض الدراسات تناولت المعيقات التي تواجه معلمي المدارس، مثل: دراسة (بني ياسين وملحم، 2011؛ الهرش وآخرين، 2010)، ودراسات تناولت واقع الاستخدام كدراسة (الحجايا، 2010) ودراسات تناولت المعيقات التي تواجه أعضاء هيئة تدريس في جامعات أردنية أخرى أو جامعات غير أردنية، مثل دراسة (الحوامدة، 2011؛ Mohamadzadeh, Farzaneh, Mousavi, Tshabalala, Ndeya-؛Ma'ghabl, & Moenikia, 2012 Ndereya & van der, 2014). أما هذه الدراسة فقد اختلفت عن الدراسات السابقة في بحثها عن أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك الأردنية عن استخدام منظومة التعّلم الإلكتروني، من خلال معرفة آرائهم، وتوفير المعلومات والبيانات لصانع القرار للعمل مستقبلاً على إيجاد حلول لهذه الأسباب وتذليلها، وللباحثين الذين قد يحتاجون إليها في المستقبل.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

مع المتغيرات الكبيرة التي حدثت خلال العقود القليلة الماضية، أصبح لزاما على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة أن يكيفوا أنفسهم ومؤسساتهم مع هذه المتغيرات، فلم يعد كافيًا أن يتقن عضو هيئة التدريس مادته العلمية فقط، بل أصبح من الضروري أن يكون ملمًا بكفايات تخصصية متكاملة (علي، 2007)

ومن تلك المتغيرات التوسع في تبني التعلم الإلكتروني الذي يستلزم وجود أعضاء هيئة تدريس على كفاية ذات نوعية خاصة مختلفة عمّا سبق، حيث اتضح من خلال دراسة ديفز وروبلير (Davis & Roblyer, 2005) أن أعضاء هيئة التدريس الذين تفوقوا في الطرق التقليدية في التدريس لم يحققوا النتائج نفسها عند استخدام الفصول الإلكترونية؛ ويرجع ذلك حسب رأي الباحثين إلى أن المهارات المطلوبة في التعليم الإلكتروني تختلف اختلافًا كليًا عن مهارات التدريس العادي، كمهارات الاتصالات، وخدمات شبكة الإنترنت، وتنظيم الفصول الإلكترونية.

وقد بدأت الجامعات الأردنية بشكل عام، وجامعة اليرموك بشكل خاص في إدخال منظومة التعلم الإلكتروني إلى الجامعة في السنوات الأخيرة، حيث قامت بإنشاء موقع لها على شبكة الإنترنت؛ يتضمن جزءاً خاصا للتعلم الإلكتروني، وقد خصصت الجامعة لكل عضو هيئة تدريس موقعا شخصيا وموقعا خاصا بالتعليم، وقد لاحظ الباحث أن عدد أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بالتعامل مع هذه المواقع قليل، وأن هناك شكوى من الكثير منهم حول هذا الموقع، وحول التعامل معه، وقد واجه الباحث أيضا بعض الصعوبات التي قللت كثيرا من تعامله مع الموقع، رغم قيام الجامعة بعقد دورات تدريبية لاستخدامه من خلال مركز الجودة والتطوير الأكاديمي في الجامعة، ورغم أن الجامعة أخذت بالاعتبار أن استخدام عضو هيئة التدريس لموقعه شرط لترقيته، إلا أن عدد أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون هذه المنظومة لا يزال قليلا.

فما الأسباب التي أدت إلى عزوف كثير من أعضاء هيئة التدريس عن استخدام المنظومة؟. ومن هنا يرى الباحث أنه لا بد من معرفة مثل هذه الأسباب حتى تتمكن الجامعة من حل مثل هذه الإشكالية، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الإقبال على استخدام المنظومة، لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن هذه الأسباب من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك عن استخدام منظومة التعلم الإلكتروني في التعليم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغيرات: الكلية، والرتبة العلمية، والخبرة في التدريس، والخضوع لدورات تدريبية؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تبحث فيه حيث يعتبر التعلم الإلكتروني من أحدث ما وصلت إليه التكنولوجيا في التعليم الذي ما يزال محدودا في جامعة اليرموك. وتتضح هذه الأهمية أيضا من خلال الكشف عن المعيقات التي أدت إلى عزوف أعضاء هيئة التدريس عن استخدام هذه المنظومة التي يمكن من خلالها توفير معلومات قد تساعد على كشف حاجاتهم من

دورات تدريبية وحوافز تشجيعية، تسهم في زيادة إقبالهم على استخدام المنظومة.

وتأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تفتح الآفاق لإجراء المزيد من الدراسات حول أسباب العزوف التي يمكن أن تساعد أيضا في التوجه للاستخدام الأمثل للمنظومة.

كما تتضح أهمية هذه الدراسة في كونها من الدراسات القليلة (حسب علم الباحث) التي تناولت موضوع عزوف أعضاء هيئة تدريس جامعة اليرموك عن استخدام المنظومة، حيث إن البحث في موضوع التعلم الإلكتروني لم يستوف بعد.

التعريفات الاجرائية

- العزوف: ويقصد به في هذه الدراسة: إحجام وامتناع أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك عن استخدام منظومة التعلم الإلكتروني.
- منظومة التعلم الإلكتروني: هي نظام التعلم المتوافر على موقع جامعة اليرموك الذي من خلاله يستطيع عضو هيئة التدريس تقديم الخدمة التعليمية إلى المتعلم بطريقة إلكترونية، من خلال ذلك الموقع، مثل: نشر المادة التعليمية، ومنتديات النقاش، والبريد الإلكتروني، ومعجم المصطلحات، والواجبات التعليمية، والنشاطات، والمصادر والموارد التعليمية، والاختبارات. ويمكن لعضو هيئة التدريس التحكم بكل هذه الوظائف من خلال إدارة نظام التعلم الإلكتروني.
- المعيقات: يقصد بها التحديات أو العوامل المادية أو البشرية أو التدريبية أو الإدارية التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس لمنظومة التعلم الإلكتروني بحرية.

حدود الدراسة ومحدداتها

- تعتمد نتائج الدراسة على صدق وثبات أداة الدراسة التي طورها الباحث خصيصا لهذه الدراسة.
- اقتصرت عينة الدراسة على (200) عضو من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة اليرموك.
- اقتصرت عينة الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية في الفصل الدراسي الأول 2014 م في جامعة اليرموك.
- يتحدد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائي بدرجة مماثلة المجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

يضم مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة اليرموك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014 - 2015 الذين هم على رأس عملهم في ذلك الفصل والبالغ عددهم (963) عضواً حسب إحصائية دائرة الموارد البشرية.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (200) عضو هيئة تدريس يعملون في الكليات المختلفة في الجامعة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. والجدول (1) يبين خصائص عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الكلية	علمية	57	40.1
	إنسانية	85	59.9
	المجموع	142	100.0
الرتبة العلمية	أستاذ	19	13.4
	أستاذ مشارك	32	22.5
	أستاذ مساعد	58	40.8
	مدرس	33	23.2
	المجموع	142	100.0
سنوات الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	55	38.7
	5 – 10 سنوات	37	26.1
	أكثر من 10 سنوات	50	35.2
	المجموع	142	100.0
المشاركة في الدورات التدريبية	لم أشارك مطلقا	50	35.2
	شاركت بدورة واحدة	60	42.3
	شاركت بأكثر من دورة	32	22.5
	المجموع	142	100.0

أداة الدراسة

بعد الرجوع إلى الأدب والدراسات السابقة، وبغرض جمع البيانات، قام الباحث بالاستئناس ببعض أدوات جمع البيانات المستخدمة في الدراسات المشابهة، مثل: دراسة (شبل، 2006؛ والهرش وآخرين، 2010؛ والحوامدة، 2011). وقام الباحث بتطوير استبانه خاصة لهذه الدراسة تمثل أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك عن استخدام منظومة التعلم الإلكتروني.

تكونت أداة الدراسة من جزأين: تضمن الجزء الأول بيانات شخصية عن المشاركين في الإجابة عن فقرات الأداة وهي تشمل: الكلية، والرتبة العلمية، والخبرة في التدريس، والدورات التدريبية. وتضمن الجزء الثاني (19) فقرة تناولت فقرات تعكس أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس عن استخدام منظومة التعلم الإلكتروني. واستخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي، وقد أعطيت درجة غير موافق بشدة (5) درجات، وغير موافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وموافق (2) درجة، وموافق بشدة (1) درجة. وتم حساب الدرجة التي حصلت عليها كل فقرة من فقرات الاستبانة كالتالي:

1.49 – 0.00	بدرجة عالية جدا.
2.49 – 1.50	بدرجة عالية.
3.49 – 2.50	بدرجة متوسطة.
4.49 – 3.50	بدرجة قليلة.
4.50 – فأكثر	بدرجة قليلة جداً.

وقام الباحث بتوزيع (235) استبانة على أعضاء هيئة التدريس الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم بعد ذلك استعادة (142) استبانة بشق الأنفس.

صدق الأداة

للتأكد من صدق المحتوى قام الباحث بعرض الاستبانة بصورتها الأولية المكونة من (19) فقرة على (9) من المحكمين ذوي الخبرة في مجالات مختلفة من مجالات التدريس في الجامعة، وقد وجد الباحث أن المحكمين أجمعوا على أن الاستبانة ممثلة ولا حاجة لزيادة أو حذف فقرات منها، مع الحاجة إلى بعض التعديلات على الصياغة اللغوية، وتم قبول الأداة كما هي.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (15) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وتم إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان، وتم استخراج قيمة ثبات (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت (0.862)، كما تم حساب قيمة معامل الثبات (ثبات الاستقرار)، باستخدام معامل ارتباط بيرسون للأداة ككل، وبلغت (0.841). وهذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة، وتشمل:

- الكلية، ولها فئتان: أ. علمية. ب. إنسانية.
- الرتبة العلمية، ولها أربعة مستويات: أ. أستاذ. ب. أستاذ مشارك. ج. أستاذ مساعد. د. مدرس.
- الخبرة في التدريس، ولها ثلاثة مستويات: أ. أقل من 5 سنوات. ب. من 5 إلى 10 سنوات. ج. أكثر من 10 سنوات.
- المشاركة في دورات تدريبية، ولها ثلاث فئات: أ. لم أشارك مطلقاً. ب. شاركت بدورة واحدة. ج. شاركت بأكثر من دورة.

المتغير التابع: أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس عن استخدام منظومة التعلم الإلكتروني.

إجراءات الدراسة

- إعداد الاستبانة المناسبة بهدف جمع البيانات، وتم عرضها على عدد من المحكمين في تخصصات مختلفة، وتم الأخذ بملاحظاتهم.
- توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الكليات المختلفة في الجامعة.
- جمع أداة الدراسة من أفراد العينة، وفرزها، واستبعاد غير المكتمل منها، حيث بلغ العدد النهائي (142) استبانة بنسبة استرداد بلغت (71%). ثم تم إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب، وتحليلها باستخدام الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وهو: "ما أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك عن استخدام منظومة التعلم الإلكتروني في التعليم"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لكل فقرة من فقرات الأداة، وللأداة ككل، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والمتوسط العام الكلي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أرى أن البنية التحتية غير مناسبة في قاعات ومختبرات التدريس.	3.85	1.074	عالية
2	أشعر أن الكثير من الطلبة لا يمتلكون مهارات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني.	3.77	.889	عالية
3	أعتقد أن اتجاهات الطلبة سلبية لاستخدام المنظومة.	3.72	.956	عالية
4	لا يتوافر لي الوقت بسبب العبء التدريسي الكبير.	3.64	1.262	عالية
5	اشعر بالإحباط نتيجة حجب الجامعة لكثير من المواقع التعليمية والمجلات العلمية على شبكة الإنترنت.	3.60	1.244	عالية
6	بيئة العمل المحيطة لا تشجعني على استخدام المنظومة.	3.37	1.133	متوسطة
7	تتعارض أوقات الدورات الخاصة بالتعلم الإلكتروني التي تقدمها الجامعة مع أوقات محاضراتي.	3.28	1.181	متوسطة
8	أشعر أن الدورات التدريبية لا تراعي الفروق الفردية بين منتسبيها.	3.20	1.100	متوسطة
9	الدورات التدريبية لا تراعي احتياجاتي الحقيقية من المهارات اللازمة لتشغيل المنظومة.	3.15	1.085	متوسطة
10	لا توفر لي إدارة الجامعة تعزيزا لاستخدامي منظومة التعلم الإلكتروني.	3.08	1.206	متوسطة
11	أشعر بعدم توافر السرية والأمان للمحتوى الدراسي والامتحانات.	2.98	1.285	متوسطة
12	يتطلب تشغيل وتفعيل منظومة التعلم الإلكتروني مني وقتاً وجهداً كبيرين.	2.97	1.226	متوسطة
13	عدم مناسبة التعلم الإلكتروني لموادي التدريسية.	2.89	1.337	متوسطة
14	اشعر أن الدورات التدريبية لا تناسب الجانب العملي لاستخدام المنظومة.	2.87	1.091	متوسطة
15	أشعر أن المنظومة معقدة ويصعب عليّ التعامل معها.	2.70	1.098	متوسطة
15	لا يوجد لدي مهارات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني بسبب النقص في الدورات التدريبية.	2.70	1.332	متوسطة
17	عدم قناعتي بجدوى استخدام منظومة التعلم الإلكتروني.	2.55	1.297	متوسطة
18	لا يتوافر لدي الأدوات اللازمة لاستخدام منظومة التعلم الإلكتروني (مثل جهاز حاسوب أو خط إنترنت).	1.96	1.135	قليلة
19	أعاني من ضعف باللغة الإنجليزية مما يعيق قدراتي بالتعامل مع المنظومة.	1.90	1.100	قليلة
	المجموع الكلي	3.06	1.159	متوسطة

يظهر من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس تراوحت بين (1.90 - 3.85)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (1.074 – 1.100) على التوالي، وأن المتوسط الحسابي للمجموع الكلي بلغ (3.06) وهي درجة متوسطة. وحصلت الفقرة رقم (1) وهي "أرى أن البنية التحتية غير مناسبة في قاعات ومختبرات التدريس" على أدنى متوسط حسابي وهو (3.85)، وبدرجة عالية، أي أن ضعف البنية التحتية من أكثر ما يعاني منه أعضاء هيئة التدريس، ويعزو الباحث هذا إلى أن هناك مشكلات في قاعات ومختبرات التدريس حيث إن أجهزة الحاسوب في تلك المختبرات من نوع قديم ومستهلك، وبطيئة الاستجابة في كثير من الأحيان، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من شبل (2006)، والحجايا (2010)، والهرش وآخرين (2010)، وبني ياسين وملحم (2011)، والحوامدة (2011)، ومحمد زاده ورفقاه (Mhammadzadeh, 2012)، وتشبالالا ورفقاه (Tshabalala et al., 2014). وجاءت بالمرتبة الثانية الفقرة رقم (2) وهي "أشعر أن الكثير من الطلبة لا يمتلكون مهارات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني" وحصلت على متوسط حسابي مقداره (3.77)، وبدرجة عالية أيضاً، وهذا يعني أن هناك مشكلة لدى الطلبة في الاستفادة من منظومة التعلم الإلكتروني؛ مما يشعر عضو هيئة التدريس بالإحباط عندما يشعر أن المتعلم لا يتابع تعليمه نتيجة لنقص مهارات استخدام المنظومة لدى المتعلم، مما يشعره بأنه ليس هناك داع لاستخدام المنظومة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من الهرش وآخرين (2010)، والحوامدة (2011)، ومحمد زاده ورفقاه (Mhammadzadeh, et. al., 2012 ، وتشبالالا ورفقاه (Tshabalala et al., 2014). وحصلت الفقرة رقم (11)، وهي "أشعر بعدم توافر السرية والأمان للمحتوى الدراسي والامتحانات" على متوسط حسابي مقداره (2.98) وبدرجة متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس، ومنهم من شاركوا في الاستجابة على أداة هذه الدراسة لا يستخدمون الامتحانات المحوسبة في تقييم طلبتهم،

ولذلك فهم لا يعلمون مدى سرية أو عدم سرية مثل هذه الامتحانات. كما حصلت الفقرة رقم (18) وهي "لا يتوافر لدي الأدوات اللازمة لاستخدام منظومة التعلم الإلكتروني (مثل جهاز حاسوب أو خط إنترنت)، على متوسط حسابي مقداره (1.96) بدرجة قليلة، وهذا يدل على أن الجامعة توفر مثل هذه الأدوات لأعضاء هيئة التدريس لديها، فبمجرد تعيينه يحصل عضو هيئة التدريس على جهاز حاسوب وخط إنترنت. أما الفقرة رقم (19) وهي "أعاني من ضعف باللغة الإنجليزية مما يعيق قدراتي بالتعامل مع المنظومة" فقد حصلت على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1.90)، وبدرجة قليلة أيضاً، مما يعني أن اللغة الانجليزية لم تكن عائقا أمام أعضاء هيئة التدريس. ويعزو الباحث ذلك إلى أن لجان التعيين في الجامعة تركز أثناء مقابلاتها لأعضاء هيئة التدريس المرشحين للتعيين في الجامعة على مدى إتقانهم للغة الانجليزية هذا من جانب، ومن جانب آخر يرى الباحث أن البعض من أعضاء هيئة التدريس الذين لا يتقنون هذه اللغة يخجلون من التصريح بذلك، مما يؤدي إلى أن يتظاهروا بمعرفتهم وإتقانهم لها، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من الهرش وآخرين (2010)، وبني ياسين وملحم (2011)، والحوامدة (2011).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغيرات: الكلية، الرتبة العلمية، والخبرة في التدريس، والخضوع لدورات تدريبية"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس عن استخدام منظومة التعلم الإلكتروني على موقع جامعة اليرموك تبعا للمتغيرات الديموغرافية (الكلية، الرتبة العلمية، الخبرات التدريسية، الخضوع للدورات التدريبية)، ثم تم إجراء تحليل التباين الرباعي (4- Way ANOVA) للفقرات والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول 3: نتائج تحليل التباين الرباعي (4- Way ANOVA) على فقرات الأداة تبعا لمتغيرات (الكلية، الرتبة العلمية، الخبرات التدريسية، الخضوع للدورات التدريبية)

المتغير	الفئة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة F المحسوبة	الدلالة الاحصائية
الكلية	علمية	57	2.85	.631	5.109	**.025**
	إنسانية	85	3.19	.587		
الرتبة	أستاذ	19	3.25	.704	1.982	.120
	مشارك	32	3.04	.670		
	مساعد	58	2.91	.614		
	مدرس	33	3.21	.500		
الخبرة	أقل من 5 سنوات	55	2.96	.621	1.899	.154
	من 5 – 10 سنوات	37	3.13	.685		
	أكثر من 10 سنوات	50	3.10	.582		
الدورات	لم أشارك مطلقا	50	3.05	.530	1.072	.345
	شاركت بدورة واحدة	60	2.99	.694		
	شاركت بأكثر من دورة	32	3.18	.626		

يظهر الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمتغيرات الدراسة، الرتبة العلمية، والخبرة في التدريس، والخضوع للدورات التدريبية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة والهرش وآخرين (2010)، وبني ياسين وملحم (2011)، بينما أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية لمتغير الكلية، وعند الرجوع إلى المتوسطات الحسابية لمتغير الكلية وجد أن المتوسط الحسابي للكليات الإنسانية أعلى منه للكليات العلمية، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس العاملين في الكليات الإنسانية يعزفون عن استخدام منظومة التعلم الإلكتروني بدرجة أكبر من نظرائهم في الكليات العلمية. وقد يعزى هذا إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية وأثناء دراستهم في الجامعات قد درسوا الكثير من المساقات في تخصص الحاسوب، أو في تخصصهم ولكن من خلال جهاز الحاسوب، حيث إن معظم المساقات العلمية تدرس ومنذ فترة طويلة في معظم جامعات العالم باستخدام الحاسوب، ولذلك وبما أنهم أكثر ألفة مع الحاسوب فهم يميلون لاستخدام التعلم الإلكتروني مع طلبتهم أكثر من أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحوامدة، 2011).

الاستنتاجات والتوصيات

استنتج الباحث من هذه الدراسة ما يلي:

- وجود معيقات تواجه أعضاء هيئة التدريس في استخدامهم لمنظومة التعلم الإلكتروني في موقع جامعة اليرموك.

- أثرت هذه المعيقات في استخدام أعضاء هيئة التدريس لمنظومة التعلم الإلكتروني وبدرجة كبيرة.
- أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون في الكليات الإنسانية يواجهون صعوبات أكثر من زملائهم في الكليات العلمية.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن التوصية بالآتي:

- إعادة النظر في البنية التحتية في قاعات ومختبرات التدريس.
- تشجيع الطلبة على استخدام منظومة التعلم الإلكتروني وذلك من خلال عقد دورات لهم، أو إضافة مساق خاص لتعريفهم بالمنظومة.
- التخفيف من العبء التدريسي الكبير الملقى على عاتق عضو هيئة التدريس.
- إعادة النظر في المواقع التعليمية والمجلات العلمية المحجوبة على شبكة الإنترنت، أو إعطاء المجال لعضو هيئة التدريس لفتح هذه المواقع من خلال كلمة مرور سرية.
- التركيز على الدورات والورش التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وخصوصا العاملين منهم في الكليات الإنسانية.

المراجع

بني ياسين، بسام وملحم، محمد. (2011). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني تواجه المعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 5**(3)، 115 – 136.

الحجايا، محمد. (2010). واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية. ورقة علمية مقدمة للمؤتمر الدولي الثالث حول التعلم الإلكتروني بعنوان: "**دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة**" الذي نظمه مركز زين للتعلم الإلكتروني في جامعة البحرين في الفترة 6- 2010/4/8.

حسامو، سهى والعبدالله، فواز. (2011). واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة. **مجلة جامعة دمشق، عدد 27**، ملحق 2011، 243-278.

حمدان، محمد. (2007). التجارب الدولية والعربية في مجال التعليم الإلكتروني، **المجلة الفلسطينية في التربية المفتوحة عن بعد، جامعة القدس المفتوحة، 1**(1)، 287 – 321.

الحوامدة، محمد. (2011). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 27** (1+2)، 803 – 831.

الخطيب، لطفي. (2012). حوافز ومعيقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة العربية المفتوحة. **مؤتة للبحوث والدراسات – العلوم الانسانية والاجتماعية، 2**(27)، 349 – 378.

خليفة، إيناس. (2007). **الشامل في الوسائل التعليمية**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الراضي، أحمد. (2010). **التعليم الإلكتروني**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

شبل، عصام. (2006). العوامل المؤثرة في استخدام أدوات التعليم عبر شبكة الإنترنت وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لعضو هيئة التدريس بكلية التربية. **مجلة تكنولوجيا التعليم – الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، مجلد (16)، 119 -155.

الصالح، بدر بن عبدالله.(2005). التعلم الإلكتروني والتصميم التعليمي: شراكة من أجل الجودة. **بحث مقدم للمؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة)** في الفترة من 5-2005/7/7. القاهرة.

عبد العزيز، حمدي. (2008). **التعليم الإلكتروني: الفلسفة، والمبادئ، والأدوات، والتطبيقات**. عمان: دار الفكر.

عبد العزيز، السيد عبد العزيز وعبد الفتاح، إيناس. (2012). معوقات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطالبات بكلية التربية للبنات بأبها- جامعة الملك خالد. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (41)**، 222- 256.

العريفي، يوسف. (2003). التعلم الإلكتروني تقنية واعدة وطريقة رائدة. **ندوة التعلم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل**، الرياض، 1424/2/20هـ.

علي، بدر. (2007). نموذج مقترح لإعداد التعلم الإلكتروني في دولة الكويت في ضوء الجودة الشاملة. **مجلة مستقبل التربية العربية**، 46 (13)، 39-82.

العمري، محمد. (2014). **التعلم الإلكتروني وتقنياته الحديثة**. منشورات عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك.

الغراب، إيمان. (2008). **التعليم الإلكتروني مدخل إلى التعليم غير التقليدي**. (الطبعة الثالثة). المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الفرا، يحيى. (2003). التعلم الإلكتروني: رؤى من الميدان. **الندوة الدولية الاولى للتعلم الالكتروني المنعقدة في**

مدارس الملك فيصل بالرياض، في الفترة من 21-2003/4/23م، 19-1424/2/21هـ. وزارة التربية والتعليم.

مبارز، منال وإسماعيل، سامح. (2010). **تطبيقات تكنولوجيا الوسائط المتعددة**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

مصيلحي، زينب ومحمد، أماني. (2007). تحديات التعليم الجامعي الإلكتروني في مصر والفرصة المتاحة للاستفادة منه. **مجلة مستقبل التربية العربية، 46**(13)، 112-127.

النجار، حسن والعجرمي، جميل. (2009). مدى امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات** – فلسطين، العدد (16)، 101 – 139.

الهرش، عايد ومفلح، محمد والدهون، مأمون. (2010). معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6**(1)، 27 – 40.

Davis, N. & Roblyer, M. (2005). *Preparing teachers for the schools that technology built*. Evaluation of a program to train teachers for virtual learning.Workshop on "IT" In Higher Edcation ,Amman, Jordan, 10-11 April

Guri-Rosenblit, S. (2005). Distance education and e-learning: Not the same thing. *Higher Education, 49*(4), 467-493.

Klark Ruth & Mayers Richard. (2011). *E-learning and the science of instruction: proven guidelines for consumer and designing of Multimedia learning*. 3rd edition. Wiley publisher: San Francisco.

McGhee, R. & Kozoma,R. (2012). *International SRI New Teacher and Student Roles in the Technology – Supported Classroom*. Retrieved at: October 30, 2014. From: http://www.cehd.umn.edu/carei/publications/documents/newrolestechnology.pdf

Mohamadzadeh, M., Farzaneh, J., Mousavi, M., Ma'ghabl, R. & Moenikia, M. (2012). Challenges and Strategies for e-learning development in the Payame Noor University of Iran. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 1* (13), 148-159.

Rossett, A. & Chan, A. (2002). *Engaging with New E-learning*. Retrieved at: November 2, 2014. from: http://www.adobe.com/resources/elearning/pdfs/95010205_elearningengage_wp_ue.pdf

Sangra, A., Vlachopoulos, D., and Cabrera, N. (2012). Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework. *The International Review of research in open and distance learning, 2* (13), 145-159.

Tshabalala, M., Ndeya-Ndereya, C. & Merwe, T. (2014). Implementing Blended Learning at a Developing University: Obstacles in the Way *Electronic Journal of e-Learning*, *1* (12), 101-110.

Sumk, B., Hericko, M., Pusnik, M. & Polancic, G. (2011). Factors Affecting Acceptance and Use of MOODLE: An Empirical Study Based on TAM. *Informatica, 35*, PP 91-100.

University of Canberra. (2006). Writing a literature review. Retrieved at: November, 4\2014. from http://www.canberra.edu.au/studyskills/writing/literature.

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية

نافز أحمد عبد بقيعي *

تاريخ تسلم البحث 2015/3/21 تاريخ قبوله 2015/8/2

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية، كما هدفت إلى معرفة أكثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية شيوعاً ومستوى الرضا الوظيفي لديهم، وذلك في ضوء متغيرات الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والصفوف التي يدرسونها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجون ودوناهو وكينتل (John, Donahue & Kentle, 1991)، كما تم بناء مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين من قبل الباحث لأغراض هذه الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (187) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. أظهرت النتائج أن أكثر عوامل الشخصية شيوعاً هو المقبولية وأقلها شيوعاً العصابية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في عوامل الانبساطية ويقظة الضمير تبعاً إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق في الانبساطية تبعاً إلى متغير الخبرة التدريسية ولصالح ذوي الخبرة الأعلى، ووجود فروق في المقبولية تبعاً إلى متغير الصفوف التي يدرسها المعلم ولصالح الصفوف الثلاثة الأولى. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق في مستوى أبعاد الرضا الوظيفي تبعاً إلى جميع متغيرات الدراسة، باستثناء وجود فروق على بُعدي الرضا عن ظروف العمل وطبيعته، والرضا عن العلاقة مع المسؤولين تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث. وأخيراً، بينت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين عوامل الانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير والرضا الوظيفي، ووجود علاقة سلبية بين عامل العصابية والرضا الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، الرضا الوظيفي، معلمو وكالة الغوث الدولية.

مقدمة: احتلت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية دوراً بارزاً في الدراسات التربوية والنفسية مؤخراً، ويشير ذلك إلى أهميتها في حياة الفرد الاجتماعية والأخلاقية والمهنية، وفي الأعمال والوظائف التي يقوم بها في حياته اليومية. وبما أن الرضا الوظيفي للمعلم يعكس اتجاهاته وقيمه نحو الأعمال التي يقوم بها؛ فإن السمات الشخصية قد تشكل إحدى العوامل التي تؤدي دوراً في الرضا الوظيفي له، وفي إدراكه للضغوط والتحديات التي تواجهه أثناء العمل، وفي قدرته على التكيف مع الظروف والتحديات الصعبة، كما قد تُسهم في اتخاذ الكثير من القرارات الحالية والمستقبلية ذات العلاقة باختيار المهنة والاستمرار بها. ومن هنا، فقد اهتمت الدراسة الحالية بدراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي لدى المعلمين.

The Big Five Personality Traits in Relation with Job Satisfaction among UNRWA Teachers in the Educational Area of Irbid

Nafez Ahmad Abed Bukaiei, *Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Arts, UNRWA, Amman, Jordan.*

Abstract: This study aimed at recognizing the relation between the big five personality traits and the job satisfaction among UNRWA schools in the educational area of Irbid. The study also aimed at identifying the most common personality trait and the degree of job satisfaction according to the variables of sex, teaching experience, qualification, and the grades that are taught by UNRWA teachers. To achieve the aims of this study, the gauge of the big five personality traits of John, Donahue & Kentle (1991) was applied. In addition, the researcher molded the gauge of job satisfaction for UNRWA teachers to achieve the aims of this study. The sample of this study consisted of (187) male and female teachers that were selected on the basis of (random cluster). The results demonstrated that the commonest personality trait is agreeableness and the least common one is neuroticism. The results also showed that there are differences in the traits of extraversion and consciousness attributed to the variable of sex in favor of females; there are also differences in the trait of extraversion according to the variable of teaching experience in favor of those getting the highest experience. The results also showed that there are differences in the trait of agreeableness attributed to the variable of the grades in favor of the first three grades. The results also demonstrated that there are no differences in the level of job satisfaction in terms of all the variables of this study except a difference in job satisfaction attributed to the variable of sex in favor of females. Finally, the results exhibited that there is a statistically positive relationship between the traits of extraversion, agreeableness, consciousness and job satisfaction whereas there is a negative relationship between neuroticism and job satisfaction.

Keywords: big five personality traits, Job satisfaction, UNRWA teachers.

وتشير الشخصية الإنسانية إلى أنماط الفرد السلوكية والمعرفية التي تمتاز بالثبات والاستقرار مع مرور الوقت وخلال المواقف المختلفة (Cattell, 1965)، وتعرف بأنها: النمط الثابت والمميز من السلوك، والأفكار، والدوافع، والانفعالات التي تميز الفرد (Wade & Tavris, 1993)، كما ينظر إليها بأنها: الأفكار والانفعالات والسلوكات التي تميز طريقة الفرد في التكيف مع العالم المحيط (Santrock, 2011). ونلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن الشخصية تتصف بالثبات، وأن هناك أنماطاً ثابتة من السلوك يتصف بها الفرد، وتميزه عن غيره من الأفراد.

ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري (Costa & McCare, 1985) من أهم النماذج والتصنيفات التي فسرت سمات الشخصية في وقتنا الحاضر، فضلاً عن أنه

* قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية والآداب، الأونروا، عمان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

تصنيف شامل ودقيق لوصف الشخصية الإنسانية التي أثبتت صحته الأدلة العلمية للبحوث التجريبية (Digman, 1990; Goldberg, 1993; Mc Crae & Costa, 1996; O'Connor, 2002; Saucier, 2002). ويهدف هذا النموذج إلى تجميع السمات الإنسانية المتناثرة في فئات أساسية، بحيث تبقى هذه الفئات محافظة على وجودها كعوامل لا يمكن الاستغناء عنها في وصف الشخصية الإنسانية (Goldberg, 1993).

كما يعد هذا النموذج من أكثر نماذج الشخصية انتشاراً، حيث تناولته العديد من الدراسات في مجال علم الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الصناعي، وعلم النفس الإكلينيكي لدراسة الفروق بين الأفراد (Rosellini & Brown, 2011). ويمكن توضيح خصائص الأفراد في كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كما يلي:

1. العصابية Neuroticism: يتصف أصحاب النمط العصابي بالسمات الانفعالية السلوكية السلبية كالقلق، والاكتئاب، والعدوانية، والغضب، والخجل، والارتباك، والاندفاعية، وتكون استجابتهم الانفعالية مبالغاً فيها، ولديهم صعوبة في العودة إلى الحالة السوية التي كانوا عليها قبل مرورهم بالخبرات الانفعالية السلبية، كما يتسمون بعدم الاستقرار العاطفي، وعدم الرضا عن الذات، وصعوبة التكيف مع متطلبات الحياة، وضعف الثقة بالنفس، والشعور بعدم القدرة على مساعدة الآخرين (Mc Crae & Costa, 1989; Mc Care & John, 1992; Zhang, 2006). وترتبط الشخصية العصابية إيجابياً مع الضغوط والمشاعر السلبية للفرد كالقلق، والخوف، والشعور بالذنب، والخزي، والعار (Penly & Tomaka, 2002)، كما ترتبط إيجابياً بالتعبير الذاتي عن الإجهاد (Bruk & Allen, 2003)، والفاعلية السلبية (Watson & Tellegan, 1985). وترتبط سلبياً مع الإنجاز وتقدير الذات (Judge & Cable, 1997; Penly & Tomaka, 2002)، والرضا عن الحياة (Bruk & Allen, 2003).

2. الانبساطية Extraversion: يميل أصحاب هذا النمط نحو المشاركة الاجتماعية، والاهتمام بالآخرين، والتحدث كثيراً، والميل إلى حل المشكلات بشكل إيجابي، كما أنهم أشخاص حيويون وسعداء ونشطون، وباحثون عن الإثارة، ويتمتعون بالحزم والتفاؤل ودفء المشاعر والانفعالات الإيجابية، (Mc Crae & John, 1992; Mc Crae & Costa, 1989; Watson & Clark, 1997). وترتبط الانبساطية إيجابياً مع الشعور بالسعادة، والفخر، والإنجاز، والتعامل مع المواقف المختلفة، وترتبط سلبياً مع التوتر، والخوف، والنفور الذاتي (Penly & Tomaka, 2002).

3. يقظة الضمير Conscientiousness: يتصف أصحاب هذا النمط بالكفاءة، والتنظيم، والثبات، والمسؤولية، والقدرة على التحكم والضبط الذاتي، والتأني، والتفكير قبل القيام بأي فعل، كما أنهم يتصرفون بحكمة في المواقف الحياتية المختلفة، ويلتزمون بالواجبات وفقاً لما تمليه عليه ضمائرهم، والقيم الأخلاقية التي يؤمنون بها، كما يمتازون بتجنب المخاطر، وتأخير الإشباع، والدافعية العالية للإنجاز (Mc Crae &; John, 1992; Mc Crae & Costa, 1989; Goldberg, 1990). وترتبط يقظة الضمير إيجابياً بالقدرة على التنظيم الجيد، والعمل الدؤوب والمثابرة، والحذر عند تحمل المسؤولية (Barrick & Mount, 1991; Salgado, 1997)، كما ترتبط إيجابياً بالقدرة على ضبط النفس، والمحافظة على النظام، والحاجة إلى النجاح (Costa, McCrae & Dye, 1991).

4. المقبولية (الطيبة) Agreeableness: يمتاز أصحاب هذا النمط بالكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس، والشعور تجاه الآخرين، والتعاطف معهم، كما يتصفون بالاستقامة، والتسامح، والإيثار، والقبول، والتروي، والتواضع أثناء التعامل مع الآخرين (Mc Crae & John, 1992; Mc Crae & Costa, 1989). والأفراد الذين يتمتعون بهذه الشخصية لديهم ميل لإجهاد أنفسهم في محاولة لمساعدة الآخرين وإرضائهم، مثل: زملاء العمل، والأصدقاء، والأهل (Bruk & Allen, 2003). وترتبط الطيبة إيجابياً مع الشعور بالسعادة والمشاعر الخاصة باستراتيجيات الدعم الاجتماعي (Penly & Tomaka, 2002).

5. الانفتاح على الخبرة Openness to Experience: ويتصف أصحاب هذا النمط بتنوع الاهتمامات، والخيال الواسع، وحب الاستطلاع والاكتشاف، والابتكار والاستنتاج، والقدرة على ربط الأمور بعضها ببعض، كما يحترمون أفكار الآخرين وآراءهم، ويتطلعون إلى تجارب وخبرات حياتية جديدة، وينظرون إلى العالم كمكان للتعلم، ويقدرون الفنون، ويحبون الأشياء الجميلة، ويتمتعون بمشاعر عاطفية تجعلهم يقتربون من الأشخاص الآخرين (Mc Crae & John, 1992; Mc Crae & Costa, 1989). ويرتبط الانفتاح على الخبرة إيجابياً مع الإنجاز الأكاديمي (Farsides & Woodfield, 2003; Chamorro-Premnzic &Furnhams, 2008).

وبالإضافة إلى الأثر الهام الذي يمكن أن تتركه السمات الشخصية للمعلم على أدائه، وقدرته على التكيف مع الظروف المختلفة، فإن كاربرا وباربارانيلي وبورغوغني وستيكا (Carpara, Barbaraneli, Borgogni & Steca, 2003) يرون بأن الرضا الوظيفي يعد العنصر الهام والحاسم في التأثير على أداء المعلمين واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم. كما يشير إيفانز (Evans, 2001) إلى أن المعلمين غير الراضين عن عملهم يكونون أقل التزاما في مهنتهم، ويتركون المهنة مبكرا.

وتعود أسباب عدم الرضا الوظيفي لدى المعلمين إلى الإجهاد والتوتر من ظروف العمل السيئة، والعبء التدريسي الكبير، وعدم وجود الوقت الكافي للتخطيط والإعداد للمواقف التعليمية (Liu & Ramsey, 2008)، إضافة إلى مطالب الإداريين الكثيرة التي تسبب الإجهاد والتعب، والعلاقة المتوترة مع الزملاء وأولياء الأمور، وسلوكات الطلبة السلبية، وعدم الاعتراف بالإنجازات والأعمال

المتميزة من قبل المسؤولين (Greenglass & Burke, 2003)، كما أن ساعات العمل الكثيرة، وتدني الأجور، وتراجع احترام المجتمع لمهنة التعليم، والمشاكل الناتجة عن تقييم الطلبة ووضع العلامات المدرسية، والاحتمالات الضعيفة حول تقدم مهنة التعليم وتحسنها، والروتين الإداري السائد في الكثير من القضايا التربوية، كلها أمور تؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي لدى المعلمين (Singh & Rawat, 2010; Shann, 2001)

ومن العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي للمعلمين وبقائهم في هذه المهنة: الأمن الوظيفي، والمركز الاجتماعي الذي تحتله مهنة التعليم، والعلاقات الإيجابية مع أولياء الأمور، وإنجازات الطلبة ونجاحهم، وزيادة الرواتب، ومنح الإجازات، ومناسبة عدد ساعات العمل (Diham & Scott, 1998). إضافة إلى البيئة التعليمية المحيطة وثقافة المدرسة التي يوجد فيها المعلم (Chapman & Lowther, 1982; Chapman & Hutcheson, 1982). حيث تشير ثقافة المدرسة إلى روح المؤسسة ورسالتها ورؤيتها وقيمها، والتجارب والخبرات اليومية للأفراد الموجودين فيها، ويشمل هذا الدعم الفني والإداري للمعلم الجديد، وتعريفه بمهامه وواجباته، وكيفية عمل المعلمين كفريق (Darling-Hammond & Sclan, 1996).

وتتحكم في مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين مجموعة من العوامل، مثل: ظروف العمل وطبيعته، والمكافآت المادية والحوافز، والترقيات والتطور الوظيفي، ونمو الشخصية وتطورها، والعلاقات مع المشرفين والمسؤولين، والعلاقة مع زملاء العمل، ومجالات العمل والعبء التدريسي، وتقدير الذات والشعور بالإنجاز (Chen, 2008; Scott & Dinham, 2003; Ho & Au, 2006). وبالنظر إلى واقع المعلمين في الأردن، فإن هذه العوامل وغيرها تعد أساسية ومهمة في الوصول إلى الرضا الوظيفي الذي يطمحون إليه.

وأظهر الرضا الوظيفي لدى المعلمين في الأردن وجود مستوى متوسط في المجالات التالية: علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء الأمور، وعلاقة المعلم مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل، والإشراف والتدريب والنمو المهني، وظروف العمل وطبيعته، والمكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع، ووجود مستوى متدنٍ في مجالي: القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية، والرواتب والحوافز (الطعاني والكساسبة، 2005).

ويعد توفير فرص الترقي والتطور للمعلمين من العوامل الهامة في الرضا الوظيفي لديهم، وإذا لم تسهل البيئة التعليمية هذا الأمر لدى المعلمين، فإن شعورهم بالسعادة سينخفض، وبالتالي يقل مستوى الإنتاج لديهم (Watt & Richardson, 2008). كما تعد علاقة المعلم مع وظيفته دلالة على الرضا الوظيفي؛ فإذا كان ما يريده المعلم من وظيفته ينسجم مع ما يصبو إليه شعر بالراحة والرضا عن العمل الذي يقوم فيه (Rapti & Karaj, 2012). ومن هنا فإن من واجب المسؤولين عن مهنة التعليم توفير الظروف التي تسهم في زيادة الرضا الوظيفي لدى المعلمين، حتى يقوموا بأداء واجبهم، وهم يشعرون بالراحة والطمأنينة.

وعند الحديث عن العلاقة بين الجنسين والرضا الوظيفي فقد أظهرت الأبحاث نتائج متناقضة، حيث أظهرت بعض الدراسات أن المعلمات لديهن رضا وظيفي أعلى من المعلمين كدراسة (الشيخ خليل وشقير، 2008؛ الطعاني والكساسبة، 2005) ودراسة كل من ما وماكميلان، وميجالاوا (Ma & MacMillan, 1999; Michaelowa, 2002). وفي المقابل أظهرت نتائج دراسة بيشي (Bishay, 1996)، ودراسة أبو مصطفى والأشقر (2011) أن المعلمين لديهم رضا وظيفي أعلى من المعلمات، كما أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في الرضا الوظيفي (Sargent & Hannum, 2003).

وبالنظر إلى العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين وطول مدة الخدمة أظهرت بعض الدراسات أن طول مدة الخدمة يرتبط بشكل إيجابي مع الرضا الوظيفي للمعلمين كدراسة بيشي (Bishay, 1996)، ودراسة الثبيتي والعنزي (2014)، بينما أظهرت دراسات أخرى وجود علاقة سلبية (Poppleton & Risborough, 1990; Crossman & Harris, 2006). وفي المقابل وجدت دراسة كل من دابو وميجالاوا وكلاسن (Dabo, 1998; Michaelowa, 2002; Klassen & Chiu, 2010)، ودراسة (الشيخ خليل وشرير، 2008؛ الشرايري، 2003؛ أبو مصطفى والأشقر، 2011) عدم وجود علاقة بين طول مدة الخدمة والرضا الوظيفي للمعلمين.

أما العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين والمؤهل الأكاديمي فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة سلبية بين المؤهل الأكاديمي والرضا الوظيفي؛ إذ كلما كان المؤهل الأكاديمي للمعلم أعلى كان لديه رضا وظيفي أقل، وكان أكثر عرضة لترك مهنة التدريس (Dabo, 1998; Michaelowa, 2002; Sargent & Hannum, 2003). وأشارت نتائج دراسة كل من (أبو مصطفى والأشقر، 2011؛ الشيخ خليل وشقير، 2008) إلى وجود فروق في الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى إلى متغير الخبرة ولصالح المؤهل الأكاديمي الأقل، بينما أشارت نتائج دراسة الثبيتي والعنزي (2014) إلى وجود فروق لصالح المؤهل الأكاديمي الأعلى. وخلافاً لهذه النتائج أظهرت دراسة أفيري (Avery, 1998) ودراسة كل من الطعاني والكساسبة (2005) عدم وجود أثر للمؤهل الأكاديمي على الرضا الوظيفي للمعلمين.

وعند النظر إلى العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي، فإن امتلاك الفرد لبعض السمات الشخصية قد يكون أحد الأسباب التي تقف وراء الاستقرار الوظيفي لدى الأفراد (Schneider & Dachler, 1978). كما أن معرفة السمات الشخصية لدى الأفراد المراهقين يمكن أن يتنبأ بالرضا الوظيفي لديهم مستقبلاً وعلى مدار سنوات طويلة (Staw, Bell, & Clausen, 1986). وأشار دورمان وزاف (Dormann & Zaph,

(2001 إلى أن الرضا الوظيفي يكون أكثر ثباتا مع مرور الوقت كلما استمر الفرد بالعمل نفسه دون تغيير، وربما تكون السمات الشخصية إحدى الأسباب التي تقف وراء ذلك.

وعلى النقيض من ذلك أظهرت نتائج بعض الدراسات أن سمات الشخصية شكلت نسبة قليلة من التباين الكلي في مستويات الرضا الوظيفي، وأن سمات الشخصية لا يوجد لها تأثير قوي وثابت في الرضا الوظيفي للأفراد (Furnham, Petrides, Jackson & Cotter, 2002).

وبالنظر إلى العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي فإن الدراسات التي تناولت هذه العلاقة ما زالت حديثة وقليلة، ومن الدراسات التي تناولت هذه العلاقة أجرى زيبارجاديان وزاده (Zebarjadian & Zadeh, 2014) دراسة هدفت إلى معرفة القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية في إيران. تكونت عينة الدراسة من (112) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت النتائج أن عوامل العصابية والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير تعد متنبئاً جيداً بالرضا الوظيفي، وعدم وجود ترابط دال إحصائياً بين الجنسين.

وأجرى زاهي وويليس وأوشن وزاهي ويانغ (Zahi, Willis, Oshen, Zahi & Yang, 2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الرضا الوظيفي والرفاهية الذاتية. وتكونت عينة الدراسة من (818) موظفاً تم اختيارهم من خمس مدن صينية. أظهرت النتائج أثر الانبساطية فقط في الرضا الوظيفي، وأثر كل من الانبساطية والعصابية ويقظة الضمير في الرفاهية الذاتية، وتوصلت النتائج أيضاً إلى أن الانبساطية أقوى العوامل أثراً في الرضا الوظيفي والرفاهية الذاتية، وأن الانبساطية هي أكثر العوامل قدرة على التنبؤ بالرضا الوظيفي والرفاهية الذاتية.

وهدفت دراسة شاهاميري ونامدري (Shahamiri & Namdrai, 2013) إلى معرفة العلاقة بين أنماط الشخصية (الانطواء، الانبساطية)، والرضا الوظيفي لدى المعلمين في مدينة بوشهر في إيران. وتكونت عينة الدراسة من (795) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الرضا الوظيفي والانبساطية، ووجود علاقة سلبية بين الرضا الوظيفي والانطواء، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في السمات الشخصية بين الذكور والإناث.

وقام حسين وزيدي (Husin & Zaidi, 2011) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى والرضا الوظيفي لدى عينة من الموظفين تكونت من (90) موظفاً في ماليزيا. أظهرت النتائج وجود عاملين من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لهما علاقة إيجابية دالة إحصائياً مع الرضا الوظيفي، هما: الانبساطية، والانفتاح على الخبرة.

وهدفت دراسة آيان وكوكيك (Ayan & Kocacik, 2010) إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي وسمات الشخصية لدى معلمي المدارس الثانوية في تركيا. تكونت عينة الدراسة من (482) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من (25) مدرسة عليا. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات، وأن 62% من المعلمين لديهم شخصية منبسطة و32% منهم انطوائيين، كما أظهرت النتائج أن الرضا الوظيفي يختلف باختلاف السمات الشخصية: الكفاءة، والطموح الاجتماعي، والغضب بسهولة.

وقام محمدي (Mohammadi, 2008) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في طهران (إيران) ويونا (الهند). تكونت عينة الدراسة من (224) معلماً من طهران و(223) معلماً من يونا، تم اختيارهم عشوائياً. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين العصابية والرضا الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الانبساطية والرضا الوظيفي لكل من الإيرانيين والهنديين، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الطيبة والرضا الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الانفتاح على الخبرة وجميع أبعاد الرضا الوظيفي باستثناء بُعد الرضا عن التعامل مع الناس حيث كانت العلاقة سلبية.

وقام فورنهام وآخرون (Furnham, et al, 2002) بدراستين هدفتا إلى معرفة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي لدى الموظفين في نيوزلندا. تكونت عينة الدراسة الأولى من (250) موظفاً. اظهرت النتائج أن ثلاثة من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فسرت نسبة قليلة من التباين الكلي في الرضا الوظيفي. وفي الدراسة الثانية التي تكونت عينتها من (82) موظفاً أظهرت النتائج أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فسرت نسبة قليلة من التباين الكلي في الرضا الوظيفي. واستنتج من ذلك أن السمات الشخصية لا يوجد لها تأثير كبير في الرضا الوظيفي للأفراد.

يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي أن أغلبها دراسات أجنبية مقارنة بالدراسات العربية والمحلية، حيث لم يجد الباحث أي دراسة عربية تناولت هذه العلاقة. كما يتضح اختلاف نتائج هذه الدراسات، فبعضها أظهر وجود علاقة ارتباطية بين بعض العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي، بينما أظهرت أخرى قدرة متدنية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالرضا الوظيفي كدراسة فورنهام وآخرين (Furnham et al, 2002). أما دراسة حسين وزيدي (Husin & Zaidi, 2011) فقد أشارت إلى وجود علاقة لعاملين فقط، هما: (الانبساطية، والانفتاح على الخبرة) مع الرضا الوظيفي، وعدم وجود علاقة لباقي عوامل الشخصية والرضا الوظيفي؛ ويمكن أن يعزى هذا الاختلاف إلى طبيعة المجتمعات والثقافات التي أُجريت فيها الدراسات. ومن هنا جاءت

الدراسة الحالية لسد النقص الحاصل على المستوى العربي والمحلي في هذا المجال، والوصول إلى نتائج توضح التناقض في نتائج الدراسات السابقة، ودراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي في بيئة جديدة لم يتم دراستها من قبل.

مشكلة الدراسة

نظراً لما يتصف به المعلمون من سمات شخصية تجعلهم يختلفون فيما بينهم في تقبل ظروف العمل والرضا عنه؛ فقد لاحظ الباحث من خلال عمله وزيارته المتكررة لمدارس وكالة الغوث الدولية أن هناك ضيقاً وتذمراً بين المعلمين، واختلافاً في نظرتهم إلى المؤشرات الدالة على الرضا الوظيفي، وأن هذا الاختلاف في جزء منه قد يعود إلى بعض السمات الشخصية التي تظهر عليهم أثناء حديثهم وتواصلهم مع بعضهم بعضاً. ويمكن أن ينعكس هذا بشكل مباشر على أدائهم وإنتاجيتهم، وعلاقاتهم مع المسؤولين والزملاء والطلاب وأولياء الأمور. ومن هنا، فإن قياس السمات الشخصية للمعلمين يؤدي دوراً أساسياً في معرفة مدى قدرتهم على التكيف في الواقع التعليمي، ومدى قدرتهم على مجابهة الظروف الصعبة، واجتيازها بنجاح دون أن تؤثر سلباً في أدائهم وعطائهم.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي بحثت في العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والرضا الوظيفي على المستويين العربي والمحلي فإنها ما زالت قليلة. وعلى اعتبار أن السمات الشخصية تتأثر بثقافة المجتمع الذي يعيشه المعلم فإن دراسة هذه الموضوعات لدى معلمي وكالة الغوث الدولية يمكن أن تقدم نتائج جديدة حول العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والرضا الوظيفي في بيئة لم يتم دراستها من قبل. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أبرز العوامل الخمسة الكبرى للشخصية شيوعاً لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية؟
2. ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والصفوف التي يدرسونها؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد الرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والصفوف التي يدرسونها؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية؟

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في أنها تحاول اختبار العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن، حيث تتناول مجالاً بحثياً ما زالت الدراسات التي تناولته قليلة وحديثة، والتأكد من هذه العلاقة في مجتمع جديد لم ينله البحث والدراسة في هذا الموضوع؛ مما يضيف بنية معرفية جديدة للأدب التربوي العربي في هذا المجال. حيث أشار بعض الباحثين إلى أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يمكن أن تؤثر في الرضا الوظيفي للمعلمين (Zebarjadian & Zadeh, 2014; Shahamiri & Namdrai, 2013; Ayan & Kocacik, 2010)، بينما أشارت بعض النتائج إلى أن سمات الشخصية شكلت نسبة قليلة من التباين الكلي في مستويات الرضا الوظيفي لديهم (Furnham et al, 2002).

كما تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية العملية في كونها تُمكن إدارة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية من استخدام النتائج كأساس مهم في صنع السياسات، وتخطيط البرامج التي تعزز أداء المعلمين والرضا الوظيفي لديهم، حيث إن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والرضا الوظيفي لها أهمية كبيرة في فهم سلوك المعلمين، وتفسيره، والتنبؤ به، ومعرفة ما سيكون عليه المعلم إزاء ما يواجهه من مواقف متعددة في حياته العملية.

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

- اقتصارها على عينة من معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية خلال الفصل الدراسي الأول 2014/ 2015م.
- اقتصارها على استخدام الصورة المعربة لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجون ودوناهو وكينتل (John, Donahue & Kentle, 1991) الذي قام الباحث بترجمته وتكييفه لعينة الدراسة، ومقياس الرضا الوظيفي للمعلمين الذي قام الباحث ببنائه، وبالتالي فإن النتائج تتحدد بمدى صدق أداتيها وثباتهما.
- اقتصارها على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: العصابية، والانبساطية، ويقظة الضمير، والمقبولية (الطيبة)، والانفتاح على الخبرة. والرضا الوظيفي على المجالات التالية: الرضا عن ظروف العمل وطبيعته، والرضا عن الذات وتقدير المجتمع، والرضا عن العلاقة مع المسؤولين، والرضا عن الجوانب المادية والحوافز.

التعريفات الإجرائية

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: هي خمسة عوامل أساسية لوصف الشخصية الإنسانية، يُمثل كل منها تجريداً لمجموعة من السمات المتناغمة، توصل إليها العلماء والباحثون في ميدان الشخصية من خلال الأدلة العلمية للبحوث التجريبية، وهي: العصابية، والانبساطية، والمقبولية (الطيبة)، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة (Mc care & Costa, 1996). ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجون وآخرين (John et al., 1991) المستخدم في هذه الدراسة.

الرضا الوظيفي للمعلمين: اتجاهات المعلم ومشاعره نحو مهنته، بحيث يشير الموقف الإيجابي نحو المهنة إلى الرضا الوظيفي، والموقف السلبي إلى عدم الرضا الوظيفي (Chen, 2008). ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الرضا الوظيفي الذي تم بناؤه من قبل الباحث والمستخدم في هذه الدراسة.

معلمو وكالة الغوث الدولية: المعلمون الذين يعملون في المدارس التى تعنى بتدريس أبناء اللاجئين الفلسطينين في الأردن، والذين يتبعون في وظائفهم وكالة الغوث الدولية التي تعد أحد فروع منظمة الأمم المتحدة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي وكالة الغوث الدولية/ الأونروا في منطقة إربد التعليمية خلال الفصل الدراسي الأول 2014/ 2015م، والبالغ عددهم (1071) معلماً ومعلمة حسب إحصاءات مكتب التعليم في منطقة إربد. وتكونت عينة الدراسة من (187) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وتوزعت العينة على متغيرات الدراسة كما يظهر في الجدول (1):

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المجموع
الجنس	ذكور	93	187
	إناث	94	
الخبرة	أقل من 5 سنوات	30	187
	(5-15) سنة	87	
	أكثر من 15 سنة	70	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	157	187
	ماجستير فأكثر	30	
الصفوف التي يدرسها	الثلاثة الأولى	59	187
	الرابع – العاشر	128	

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياسين لقياس كل من: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والرضا الوظيفي:

1. **مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:** استخدم الباحث مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجون وآخرين (John et al., 1991). تكون المقياس بصورته الأصلية من (44) فقرة قصيرة موزعة على السمات الشخصية: الانبساطية (8 فقرات)، والمقبولية (9 فقرات)، ويقظة الضمير (9 فقرات)، والعصابية (8 فقرات)، والانفتاح على الخبرة (10 فقرات). ويتسم المقياس بالوضوح والسهولة والإيجاز وتفادي الغموض، ومراعاة وقت المستجيب وحالته من حيث البعد عن الملل والإرهاق الذي تسببه العبارات الطويلة (John & Srivastava, 1999).

وقام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية مع مراعاة دقة الترجمة وسلامتها ووضوحها، ثم عرضت الترجمة على ثلاثة من المتخصصين في اللغة الإنجليزية، اثنان من الأساتذة الجامعيين، وواحد من المعلمين المتميزين العاملين في إحدى المدارس الخاصة الدولية، حيث تم التأكد من سلامتها وموافقتها للمعنى المقصود في النص الأصلي، ومن ثم تعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء اقتراحاتهم. ولكي يكون المقياس بصيغة واضحة ومبسطة ومقبولة لدى المستجيب ارتأى الباحث تغيير الصيغة الأصلية المعتمدة، بحيث تكون أكثر وضوحاً للمستجيب، وذلك بوضع الجملة الخاصة بجميع الفقرات في بداية كل واحدة منها، ووضع تدريج المقياس الخماسي مقابل الفقرات، بحيث يضع المستجيب إشارة (X) أمام الفقرة وأسفل التدريج الذي يراه مناسباً، بدلاً من كتابة رقم بجانب الفقرة كما هو عليه التصميم الأصلي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

صدق المقياس

يتوافر لأداة الدراسة هذه في صورتها الأصلية دلالات صدق وثبات مختلفة، فقد قام جون وآخرون (John et al., 1991) بالتأكد من صدق المحتوى والصدق التقاربي والتمييزي. وقام الباحث بالتأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية بالطرق التالية:

- **الصدق الظاهري:** قام الباحث بعرض الأداة على (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وقد أجمعوا على ملاءمة الأداة لأغراض الدراسة مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة على بعض الفقرات؛ نتيجة للتقارب في المعنى بينها، حيث تم العودة مرة أخرى لمتخصصي اللغة الإنجليزية للوصول إلى المعنى الدقيق لهذه الفقرات، وبذلك بقي المقياس كما هو مكوناً من (44) فقرة دون حذف أي منها.

- **مؤشرات صدق البناء:** تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (29) معلماً ومعلمة ومن خارج عينة الدراسة الحالية، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت معاملات ارتباط كل فقرة مع كل بعد من أبعاد الشخصية الذي تنتمي إليه كما يلي: الانبساطية (0.30- 0.53)، والطيبة (0.28- 0.65)، ويقظة الضمير (0.31- 0.70)، والعصابية (0.29- 0.68)، والانفتاح على الخبرة (0.33- 0.64)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$)، وبذلك لم يتم حذف أي فقرة استناداً إلى المعيار الذي اعتمد لقبول الفقرة؛ وهو ألا يقل معامل الارتباط عن (0.20)، وبذلك بقي المقياس بصورته النهائية مكوناً من (44) فقرة.

- **الصدق التلازمي:** للتحقق من أن المقياس سيعطي نتائج دقيقة قام الباحث بتطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد الزعبي (2009)، والمكون من (37) فقرة مع مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المستخدم في الدراسة الحالية؛ وذلك بهدف حساب الصدق التلازمي بين درجات كل عامل من عوامل الشخصية الخمسة بين المقياسين. وتم حساب الارتباط بين كل عامل من عوامل الشخصية في المقياس موضوع الدراسة الحالية ونظيره في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المستخدم كمحك. وكانت النتائج كالتالي: الانبساطية (0.88)، والمقبولية (0.84)، ويقظة الضمير (0.77)، والعصابية (0.89)، والانفتاح على الخبرة (0.79).

ثبات المقياس

قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (29) معلماً ومعلمة وبفارق أسبوعين بين التطبيقين. وكانت معاملات الثبات كالتالي: الانبساطية (0.83)، والمقبولية (0.76)، ويقظة الضمير (0.86)، والعصابية (0.89)، والانفتاح على الخبرة (0.80)، كما تم حساب الثبات من خلال طريقة الاتساق الداخلي حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على الترتيب (0.80، 0.82، 0.81، 0.87، 0.78)، وتعد معاملات الثبات هذه مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

وللإجابة على المقياس تم استخدام أسلوب "ليكرت" خماسي التدريج (أوافق بشدة، أوافق، متردد، أعارض، أعارض بشدة)، بحيث تعطى هذه التقديرات الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب في حالة الفقرات الإيجابية، وعكسها في الفقرات السلبية.

ولتحديد مستويات استجابات المعلمين على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، فقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية سواءً على مستوى الفقرة الواحدة أو أي عامل من عوامل الشخصية وفق المعيار التالي: (2.49 فأقل) مستوى منخفض، (2.50 – 3.49) مستوى متوسط، (3.50 فأكثر) مستوى مرتفع.

2. **مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين:** قام الباحث ببناء مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس المستخدمة في هذا الموضوع، فقد تمت مراجعة مقياس الرضا الوظيفي لجياكوميتي (Giacometti, 2005)، ومقياس كارافاس (Karavas, 2010)، ومقياس هو وأيو (Ho & Au, 2006). وبناءً على ذلك تم تحديد أبعاد الرضا الوظيفي للمعلمين بأربعة أبعاد، هي: الرضا عن ظروف العمل وطبيعته، والرضا عن الجوانب المادية والحوافز، والرضا عن الذات وتقدير المجتمع، والرضا عن العلاقة مع المسؤولين. وتكون المقياس بصورته الأولية من (42) فقرة.

صدق المقياس

قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس بالطرق التالية:

- **الصدق الظاهري:** استخدم الباحث طريقة اتفاق المحكمين للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة بعد إعداد المقياس بصورته الأولية، وقد تم عرض المقياس على سبعة محكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، ومدى تمثيلها للبعد الذي وُجدت فيه، وقد تم إبقاء الفقرات التي اتفق خمسة من المحكمين على صلاحيتها، بالإضافة إلى تعديل الصياغة اللغوية لبعضها. وبناءً على آراء المحكمين تم حذف فقرتين، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (40) فقرة.

- **مؤشرات صدق البناء:** للتحقق من الصدق البنائي للمقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (29) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات المتحققة على الأداة ككل وأبعادها، على اعتبار أن كل بعد من هذه الأبعاد يقيس جانباً من جوانب الرضا الوظيفي للمعلمين، وكانت معاملات الارتباط كالتالي: الرضا عن ظروف العمل وطبيعته 0.80، والرضا عن الجوانب المادية والحوافز 0.75، والرضا عن الذات وتقدير المجتمع 0.81، والرضا عن العلاقة مع المسؤولين 0.82، وجميع هذه القيم دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه من جهة، وبينها وبين الدرجة على المقياس الكلي من جهة أخرى؛ وذلك من أجل معرفة مدى مساهمة كل فقرة من الفقرات بما يقيسه المقياس الفرعي الذي تنتمي له، وبالمقياس ككل. وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس الكلي بين (0.30- 0.82)، وتراوحت معاملات ارتباط كل فقرة مع كل بعد من أبعاد الرضا الوظيفي الذي تنتمي إليه كما يلي: الرضا عن ظروف العمل وطبيعته (0.35- 0.79)، والرضا عن الجوانب المادية والحوافز (0.30- 0.78)، والرضا عن الذات

وتقدير المجتمع (0.31- 0.78)، والرضا عن العلاقة مع المسؤولين (0.28- 0.73)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما أن معاملات الارتباط بين الفقرة وبُعدها أكبر على أغلب الفقرات من معامل ارتباطها بالأداة ككل؛ ويوفر ذلك دليلاً على مدى فاعلية فقرات المقياس، حيث تقيس هذه الفقرات ما يقيسه البعد الذي تقع فيه، وتقيس ما يقيسه المقياس ككل، وبذلك بقي المقياس بصورته النهائية مكوناً من (40) فقرة، موزعة على الأبعاد كالتالي: الرضا عن ظروف العمل وطبيعته (10 فقرات)، والرضا عن الجوانب المادية والحوافز (10 فقرات)، والرضا عن الذات وتقدير المجتمع (9 فقرات)، والرضا عن العلاقة مع المسؤولين (11 فقرة).

ثبات المقياس

قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة مكونة من (29) معلماً ومعلمة، وبفارق أسبوعين بين التطبيقين، حيث بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الإعادة للمقياس الكلي (0.91) وللمجالات كالتالي: الرضا عن ظروف العمل وطبيعته (0.88)، والرضا عن الجوانب المادية والحوافز (0.92)، والرضا عن الذات وتقدير المجتمع (0.87)، والرضا عن العلاقة مع المسؤولين (0.89). كما تم حساب الثبات من خلال الاتساق الداخلي، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا على مقياس الرضا الوظيفي الكلي (0.85)، وللمجالات (0.88، 0.90، 0.84، 0.87) على الترتيب، وتعد معاملات الثبات هذه مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

وللإجابة على المقياس تم استخدام أسلوب "ليكرت" خماسي التدريج (أوافق بشدة، أوافق، متردد، أعارض، أعارض بشدة)، بحيث تعطى هذه التقديرات الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب في حالة الفقرات الإيجابية، وعكسها في الفقرات السلبية.

ولتحديد مستويات استجابات المعلمين على مقياس الرضا الوظيفي، فقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية سواءً على مستوى الفقرة الواحدة أم المقياس ككل وفق المعيار التالي: (2.49 فأقل) مستوى منخفض من الرضا الوظيفي، (2.50- 3.49) مستوى متوسط من الرضا الوظيفي، (3.50 فأكثر) مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي.

إجراءات الدراسة

تم ترجمة مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وبناء مقياس الرضا الوظيفي، والتأكد من صدقهما وثباتهما من خلال تطبيقهما على عينة استطلاعية مكونة من (29) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة الحالية، ومن ثم تطبيق الأداتين على عينة الدراسة البالغة (187) معلماً ومعلمة من معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية خلال الفصل الدراسي الأول 2014/ 2015م، حيث قدر الزمن الذي استغرق في الاستجابة على الأداتين (15- 20) دقيقة، ومن ثم إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، واستخدام التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي) الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة، وذلك من خلال رصد واقع المشكلة البحثية وتحليلها باستخدام مقياسي العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي اللذين وُجها لعينة من معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية.

المعالجة الإحصائية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد باستخدام اختبار ولكس لامبدا Wilks Lambda وهوتلنج تريس Hotelling's Trace للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، وللإجابة عن السؤال الخامس تم حساب معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة

بعد أن قام الباحث بجمع البيانات بوساطة مقياسي الدراسة: مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس الرضا الوظيفي للمعلمين، قام بعرض النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة.

السؤال الأول: ما أبرز العوامل الخمسة الكبرى للشخصية شيوعاً لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المقبولية	4.16	0.45	مرتفع
يقظة الضمير	4.08	0.54	مرتفع
الانفتاح على الخبرة	3.64	0.43	مرتفع
الانبساطية	3.22	0.43	متوسط
العصابية	2.46	0.70	منخفض

يبين الجدول (2) أن عامل الشخصية، المقبولية كان الأكثر شيوعاً لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية بمتوسط حسابي (4.16)، وانحراف معياري (0.45)، وبمستوى

مرتفع. وجاء يقظة الضمير في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.08)، وانحراف معياري (0.54)، وبمستوى مرتفع أيضاً. وفي المرتبة الثالثة جاء الانفتاح على الخبرة بمستوى مرتفع كذلك بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (0.43)، أما في المرتبة الرابعة جاء الانبساطية بمتوسط حسابي (3.22)، وانحراف معياري (0.43)، وبمستوى متوسط، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة العصابية بمتوسط حسابي (2.46)، وانحراف معياري (0.70) وبمستوى منخفض.

السؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي

مجالات الرضا الوظيفي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا الوظيفي
الرضا عن ظروف العمل وطبيعته	3.48	0.57	متوسط
الرضا عن الذات وتقدير المجتمع	2.99	0.61	متوسط
الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	2.99	0.68	متوسط
الرضا عن الجوانب المادية والحوافز	2.54	0.60	متوسط
المقياس الكلي	3.00	0.49	متوسط

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لتقديرات معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية على فقرات مقياس الرضا الوظيفي الكلي بلغ (3.00)، وبانحراف معياري (0.57)، وبمستوى متوسط. كما أن المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين على جميع أبعاد الرضا الوظيفي جاء بمستوى متوسط، واحتل بُعد الرضا عن ظروف العمل وطبيعته المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.48)، وانحراف معياري (0.57)، وبُعد الرضا عن الذات وتقدير المجتمع المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.99)، وانحراف معياري (0.61)، وبُعد الرضا عن العلاقة مع المسؤولين المرتبة الثانية أيضاً بمتوسط حسابي (2.99)، وانحراف معياري (0.68)، واحتل مجال الرضا الوظيفي عن الجوانب المادية والحوافز المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.54)، وانحراف معياري (0.60).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والصفوف التي يدرسونها؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	الانبساطية		المقبولية		يقظة الضمير		العصابية		الانفتاح على الخبرة	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.12	0.40	4.03	0.43	3.90	0.56	2.52	0.73	3.61	0.47
	أنثى	3.33	0.44	4.28	0.44	4.27	0.45	2.41	0.67	3.67	0.40
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	3.22	0.58	3.98	0.50	3.80	0.73	2.62	0.56	3.74	0.54
	من 5- 15 سنة	3.14	0.40	4.14	0.46	4.06	0.50	2.49	0.83	3.61	0.43
	أكثر من 15 سنة	3.33	0.38	4.26	0.40	4.23	0.44	2.37	0.57	3.64	0.39
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.20	0.44	4.15	0.46	4.08	0.55	2.50	0.73	3.63	0.42
	ماجستير فأكثر	3.36	0.38	4.19	0.40	4.08	0.49	2.24	0.49	3.69	0.50
الصفوف التي يدرسها	الثلاثة الأولى	3.27	0.38	4.28	0.40	4.26	0.43	2.37	0.64	3.63	0.36
	الرابع – العاشر	3.20	0.45	4.10	0.47	4.00	0.57	2.51	0.73	3.65	0.47

يتبين من الجداول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حسب متغيرات الدراسة. ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (5) يبين ذلك:

جدول 5: نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	عوامل الشخصية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	الانبساطية	1.143	1	1.143	*6.747	0.010
الجنس	المقبولية	0.580	1	0.580	3.172	0.077
قيمة هوتلنغ = 0.087	يقظة الضمير	2.375	1	2.375	*9.590	0.002
ح= 0.020	العصابية	0.496	1	0.496	0.972	0.326
	الانفتاح على الخبرة	0.459	1	0.459	2.362	0.126
	الانبساطية	1.413	2	0.707	*4.171	0.017
الخبرة التدريسية	المقبولية	0.159	2	0.079	0.434	0.649
قيمة ولكس= 0.090	يقظة الضمير	0.312	2	0.156	0.629	0.534
ح= 0.168	العصابية	0.231	2	0.116	0.227	0.797
	الانفتاح على الخبرة	0.428	2	0.214	1.102	0.335
	الانبساطية	0.578	1	0.578	3.415	0.066
المؤهل العلمي	المقبولية	0.152	1	0.152	0.830	0.364
قيمة هوتلنج= 0.035	يقظة الضمير	0.165	1	0.165	0.665	0.416
ح= 0.349	العصابية	0.998	1	0.998	1.958	0.164
	الانفتاح على الخبرة	0.600	1	0.600	3.091	0.081
	الانبساطية	0.004	1	0.004	0.026	0.871
الصفوف التي يدرسها	المقبولية	0.741	1	0.741	*4.057	0.046
قيمة هوتلنغ= 0.038	يقظة الضمير	0.522	1	0.522	2.109	0.148
ح= 0.296	العصابية	0.001	1	0.001	0.003	0.958
	الانفتاح على الخبرة	0.356	1	0.356	1.833	0.178
	الانبساطية	27.78	181	0.17		
	المقبولية	29.97	181	0.18		
الخطأ	يقظة الضمير	40.61	181	0.25		
	العصابية	83.61	181	0.51		
	الانفتاح على الخبرة	31.85	181	0.19		

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية

يبين الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على عاملي الشخصية: الانبساطية، ويقظة الضمير تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على عوامل الشخصية الأخرى تعزى إلى هذا المتغير.

ويظهر الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

كما يظهر الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الصفوف التي يدرسها المعلم على عامل الشخصية: المقبولية، ولصالح الصفوف الثلاثة الأولى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الصفوف التي يدرسها المعلم على العوامل الشخصية الأربعة الأخرى.

ويبين الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع العوامل الشخصية تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية باستثناء عامل الانبساطية، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (6):

جدول (6): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على عامل الانبساطية حسب متغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية		من 5- 15 سنة	أكثر من 15 سنة
	المتوسط الحسابي	3.14	3.33
أقل من 5 سنوات	3.22	0.0899	0.1073 -
من 5- 15 سنة	3.14		*0.1938 -

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$)

يظهر من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عامل الانبساطية تبعاً إلى متغير الخبرة التدريسية بين الخبرة (من 5- 15 سنة) والخبرة (أكثر من 15 سنة)، ولصالح الخبرة (أكثر من 15 سنة).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد الرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والصفوف التي يدرسونها؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (7):

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	الرضا عن ظروف العمل وطبيعته		الرضا عن الذات وتقدير المجتمع		الرضا عن العلاقة مع المسؤولين		الرضا عن الجوانب المادية والحوافز	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.37	0.55	2.87	0.65	2.93	0.67	2.55	0.62
	أنثى	3.59	0.56	3.12	0.55	3.04	0.68	2.53	0.58
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	3.42	0.61	2.97	0.63	2.92	0.64	2.70	0.62
	من 5- 15 سنة	3.37	0.55	2.98	0.61	2.95	0.63	2.48	0.58
	أكثر من 15 سنة	3.64	0.54	3.02	0.62	3.05	0.75	2.54	0.61
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.47	0.57	2.98	0.61	2.96	0.68	2.54	0.55
	ماجستير فأكثر	3.52	0.54	3.05	0.63	3.13	0.67	2.51	0.82
الصفوف التي يدرسها	الثلاثة الأولى	3.59	0.61	3.02	0.63	2.91	0.79	2.43	0.55
	الرابع– العاشر	3.43	0.54	2.98	0.61	3.02	0.62	2.59	0.62

يبين الجداول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي حسب متغيرات الدراسة. ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8): نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	أبعاد الرضا الوظيفي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة هوتلنغ = 0.055 ح= 0.048	الرضا عن ظروف العمل وطبيعته	1.576	1	1.576	*5.266	0.023
	الرضا عن الذات وتقدير المجتمع	0.017	1	0.017	0.048	0.826
	الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	2.961	1	2.961	*7.984	0.005
	الرضا عن الجوانب المادية والحوافز	0.772	1	0.772	1.676	0.197
الخبرة التدريسية قيمة ولكس= 0.922 ح= 0.067	الرضا عن ظروف العمل وطبيعته	1.786	2	0.893	2.960	0.060
	الرضا عن الذات وتقدير المجتمع	1.224	2	0.612	1.719	0.182
	الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	0.038	2	0.019	0.052	0.950
	الرضا عن الجوانب المادية والحوافز	0.396	2	0.198	0.430	0.651
المؤهل العلمي قيمة هوتلنج= 0.021 ح= 0.452	الرضا عن ظروف العمل وطبيعته	0.052	1	0.052	0.173	0.678
	الرضا عن الذات وتقدير المجتمع	0.082	1	0.082	0.229	0.633
	الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	0.282	1	0.282	0.759	0.385
	الرضا عن الجوانب المادية والحوافز	0.681	1	0.681	1.480	0.225
الصفوف التي يدرسها قيمة هوتلنغ= 0.041 ح= 0.127	الرضا عن ظروف العمل وطبيعته	0.328	1	0.328	1.088	0.298
	الرضا عن الذات وتقدير المجتمع	1.122	1	1.122	3.150	0.078
	الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	0.001	1	0.001	0.003	0.959
	الرضا عن الجوانب المادية والحوافز	0.739	1	0.739	1.606	0.207
الخطأ	الرضا عن ظروف العمل وطبيعته	54.593	181	0.302		
	الرضا عن الذات وتقدير المجتمع	64.481	181	0.356		
	الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	67.127	181	0.371		
	الرضا عن الجوانب المادية والحوافز	83.333	181	0.460		

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية

يبين الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد الرضا الوظيفي تعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والصفوف التي يدرسها المعلم، باستثناء وجود فروق على بُعدي الرضا عن ظروف العمل وطبيعته، والرضا عن العلاقة مع المسؤولين تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الإناث.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي كما يظهر في الجدول (9):

جدول (9): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	الرضا الوظيفي للمعلمين	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الانبساطية	*0.208	0.004
المقبولية	*0.159	0.030
يقظة الضمير	*0.167	0.022
العصابية	*0.284 -	0.000
الانفتاح على الخبرة	0.070	0.339

يظهر من الجدول (9) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من الانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير كعوامل للشخصية، والرضا الوظيفي للمعلمين، ووجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين العصابية، والرضا الوظيفي للمعلمين، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانفتاح على الخبرة، والرضا الوظيفي للمعلمين.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أن عاملي المقبولية ويقظة الضمير كانا الأكثر شيوعا لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية. ويمكن تفسير تمتع المعلمين بدرجة عالية من المقبولية من خلال الصفات التي يتحلون بها، التي تتمثل بالتعاون مع الآخرين ومساعدتهم والتسامح معهم، والابتعاد عن المشاكل والنزاعات. ولعل وجود هذه السمات جاء من خلال تركيز إدارة التعليم في وكالة الغوث الدولية على انتقاء المعلمين المؤهلين نفسياً ومهنياً للعمل في مدارسها عبر الاختبارات والمقابلات التي تجريها قبل التعيين، بالإضافة إلى الدورات التربوية ذات العلاقة بالجانب الشخصي والمهني أثناء الخدمة، كدورة أخلاقيات المهنة، التي تُهيئ المعلم إلى كيفية التعامل مع الطلبة والزملاء والمسؤولين بصورة مهذبة تجعل المعلم مقبولاً من قبل الآخرين.

كما أن تمتعهم بيقظة الضمير يعود إلى اتصافهم بالعديد من السمات التي تشير إلى هذا العامل من عوامل الشخصية؛ حيث يتصف معلمو وكالة الغوث الدولية بالجد والمثابرة وأداء العمل على أكمل وجه، ووضع الخطط اللازمة لإنهاء العمل، وتحقيق الأهداف التي يسعون إليها، بالإضافة إلى البعد عن الفوضى والإهمال والكسل، حيث يترتب على المعلمين غير الجادين في عملهم المساءلة القانونية، واتخاذ الإجراءات اللازمة بحقهم، ولعل ما يجعل هذا الالتزام لدى المعلمين هو قيام إدارة التعليم في وكالة الغوث الدولية باستمرار في تقييم أداء المعلمين ونتائج طلبتهم، ومحاسبة المقصرين في ذلك.

أما وجود عامل الشخصية المتمثل بالانفتاح على الخبرة بمستوى مرتفع؛ فيشير إلى تمتع معلمي وكالة الغوث الدولية بالقدرة على البحث والتطوير، والميل إلى تحسين الأداء من أجل إثبات الذات بالقدرة على العمل والتدريس، لأن أغلب المعلمين المعينين في وكالة الغوث الدولية منذ عشرين عاماً تقريباً معينون طبقاً لعقود تُجدد كل ثلاث سنوات، وهذا يدفعهم إلى مزيد من العطاء، والبحث عن التميز والإبداع من أجل المحافظة على وظائفهم.

أما وجود عامل الانبساطية بمستوى متوسط، فربما يعود ذلك إلى ضغط العمل لدى معلمي وكالة الغوث الدولية، المتمثل بالعبء التدريسي، والعمل في اللجان المدرسية المختلفة، وتطبيق الكثير من المشاريع التربوية التي تتبناها دائرة التربية والتعليم في الأردن؛ مما لا يعطي المعلم الفرصة لممارسة الكثير من السلوكات الاجتماعية الخاصة بهذا العامل من عوامل الشخصية.

وتظهر النتائج أيضاً أن عامل العصابية كان الأقل شيوعا لدى معلمي وكالة الغوث الدولية. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين لديهم من النضج المعرفي والانفعالي ما يجعلهم يتعاملون مع المواقف المختلفة بكل هدوء واتزان، والمحافظة على الهدوء في حالات الغضب والتوتر، والابتعاد عن المزاجية في العمل. كما يعود ذلك أيضا إلى القوانين والعقوبات الصارمة التي تُتخذ بحق المعلمين المخالفين عند ارتكاب الأخطاء نتيجة للعصبية وعدم الهدوء، إضافة إلى التأهيل الذي يتلقاه المعلم أثناء الخدمة الذي يتضمن كيفية التعامل مع الزملاء والمسؤولين والطلبة داخل المدرسة التي يعمل بها دون انفعال أو توتر أو قلق.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بقيعي (2012)، ودراسة باتريك (Patrick, 2010)، اللتين أشارت نتائجهما إلى أن أكثر العوامل الشخصية شيوعاً هو عامل المقبولية، وأقلها شيوعاً هو عامل العصابية، كما اتفقت مع نتائج دراسة جبر (2012) التي أشارت إلى شيوع عامل المقبولية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في غزة. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ملحم والأحمد (2010) التي أشارت نتائجها إلى شيوع عامل العصابية لدى طلبة جامعة دمشق.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني عن وجود رضا وظيفي عند معلمي وكالة الغوث الدولية دون المستوى المأمول؛ لأن أكثر المؤسسات تطمح أن يكون لدى موظفيها مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي. ويمكن تفسير المستوى المتوسط في بُعد الرضا عن ظروف العمل وطبيعته إلى الصعوبات التي يواجهها المعلمون أثناء العمل، والمتمثلة بعدد الطلبة الكبير داخل الصف الواحد، والعبء التدريسي العالي الذي يزيد على (25) حصة أسبوعيا، ودوام الفترتين الصباحية والمسائية، وعدم توفر الإمكانات المادية اللازمة للعملية التعليمية التعلمية. وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الطعاني والكساسبة (2005) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الرضا عن ظروف العمل وطبيعته.

أما المستوى المتوسط في بُعد الرضا عن الذات وتقدير المجتمع فربما يعود إلى النظرة السلبية التي يشعر بها المعلم من قبل أفراد المجتمع، وعدم تقديره بالصورة المطلوبة، وعدم الاهتمام بقضاياه، إضافة إلى التحاق الكثير من المعلمين في وكالة الغوث الدولية بمهنة التعليم دون أن يكون لديه قناعة مطلقة بهذه المهنة، ووجود اعتقادات لديهم أن اتجاهات المجتمع نحو المهنة هي اتجاهات سلبية، وهذا ما تؤكده نتائج دراسة بقيعي والكساب (2010) التي أشارت إلى أن تصور معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن لاتجاهات المجتمع نحو مهنة التدريس كانت سلبية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الطعاني والكساسبة (2005) التي

أشارت إلى مستوى متوسط من الرضا عن المكانة الاجتماعية للمعلم وتقدير المجتمع.

ويمكن تفسير وجود مستوى متوسط في بُعد الرضا عن العلاقة مع المسؤولين من خلال شعور المعلمين باهتمام قليل من قبل المسؤولين والجهات المسؤولة عن التعليم، وعدم توفير الظروف التي تعمل على بناء علاقة تشاركية مع المعلمين تسهم في إشراكهم في تقديم الاقتراحات واتخاذ القرارات المناسبة لمهنة التعليم، وهذا ما تؤكده دراسة كارسلي وإسكندر (Karsli & Iskender, 2009) التي أشارت إلى أن الرضا الوظيفي يتأثر طردياً بتشجيع المديرين والمسؤولين وتحفيزهم، كما أن اتجاهات المعلمين السلبية نحو المسؤولين تؤثر سلبياً في الرضا الوظيفي لديهم؛ وهذا ما تؤكده نتائج دراسة بقيعي والكساب (2010) التي أشارت إلى وجود اتجاهات سلبية لمعلمي وكالة الغوث الدولية نحو المسؤولين.

أما بُعد الرضا عن الجوانب المادية والحوافز فجاء بالمرتبة الأخيرة من حيث الرضا الوظيفي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بغلاء المعيشة، وعدم كفاية الراتب الذي يتقاضاه المعلم لتلبية متطلبات الحياة، وضعف الحوافز التشجيعية للمعلمين المتميزين، وعدم تفعيلها بالصورة المطلوبة، إضافة إلى عدم وجود نظام الضمان الاجتماعي الذي بدونه يشعر المعلمون بالقلق على مستقبلهم. كما أن الشروط الصعبة المتعلقة بنظام التقاعد في وكالة الغوث الدولية التي بموجبها يحصل المعلم على مكافأة نهاية الخدمة عادةً ما يتم ربطها بتوفر الأموال اللازمة إذا ما أراد المعلم التقاعد، وهذا ما يجعل المعلم ينتظر طويلاً من أجل موافقة المسؤولين على تقاعده. كما أن عدم منح المعلمين أصحاب الشهادات العليا الحوافز والترقيات التي تتناسب وشهاداتهم ومعاملتهم بنفس الصورة التي يُعامل بها صاحب الشهادة الجامعية الأولى يدفعهم إلى عدم الرضا عن سياسة وكالة الغوث الدولية في هذا الجانب.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة ليو ورامسي (Liu & Ramsey, 2008) التي أشارت إلى وجود درجة متوسطة من الرضا الوظيفي لدى المعلمين الأمريكيين، وجاء مجال الرضا عن الرواتب والمكافآت بالمرتبة قبل الأخيرة، واختلفت مع نتيجة دراسة الكساسبة والطعاني (2005) التي أشارت إلى وجود مستوى متدنٍ من الرضا عن الرواتب والحوافز لدى معلمي القطاع العام والخاص؛ ولعل هذا يعود إلى زيادة رواتب معلمي وكالة الغوث الدولية مقارنة برواتب معلمي القطاع العام والخاص.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على عاملي الشخصية: الانبساطية، ويقظة الضمير تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على عوامل الشخصية الأخرى تعزى إلى هذا المتغير.

ويمكن تفسير وجود الانبساطية لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور إلى أن الإناث عادةً ما يكن أكثر تواصلاً مع الآخرين، وغالباً ما يكون التواصل بين المعلمات داخل المدرسة أكثر منه لدى المعلمين، كما تتصف المعلمات بالنشاط والحيوية أثناء العمل، ولديهن اهتمامات فنية وجمالية في الكثير من القضايا؛ الذي بدوره ينعكس على البيئة المدرسية في مدارس الإناث، حيث تكون أكثر نظافة وترتيباً وجمالاً من مدارس الذكور. كما أن اتصاف المعلمات بيقظة الضمير أكثر من المعلمين يعود إلى التزام المعلمات بالعمل، والاهتمام به، وأدائه بصورة أفضل، واتصاف أدائهن بالجد والمثابرة والتميز بصورة تجعل المسؤولين على ثقة أكبر بما يقمن به، إضافة إلى التزام المعلمات بتنفيذ الواجبات والأعمال والمشاريع التي تُطلب منهن وتقديمها في الوقت المناسب. ولعل هذه السمات المتعلقة بيقظة الضمير التي تظهر على سلوك المعلمات تنعكس على نتائج الطالبات في مدارس الإناث التي عادة ما تكون أفضل منها في مدارس الذكور.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين على عامل المقبولية من خلال محاولة كل من المعلمين والمعلمات الاتصاف بالمرونة، والتسامح، والتعاون، وهذا يتضح خلال النتائج التي تشير إلى وجود هذا العامل بدرجة مرتفعة لكلا الجنسين. كما أن عدم وجود فروق بين الجنسين في عامل العصابية، يشير إلى تمتعهم بالصفات التي تمنعهم من ممارسة السلوكات السلبية، التي قد تُعرضهم للمساءلة في حال القيام بمثل هذه السلوكات، ولعل حصول عامل العصابية على الترتيب الأخير من بين العوامل جميعها ما يؤكد هذا التفسير. أما عدم وجود فروق بين الجنسين في الانفتاح على الخبرة فيمكن تفسيره بالتشابه بينهما في متطلبات العمل، الذي يتضمن البحث عن الخبرة، والمعرفة الجديدة من أجل مواكبة العمل في المشاريع التربوية التي تُطبق في مدارس وكالة الغوث الدولية.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة بقيعي (2012) التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين لدى الطلبة المعلمين في عامل العصابية ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق في العوامل الشخصية الأربعة الأخرى: الانبساطية، والمقبولية، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة.

أما فيما يتعلق باختلاف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً إلى متغير الخبرة التدريسية فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع عوامل الشخصية باستثناء عامل الانبساطية، ولعل هذا يعود إلى أن المعلمين الذين يتصفون بهذا العامل من عوامل الشخصية يتمتعون بالنشاط والحيوية، والقدرة على بناء علاقات اجتماعية تمكنهم من أداء أدوارهم بصورة أفضل، وامتلاك مهارات التواصل والحوار والنقاش مع الآخرين، والتصرف في المواقف المختلفة بسهولة ويسر، كما أن الخبرة التدريسية تلعب دوراً في منح المعلم الحماس والثقة بالنفس في

تنفيذ الأنشطة والأعمال المختلفة، إضافة إلى تأثيرها في ضبط النفس، والتأني في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات بشكل إيجابي.

أما عدم وجود فروق في عوامل العصابية، ويقظة الضمير، والمقبولية، والانفتاح على الخبرة تبعاً إلى متغير الخبرة التدريسية فربما يعود إلى تشابه ظروف العمل التي يوجد بها المعلمون، وتشابه المهام المطلوب منهم القيام بها في المواقف المختلفة، وتأثر المعلمين الجدد بالسلوكات الممارسة من قبل المعلمين القدامى؛ مما يجعلهم يتصرفون في الكثير من المواقف بصورة مشابهة لهم، وذلك في ظل الأنظمة والقوانين الصارمة التي تنتهجها إدارة وكالة الغوث الدولية في حق المعلمين المخطئين.

أما بالنسبة إلى عدم وجود فروق في جميع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، فربما يُعزى إلى التشابه في ظروف العمل، وعدم وجود تفضيل لمعلم على آخر استناداً إلى المؤهل العلمي، فالواجبات والمهمات والأعمال التي يقوم الجميع بها واحدة، وهذا يدفع المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم إلى السلوك في المواقف المختلفة، ومواجهتها بنفس الكيفية.

أما وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الصفوف التي يدرسها المعلم على عامل المقبولية ولصالح الصفوف الثلاثة الأولى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الصفوف التي يدرسها المعلم على العوامل الشخصية الأربعة الأخرى؛ فيمكن تفسيره من خلال الصفات التي يتمتع بها هؤلاء المعلمون التي تمكنهم من التعامل مع الأطفال، وتدريسهم بالصورة الفضلى؛ حيث يتصف أصحاب هذا النمط من الشخصية بالشعور تجاه الآخرين، والتعاطف معهم، والتسامح، والإيثار، والتروي، والتواضع، وبذل الجهد الكبير لإرضاء الآخرين، وتقديم الدعم الاجتماعي لهم. وهذه السمات جميعها ضرورية عند تدريس هذه الفئة من الطلبة؛ لذا من المنطقي أن تكون المقبولية إحدى العوامل الشخصية لصالح معلمي الصفوف الثلاثة الأولى مقارنة بمعلمي الصفوف الأخرى. ولعل ما يؤكد هذه النتيجة المتوسطات الحسابية على العوامل الشخصية الأخرى، حيث العصابية أقل ويقظة الضمير والانبساطية أكثر لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بقيعي (2012) التي أشارت إلى سيادة عامل المقبولية لدى الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف الخاص بتدريس الصفوف الثلاثة الأولى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد الرضا الوظيفي تعزى إلى متغيرات: الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والصفوف التي يدرسها المعلم، باستثناء وجود فروق على بُعدي الرضا عن ظروف العمل وطبيعته، والرضا عن العلاقة مع المسؤولين تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الإناث.

ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بُعد الرضا عن ظروف العمل وطبيعته تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث إلى أن ظروف العمل في مدارس الإناث التابعة لوكالة الغوث الدولية أكثر إيجابية من مدارس الذكور؛ فالمشاكل السلوكية والأكاديمية لدى الطالبات أقل منها لدى الذكور، والتزام المعلمات بالعمل أكثر منه لدى المعلمين، كما أن استقرار المعلمات بالعمل يسير بصورة إيجابية أكثر؛ حيث لا تبحث المعلمات عن فرص عمل أخرى أفضل مما هي عليه، بعكس الذكور الباحثين باستمرار عن فرص عمل داخلية أو عقود خارجية من أجل تحسين الوضع المادي لأسرهم. كما أن حرص المعلمات على إرضاء المسؤولين وتنفيذ ما يطلبونه يجعل الرضا الوظيفي لديهن أكثر من الذكور الذين يماطلون في تنفيذ الواجبات المطلوبة منهم.

ولعل وجود فروق بين الجنسين في الرضا عن العلاقة مع المسؤولين يعود إلى حرص المعلمات على تنفيذ الواجبات المطلوبة منهن، والالتزام بالأعمال المدرسية، وتنفيذ المشاريع التربوية بصورة مميزة ومنظمة؛ وهذا يجعل الرضا الوظيفي في هذا البعد أكثر لدى الإناث منه لدى الذكور الذين يماطلون في تنفيذ الواجبات المطلوبة منهم، أو الاستماع إلى التوجيهات التي يقدمها المسؤولين.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في الرضا عن الجوانب المادية بالتغير الحاصل على دور المرأة في المجتمع من الناحية الاقتصادية، ومشاركة الرجل مصاريف الأسرة، وتحملها الكثير من الأعباء المالية؛ وهذا يؤدي إلى وجود التشابه في الرضا عن الجوانب المادية لكل منهما. أما من حيث الرضا عن الذات وتقدير المجتمع فإن عدم وجود فروق يعود إلى تشابه الظروف التي يعيشها كل من المعلمين والمعلمات عند تعاملهم مع المجتمع المحلي، والمكانة التي تحتلها مهنة التعليم لكل منهما.

واختلفت هذه النتيجة في جزء منها مع دراسة الشيخ خليل وشرير (2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الرضا عن طبيعة العمل وظروفه بين الجنسين، ووجود فروق في الرضا عن الذات بين الجنسين تعزى لصالح الإناث، واتفقت معها في وجود فروق في الرضا عن العلاقة مع المسؤولين تعزى للجنس لصالح الإناث.

أما عدم وجود فروق في جميع أبعاد الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، فيمكن النظر إلى هذه النتيجة بصورة سلبية؛ إذ من المنطقي أن يكون هناك رضا وظيفي أكثر لدى أصحاب مؤهل البكالوريوس على حساب أصحاب مؤهل الدراسات العليا، لأن أصحاب المؤهلات العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية لا يحصلون على المكافآت والترقيات التي تتناسب ومؤهلاتهم العلمية. فمن المنطقي أن توفير فرص الترقي والتطور من العوامل الهامة في الرضا الوظيفي للمعلمين، وإذا لم تسهل البيئة التعليمية هذا الأمر لدى المعلمين فإن شعورهم بالسعادة

سينخفض، وبالتالي يقل مستوى الإنتاج لديهم (Watt & Richardson, 2008).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أفيري (Avery, 1998)، ودراسة الطعاني والكساسبة (2005) اللتين أشارتا إلى عدم وجود أثر للمؤهل العلمي على الرضا الوظيفي للمعلمين. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة دابو، ونتيجة دراسة ميجالوا، ونتيجة دراسة سيرجنت وهانم (Dabo, 1998; Michaelowa, 2002; Sargent & Hannum, 2003) التي أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين المؤهل العلمي والرضا الوظيفي؛ إذ كلما كان المؤهل العلمي للمعلم أعلى كان لديه رضا وظيفي أقل، وكان أكثر عرضة لترك مهنة التدريس. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الثبيتي والعنزي (2014) التي أشارت إلى وجود فروق في الرضا الوظيفي تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، ولصالح المؤهل الأعلى، كما اختلفت مع نتيجة دراسة الشيخ خليل وشرير (2008) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح المؤهل الأقل.

وبالنظر إلى عدم وجود فروق في جميع أبعاد الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية، فإنه من المنطقي أن يكون هناك فروقٌ لصالح معلمي الخبرة الأكثر، بخاصة في ظل الأمن الوظيفي الذي تعيشه هذه الفئة من معلمي وكالة الغوث الدولية بعكس المعلمين أصحاب الخبرة الأقل، حيث يعملون من خلال عقود تجدد كل ثلاث سنوات مما يجعلهم عرضة للقلق والتوتر على مستقبلهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة دابو ونتيجة دراسة ميجالوا، ونتيجة دراسة كلاسن وجيو (Dabo, 1998; Michaelowa, 2002; Klassen & Chiu, 2010)، ونتيجة دراسة (أبو مصطفى والأشقر، 2011؛ الشرايري، 2003؛ الشيخ خليل وشرير، 2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة بيشي (Bishay, 1996) التي أشارت إلى أن طول مدة الخدمة يرتبط بشكل إيجابي مع الرضا الوظيفي للمعلمين، كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة بيبليتون وريسبورو ونتيجة دراسة كروسمان وهاريس (Poppleton & Risborough, 1990; Crossman & Harris, 2006) اللتين أشارتا إلى وجود علاقة سلبية بين الرضا الوظيفي والخبرة التدريسية.

أما عدم وجود فروق في جميع أبعاد الرضا الوظيفي تعزى إلى متغير الصفوف التي يدرسونها، فربما يعود ذلك إلى تشابه ظروف العمل بينهما، من حيث: النصاب التدريسي، وعدد الطلبة، والحوافز، والمكافآت، والصعوبات التي يواجهونها في التعامل مع الطلبة على الرغم من اختلاف طبيعة المرحلة النمائية التي يدرسها كل منهم. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الثبيتي والعنزي (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المعلمين تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الشيخ خليل وشرير (2008) التي أشارت إلى وجود فروق لأبعاد الرضا عن طبيعة العمل وظروفه والعلاقة مع المسؤولين ولصالح معلمي الصفوف الدنيا.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من الانبساطية، والمقبولية، ويقظة الضمير كعوامل للشخصية، والرضا الوظيفي للمعلمين، ووجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين العصابية والرضا الوظيفي للمعلمين، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانفتاح على الخبرة والرضا الوظيفي للمعلمين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تؤدي دوراً في الرضا الوظيفي للمعلمين؛ فالعلاقات الاجتماعية مع الزملاء وأولياء الأمور والمشرفين والمسؤولين، وتقدير الذات، والشعور بالإنجاز، والبحث عن التطور الوظيفي، كلها عوامل تُسهم في الرضا الوظيفي للمعلمين، وهي سمات وخصائص تنضوي ضمن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

وعند الحديث عن الانبساطية كأحد عوامل الشخصية، فإن سمات الحيوية، والنشاط، والإثارة، والحزم، ودفء المشاعر، والاهتمام بالآخرين، وحل المشاكل، جميعها تدلل على الرضا الوظيفي للمعلمين، وتساهم في زيادته إذا وُجدت لديهم. أما يقظة الضمير فإن سمات الالتزام بالواجبات، والدافعية للإنجاز، والكفاءة، والمسؤولية، والضبط الذاتي، كلها سمات يمكن أن تؤدي دورا في الرضا الوظيفي. كما أن السمات الدالة على المقبولية كالثقة بالنفس، والشعور تجاه الآخرين، والتعاطف معهم، والقبول، والتروي، والتسامح، والإيثار، جميعها تساهم في إيجاد مناخ إيجابي لدى المعلمين، وتعمل على زيادة الرضا الوظيفي لديهم.

ولعل ارتباط العصابية بالرضا الوظيفي بشكل عكسي يمكن تفسيره من خلال أن اتصاف المعلم بالقلق، والاكتئاب، والعدوانية، وعدم الاستقرار العاطفي، وصعوبة التكيف مع الآخرين، وعدم القدرة على مساعدتهم، كلها سمات تؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي لدى المعلين؛ وبالتالي عندما يتسم المعلم بالعصابية فإن الرضا الوظيفي يقل لديه.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع العديد من الدراسات؛ حيث أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى ارتباط بعض العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مع الرضا الوظيفي. فقد اتفقت مع نتيجة دراسة زيبارجاديان وزاده (Zebarjadian & Zadeh, 2014) التي أشارت إلى وجود علاقة بين العصابية والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير كعوامل للشخصية مع الرضا الوظيفي، واتفقت مع نتيجة دراسة زاهي وآخرين (Zahi et al., 2013) التي أشارت إلى أن الانبساطية أقوى العوامل أثراً في الرضا الوظيفي، واتفقت مع نتيجة

دراسة حسين وزيدي (Husin & Zaidi, 2011) التي أشارت إلى وجود علاقة بين الانبساطية والانفتاح على الخبرة كأحد عوامل الشخصية والرضا الوظيفي.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة شاهاميري ونامدري (Shahamiri & Namdrai, 2013) التي أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين الانبساطية والرضا الوظيفي. كما اختلفت مع نتيجة دراسة فورنهام وآخرين (Furnham et al., 2002) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ضعيفة بين العوامل الشخصية والرضا الوظيفي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فإن الباحث يقترح التوصيات التالية:

- استثمار السمات الشخصية التي يتحلى بها معلمو وكالة الغوث الدولية في تحسين واقع العملية التعليمية التعلمية.
- تحسين الظروف والعوامل التي تسهم في الرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية، وبخاصة الجوانب المادية والحوافز.
- إعداد دورات تدريبية تسهم في تعريف المعلمين الذكور وذوي الخبرة التدريسية الأقل بالخصائص ذات العلاقة بالانبساطية، وتعريف المعلمين الذين يُدَرِّسون الصفوف من الرابع إلى العاشر بالخصائص ذات العلاقة بيقظة الضمير.

المراجع

أبو مصطفى، نظمي والأشقر، ياسر. (2011). الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلم الفلسطيني. ***مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 19***(1)، 209- 238.

بقيعي، نافز والكساب، علي. (2010). اتجاهات معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية نحو مهنة التدريس في ضوء بعض المتغيرات. ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24***(2)، 433- 461.

بقيعي، نافز. (2012). أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الأردنية. ***مجلة جامعة الخليل للبحوث، 7***(1)، 107- 131.

الثبيتي، محمد والعنزي، خالد. (2014). عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة القريات من وجهة نظرهم/ دراسة إدارة التربية والتعليم بمحافظة القريات. ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3***(6)، 99- 117.

جبر، أحمد. (2012). ***العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة غزة***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الزعبي، نزار. (2009). **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي ومركز الضبط وكشف الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الشراري، عبدالعزيز. (2003). ***الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية***. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشيخ خليل، جواد وشرير، عزيزة. (2008). الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات (الديمغرافية) لدى المعلمين. ***مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 16***(1)، 683- 711.

الطعاني، حسن والكساسبة، عبد الوهاب. (2005). الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة والعوامل المؤثرة فيه (دراسة مقارنة). ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1***(2)، 189- 200.

ملحم، مازن والأحمد، أمل. (2010). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالعوامل الخمسة للشخصية دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق. ***مجلة جامعة دمشق، 26***(4)، 625- 668.

Avery, M. (1998). *The impact of teachers' demographic characteristics on the level of job satisfaction in secondary schools in rivers state: A case study of teachers in rivers state secondary schools.* Unpublished Master Thesis, Port Harcourt: University of Port Harcourt, Nigeria.

Ayan, S., & Kocacik, F.(2010). The Relation between the Level of Job Satisfaction and Types of Personality in High School Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(1), 27- 41.

Barrick M, & Mount M. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology, 44*,1-26.

Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experienced sampling method. *Journal of Undergraduate Science, 3*, 147-154.

Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration, 36*(4), 362-378.

Dormann , C., & Zaph, D. (2001). Job satisfaction: a meta-analysis of stabilities. *Journal of Organizational Behavior, 22* (5), 483– 504.

Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction, and motivation among education professionals: Re-examining the Leadership Dimension. *Educational Management Administration and Leadership, 29*(3), 291–306.

Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences, 34*, 1225-1243.

Furnham, A., Petrides, K., Jackson, C., & Cotter, T. (2002). Do personality factors predict job satisfaction?. *Personality and Individual Differences, 33*, 1325- 1342.

Giacometti, K. (2005). *Factors Affecting Job Satisfaction and Retention of Beginning Teachers*. Unpublished PhD Thesis, Dissertation of Education, Virginia.

Goldberg, L. (1990). An alternative "description of personality": The Big Five Factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(6), 1216- 1229.

Goldberg, L. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist, 48* (1), 26– 34.

Greenglass, E., & Burke, R. (2003). *Teacher stress*. In M. F. Dollard, A. H. Winefield, & H. R. Winefield (Eds.), Occupational stress in the service professions (pp. 213–236). New York, NY: Taylor and Francis.

Ho, C., & Au, W. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement, 66*(1), 172-185.

Husin, L., & Zaidi, N. (2011). The correlation effects between big five personality traits and job satisfaction among support staff in an organization. *Humanities, Science and Engineering, 5-6*, 883-887.

John, O., Donahue, E., & Kentle, R. (1991). *The big five inventory: Versions 4a and 5b*. Institute of personality and social research, University of California, Berkeley.

John, O., & Srivastava, S. (1999). *The Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives*. Handbook of personality: Theory and research (2nd ed.). New York: Guilford.

Bruck, C., & Allen, D. (2003). The Relationship Between Big Five Personality Traits, Negative Affectivity, Type A Behavior, and Work–Family Conflict. *Journal of Vocational Behavior. 63*, 457–472.

Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences, 44*, 1596-1603.

Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 821–832.

Cattell, R. (1965). *The scientific analysis of personality*. Baltimore, MD: Penguin.

Chapman, D., & Hutcheson, S. (1982). Attrition from teaching careers: A discriminant analysis**.** *American Educational Research Journal, 19*(1), 93-105.

Chapman, D., & Lowther, M. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *The Journal of Educational Research, 75*(4), 241-247.

Chen, L. (2008). Job satisfaction among information system (IS) personnel. *Computers in Human Behavior, 24*, 105-118.

Costa P., McCrae R., & Dye D. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences, 12*, 887-898.

Costa, P., & McCrae, R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership, 34*(1), 29-46.

Dabo, A. (1998). The study of workers values and its implication to administration in the 21st Century: A case study of college of education, Gidan Waya, Kafauchan. *Forum Academia, 6*, 112-124.

Darling-Hammond, L., & Sclan, E. (1996**).** *Who teaches and why: Dilemmas of building a profession for twenty-first century schools*. In J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), Handbook of research on teacher education, 2nd ed., (pp. 67 – 101). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.

Digman, J. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology, 41*, 417-440.

Penly, J., & Tomaka, J. (2002). Associations among the Big Five, emotional Responses, and coping with acute stress. *Personality and Individual Differences, 32*, 1215- 1228.

Poppleton, P., & Riseborough, G. (1990). A profession in transition: Educational policy and secondary school teaching in England in the 1980s. *Comparative Education, 26*(2/3), 211-226.

Rapti, E., & Karaj, T. (2012) The Relationship between Job Satisfaction and Democratic and School Characteristics among Basic Education Teachers in Albania. *Problems of Education in the 21st Century, 45*, 73- 80.

Rosellini, A., & Brown, T. (2011). The NEO Five-Factor Inventory: Latent Structure and Relationships with Dimensions of anxiety and Depressive Disorders in Large Clinical Sample. *Assessment, 18*(1), 27 – 38.

Salgado, J. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology, 82*, 30-43.

Santrock, J.(2011). *Educational Psychology*. 5th ed, New York, Mc Graw Hill.

Sargent, T., & Hannum, E. (2003). Keeping teachers happy: Career satisfaction among primary school teachers in rural China. *Paper presented at the International Association Research Committee on Social Satisfaction and Mobility. New York*.

Saucier, G. (2002). Orthogonal Markers For Orthogonal Factors: The Case of the Big Five. *Journal of Research in Personality, 36*(1), 1- 31.

Schneider, B., & Dachler, H. (1978). A note on the stability of the job descriptive index. *Journal of Applied Psychology, 68*, 650- 653.

Scott, C., & Dinham, S. (2003). The Development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of EducationalAdministration, 41*, 74- 86.

Shahamiri, T., & Namdrai, R. (2013). The Study of the Relation between Teacher Personality Type and Job Satisfaction (ACase study of School Teachers in Bushehr Province). *Journal of Basic and Applied Scientific Research, 3*(1), 708- 713.

Shann, M. (2001). Professional Commitment and Satisfaction among Teachers in Urban Middle schools. *The Journal of Educational Research, 92*, (2), 67- 73.

Singh, H., & Rawat. H. (2010) The Study of Factors Affecting the Satisfaction Level of Private School Teachers' in Haryana. *VSRD-TNTJ,1*(4), 188-197.

Judge, T., & Cable, D. (1997). Applicant personality, organizational culture, and Organization attraction. *Personal Psychology, 50*(2), 359- 394.

Karavas, E. (2010). How Satisfied are Greek EFL Teachers with their Work? Investigating the Motivation and Job Satisfaction Levels of Greek EFL Teachers. *Porta Linguarum, 14*, 59- 78.

Karsli, M., & Iskender, H. (2009). To examine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 2252- 2257.

Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756.

Liu, X., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1173–1184.

Ma, X., & MacMillan, R. (1999). Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research, 93*(1), 39-47.

McCrae, R., & John, O. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality 60* (2), 175–215.

Mc Crae, R., & Costa, P. (1989). Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator From the Perspective of the Five-Factor Model of Personality. *Journal of Personality, 57*(1), 17- 40.

McCrae, R., & Costa, P. (1996). Toward a new generation of personality Theories: theoretical contexts for the five-factor model, in Wiggins, J.S. (Ed),*The five-factor Model of Personality: Theoretical Perspectives*, Guilford, New York, NY, pp. 51-87.

Michaelowa, K. (2002). *Teacher career satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa*. Hamburg: Institute of International Economics.

Mohammadi, S. (2008). A Comparative study of personality factors and job satisfaction among Iranian High. *Journal of educational and psychology, 15*(1), 33- 52.

O'Connor, B. (2002). A quantitative review of the comprehensiveness of the five-Factor model in relation to popular personality inventories. *Assessment, 9*(2), 188- 203.

Patrick, H. (2010). Personality traits in relation to Job satisfaction of Management Educators. *Asian Journal of Management Research*, 239- 249.

Watt, H., & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*, 408- 428.

Zahi, Q., Willis, M., Oshen, B., Zahi, Y & Yang, Y. (2013). Big Five personality traits, job satisfaction and subjective wellbeing in China. *International journal of psychology, 48*(6), 1099- 1108.

Zebarjadian, Z., & Zadeh, A. (2014). Role of personality traits in the prediction of job satisfaction of elementary school teachers in Karaj City. International *Journal of Psychology and Behavioral Research, 3*(2), 83- 88.

Zhang, L. (2006). Thinking Styles and the Big Five Personality Traits Revisited. *Personality and Individual Differences, 40*(6), 1177– 1187.

Staw, B., Bell, N., & Clausen, J. (1986). The dispositional approach to job attitudes; A Lifetime Longitudinal test. *Administrative Science Quarterly, 31*, 56- 77.

Wade, C. & Tavris, C.(1993). *Psychology*. 3rd ed, New York, Harber Collins College Publishers.

Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin, 98*(2), 219- 235.

Watson, D., & Clark, L. (1997). Extraversion and its positive emotional core. In R. Hogan, J. A. Johnson, &S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 767–793). San Diego: Academic Press.

الرضا عن الحياة والدعم الاجتماعي المدرك والعلاقة بينهما لدى عينة من مريضات سرطان الثدي

رامي عبدالله طشطوش *

تاريخ تسلم البحث 2015/5/2 تاريخ قبوله 2015/8/2

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الرضا عن الحياة ومستوى الدعم الاجتماعي المدرك والعلاقة بينهما لدى مريضات سرطان الثدي. تكونت عينة الدراسة من (215) مريضة من مريضات السرطان المتلقيات للعلاج في مركز الحسين للسرطان. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي جاء ضمن المستوى المتوسط، وأن هنالك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى الرضا عن الحياة تبعاً لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي كان مرتفعاً، وأن هنالك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى الدعم الاجتماعي المدرك تبعاً لمتغير مدة الإصابة بالمرض، بينما لم يكن هنالك فروق دالة إحصائياً في مستوى الدعم الاجتماعي المدرك تبعاً لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج. وأخيراً، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الرضا عن الحياة ومستوى الدعم الاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي (144).

الكلمات المفتاحية: الرضا عن الحياة، الدعم الاجتماعي المدرك، مريضات سرطان الثدي.

مقدمة: يعد مرض السرطان من أهم التحديات التي واجهت المجتمعات، إذ إن أكثر من نصف أمراض السرطان تبقى دون معالجة شافية؛ لأن السبب الحقيقي وراء الإصابة بالسرطان، أو ما يسمى بالورم الخبيث لم يتم معرفته لغاية الآن (Rosnthal, 2001). فمرض السرطان من الأمراض التي تشكل خطورة على حياة الإنسان، ويصيب هذا المرض أي جزء من أجزاء الجسم، ويحدث خللاً في تركيب الخلايا التي تبدأ بالتكاثر بشكل غير طبيعي بعيدا عن نظامها المعتاد، وتولد هذه الخلايا خلايا أخرى مشابهة في تكوينها للخلايا المصابة لتشكل في النهاية نسيجاً يطلق عليه الأورام السرطانية (رضوان، 2007).

ويعد سرطان الثدي (Breast Cancer) من أخطر أنواع السرطانات التي تصيب الإنسان، وبخاصة السيدات من بعد سرطان الرئة الذي يسجل أعلى معدل للوفيات سنوياً، وتكون نسبة النجاة منه ضئيلة جداً إذا لم يكتشف ويعالج مبكراً. وينتشر مرض سرطان الثدي بمعدلات كبيرة بين النساء؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية يصيب هذا المرض حوالي (21,000) سيدة سنوياً (Nelson, Tyne, Naik, Bougatsos, Chan & Humphrey, 2010). وتشير الإحصاءات إلى أن النسبة في هولندا وفرنسا واليابان هي (31.4, 44.4, 41.6) حالة لكل (100) ألف سيدة على التوالي (Perry et al, 2006).

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

Life Satisfaction and Perceived Social Support and the Relationship Between them among a Sample of Breast Cancer Patients

Rami Abdalla Tashtoush, *Dep. of Counseling and Educational Psychology, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract: This study aimed to reveal the life satisfaction and perceived social support level and the relationship between them among breast cancer patients. The sample of the study consisted of (215) breast cancer patients. The results of the study showed that breast cancer patients have medium level of life satisfaction, and there are statistically significant differences in the life satisfaction due to the variables of age, marital status, educational level, the stage of treatment, and the duration of the disease. Also, the results of the study showed that breast cancer patients have high level of perceived social support, and there are statistically significant differences in the perceived social support due to the variable of the duration of the disease. There were no statistically significant differences in the perceived social support due to the variables of age, marital status, educational level, and the stage of treatment. Finally, the study showed statistically positive relationship between life satisfaction and perceived social support (161). **Keywords**: Life Satisfaction, Perceived Social Support, Breast Cancer Patients.

وحسب أحدث إحصائيات السجل الوطني الأردني للسرطان، فقد تم في الأردن تشخيص (765) حالة إصابة بسرطان الثدي في عام (2006). ويتراوح معدل عمر إصابة الإناث به بين (45-50) عاماً، في حين أن متوسط عمر الإناث المصابات في الغرب بين (60- 65) عاماً، كما أنه ينتشر أيضاً بين فئات عمرية أصغر (السجل الوطني الأردني، 2011).

وتعرف جمعية السرطان الأمريكية (American Cancer Society, 2014) سرطان الثدي بأنه ورم خبيث يسبب نمواً غير طبيعي لخلايا الثدي، وعادة ما يظهر في القنوات والغدد الحليبية للثدي، ويمكن أن ينتشر إلى الأنسجة المحيطة به، أو إلى أي منطقة في الجسم. ويحدث سرطان الثدي غالباً لدى النساء، وقد يحدث أحياناً لدى الرجال. وتعرفه منظمة سرطان الثدي (Breast Cancer Organization, 2013) بأنه: نمو غير منتظم لخلايا الثدي، ناتج عن طفرات أو تغيرات غير طبيعية في الجينات المسؤولة عن تنظيم نمو الخلايا والحفاظ على صحتها.

أما العوامل التي تؤدي إلى الإصابة بسرطان الثدي فهي: التقدم في العمر، حيث إن سرطان الثدي أكثر شيوعاً بين النساء اللواتي تزيد أعمارهن على (40) سنة. والتاريخ العائلي لأن المرأة التي تصاب أمها أو أختها أو ابنتها تزيد خطر الإصابة لديها (2-4)

مرات. كما أن حدوث الدورة الشهرية في سن مبكرة قبل سن (15) سنة، وتأخر سن الأمل بعد (45) سنة يزيد فرصة حدوث سرطان الثدي، والحمل في سن متأخرة، أو عدم الحمل مطلقاً. والسمنة، وتناول الدهون بكميات كبيرة، وعدم الإرضاع من الثدي، والتدخين. كما أن الإصابة بسرطان الثدي سابقا يزيد فرصة إصابتها بسرطان الثدي في أنسجة الثدي الآخر، أو مناطق أخرى (Smeltzer, Bare, Hinkle & Cheever, 2008).

والإصابة بسرطان الثدي حدث صادم يعمل على تغيير عالم السيدة المصابة بما ينتج عنه من تغيرات سلبية تؤثر في حياة السيدة المصابة، وحياة أسرتها على جميع المستويات، وتحديداً على المستويين النفسي والاجتماعي، فالضغط الناتج عن المرض وعلاجه ربما يزداد مع وجود عوامل ضاغطة أخرى، مثل: مستوى الدعم الأسري، وضغوط العمل، وقلق المستقبل، ونكوص الحالة النفسية، ورفض الذات، وعدم الرضا عن الحياة (محمود، 2009).

ويؤثر تشخيص وعلاج سرطان الثدي في المريضة جسدياً ونفسياً، إذ يوجد عدد من العوامل المرتبطة بالاضطرابات النفسية، كتهديد المرض لحياة المريضة، بالإضافة إلى معاناتها من الألم. أما من الناحية الجسدية، فعندما تكون المرأة مصابة بسرطان الثدي، ويكون جسدها تحت التهديد، فإنها تشعر كما لو أنها بدأت تفقد هويتها والحياة، فالجسد له دور مركزي في تحديد هوية الأنثى (Bergbom & Lindwall, 2009).

ويهدد سرطان الثدي حياة المريضة؛ إذ إنه يسبب لها حالة من الخوف والقلق والحزن، وبهذا يصعب رؤية مريضة سرطان الثدي مستقرة نفسياً، بل إنها تبقى في حالة اضطراب نفسي مستمر جراء التفكير الدائم بالمرض والنتائج المتوقعة. كما يؤثر المرض عليها في إقامة علاقات تواصل اجتماعي مع المحيطين بها؛ نتيجة الحساسية الزائدة، وشعورها بالخجل والإحراج جراء استئصال أحد ثدييها أو كليهما، وهذا الأمر لا ينعكس على المحيطين بها فقط، بل على العلاقة الزوجية أيضاً، لما يحدثه من فجوة بين الزوجين؛ بسبب شعور المريضة بفقدان الثقة بالنفس، ورفض الذات. ومن المحتمل أن تواجه المريضة أيضاً بعض المشكلات الاجتماعية التي قد تدخلها في حالة من عدم المقدرة على المواجهة، والهروب من نظرات الشفقة من الآخرين، فتسبب لها العزلة والشعور بالوحدة، لذا على الأسرة أن تظهر الدعم والمساندة للمريضة (Kleponis, 2006).

ومن الممكن أن الحالة النفسية لدى المصابة بسرطان الثدي تختلف من مريضة لأخرى؛ الأمر الذي قد ينعكس على فاعلية العلاج الدوائي ومستوى العلاج النفسي. فقد يأخذ الدعم الاجتماعي المقدم من الآخرين وتحديداً أفراد الأسرة وخاصة الزوج -إن كانت المريضة متزوجة- دوراً حاسماً في عملية العلاج، فالوقوف إلى جانب الزوجة المصابة، وتوفير جميع الاحتياجات التي تكفل لها أفضل ظروف العلاج، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي في الحالة النفسية للمصابة (آمال، 2011).

الرضا عن الحياة

يعد الرضا عن الحياة (Life Satisfaction) من المفاهيم النفسية الرئيسية التي تحظى باهتمام الباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية باعتبارها من مظاهر الصحة النفسية التي تعد أساساً للعملية الإرشادية مع المسترشدين، من خلال تطبيق نظريات الإرشاد والعلاج النفسي التي تهدف جميعها إلى مساعدة المسترشدين للوصول لمستوى معين من الرضا عن الحياة (Harper, Guilbault, Tuker & Austin, 2007).

ويستخدم علماء النفس مصطلحات عديدة في دراستهم وقياسهم للرضا عن الحياة، مثل: السعادة والإحساس بالهناء واللذة والسرور (ملكوش، 1995). ويعرف الرضا عن الحياة بأنه: تقدير عام لنوعية حياة الفرد اعتماداً على حكمه الشخصي المبني على معايير انتقاها بناء على الجوانب المعرفية، وتحقيقاً لتطلعاته المستقبلية (عبدالخالق، 2003). أما السعادة فهي حالة انفعالية من المرح وتحقيق الأهداف. ويرى أرجايل (2011) أنه يمكن فهم السعادة بوصفها انعكاساً لدرجة الرضا عن الحياة، أو انعكاساً لمعدل حدوث تكرار الأحداث والانفعالات السارة، وشدة هذه الانفعالات. أما هورلي Horley فيعرف الإحساس بالهناء كمصطلح مرادف للرضا عن الحياة بأنه: حالة داخلية تظهر في سلوكات واستجابات الفرد، وتقبله لحياته الماضية والحاضرة، وتوجهه الإيجابي نحو المستقبل (Rice, 1995).

وتعرف علوان (2008) الرضا عن الحياة بأنه: امتلاك الأفراد لمجموعة من الصفات كالتفاؤل، والحماس، وتقبل الذات، واحترامها، والقبول بالواقع، والاستقلال المعرفي الذي يصل بالأفراد إلى حالة من الشعور بالسعادة. كما يعرف الرضا عن الحياة بأنه: شعور الفرد بالفرح والسعادة والراحة والطمأنينة، وإقباله على الحياة بحيوية نتيجة تقبله لذاته، وعلاقاته الاجتماعية، ورضاه عن إشباع حاجاته (المجدلاوي، 2012).

ورضا الفرد عن حياته مؤشر لصحته النفسية، ومن السمات الإيجابية للشخصية التي تساعد على زيادة مشاعر التقبل والإحساس بالأمن والطمأنينة، وبناء جسور من العلاقات الإيجابية مع المحيطين به. ويشير ملكوش (1995) إلى الجوانب الهامة بالشعور عن الرضا عن الحياة، وتشمل الجوانب الجسدية، والمادية، والأسرية والأطفال والمجتمع، وجوانب العمل والدين، ووسائل الإعلام، بمعنى رضا عام للفرد عن حياته في مختلف مجالاتها.

وقد أصبح تقييم مستوى الرضا عن الحياة من الموضوعات المهمة التي استحوذت على اهتمام الباحثين والعاملين في مجال الخدمات الصحية المختلفة، وخصوصاً لدى ذوي الأمراض المزمنة والخطيرة؛ لأن الرضا عن الحياة لدى المرضى أصبح مرتبطاً بمدى التزامهم بالبرامج العلاجية المقدمة لهم، إضافة إلى ذلك فقد أصبح أحد المخرجات الرئيسة التي تهدف معظم البرامج العلاجية لتحقيقها لدى المرضى (Wesserfallen et al., 2006).

وتؤثر درجة ومدة الإصابة بالمرض في مستويات الرضا عن الحياة لدى جميع الأفراد المصابين بالأمراض المزمنة والخطيرة بدرجات مختلفة، بينما لم تتفق نتائج الدراسات حول درجة تأثير درجة ومدة الإصابة في مستويات الرضا عن الحياة. ويؤكد المجدلاوي (2012) أن تعرض الأفراد للإصابة بالمرض يقلل من مستوى رضاهم عن الحياة، وخصوصاً لدى الأفراد الذين يعملون، فيؤدي المرض إلى عدم قدرتهم على ممارسة حياتهم وأعمالهم بشكل طبيعي، وعدم قدرتهم على إشباع حاجاتهم الجسمية والاقتصادية، الأمر الذي يحرمهم العديد من الحاجات، ويشعرهم بالإحباط، والقلق، وسوء التوافق، واليأس والنظرة التشاؤمية نحو المستقبل، مما يجعلهم غير راضين عن حياتهم، وتظهر لديهم الأعراض النفسجسمية.

وقد حاول عدد من الباحثين وضع إطار نظري لتقييم أثر مرض سرطان الثدي لدى النساء في الرضا عن الحياة. وضمن هذا الإطار أجرى هان وجروثمان ونيسيس وهيلي وهيلمان (Han, Grothuesmann, Neises, Hille & Hillemanns, 2010) دراسة مقارنة في ألمانيا هدفت التعرف إلى الفروق في نوعية الحياة ومستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي. تكونت عينة الدراسة من (180) مريضة بسرطان الثدي خضعن للعلاج خلال الفترة من كانون الثاني 2005 إلى تشرين الأول 2006. وقد خضعن إلى ثلاثة أنواع من العلاج: العلاج الكيميائي والإشعاعي، والعلاج الجراحي (استئصال الثدي)، والعلاج التجميلي بعد عملية اسئصال الثدي. أظهرت نتائج الدراسة أن المريضات اللاتي خضعن للعلاج الكيماوي والإشعاعي لديهن رضا أفضل عن صورة الجسد مقارنة مع المريضات اللاتي تلقين أنواع العلاج الأخرى، بينما أشارت المريضات اللاتي خضعن للعمليات التجميلية أن لديهن مشاكل مالية وقلقاً من المستقبل أعلى من باقي المريضات. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق في مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي تبعاً لنوع العلاج.

كما أجرى ويلدز وميلر وماجورز واتو ورواميرز (Wildes, Miller, Majors, Otto & Ramirez, 2011) في الولايات المتحدة الأمريكية دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الرضا عن الرعاية الصحية الطبية ونوعية الحياة لدى اللاتينيات الناجيات من مرض سرطان الثدي. تكونت عينة الدراسة من (117) امرأة لاتينية ناجية من سرطان الثدي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا لدى أفراد الدراسة كان مرتفعاً. كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين الرضا ونوعية الحياة؛ إذ يعد الرضا من العوامل المتنبئة بنوعية الحياة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن العاملات أو المتقاعدات عن العمل لديهن نوعية حياة ورضا افضل من النساء غير العاملات، كما أن مريضات سرطان الثدي لديهن مستوى مرتفع من الروحانية والتدين.

وأجرى آرراس وآخرون (Arraras et al., 2013) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى الرضا لدى مرضى السرطان الأسبان الذين يتلقون العلاج في المستشفى، وتقييم العلاقة بين الرضا ونوعية الحياة لديهم. تكونت عينة الدراسة من (176) شخصاً مصاباً بالسرطان من مختلف أنواع السرطانات، وفي مراحل علاجية متعددة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا بشكل عام كان مرتفعاً مع وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الرضا ونوعية الحياة لدى مرضى السرطان. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى أقل من الرضا لدى المريضات المصابات بسرطان الثدي، والمرضى الأصغر عمراً، والمرضى غير المتزوجين، والمرضى الذين خضعوا للعلاج الجراحي مقارنة مع باقي أفراد الدراسة.

وأجرى نيكوليتش وآخرون (Nikolić et al., 2015) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الصعوبات، وأنواع المساعدة المطلوبة، ومستوى الرضا لدى المصابات بسرطان الثدي، كما هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين مستوى الرضا والأنشطة الحياتية اليومية. أجريت الدراسة في الأكاديمية الطبية العسكرية في بلغراد بالتعاون مع جمعية النساء المصابات بسرطان الثدي في الفترة الواقعة من حزيران إلى أيلول عام 2012 على عينة من (30) مريضة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا كان مرتفعاً في مجالات التنقل والتغذية والسكن، وأقل مستوى في الرضا في مجالات الترفيه والاتصالات والعلاقات الشخصية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الرضا، ومستوى إنجاز الأنشطة اليومية في مجالات الأنشطة البدنية والمسؤولية والحياة المجتمعية، وكان أدنى مستوى للارتباط في مجالات التوظيف والنظافة الشخصية والسكن والتنقل والعمل والترفيه.

يلاحظ من نتائج الدراسات السابقة عدم وجود فرق في مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي تبعاً لنوع العلاج الذي خضعن له، العلاج الكيميائي والإشعاعي والجراحي كدراسة (Han, Grothuesmann, Neises, Hille & Hillemanns, 2010). كما أشارت بعض الدراسات إلى أن العاملات أو المتقاعدات عن العمل لديهن نوعية حياة ورضا أفضل من النساء غير العاملات، كما أن مريضات سرطان الثدي لديهن مستوى مرتفع من الروحانية والتدين كدراسة (Wildes, Miller, Majors, Otto & Ramirez, 2011). بينما أظهرت نتائج دراسة آرراس وآخرين (Arraras et al., 2013) وجود مستوى أقل من الرضا لدى المريضات المصابات بسرطان الثدي، والمرضى الأصغر عمراً، والمرضى غير المتزوجين، والمرضى الذين خضعوا للعلاج الجراحي مقارنة مع باقي أفراد الدراسة.

الدعم الاجتماعي المدرك

للدعم الاجتماعي دور هام في تحسن الصحة النفسية والانفعالية للفرد، وذلك في التغلب على الضغوط النفسية والاجتماعية التي تنتج عن ظروف ومشكلات ومصاعب الحياة، وكذلك يحقق الاستقرار النفسي، والرضا عن الحياة، بالإضافة إلى السعادة التي يحققها، وما يقدمه من تأثيرات إيجابية في الفرد (Buunkm Vanyperen, Taylor & Collins, 1991).

وقد عرف ليفي (Leavy, 1983) الدعم الاجتماعي بأنه: وجود أشخاص مقربين ممثلين بأفراد الأسرة، أو الأصدقاء، أو الجيران، أو زملاء العمل الذين يتسمون بالدعم المعنوي والمشاركة الوجدانية. بينما عرفت حداد (1995) الدعم الاجتماعي بأنه: تمتع الفرد بشعور الحب والتقدير والقبول والاحترام المقدم من الشبكة الاجتماعية المحيطة به، وشعوره بأنه جزء من هذه الشبكة التي تقدم لأعضائها التزامات متبادلة.

ويؤدي حجم الدعم الاجتماعي المقدم من الشبكة الاجتماعية المحيطة بالفرد دوراً في توفير فرصة العيش للفرد، وذلك من خلال المساعدة في تحقيق تكيف الفرد ابتداءً من الصحة البدنية إلى الصحة النفسية والاجتماعية خلال وبعد أحداث الحياة الضاغطة؛ حيث إن الدعم العاطفي له دور فعال في تقليل الاكتئاب الناتج عن أحداث الحياة السلبية، بالإضافة إلى أن الدعم من مقدمي الرعاية الرسمية وغير الرسمية، مثل: الزوج والأصدقاء والأطباء والممرضين له تأثير في قدرة النساء المصابات بسرطان الثدي في التماس المعلومات المتعلقة بالسرطان، وتنظيم الحالة العاطفية، واتخاذ القرارت الطبية المحرجة (Arora, Finney, Gustafson, Moers & Hawkins, 2007).

ويعد الدعم الاجتماعي تدخلاً نفسياً واجتماعياً مهماً للمريضات بسرطان الثدي فيما يتعلق بالتكيف النفسي، والعلاج الوظيفي، والأعراض المرتبطة بالمرض، مثل: الغثيان والألم، بالإضافة إلى التأقلم مع الوضع الجديد، والحفاظ على الثقة بالنفس، وتعزيز التعايش مع المرض (Compas & Luecken, 2002; Landmark, Strandmark & Wahl, 2002).

ويؤثر الدعم الاجتماعي في الحالة الصحية للإنسان بشكل مباشر، بصرف النظر عن وجود التوتر، أو مستوى التوتر؛ إذ يكمن تأثير الدعم الاجتماعي في مرضى السرطان من خلال إحداث تغييرات عاطفية تؤثر في الجهاز المناعي أو الهرموني العصبي، وتعزيز الشعور بالانتماء إلى جماعة يمكن أن تعزز المزاج الإيجابي، وكذلك الشعور بالتحكم الشخصي، وزيادة الثقة بالنفس، بالإضافة إلى تعزيز السلوكات الصحية التي تمنع ظهور المرض وبطء تقدمه، أو التأثير في عملية الانتعاش؛ كممارسة التمارين الرياضية، وتثبيط السلوكات غير الصحية كالتدخين، أو الحاجة إلى المساعدة الطبية (Keeling, Price, Jones & Harding, 1996).

ويوفر الأدب النظري أدلة قوية على أن الدعم المقدم من العلاقات الاجتماعية مع الآخرين خاصة من الأسرة والأصدقاء المقربين يعمل على تعزيز الوضع النفسي لدى الفرد، والتقليل من حاجة الفرد للشعور بالتماسك والانتماء، وبالتالي مواجهة الشعور بالوحدة. فقد أجرى يلدريم وكوكابايك (Yildirim & Kocabiyik, 2010) دراسة في تركيا هدفت إلى استقصاء العلاقة بين الدعم الاجتماعي والشعور بالوحدة لدى المرضى الأتراك الذين يعانون من السرطان. تكونت عينة الدراسة من مرضى السرطان الذين يخضعون للعلاج الكيميائي، والذين راجعوا العيادات الخارجية في مستشفى الجامعة التركية، وبلغ عددهم (144) مريضاً من المرضى الذين يعانون من السرطان بشكل عام، وكان عدد الإناث (92) مريضة وأغلبهن متزوجات. أظهرت نتائج الدراسة أن مريضات سرطان الثدي شهدن مستوى منخفضاً نسبياً من الشعور بالوحدة، مع وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الشعور بالوحدة ودرجات الدعم الاجتماعي.

وهدفت دراسة سفيتينا وناسترن (Svetina & Nastran, 2012) التعرف إلى جوانب العلاقات الأسرية، مثل: المرونة، والتماسك، والتواصل، والرضا عن الحياة لدى عينة من المصابات بسرطان الثدي في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (190) امرأة مصابة بسرطان الثدي بعمر يتراوح بين (31-38) سنة، وشملت العينة أفراداً من مستويات تعليمية مختلفة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المتغيرات الديمغرافية للمرأة وبين التكيف مع الحياة المرضية. كما بينت نتائج الدراسة أن التماسك الأسري الإيجابي والمرونة الأسرية يدعمان تكيف المرأة، ويحسنان من حالتها النفسية إذا ما تم توجيهها بطريقة صحيحة.

وأجرى دراجيست (Drageset, 2012) دراسة في النرويج بعنوان الضيق النفسي والتكيف والدعم الاجتماعي لمريضات سرطان الثدي في مرحلتي التشخيص وقبل الجراحة. تكونت عينة الدراسة من (21) مريضة بسرطان الثدي، وتم تشخيصهن حديثاً قبل إجراء الجراحة. أظهرت نتائج الدراسة أن الدعم الاجتماعي كان مرتبطاً بشكل إيجابي في التكيف الموجه الفعال الذي يركز على العاطفة الموجهة، ولا علاقة له بآليات الدفاع المعرفية وآليات الدفاع العدوانية، وكانت مستويات التعليم العالي تتعلق في التوسع باستخدام التكيف الموجه الفعال. كما أشارت النتائج إلى أن التواصل مع الدعم الاجتماعي كان متاحاً بتقديم الدعم والمعلومات والمشورة والرعاية ووجود المقربين، مع العلم أن كل من الأسرة والرعاية الصحية والمعلومات المهنية والاتصال المهني أعطى الشعور بالأمن، وأعطى الدعم الاجتماعي قوة.

وهدفت دراسة أوزلات وأياز وكوناج وأوزكان (Ozolat, Ayaz, Konag & Ozkan, 2014) التعرف إلى أنماط التعلق والدعم الاجتماعي المدرك كعوامل متنبئة بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى مرضى السرطان في تركيا. تكونت عينة الدراسة من (68) مريضاً ومريضةً تراوحت أعمارهم بين (18-74) سنة. أظهرت نتائج الدراسة أن الانطوائية ناتجة عن صعوبة في العلاقات الاجتماعية، وزيادة في التوتر النفسي بعد تشخيص السرطان. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأشخاص المقدم لهم دعم اجتماعي كبير أكثر دراية بالعناية الصحية من الأشخاص المقدم لهم دعم اجتماعي قليل، وأن الدعم الاجتماعي الكبير له تأثير إيجابي في تعديل العلاقات الأسرية، وتقليل التوتر النفسي لمرضى السرطان مقارنة بالأشخاص المقدم لهم دعم اجتماعي أقل.

يلاحظ من نتائج الدراسات السابقة أن للدعم الاجتماعي تأثيراً إيجابياً في الصحة العامة لمريضات الثدي كدراسة أوزلات وأياز وكوناج وأوزكان (Ozolat, Ayaz, Konag & Ozkan, 2014)، كما أن للدعم الاجتماعي أثراً إيجابياً في تعديل العلاقات الأسرية وتقليل التوتر، وإعطاء الشعور بالأمن، وتحسين الحالة النفسية لدى مريضات سرطان الثدي كدراسة أوزلات وأياز وكوناج واوزكان (Ozolat, Ayaz, Konag & Ozkan, 2014) ودراسة دراجيست (Drageset, 2012) ودراسة سفيتينا وناسترن (Svetina & Nastran, 2012). وقد أكدت دراسة يلدريم وكوكابايك (Yildirim & Kocabiyik, 2010) أنه كلما زاد عدد أفراد أسرة الدعم الاجتماعي قل الشعور بالوحدة لدى المريضات. وأشارت نتائج دراسة دراجيست (Drageset, 2012) إلى أن المستوى التعليمي لمريضات سرطان الثدي هو المساهم الأكبر لتقديم الدعم الاجتماعي لمرضى السرطان.

ومن الجدير بالذكر إن الباحث استفاد من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري، والإجراءات التي اتبعتها، والأدوات التي استخدمتها، وصياغة مشكلة الدراسة، وتأكيد أهميتها، ومناقشة نتائج الدراسة الحالية، علماً بأن الدراسة الحالية تناولت العلاقة المباشرة بين الرضا عن الحياة والدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي؛ هذه العلاقة لم تتناولها الدراسات السابقة حسب حدود اطلاع الباحث ومعرفته.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أشارت منظمة الصحة العالمية (2014) إلى أن سرطان الثدي يأتي في مقدمة الأنواع المتعددة للسرطان التي تصيب النساء في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء؛ إذ يعد سرطان الثدي أحد التحديات التي تواجه المرأة في هذا العصر، وأحد أبرز همومها؛ بسبب كونه أكثر أنواع السرطان شيوعاً بين النساء في الأردن والعالم بأسره.

ويشكل مرض سرطان الثدي مشكلة كبرى في جميع المجالات الصحية والنفسية والاجتماعية؛ فمعرفة المريضة بحقيقة المرض عندئذ تتداعى كل التطمينات، وتبدأ الوساوس والقلق والمخاوف المختلفة، وتتأثر حالة المريضة النفسية والأسرية سلباً بسبب تداعيات المرض ورحلة العلاج.

ومن دواعي اهتمام الباحث لإجراء مثل هذه الدراسة أن سرطان الثدي غالباً ما يتحول إلى مشكلة صحية ونفسية مستعصية، فالسرطان مرادف للموت؛ لأنه يصيب عضواً حساساً في جسم المرأة، فنجد أن ما يتعلق بهذا العضو من فحوصات يكون أمراً مثيراً للحساسية، إن لم يكن الرفض المطلق. فالسرطان لا يؤثر بالمريض بمفرده، بل يتعداه إلى جميع أفراد العائلة ويؤثر بهم.

ومن خلال عمل الباحث وتعامله مع مريضات سرطان الثدي خلال فترة علاجهن، جمع كثيراً من المعلومات والمعرفة والإحساس بمشاعرهن، ومعاناتهن تجاه هذا المرض، إذ تعكس معاناتهن وخوفهن من المرض عادة فكرة السرطان والموت، وعدم القدرة على التعافي، واستيعاب التطورات التي تحدث خلال مسيرتها العلاجية، وكذلك خوفهن من مواجهة الأهل والأصدقاء والزوج والبيئة المحيطة بهن بوضعهن الجديد.

وعلى الرغم مما تقدم هنالك ندرة في الدراسات - في حدود اطلاع الباحث - التي تناولت هذه المشكلة بمختلف جوانبها في البيئة العربية عامة والأردنية خاصة. ومن هنا تنبثق مشكلة الدراسة في الكشف عن الرضا عن الحياة والدعم الاجتماعي المدرك والعلاقة بينهما لدى مريضات سرطان الثدي في ضوء بعض المتغيرات. وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي تبعاً للمتغيرات الآتية: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض)؟
3. ما مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي تبعاً للمتغيرات الآتية: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الرضا عن الحياة ومستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة في جانبين: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية.

الأهمية النظرية: تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في أنها توضح تأثير سرطان الثدي في درجة الرضا عن الحياة، ومستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي في ضوء بعض المتغيرات، هي: الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والعمر عند الإصابة، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة لما لها من تأثير على المدى البعيد والقريب في حياة المرأة، وبالتالي ستوفر المزيد من المعلومات في ضوء ما توصلت إليه، وفي عدة مجالات بالأخص علم النفس والإرشاد النفسي، مما يسهم في عملية التوجيه لدى القائمين في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية: توفر الدراسة الحالية إطاراً نظرياً تنطلق منه الدراسات الأخرى المهتمة بهذا المجال البحثي، كما حاولت الدراسة أن توفر أدوات للباحثين لقياس درجة الرضا عن الحياة،

ومستوى الدعم الاجتماعي المدرك لمريضات سرطان الثدي تتوفر فيها خصائص جيدة من حيث الصدق والثبات. كما تنبثق أهمية هذه الدراسة أيضاً من خلال ما يمكن أن تقدمه من نتائج وتوصيات للقائمين على شؤون مريضات سرطان الثدي، من أجل وضع برامج إرشادية وقائية ونمائية وعلاجية.

محدادت الدراسة

1. تتحدد نتائج الدراسة الحالية بأداتي الدراسة وخصائصهما السيكومترية.
2. اقتصرت عينة الدراسة على مريضات سرطان الثدي المتلقيات للعلاج في مركز الحسين للسرطان، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها إلا على عينات لها خصائص عينة الدراسة نفسها.

مصطلحات الدراسة

الرضا عن الحياة: تقويم الفرد لنوعية حياته، ودرجة تقبله لذاته ولإنجازاته في الماضي والحاضر في ضوء معاييره الشخصية (Klassen, Pusic, Scott, Klok & Cano, 2009). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المستجيبة على مقياس الرضا عن الحياة المستخدم في هذه الدراسة.

الدعم الاجتماعي المدرك: حصول الفرد على المساندة والدعم من البيئة المحيطة به، والمتمثلة بمصادر الشبكة الاجتماعية من الأسرة والأقارب والأصدقاء والجيران وغيرهم من الأفراد المحيطين بالفرد لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة، والتكيف معها (Cohen & Will, 1985). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المستجيبة على مقياس الدعم الاجتماعي المستخدم في هذه الدراسة.

الطريقة وإجراءات الدراسة

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (249) مريضة من مريضات السرطان المتلقيات للعلاج في مركز الحسين للسرطان؛ إذ اختير مركز الحسين للسرطان بوصفه مجتمعاً متيسراً (Available Population)، وفي ضوء أسباب عملية، مثل: توفير أفراد الدراسة، والإمكانات لتسهيل إجراءات الدراسة، وتطبيق أداتيها. تم توزيع أداتي الدراسة على أفراد الدراسة، وبعد الفرز الأولي لاستجابات مريضات سرطان الثدي على فقرات أداتي الدراسة، تبين أن عدد الاستبانات التي أعيدت بلغ (215) استبانة، استبعد منها (21) استبانة، بسبب عدم إكتمالها، أو لعدم الجدية في الإجابة عليها، وتأخر (13) استبانة؛ وذلك لضمان مصداقية نتائج الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة المئوية
العمر	من 25 إلى 39 سنة	79	36.74
	من 40 فما فوق	136	63.26
الحالة الاجتماعية	عزباء	42	19.53
	متزوجة	115	53.49
	مطلقة أو أرملة	58	26.98
المستوى التعليمي	دبلوم فأقل	64	29.77
	بكالوريوس	135	62.79
	ماجستير فأكثر	16	7.44
مرحلة العلاج	جراحي	61	28.37
	كيميائي	92	42.79
	إشعاعي	43	20.00
	هرموني	19	8.84
مدة الإصابة بالمرض	سنة فأقل	74	34.42
	من سنة إلى ثلاث سنوات	103	47.91
	ثلاث سنوات فأكثر	38	17.67
	المجموع	**215**	**100.00**

أداتا الدراسة

أولاً- مقياس الرضا عن الحياة لمريضات سرطان الثدي: للتعرف إلى مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي، قام الباحث بترجمة وتعريب مقياس الرضا عن الحياة متعدد الأبعاد لمريضات السرطان The Satisfaction with Life Domains Scale for Breast Cancer (SLDS-BC) الذي قام بتطويره كل من سباكنولا وآخرون (Spagnola et al., 2003) والمكون من (32) فقرة موزعة على خمسة مجالات، هي: الوظيفة الاجتماعية، والمظهر الخارجي، والوظائف الجسدية، والتواصل مع مقدمي الخدمات الطبية، والتدين.

دلالات الصدق والثبات للمقياس

1- صدق المحتوى: لأغراض الدراسة الحالية وللتأكد من صدق المقياس الظاهري، تم ترجمة فقرات المقياس بصورته الأصلية إلى اللغة العربية، وتم عرضه على متخصصين باللغة الإنجليزية للتأكد من دقة الترجمة، وتم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظاتهم وآرائهم، كما تم ترجمته ترجمة عكسية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وقد تبين أن الفقرات احتفظت بمضمونها. وعرض المقياس على عشرة من المختصين في القياس والتقويم، والإرشاد، وعلم النفس التربوي، وطلب منهم إبداء الرأي في ملاءمة الفقرات، ووضوحها، وسلامتها اللغوية، وتعديل ما يرونه مناسباً، واعتمد الباحث معيار موافقة (90%) من المحكمين كشرط للإبقاء على الفقرة، وأدى تطبيق هذا الإجراء إلى إعادة صياغة بعض الفقرات.

2- صدق البناء: للتأكد من مؤشرات الصدق حسب معامل ارتباط فقرات المقياس بالمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، كما حسب ارتباط المجالات بالمقياس ككل؛ على ألا تقل عن (0.25) (عودة، 2010). وقد تراوح ارتباط الفقرات بمجالاتها ما بين (0.48–0.88)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل ما بين (0.54-0.86)، كما تراوحت معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل ما بين (0.57-0.81)، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): معاملات ارتباط فقرات مقياس الرضا عن الحياة لمريضات سرطان الثدي مع المجال ومع المقياس ككل

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس الرضا عن الحياة	الارتباط بالمجال	الإرتباط بالمقياس
الوظيفة الاجتماعية	1	هل تشعرين بالرضا عن عملك؟	0.72**	0.71**
	2	هل تشعرين بالرضا عن علاقتك مع زوجك؟	0.69*	0.55**
	3	هل تشعرين بالرضا عن علاقتك مع أولادك؟	0.58**	0.74**
	4	هل تشعرين بالرضا عن علاقتك مع أقاربك؟	0.79**	0.56**
	5	هل تشعرين بالرضا عن علاقتك مع صديقاتك؟	0.72**	0.54**
	6	هل تشعرين بالرضا عن تواصلك مع زوجك؟	0.65**	0.61**
	7	هل تشعرين بالرضا عن تواصلك مع أولادك؟	0.54**	0.65**
	8	هل تشعرين بالرضا عن تواصلك مع أقاربك؟	0.71**	0.63*
	9	هل تشعرين بالرضا عن تواصلك مع صديقاتك؟	0.68**	0.55**
	10	هل تشعرين بالرضا عن مستقبلك؟	0.67**	0.81**
	11	هل تشعرين بالرضا عن حياتك بشكل عام؟	0.58**	0.83**
		المجال ككل	**1**	**0.67****
المظهر الخارجي	12	هل تشعرين بالرضا عن مستوى طاقتك وحيوتك؟	0.85**	0.80**
	13	هل تشعرين بالرضا عن مستوى قدرتك البدنية (الجسدية) ؟	0.72**	0.66**
	14	هل تشعرين بالرضا عن وزنك؟	0.77**	0.69**
	15	هل تشعرين بالرضا عن مظهر ملابسك؟	0.48**	0.54**
	16	هل تشعرين بالرضا عن شكل جسمك؟	0.67**	0.61**
	17	هل تشعرين بالرضا عن مظهرك الخارجي بشكل عام؟	0.73**	0.78**
		المجال ككل	**1**	**0.74****

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس الرضا عن الحياة	الارتباط بالمجال	الإرتباط بالمقياس
الوظائف الجسدية	18	هل تشعرين بالرضا عن قدرتك على القيام بالأعمال المنزلية؟	0.69**	0.66**
	19	هل تشعرين بالرضا عن قدرتك على المشي؟	0.57**	0.75**
	20	هل تشعرين بالرضا عن قدرتك على القيام الأنشطة اليومية؟	0.66**	0.86**
	21	هل تشعرين بالرضا عن شعورك بالراحة بشكل عام؟	0.75**	0.78**
	22	هل تشعرين بالرضا عن قدرتك على تحريك يديك؟	0.86**	0.83**
	23	هل تشعرين بالرضا عن قابليتك لتناول الطعام؟	0.78**	0.79**
	24	هل تشعرين بالرضا عن مستوى الألم لديك؟	0.69**	0.72**
	25	هل تشعرين بالرضا عن قدرتك على القيام بالأعمال المنزلية؟	0.77**	0.82**
		المجال ككل	**1**	**0.78****
التواصل مع مقدمي الخدمات الطبية	26	هل تشعرين بالرضا عن تواصلك مع طبيبك؟	0.68**	0.62**
	27	هل تشعرين بالرضا عن تواصلك مع أعضاء الفريق الطبي؟	0.70**	0.73**
	28	هل تشعرين بالرضا عن قدرتك على السيطرة على الظروف الشخصية الخاصة بك؟	0.58**	0.52**
		المجال ككل	**1**	**0.57****
التدين	29	هل تشعرين أن معتقداتك الدينية ازدادت وقويت خلال مرضك؟	0.83**	0.76**
	30	هل تشعرين أن أملك بالحياة والشفاء منبثق من معتقداتك الدينية؟	0.78**	0.73**
	31	هل تشعرين بالرضا عن منهجك الديني في الحياة؟	0.88**	0.82**
	32	هل تشعرين بالرضا عن ممارساتك الدينية في حياتك اليومية؟	0.69**	0.71**
		المجال ككل	**1**	**0.81****

*دال عند مستوى دلالة 0.05 ** دال عند مستوى دلالة 0.01

3- ثبات المقياس: لأغراض الدراسة الحالية، وللتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على (30) مريضة من خارج عينة الدراسة؛ للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، وحسبت قيم الاتساق الداخلي للمقياس ككل على العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.70)، وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ- ألفا للمجالات الفرعية ما بين (0.65 -0.71)، وتم التأكد من ثبات الأداة من خلال إعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين على العينة نفسها، حيث حسبت معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق، وكانت قيمة معامل الارتباط للمقياس ككل (0.77)، وللمجالات الفرعية للمقياس تراوحت (0.67 -0.76)، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): معامل الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس الرضا عن الحياة

المقياس	كرونباخ آلفا (الإتساق الداخلي)	ثبات الإعادة
الوظيفة الاجتماعية	0.65	0.67
المظهر الخارجي	0.70	0.75
الوظائف الجسدية	0.71	0.76
التواصل مع مقدمي الخدمات الطبية	0.69	0.75
التدين	0.66	0.70
المقياس ككل	**0.70**	**0.77**

ومما سبق يرى الباحث أن هذه المؤشرات تؤكد بأن المقياس بصورته النهائية يفي لأغراض الدراسة.

ثانياً- مقياس الدعم الاجتماعي المدرك: للتعرف إلى مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي، قام الباحث بترجمة وتعريب مقياس الدعم الاجتماعي المدرك متعدد الأبعاد الذي قام بتطويره كل من زيمات ودالهم وزيمات وفارلي (Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988)، والمكون من (12) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: العائلة، والأصدقاء، والآخرون.

دلالات الصدق والثبات للمقياس

1- صدق المحتوى: لأغراض الدراسة الحالية، وللتأكد من صدق المقياس الظاهري، تم ترجمة فقرات المقياس بصورته الأصلية إلى اللغة العربية، وتم عرضه على متخصصين باللغة الإنجليزية؛ للتأكد من دقة الترجمة، وتم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظاتهم وأرائهم، كما تم ترجمته ترجمة عكسية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وقد تبين أن الفقرات احتفظت بمضمونها. وعرض المقياس على عشرة من المختصين في القياس والتقويم، والإرشاد، وعلم النفس التربوي، وطلب منهم إبداء الرأي في ملاءمة الفقرات، ووضوحها، وسلامتها اللغوية، وتعديل ما يرونه مناسباً، واعتمد الباحث معيار موافقة (90%) من المحكمين كشرط للإبقاء على الفقرة، وأدى تطبيق هذا الإجراء إلى إعادة صياغة بعض الفقرات.

2- صدق البناء: للتأكد من مؤشرات الصدق حسب معامل ارتباط فقرات المقياس بالمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، كما حسب ارتباط المجالات بالمقياس ككل؛ على ألا تقل عن (0.25) (عودة، 2010). وقد تراوح ارتباط الفقرات بمجالاتها ما بين (0.79–0.93)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل ما بين (0.64-0.88)، وتراوحت معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل ما بين (0.58-0.73)، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4): معاملات ارتباط فقرات مقياس الدعم الاجتماعي المدرك مع المقياس ككل

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس الدعم الاجتماعي المدرك	الارتباط بالمجال	الإرتباط بالمقياس
العائلة	1	عائلتي تحاول فعلاً مساعدتي	0.93**	0.88**
	2	أحصل على المساعدة العاطفية والدعم الذي أحتاجه من عائلتي	0.91**	0.85**
	3	أستطيع التحدث عن مشاكلي مع عائلتي	0.87**	0.88**
	4	عائلتي مستعدة لمساعدتي في اتخاذ قراراتي	0.89**	0.78**
		المجال ككل	**1**	**0.69****
الأصدقاء	5	أصدقائي يحاولون فعلاً مساعدتي	0.84**	0.77**
	6	يمكنني الاعتماد على أصدقائي عندما تسوء الأمور	0.89**	0.81**
	7	لدي أصدقائي يمكني مشاركتهم أفراحي وأحزاني	0.88**	0.80**
	8	أستطيع التحدث عن مشاكلي مع أصدقائي	0.81**	0.71**
		المجال ككل	**1**	**0.73****
الأخرين	9	هناك شخص مميز بقربي عندما أكون بحاجة إليه	0.86**	0.74**
	10	هناك شخص مميز يمكني مشاركته أفراحي وأحزاني	0.85**	0.80**
	11	لدي شخص مميز يعتبر مصدر عون لي	0.80**	0.76**
	12	لدي شخص مميز في حياتي يهتم لمشاعري	0.79**	0.64**
		المجال ككل	**1**	**0.58****

*دال عند مستوى دلالة 0.05 ** دال عند مستوى دلالة 0.01

3- ثبات المقياس: لأغراض الدراسة الحالية، وللتأكد من ثبات المقياس تم تطبيق الأداة على (30) مريضة من خارج عينة الدراسة للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، وحسبت قيم الاتساق الداخلي للمقياس ككل على العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.89)، وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ- ألفا للمجالات الفرعية ما بين (0.85 -0.94)، وتم التأكد من ثبات الأداة من خلال إعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين على العينة نفسها، حيث حسبت معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق وكانت قيمة معامل الارتباط للمقياس ككل (0.85)، وللمجالات الفرعية للمقياس تراوحت (0.79 -0.87)، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): معامل الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك

المقياس	كرونباخ آلفا (الإتساق الداخلي)	ثبات الإعادة
العائلة	0.94	0.87
الأصدقاء	0.89	0.83
الآخرون	0.85	0.79
المقياس ككل	**0.89**	**0.85**

ومما سبق يرى الباحث أن هذه المؤشرات تؤكد بأن المقياس بصورته النهائية يفي لأغراض الدراسة.

تصحيح مقياسي الرضا عن الحياة والدعم الاجتماعي المدرك

طلب من المفحوصات الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياسين باختيار إحدى البدائل الخمسة الآتية: دائماً وتعطى عند تصحيح المقياسين (5) درجات، وغالباً وتعطى (4) درجات، وأحياناً وتعطى (3) درجات، ونادراً وتعطى (2) درجتين، وأبداً وتعطى درجة واحدة. وللحكم على مستوى أداء أفراد العينة، فقد تم تقسيم الأداء إلى ثلاثة مستويات كما يلي: أقل من (2.49) مستوى منخفض، من (2.5-3.49) مستوى متوسط، من (3.5) فأكثر مستوى مرتفع.

إجراءات الدراسة

بعد إعداد أداتي الدراسة، وإيجاد معاملات الثبات والصدق المناسبة، والحصول على الموفقات الرسمية لإجراء الدراسة، تم توزيع أداتي الدراسة على أفراد الدرسة، مع التوضيح للمفحوصات بأهمية البحث وأهدافه وكيفية الإجابة على الأداتين، مع التأكيد على أن الإجابة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وأنها ستعامل معاملة سرية تامة، وتمت الإجابة على بعض استفسارات المفحوصات البسيطة حول بعض الفقرات، وفي النهاية شكر الباحث المفحوصات على تعاونهن.

منهج الدراسة

اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لقدرته على المساهمة في تزويدنا بالمعلومات اللازمة للتعرف إلى مستوى الرضا عن الحياة، ومستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي والعلاقة بينهما، ومن ثم تحليل هذه المعلومات، وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف الدراسة المرجوة.

المعالجة الإحصائية

للقيام بالتحليل الإحصائي بعد إجراء القياس في الدراسة الحالية، أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسب الإلكتروني، ثم تم تحليلها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كما يلي:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثالث استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجموعة الدراسة، على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة.
- للإجابة عن السؤالين الثاني والرابع استخدم تحليل التباين الخماسي (عديم التفاعل) (5 Way-ANOVA without interactions)، واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.
- للإجابة عن السؤال الخامس استخدم معامل الارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة

أولاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: "ما مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي؟". للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا عن الحياة، والجدول (6) يبين النتائج.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مجالات مقياس الرضا عن الحياة

الرتبة	رقم المجال	الرضا عن الحياة ومجالاته	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
1	5	التدين	3.38	0.93	متوسط
2	4	التواصل مع مقدمي الخدمات الطبية	3.07	0.74	متوسط
3	1	الوظيفة الاجتماعية	2.85	0.65	متوسط
4	3	الوظائف الجسدية	2.31	0.58	منخفض
5	2	المظهر الخارجي	2.24	0.67	منخفض
		الكلي للمقياس	**2.77**	**0.72**	**متوسط**

يتضح من الجدول (6) أن مستوى الرضا الكلي عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي جاء ضمن المستوى المتوسط. فقد حصل مجال التدين على أعلى متوسط حسابي، وجاء في المرتبة الأولى، بينما تلاه مجال التواصل مع مقدمي الخدمات الطبية في المرتبة الثانية، تلاه مجال الوظيفة الاجتماعية في المرتبة الثالثة، ثم جاء مجال الوظائف الجسدية في المرتبة الرابعة، تلاه مجال المظهر الخارجي في المرتبة الأخيرة، حيث حصل على أقل متوسط حسابي مقارنة مع الأبعاد الأخرى.

ثانياً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي تبعاً للمتغيرات الآتية: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض)؟".

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا عن الحياة وفقاً لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض. والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا عن الحياة وفقاً لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض

المتغير	فئة المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر 2.77	من 25 إلى 39 سنة	2.51	0.83
	من 40 فما فوق	3.03	0.76
الحالة الاجتماعية	عزباء	2.51	0.54
	متزوجة	2.95	0.61
	مطلقة أو أرملة	2.86	0.59
المستوى التعليمي	دبلوم فأقل	2.37	0.74
	بكالوريوس	2.99	0.66
	ماجستير فأكثر	2.96	0.68
مرحلة العلاج	جراحي	2.91	0.53
	كيميائي	2.85	0.60
	إشعاعي	2.69	0.56
	هرموني	2.63	0.52
مدة الإصابة بالمرض	سنة فأقل	2.47	0.43
	من سنة إلى ثلاث سنوات	2.88	0.57
	ثلاث سنوات فأكثر	2.95	0.51

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا عن الحياة وفقاً لمتغيرات الدراسة. ولاختبار دلالة هذه الفروق فقد أجري تحليل التباين الخماسي (عديم التفاعل) (5-WAY ANOVA without interactions) للدرجة الكلية. والجدول (8) يلخص نتائج هذا التحليل.

جدول (8): تحليل التباين الخماسي (عديم التفاعل) لدرجات أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
العمر	3.09	1	3.09	4.61	*0.032
الحالة الاجتماعية	8.77	2	4.38	6.540	*0.002
المستوى التعليمي	3.90	2	1.95	3.609	*0.028
مرحلة العلاج	1.967	3	0.656	3.072	*0.030
مدة الإصابة بالمرض	1.335	2	0.667	3.388	*0.037
الخطأ	84.76	204	0.415		
الكلي	103.85	214			

* دال عند مستوى الدلالة α=0.05

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =0.05) في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا عن الحياة تعزى لمتغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض. فمستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي ذوات الفئة العمرية (من 25 إلى 39 سنة) أقل مقارنة بذوات الفئة العمرية (من 40 فما فوق). ولمعرفة لصالح من كانت الفروق الدالة إحصائياً، استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمتغيرات: الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض.

الحالة الاجتماعية		**عزباء**	**متزوجة**	**مطلقة أو أرملة**
Scheffe	المتوسط الحسابي	2.51	2.95	2.86
عزباء	2.51			
متزوجة	2.95	*0.671		
مطلقة أو أرملة	2.86	0.439	*0.595	
المستوى التعليمي		**دبلوم فأقل**	**بكالوريوس**	**ماجستير فأكثر**
Scheffe	المتوسط الحسابي	2.37	2.99	2.96
دبلوم فأقل	2.37			
بكالوريوس	2.99	*0.864		
ماجستير فأكثر	2.96	*0.539	*0.742	
مرحلة العلاج		**جراحي**	**كيميائي**	**إشعاعي**	**هرموني**
Scheffe	المتوسط الحسابي	2.91	2.85	2.69	2.63
جراحي	2.91				
كيميائي	2.85	0.507			
إشعاعي	2.69	*0.694	0.143		
هرموني	2.63	*0.843	*0.669	*0.703	
مدة الإصابة بالمرض		**سنة فأقل**	**من سنة إلى ثلاث سنوات**	**ثلاث سنوات فأكثر**
Scheffe	المتوسط الحسابي	2.47	2.88	2.95
سنة فأقل	2.47			
من سنة إلى ثلاث سنوات	2.88	*0.519		
ثلاث سنوات فأكثر	2.95	*0.396	0.272	

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي تبعاً لمتغيرات: الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض؛ فمستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي غير المتزوجات أقل مقارنة بمريضات سرطان الثدي المتزوجات. أما مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي ذوات المستوى التعليمي (دبلوم فأقل) أقل مقارنة بذوات المستوى التعليمي (بكالوريوس) أو(ماجستير فأكثر).

كما أظهرت نتائج هذا السؤال أن مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي اللواتي خضعن للعلاج الجراحي والكيميائي والإشعاعي كان أقل مقارنة باللواتي خضعن للعلاج الهرموني. أما مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي اللواتي مدة إصابتهن بالمرض (ثلاث سنوات فأكثر) أعلى مقارنة بمن كانت مدة إصابتهن بالمرض (سنة فأقل)، ومريضات سرطان الثدي اللواتي مدة إصابتهن بالمرض (من سنة إلى ثلاث سنوات) أعلى مقارنة بمن مدة إصابتهن بالمرض (سنة فأقل).

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصه: "ما مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي؟".

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك، والجدول (10) يظهر النتائج.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مجالات مقياس الدعم الاجتماعي المدرك

الرتبة	**رقم المجال**	**الدعم الاجتماعي المدرك ومجالاته**	**المتوسط الحسابي**	**الإنحراف المعياري**	**المستوى**
1	4	العائلة	4.94	0.76	مرتفع
2	3	الأصدقاء	4.10	0.83	مرتفع
3	1	الآخرون	3.42	0.91	متوسط
		الكلي للمقياس	**4.15**	**0.87**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (10) أن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك الكلي لدى مريضات سرطان الثدي جاء ضمن المستوى المتوسط. فقد حصل مجال العائلة على أعلى متوسط حسابي، وجاء في المرتبة الأولى، بينما تلاه مجال الأصدقاء في المرتبة الثانية، تلاه مجال الآخرين في المرتبة الأخيرة، حيث حصل على أقل متوسط حسابي مقارنة مع الأبعاد الأخرى.

رابعاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصه: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي تبعاً للمتغيرات الآتية: (العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض)؟". للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك وفقاً لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض. والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك وفقاً لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض

المتغير	فئة المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	من 25 إلى 39 سنة	4.13	0.53
	من 40 فما فوق	4.18	0.57
الحالة الاجتماعية	عزباء	4.20	0.60
	متزوجة	4.16	0.87
	مطلقة أو أرملة	4.11	0.76
المستوى التعليمي	دبلوم فأقل	4.09	0.57
	بكالوريوس	4.22	0.59
	ماجستير فأكثر	4.16	0.53
مرحلة العلاج	جراحي	4.13	0.62
	كيميائي	4.17	0.55
	إشعاعي	4.19	0.58
	هرموني	4.11	0.56
مدة الإصابة بالمرض	سنة فأقل	3.88	0.83
	من سنة إلى ثلاث سنوات	4.16	0.67
	ثلاث سنوات فأكثر	4.41	0.71

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك وفقاً لمتغيرات الدراسة. ولاختبار دلالة هذه الفروق فقد أجري تحليل التباين الخماسي (عديم التفاعل)-5) WAYS ANOVA without interactions) للدرجة الكلية. والجدول (12) يلخص نتائج هذا التحليل.

جدول (12): تحليل التباين الخماسي (عديم التفاعل) لدرجات أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
العمر	1.014	1	1.014	1.741	0.251
الحالة الاجتماعية	1.279	2	0.639	1.931	0.149
المستوى التعليمي	0.023	2	0.012	0.035	0.965
مرحلة العلاج	0.716	3	0.239	0.047	0.828
مدة الإصابة بالمرض	1.850	2	0.925	2.780	*0.014
الخطأ	63.89	204	0.313		
الكلي	71.93	214			

*** دالة عند مستوى الدلالة α=0.05**

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك تعزى لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج. بينما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك تعزى لمتغير مدة الإصابة بالمرض. ولمعرفة لصالح من كانت الفروق الدالة إحصائياً، استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمتغير مدة الإصابة بالمرض

مدة الإصابة بالمرض		سنة فأقل	من سنة إلى ثلاث سنوات	ثلاث سنوات فأكثر
Scheffe	المتوسط الحسابي	3.88	4.16	4.41
سنة فأقل	3.88			
من سنة إلى ثلاث سنوات	4.16	*0.261		
ثلاث سنوات فأكثر	4.41	*0.472	0.126	

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك تعزى لمتغير مدة الإصابة بالمرض؛ فمستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي اللواتي مدة إصابتهن بالمرض (ثلاث سنوات فأكثر) أعلى مقارنة بمن كانت مدة إصابتهن بالمرض (سنة فأقل)، ومريضات سرطان الثدي اللواتي مدة إصابتهن بالمرض (من سنة إلى ثلاث سنوات) أعلى مقارنة بمن مدة إصابتهن بالمرض (سنة فأقل).

خامساً- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نصه: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الرضا عن الحياة ومستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي؟.

للإجابة عن هذا السؤال حسب معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الرضا عن الحياة ومستوى الدعم الاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي، وقد بلغ (0.67) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدلل على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الرضا عن الحياة ومستوى الدعم الاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي.

مناقشة نتائج الدراسة

أولاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: "ما درجة الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي؟".

أظهرت نتائج هذا السؤال أن مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي جاء ضمن المستوى المتوسط، حيث حصل مجال التدين على أعلى متوسط حسابي، وجاء في المرتبة الأولى ضمن المستوى المتوسط، بينما تلاه مجال التواصل مع مقدمي الخدمات الطبية في المرتبة الثانية، ضمن المستوى المتوسط، تلاه مجال الوظيفة الاجتماعية في المرتبة الثالثة ضمن المستوى المتوسط، ثم جاء مجال الوظائف الجسدية في المرتبة الرابعة ضمن المستوى المنخفض، تلاه مجال المظهر الخارجي في المرتبة الأخيرة ضمن المستوى المنخفض، حيث حصل على أقل متوسط حسابي مقارنة مع الأبعاد الأخرى.

ويعود ذلك إلى أن سرطان الثدي من أهم التحديات التي واجهت المجتمعات السابقة والحاضرة، فأخذت النظرة للمرض بالتغير، وهذا يعني أن المرض لم يعد له تلك النظرة المريبة والمثيرة للشفقة للمريضة بتلك الدرجة التي ظهر بها المرض في بداياته. ويفسر الباحث المستوى المتوسط للرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي؛ بسبب حالتهن الصحية المتدهورة، وطبيعة المرض الذي يعانين منه، الذي يقف عائقاً أمام تحقيق طموحاتهن وأهدافهن، وكذلك ممارسة حياتهن بشكل طبيعي، إذ إن هذا المرض المزمن يفرض على المريضات المتابعة المستمرة للعلاج مما قد يعيقهن أو يمنعهن نهائياً من متابعة أنشطتهن اليومية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة آرراس وآخرين (Arraras et al, 2013) التي أظهرت نتائجها أن المريضات المصابات بسرطان الثدي لديهن مستوى قليل من الرضا عن الحياة. بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة وايلدز وآخرين (Wildes et al, 2011) التي أظهرت أن مستوى الرضا عن الحياة لدى أفراد الدراسة كان مرتفعاً.

وفيما يتعلق بمجال التدين فقد جاء في المرتبة الأولى ضمن مستوى رضا متوسط؛ وهذا يؤكد الجانب الإيماني لدى مريضات سرطان الثدي، فهن بحاجة ماسة للاقتراب من الله سبحانه وتعالى؛ للتخفيف من البلاء الذي هن فيه، فكان الالتزام الديني عاملاً هاماً لتحسين مستوى الرضا عن الحياة، وهذا يؤكد أن الإنسان الأكثر تديناً هو الإنسان الأكثر رضا عن الحياة، وأكثر قدرة للوصول إلى حالة السعادة والطمأنينة مصداقاً لقوله تعالى ﴿أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ (الرعد: 28)، وقد يعود هذا إلى أن الإنسان يلجأ عادة إلى التدين عند حدوث البلاء، مما يجعل قدرته أقوى على مواجهة الأحداث بإيمانه بأن ما أصابه لم يكن ليخطئه. وتتفق هذه النتيجة

مع نتيجة دراسة وايلدز وزملائه (Wildes et al., 2011) التي أظهرت أن مريضات سرطان الثدي لديهن مستوى مرتفع من الروحانية والتدين.

وفيما يتعلق بمجال التواصل مع مقدمي الخدمات الطبية فقد جاء في المرتبة الثانية ضمن مستوى رضا متوسط؛ ويعزو الباحث ذلك في الحصول على إجابات صادقة وواضحة عن حالة المريضة، ومدى تقدم حالتها، والشعور بأن فريق الجهاز الطبي يهتم بالمريضة ويقدم المساعدة الطبية التي تحتاجها. إضافة إلى برامج الخدمات النفسية والاجتماعية في مركز الحسين للسرطان المقدمة للمريضات، التي تهدف إلى تحسين نوعية الحياة للمرضى وعائلاتهم. وكذلك مجانية الفحص والعلاج من لحظة اكتشاف المرض بسبب تمتع المصابات بالسرطان بالتأمين الصحي؛ مما يخفف كثيراً من المعاناة الناتجة من تكاليف العلاج على الجانب الاقتصادي للأسرة.

وفيما يتعلق بمجال الوظيفة الاجتماعية فقد جاء في المرتبة الثالثة ضمن مستوى رضا متوسط؛ ويفسر الباحث هذا المستوى المتوسط للرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي إلى الدعم النفسي الذي يُقدم من قبل العائلة متمثلاً في الزوج وأفراد الأسرة، وذلك بالسماح للمريضة في التعبير عن مشاعرها وانفعالاتها، وكذلك مساعدتها بالأعمال اليومية والروتينية، وإشعارها بأنها ما تزال الزوجة الكاملة والأم الحنون يؤدي إلى إحساسها بالأمان والاستقرار النفسي والسعادة. كما أن حصول المريضة على المعلومات المتعلقة بالمرض والعلاج وكيفية مواجهة آثاره من قبل الكادر الطبي والنفسي في المركز الطبي، والتعرف إلى خبرة المرضى الآخرين في مواجهتهم للمرض، وخصوصاً الذين شُفوا من السرطان يشعرها بالتفاؤل والأمل في الحياة.

وفيما يتعلق بمجال الوظائف الجسدية فقد جاء في المرتبة الرابعة ضمن مستوى منخفض؛ وهذا راجع لعدة أسباب، أهمها: أن المرض نفسه يؤدي إلى أعراض تؤثر في الجسم كله سواء كانت جسمي محضة أم نفس جسمية، مثل: ألم في العضلات، والغثيان، والقيء، وإمكانية حدوث إغماءات، وغير ذلك من الأعراض الجسمية، كذلك قد تكون هذه الأعراض ناتجة عن الآثار الجانبية للعلاج الجراحي والمتمثلة في استئصال كلي أو جزئي للثدي؛ مما ينتج عنه صعوبة في حركة الذراع، أو أن هذه الأعراض ناتجة عن التأثير المستمر للأدوية وأعراضها الجانبية.

وفيما يتعلق بمجال المظهر الخارجي فقد جاء في المرتبة الأخيرة ضمن مستوى منخفض؛ فالتشوه في صورة جسد المريضة والناتج من الآثار الجانبية للعلاج؛ كالحروق الجلدية التي قد يسببها العلاج الكيميائي والإشعاعي، وتساقط الشعر، والندوب التي تتركها العملية الجراحية في الثدي، فبهذا تكون قد فقدت جزءاً منها الذي يعد رمز الأنوثة والجمال لدى المرأة. كما أن إدراك المريضة لشكلها الخارجي وهيئتها البدنية بعد استئصال ثديها، وخلال المراحل العلاجية المختلفة التي تمر بها، يؤثر في مقدار ثقتها بنفسها، بالإضافة إلى حساسيتها الزائدة، وشعورها بالخجل من الآخرين. فالمرأة شديدة الاهتمام بمظهرها الخارجي والصورة الجسمية التي تبدو عليها للآخرين، بالإضافة إلى درجة الأهمية التي توليها لمظهرها الخارجي كمحدد رئيسي للعلاقات الاجتماعية والانخراط بالمجتمع.

ثانياً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي تبعاً للمتغيرات الآتية: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض)؟". أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي ذوات الفئة العمرية (من 25 إلى 39 سنة) أقل مقارنة بذوات الفئة العمرية (من 40 فما فوق).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن أهم التحديات والضغوط التي تواجه النساء المصابات بسرطان الثدي ذوات الفئة العمرية (من 25 إلى 39 سنة) هو التشوّه الناتج عن العملية الجراحية، والآثار الجانبية للعلاج. فالآثار الجانبية للعلاج تكون أكثر قساوةً على المرأة الشابة من المرأة الكبيرة، التي لها علاقة بصورة الجسم كفقدان جزء مهم من أنوثتها، مثل: فقدان الشعر، وفقدان الوزن، أو زيادته، وكذلك فقدان الرغبة والنشاط الجنسي، فقد تتدهور العلاقات الزوجية والجنسية في هذه المرحلة العمرية؛ مما يسبب نشوء مشاكل زوجية. بالإضافة إلى ذلك، فإن علاج السرطان يمكن أن يحرم النساء من نعمة الأمومة، كذلك فإن المصابة بسرطان الثدي ذات الفئة العمرية (من 25 إلى 39 سنة) غالباً ما يكون أطفالها صغاراً لا يستطيعون الاعتماد على أنفسهم، ويحتاجون إلى رعايتها، وهي لا تتمكن من ذلك بسبب التعب والآلام الجسمية المصاحبة للمرض وعلاجه. وربما يكون أحد أسباب انخفاض مستوى الرضا عن الحياة لدى المريضات ذوات الفئة العمرية (من 25 إلى 39 سنة) هو أنهنّ قد يكنّ عاملات أو موظفات فيؤثر المرض في دخلهن المالي والمستوى الاقتصادي للأسرة، وقد يفقدن العمل إلى الأبد. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آرراس وآخرين (Arraras et al., 2013) التي أشارت إلى أن مستوى الرضا عن الحياة لدى المريضات المصابات بسرطان الثدي يقل كلما صغر عمر المريضات.

كما أظهرت نتائج هذا السؤال أن مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي غير المتزوجات أقل مقارنة بمريضات سرطان الثدي المتزوجات. ويعزو الباحث ذلك إلى أن الزواج يعد من أكثر العلاقات الاجتماعية تأثيراً في الشعور بالرضا، وهناك تراث بحثي كثير حول العلاقة بين الحالة الزواجية والشعور بالرضا عن الحياة، وبوجه عام فإن المتزوجات أكثر رضا من غير المتزوجات. ويعود ذلك أيضاً إلى تقبل الزوج لمرض الزوجة، وتقديم الدعم لها

وعدم إشعارها بالنقص، بالإضافة إلى إسهامه ومشاركته الوجدانية للزوجة المريضة واحتوائه لها، الأمر الذي يرفع من معنوياتها، ويساعدها على قبولها لنفسها وتقبل ذاتها. بالإضافة إلى الدعم المقدم في حالة وجو الأبناء ومساعدتهم للأم المريضة في مواجهة الحالة النفسية التي قد يسببها الإصابة بالمرض.

بينما المريضة غير المتزوجة حرمت من تحقيق أهم أهداف الحياة: أولاً في تكوين الأسرة التي تتمثل في الاستقلالية، وثانياً في الأمومة وتربية الأطفال التي تتمثل في الكفاية الذاتية وفي النمو الشخصي، وثالثاً الرفقة العاطفية التي تتمثل في العلاقات الإيجابية مع الآخرين، وتقبل الذات ونموها، وهو ما يعد مقومات الشعور بالسعادة عند المرأة، فإن هذا يعطي مؤشراً واضحاً لعدم شعورها بالرضا عن الحياة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة آرراس وآخرين (Arraras et al., 2013) التي أشارت إلى أن مستوى الرضا عن الحياة لدى المريضات المصابات بسرطان الثدي المتزوجات أعلى من غير المتزوجات.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي ذوات المستوى التعليمي (دبلوم فأقل) أقل مقارنة بذوات المستوى التعليمي (بكالوريوس) أو (ماجستير فأكثر). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذا المستوى من التعليم (دبلوم فأقل) يعد مرحلة متوسطة من المعرفة العلمية، مما يجعل المريضة تجهل خطورة المرض وأبعاده، فقد تعتمد على الوصفات الشعبية للنصّابين والمشعوذين وعلى وعودهم الزائفة، كذلك عدم وجود الوعي والإلمام بأهمية الصحة الجسدية لديها وانشغالها بأمور أخرى كتربية الأبناء ورعاية الزوج. إضافة إلى أن المريضة لا تملك درجة متقدمة من المعرفة العلمية مثل ذوات المستوى التعليمي (بكالوريوس) أو (ماجستير فأكثر)، حيث تستطيع المرأة في هذا المستوى من التعليم أن تواجه المرض، وتبدي روح المقاومة لعلمها بوجود علاجات طبية ونفسية متقدمة ومتطورة يمكنها الاستفادة منها.

كما أظهرت نتائج هذا السؤال أن مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي اللواتي خضعن للعلاج الجراحي والكيميائي والإشعاعي أقل مقارنة باللواتي خضعن للعلاج الهرموني. ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة بأن العلاج الهرموني لا يؤثر بجسد المريضة كما يفعل العلاج الجراحي أو الكيميائي أو الإشعاعي، فمن الآثار الجانبية للعلاج الجراحي الألم في منطقة العملية، والتهاب الجرح، وسوء التئامه، واختلال التوازن نتيجة استئصال جزئي أو كلي للثدي. ومن الآثار الجانبية للعلاج الكيميائي والإشعاعي، الحروق الجلدية، وتساقط الشعر، وزيادة الوزن، والتقرحات، ونقصان مقاومة الأمراض، والتعب، بينما يقتصر الأثر الجانبي للعلاج الهرموني على زيادة الوزن (Cancer Compass, 2008). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هان وآخرين (Han et al., 2010) ودراسة آرراس وآخرين (Arraras et al., 2013) اللتين أشارتا إلى أن مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي اللاتي خضعن للعلاج الجراحي أقل من المريضات اللاتي خضعن للعلاجات الآخرى.

وأخيراً، أظهرت نتيجة هذا السؤال أن مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي اللواتي مدة إصابتهن بالمرض (ثلاث سنوات فأكثر) أعلى مقارنة بمن كانت مدة إصابتهن بالمرض (سنة فأقل)، وأن مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي اللواتي مدة إصابتهن بالمرض (من سنة إلى ثلاث سنوات) أعلى مقارنة بمن مدة إصابتهن بالمرض (سنة فأقل). ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنه ومع مرور الوقت من الإصابة بمرض سرطان الثدي وعلاجه بالجراحة أو الكيميائي أو الإشعاعي أو الهرموني، فإن المريضة تتكيف وتتقبل وتتعايش مع مرضها، ولن يشغلها الاهتمام بصحتها الجسدية بتلك الدرجة التي كانت تشغلها في بداية اكتشاف المرض وتشخيصه. وكذلك تكون المريضة بعد هذا الوقت قد رجعت تقريباً إلى طبيعة حياتها، وانخراطها بالحياة الاجتماعية، ومشاغلها، وتكون قد فهمت وتجاوزت تقريباً مشكلة إصابتها بسرطان الثدي.

ثالثاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصه: "ما مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي؟". أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي كان مرتفعاً؛ حيث حصل مجال العائلة على أعلى متوسط حسابي، وجاء في المرتبة الأولى ضمن المستوى المرتفع، بينما تلاه مجال الأصدقاء في المرتبة الثانية ضمن المستوى المرتفع، تلاه مجال الآخرين في المرتبة الأخيرة ضمن المستوى المتوسط، حيث حصل على أقل متوسط حسابي مقارنة مع الأبعاد الأخرى.

وقد يعود ذلك إلى طبيعة ثقافة المجتمع والعادات والتقاليد واحترام التعاليم الدينية، والقيم التي تدعو إلى الاهتمام بالمريض، وزيارته. بالإضافة إلى ذلك ظهور المؤسسات الاجتماعية التي تقدم الدعم بأشكاله المختلفة، ودور وسائل الإعلام والتكنولوجيا المختلفة سواء أكان بالإعلانات بالتبرع المادي، أم من خلال مواقع الإنترنت التي تقدم الإجابات عن الاستفسارات حول المرض والعلاج، وإدراجها قصص واقعية لمريضات تجاوزن تجربة المرض بنجاح، وتقديم التثقيف الصحي والمشورة لتجاوز محنة المرض والتكيف معه.

كما يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء وجود مصادر الدعم الاجتماعية المتمثلة بالزوج والأهل والأقارب والأصدقاء، فهناك دور كبير للأسرة والزوج والأصدقاء تجاه أي فرد منهم يعاني من ألم ويمر بمحنة، فالمرض لا يؤلم المريض وحده، بل يؤلم الأسرة بكاملها، فالأسرة وحدة متكاملة كجسم الإنسان إذا اشتكى منه عضو تأثرت باقي أجهزة الجسم؛ إذ جاء في الحديث الشريف (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد، إذا اشتكى

منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى) (صحيح مسلم 4/ 2586)، فما بال الزوج الذي تشكو شريكة حياته ورفيقة دربه من المرض، فكما تكون المريضة شريكته في كل أمور حياته فهو شريكها في مصابها، فيسعى جاهداً لتقديم الحب والحنان والاحتواء لزوجته.

وكذلك قد يعود السبب أيضاً إلى مساهمة برنامج الدعم الخاص "مجموعة سند للناجيات من السرطان" الذي يتكون من الناجيات من سرطان الثدي المدربات اللواتي يساعدن المصابات بسرطان الثدي على استعادة الصورة الإيجابية لأجسادهن وأسلوب الحياة الصحي والرضا عن حياتهن. ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء التوجيه والإرشاد المقدم من قبل مركز الحسين للسرطان للمرضى وعائلاتهم، وذلك بإشعارهم وتشجيعهم على التفكير الإيجابي الذي يتأثر بالدعاء، وغيره من الطقوس الدينية، إذ ينمي روح الأمل لدى المرضى، مع التأكيد على أهمية الصبر في التعامل مع مرضهم، ومساعدة الأهل على تقبل مرض أحد أفراد الأسرة.

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة يلدريم وكوكابايك (Yildirim & Kocabiyik, 2010) التي أظهرت وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الشعور بالوحدة ودرجات الدعم الاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي. كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أوزلات وأياز وكوناج وأوزكان (Ozolat, Ayaz, Konag & Ozkan, 2014)، ونتيجة دراسة دراجيست (Drageset, 2012) ونتيجة دراسة سفيتينا وناسترن (Svetina & Nastran, 2012) التي أظهرت أن الأشخاص المقدم لهم الدعم الاجتماعي أكثر دراية بالعناية الصحية، وأن الدعم الاجتماعي له أثر إيجابي في تعديل العلاقات الأسرية، وتقليل التوتر النفسي، وإعطاء الشعور بالأمن وتحسين الحالة النفسية لدى مريضات سرطان الثدي.

رابعاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصه: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي تبعاً للمتغيرات الآتية: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض)؟". أظهرت نتيجة هذا السؤال عدم وجود اختلاف في مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي تبعاً للمتغيرات الآتية: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج.

وقد يعود السبب في ذلك أنه بغض النظر عن المرحلة العمرية للمريضة، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج التي تمر بها سواء كان العلاج الجراحي، أم الكيميائي، أم الإشعاعي، أم الهرموني، فإنها بحاجة للدعم الاجتماعي، وأن تجربة الحياة مع المرض لدى مريضات سرطان الثدي تحتاج للدعم، إذ تبدأ المريضة بالشعور بالضعف والخوف والقلق ابتداءً من لحظة تشخيص المرض لتبدأ مرحلة المعاناة والألم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن جميع المصابات بسرطان الثدي المبكر يلتقين بنفس الكادر الطبي والنفسي، ويستلمن نفس التعليمات والمعلومات الخاصة بالمرض، والآثار الجانبية للعلاج، وكيفية مواجهتها، وكذلك نفس المنشورات المطبوعة الخاصة بمركز الحسين للسرطان التي تتضمن معلومات وفيرة عن المرض، وعلاجه، وكيفية مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها وبأسلوب سهل وبسيط، وكذلك لقاؤهن بمجموعة من المريضات المشافيات والباقيات على قيد الحياة (مجموعة سند)، حيث يلتقين بالمريضات، ويقدمن الدعم النفسي لهُن، وكذلك يقدمن الإرشاد حول ضرورة مواجهة المرض للعيش بصحة وسلامة.

كما أظهرت نتيجة السؤال أن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي اللواتي مدة إصابتهن بالمرض (ثلاث سنوات فأكثر) أعلى مقارنة بمن كانت مدة إصابتهن بالمرض (سنة فأقل)، ومريضات سرطان الثدي اللواتي مدة إصابتهن بالمرض (من سنة إلى ثلاث سنوات) أعلى مقارنة بمن مدة إصابتهن بالمرض (سنة فأقل). ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن مريضة سرطان الثدي حديثة التشخيص تكون بحاجة إلى الدعم الاجتماعي بشكل أكبر؛ لأن في فترة اكتشاف مرضها تكون المريضة بحاجة إلى تقبل حقيقة مرضها، وتفهمها لما أصابها، وتقبل الآثار الناجمة عن المرض، وبحاجة إلى معرفة كيفية تجاوز المحنة التي تمر بها، وترتيب أمورها وعقد العزيمة والإرادة في مسيرة العلاج. أما فيما يخص حصول المريضة بمن مدة إصابتها (ثلاث سنوات فأكثر) على دعم اجتماعي مدرك مرتفع، وذلك لكون المريضة قد عاشت تجربة صدمة المرض، وتداركت الموقف والمحنة التي مرت بها فتقبلت الأمر، وكونها قد مرت في مرحلة العلاج وفهمت طبيعة الأمر.

خامساً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نصه: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مستوى الرضا عن الحياة ومستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي؟". أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مستوى الرضا عن الحياة ومستوى الدعم الاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الدعم الاجتماعي يساعد في تحسين أداء الفرد لأعماله المختلفة، ويساهم في زيادة الرفاهية والسعادة لديه، وأن تلقيه أو منحه للآخرين الدعم الاجتماعي يرتبط إيجابياً بالرضا العام عن الحياة، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين. كما تعد العلاقات الاجتماعية مصدراً هاماً من مصادر الشعور بالرضا، حيث يتم تدعيم الرضا من خلال وجود أفراد كمصدر ثقة في حياة الفرد، مثل: الزوج، والأبناء، والأهل، فالعلاقات الاجتماعية تقدم للفرد الفرصة للإفصاح عن الذات، هذا بالإضافة إلى الشعور

بالانتماء؛ خصوصاً عند تقديم الدعم الاجتماعي وقت الأزمات. ومما يؤكد ذلك نتائج دراسة نيكوليتش وآخرين (Nikolić et al., 2015) ونتائج دراسة أوزلات وأياز وكوناج وأوزكان (Ozolat, Ayaz, Konag & Ozkan, 2014) ونتائج دراسة دراجيست (Drageset, 2012) ونتائج دراسة سفيتينا وناسترن (Svetina & Nastran, 2012) التي أظهرت أن الدعم الاجتماعي له أثر إيجابي في تعديل العلاقات الأسرية، وتقليل التوتر النفسي، وإعطاء الشعور بالأمن، وتحسين الحالة النفسية، وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لدى مريضات سرطان الثدي.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

1. الاهتمام بتوعية النساء المصابات بسرطان الثدي بالتطورات الطبية التي توصل إليها الطب في علاج مرض السرطان من علاج جراحي وكيميائي وإشعاعي وهرموني.
2. تقديم الدعم الاجتماعي لمريضات السرطان بشكل عام، ومريضات سرطان الثدي بشكل خاص، ومساندتهن خلال مسيرتهن المرضية منذ فترة التشخيص ومختلف المراحل العلاجية للوصول بهن نحو تحقيق أفضل رضا عن حياتهن.
3. زيادة الاهتمام من قبل مؤسسات المجتمع بمريضات السرطان والعمل على تقديم الدعم والمساندة بكافة أشكالها وأبعادها من أجل تعزيز الثقة بالنفس، والوصول بهن إلى رضا عالٍ عن الحياة.
4. العمل على تفعيل دور الدين كعلاج يقدم لمريضات سرطان الثدي؛ وذلك عن طريق تصميم برنامج إرشاد ديني لمريضات سرطان الثدي.
5. إجراء المزيد من الدراسات المسحية بهدف معرفة واستقصاء مستوى الرضا عن الحياة والدعم الاجتماعي المدرك لدى فئات أخرى من مرضى السرطان.
6. إجراء دراسة مقارنة بين الفئات المختلفة من مرضى السرطان؛ بحيث يتم فيها المقارنة بين مستوى الرضا عن الحياة، والدعم الاجتماعي المدرك لديهم.

قائمة المراجع

أرجايل، مايكل. (2011). **سيكولوجية السعادة** (فيصل عبد القادر يونس، مترجم). مصر: دار غريب للطباعة والنشر.

آمال، فاسي. (2011). **الاكتئاب الأساسي لدى مريض السرطان كنشاط عقلي مميز**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

حداد، عفاف. (1995). سمة القلق وعلاقتها بمستوى الدعم الاجتماعي. **دراسات العلوم الإنسانية**، (2) 22، 929-950.

رضوان، سامر. (2007). **الصحة النفسية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السجل الوطني الأردني لسرطان الثدي. (2011). **سرطان الثدي في الأردن**. عمان: منشورات وزارة الصحة.

عبدالخالق، أحمد. (2003). معدلات السعادة لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي. **مجلة دراسات نفسية**، 13 (4)، 581-612.

علوان، نعمات شعبان. (2008). الرضا عن الحياة وعلاقته بالوحدة النفسية دراسة ميدانية على عينة من زوجات الشهداء الفلسطينيين. **مجلة الجامعة الإسلامية**. 16 (2)، 475-532.

عودة، أحمد. (2010). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

المجدلاوي، ماهر. (2012). التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بالرضا عن الحياة والأعراض النفسجسمية لدى موظفي الأجهزة الأمنية الذين تركوا مواقع عملهم بسبب الخلافات السياسية في قطاع غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 20 (2)، 207-236.

محمود، ماجدة. (2009). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية والقلق لدى مريضات سرطان الثدي. **مجلة دراسات نفسية**، 19(2)، 261-311.

ملكوش، رياض. (1995). علاقة الرضا عن الحياة بالدخل والتعليم والعمر لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن والفروق في الرضا باختلاف تقدير الذات ومركز الضبط والحالة الاجتماعية. **مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط**، 2 (11)، 886-910.

منظمة الصحة العالمية. (2015). **سرطان الثدي: الوقاية منه ومكافحته**. جنيف: سويسرا. http://www.who.int/topics/cancer/breastcancer/ar.

American Cancer Society. (2014). *Breast cancer facts & figures 2013-2014*. Atlanta: American Cancer Society.

Arora, N., Finney Rutten, L., Gustafson, D., Moser, R. & Hawkins, R. (2007) Perceived helpfulness and impact of social support provided by family, friends, and health care providers to women newly diagnosed with breast cancer. *Psycho Oncology*, 6 (5), 474–486.

Leavy, R. (1983). Social support and psychological disorder: A review. *Journal of Community Psychology*, 11 (1), 3-21.

Nelson, D., Tyne, K., Naik, A., Bougatsos, C., Chan, B. & Humphrey, L. (2010). Screening for Breast Cancer: Systematic Evidence Review Update for the U.S. Preventive Services Task Force. *Ann Intern Med*, 17 (151), 727- 742.

Nikolić, S., Ilić-Stošović, D., Kolarević, I., Djurdjević, A., Ilić, S. & Djurićić. (2015). Social participation of women with breast cancer. *Vojnosanitetski Pregled*, 72(2), 148–154.

Ozolat, A., Ayaz, T., Konag, O. & Ozkan, A. (2014). Attachment style and perceived social support as predictors of biopsychosocial adjustment to cancer. *Turk J Med Sci*, 44, 24-30.

Perry, N., Broeders, M., de Wolf, C., Törnberg, S., Holland, R. & Karsa, R. (2006). *European guidelines for quality assurance in breast cancer screening and diagnosis*. European Health Communities Publications, Belgium.

Rice, J. (1995). *Human Development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Rosnthal, S. (2001). *The breast sourcebook: everything you need to know about cancer detection, treatment, and prevention*. Los Angeles: Lowell House.

Smeltzer, S., Bare, B., Hinkle, J. & Cheever, K. (2008). *Brunner & Suddarth's Texbook of Medical-Surgical Nursing*. USA: Lippincott Williams & Wilkins.

Spagnola, S., Zabora, J., BrintzenhofeSzoc, K., Hooker, C., Cohen, C. & Baker, F. (2003). The Satisfaction with Life Domains Scale for Breast Cancer (SLDS-BC). *The Breast Journal*, 9 (6), 463–471.

Svetina, M. & Nastran, K. (2012). Family relationships and post-traumatic growth in breast cancer patients. *Psychiatra Danub*, 24 (3), 298-306.

Wasserfallen, J., Moinat, M., Halabi, G., Sandan, P., Pernege, T., Fledman, H.,... Wauters, J. (2006). Satisfaction of patients on chronic heamodialysis and peritoneal dialysis. *Swiss Medical Weekly*, 136, 210-217.

Wildes, K., Miller., Majors, S., Otto, P. & Ramirez, A. (2011). The Satisfaction of Latina Breast Cancer Survivors with Their Healthcare and Health-Related Quality of Life. *Journal Of Women's Health*, 20 (7), 1065-1074.

Yildirim, Y. & Kocabiyik, S. (2010). The relationship between social support and loneliness in Turkish patients with cancer. *Journal of Clinical Nursing*, 19 (5-6), 832-841.

Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S. & Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

Arraras, J., Illarramendi, J., Viudez, A., Ibáñez, B., Lecumberri, M., de la Cruz, S., Hermandez, B., Zarandona, U., Cambra, K., Martinez, M., Salgado, E., Lainesz, N. & Vera, R.(2013). Determinants of patient satisfaction with care in a Spanish oncology Day Hospital and its relationship with quality of life. *Psycho-oncology*, 22, 2454–2461.

Bergbom, I. & Lindwall, L. (2009). The altered body after breast cancer surgery. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 4, 280–287.

Buunkm, B., Vanyperen, N., Taylor, S. & Collins, H. (1991). Social Comparison and the drive upward revisited: Affiliation as a response to marital stress. *European Journal of Social Psychology*, 21 (6), 529-546.

Cancer Compass. (2008). *Side Effects of Breast Cancer Treatment.* Available from: http://www.cancercompass.com/learn/cancer-information/breast-cancer/side-effects.

Cohen, S. & Will, T. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98 (2), 310-357.

Compas, B. & Luecken, L. (2002). Psychological adjustment to breast cancer. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 111-114.

Drageset, S. (2012). *Psychological distress, coping and social support in the diagnostic and preoperative phase of breast cancer*. Doctoral thesis, The University of Bergen, Norway.

Han, J., Grothuesmann, D., Neises, M., Hille, U. & Hillemanns, P. (2010). Quality of life and satisfaction after breast cancer operation. *Arch Gynecol Obstet*, 282, 75–82.

Harper, F., Guilbault, M., Tucker, T. & Austin, T. (2007). Happiness as a goal of counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 29, 123-136.

Keeling, D., Price, P., Jones, E. & Harding, K. (1996). Social support: Some pragmatic implications health care professionals. *Journal of Advanced Nursing*, 23, 76-81.

Klassen, A., Pusic, A., Scott, A., Klok, J. & Cano, S. (2009). Satisfaction and quality of life in women who undergo breast surgery: A qualitative study. *BMC Women's Health*, 9 (11), 11.

Kleponis, P. (2006). Communication in Marriage. Retrive march, 2013, from http://www.maritalhealing.com.

Landmark, B., Strandmark, M. & Wahl, A. (2002). Living with newly diagnosed breast cancer: a qualitative study of 10 women with newly diagnosed breast cancer. *Journal of Advanced Nursing*, 40 (1), 112–121.

أثر استخدام الخريطة الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي

حامد مبارك العبادي * ويونس أحمد جرادات**

تاريخ تسلم البحث 2014/12/15 تاريخ قبوله 2015/8/11

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية. تضمّنت عينة الدراسة شعبتين دراسيتين اختيرتا بالطريقة المتيسرة من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرستين من مدارس محافظة إربد في شمال الأردن. تضمنت كل شعبة (30) طالبا ومثلت إحداهما المجموعة التجريبية؛ حيث درس أفرادها باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة ودرس أفرادها باستخدام الطريقة الاعتيادية. وقد تم جمع بيانات الدراسة بالاعتماد على اختبار للاستيعاب القرائي تم تطبيقه على مجموعتي الدراسة. بعد إجراء التحليلات الإحصائية دلت النتائج على وجود فرق ذي دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى أن حجم الأثر الناتج عن استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في الاستيعاب القرائي لدى المجموعة التجريبية كان متوسطاً. وبناء على هذه النتائج تم الخروج بعدد من التوصيات المناسبة أبرزها تقديم ورش تدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية بشكل خاص وللمعلمين بشكل عام لتدريبهم على إعداد الخرائط الذهنية الإلكترونية وتوظيفها في التدريس.

الكلمات المفتاحية: الخرائط الذهنية الإلكترونية، برنامج (**IMindMap**)، الاستيعاب القرائي، تقنيات التعليم، اساليب تدريس اللغة الإنجليزية.

The Effect of Electronic Mind Mapping Technique on the Enhancement of English Reading Comprehension Among Ninth Grade Students

Hamed M. Al-Awidi, *Department of Curriculum and Instruction, Kuwait University.*
Younes Jaradat, *Ministry of Education, Alfujairah Educational Zone, UAE.*

Abstract: This study aimed to investigate the effect of using the electronic mind-mapping technique (iMindMap) on the enhancement of reading comprehension in English among the ninth grade students in Irbid public schools in Jordan. The sample of the study consisted of two sections of the ninth grade students from two public schools in Irbid first educational directorate during the academic year 2013/2014. Each section consisted of 30 students and the two sections were assigned randomly to an experimental group and a control group. The experimental group was taught English lessons using the electronic mind-mapping technique (IMindMap), while the control group was taught the same lessons by the conventional method. Then a reading comprehension test was applied, and the appropriate statistical techniques were used to analyze data. The results showed a statistical significant difference at the level of (α=0.05) between the means of both groups in favor of the experimental group. Furthermore, the effect size of applying the electronic mind maps in teaching reading texts was medium. Based on the findings, a set of recommendations were given. The main recommendation is to provide teachers in general and English teachers in particular with training workshop to train them in designing electronic mind maps and integrate them in their teaching practices. **Keywords**: Electronic Mind Maps, IMindMap, Reading comprehension, Instructional Technology, Methods of Teaching English.

مقدمة: تعدّ القراءة من أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها الشخص. وتقوم عملية القراءة على عدة عمليات أهمها عملية الاستيعاب القرائي، بل إن الاستيعاب القرائي يعدّ الأساس لعمليات القراءة جميعها، وهو العامل الرئيس في التحكم بجميع مهارات اللغة؛ إذ يرى أورتليب (Ortlieb, 2013) أن الاستيعاب القرائي هو الهدف النهائي لعملية القراءة، ويعدّ من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية ويؤثر في التحصيل الدراسي والنجاح في مختلف الموضوعات الدراسية. ونظرا لهذه الأهمية للاستيعاب القرائي، فقد أصبح محور اهتمام الباحثين التربويين والنفسيين، فدرسوا جميع العوامل المؤثرة فيه والاستراتيجيات التي قد تسهم في زيادته.

والاستيعاب القرائي عملية معقدة ترتبط بعمل الدماغ؛ فهي تتطلب ربط مادة التعلم مع الخبرات الحياتية للمتعلم واستخدام المعلومات المكتسبة مسبقا لبناء معنى لنص ما. وتتطلب أيضا بناء صور ذهنية وإدراكاً بصرياً للرموز والكلمات المكتوبة (Moore & Lo, 2008; Lipson &Wixson, 2009). وقد قدم زيكي (Zeki, 1993, p.39) نظريته حول "الصور الإبصارية" في الدماغ البشري مفادها "أن الدماغ يقوم بابتداع عالمٍ بصري، وأن الإبصار والفهم يحدثان في آن واحد". لذلك تعد الخريطة الذهنية من الوسائل الحديثة التي تساعد على تسريع التعلم، واكتشاف المعرفة بصورة أسرع من خلال رسم مخطط يوضح المفهوم الأساسي والأفكار الرئيسة والفرعية، ويقوم بهذا النشاط المتعلم ذاتياً، كما تتميز بقدرتها السريعة في ترتيب الأفكار وسرعة التعلم واسترجاع المعلومات (Buzan & Buzan, 1996).

* قسم المناهج والتدريس، جامعة الكويت، الكويت.
** وزارة التربية والتعليم، منطقة الفجيرة التعليمية، دولة الإمارات العربية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وتناول علماء النفس والتربويون الاستيعاب القرائي بتعريفات عديدة؛ فقد عرفه سميث (Smith, 1997) بأنه: عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ وتعديله للمادة المقروءة بما يتلاءم وخلفيته المعرفية. ويعرفه جريلت (Grellet, 1995) بأنه: القدرة على فهم معنى النص المكتوب، والقدرة على استخلاص المعلومات الواردة فيه بفاعلية وكفاءة قدر الإمكان. وقد اتفق لاكشمي وَرو (Lakshmi & Rao, 2006) على أن الاستيعاب القرائي هو فهم الكلمة أو الجملة عن طريق القراءة، وتمييز المعنى المقصود من قبل المؤلف، ويتطلب ذلك تحديد معاني الكلمات في الجملة، وتحديد معنى الجملة ضمن النص القرائي بغض النظر عن الهدف من القراءة، سواء كانت من أجل المعرفة المهنية، أم المعلومات العامة، أم المتعة، فإنها كلها تحتاج إلى المعنى. كما يمكن تعريف الاستيعاب القرائي على أنه: استخدام المعلومات المكتسبة مسبقا لبناء معنى لنص ما (Lipson & Wixson, 2009).

وتعتمد عملية الاستيعاب القرائي على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الادراك الحسي. وعلى الرغم من أنها تبدأ بإدراك حسي لرموز الكلمات المكتوبة، إلا أنها تتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخلياً في كل واحد متكامل ومترابط (التل، 1992)، أي أنها تتضمن إدراك القارئ معنى المادة المقروءة، الصريح منها والضمني. وتتضمن عملية استيعاب النص القرائي استيعاب ثلاثة مكونات أساسية، هي (Durkin & Dolores, 1995):

استيعاب المفردات: إذ يجب على القارئ استيعاب مفردات النص، واستخلاص معانيها وتفسيرها استناداً إلى خلفيته المعرفية.

استيعاب الجملة: إذ يسعى القارئ إلى فهم الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها. وما من شك أن معرفة القارئ بقواعد النحو تزيد من قدرته على استيعاب الجملة.

استيعاب الفقرة: إذ يتوجب على القارئ فهم الجمل، وإدراك تنظيمها وترتيبها والعلاقات التي بينها حتى يتمكن من استيعاب النص.

ويتضمن الاستيعاب القرائي عدداً من المستويات، تتبع تسلسلاً هرمياً؛ إذ يعتمد الاستيعاب في المستويات العليا على نجاح القارئ في استيعاب المستويات الدنيا. وقد اختلف الباحثون في تصنيف الاستيعاب القرائي من حيث عدد مستوياته ومسمياتها، إلا أنه يمكن ملاحظة وجود تشابه كبير بين هذه التصنيفات والمهارات المتضمنة في مستوياتها المختلفة، ومن بين هذه التصنيفات تصنيف بيرنز وروي (Burns & Roe, 2002)، حيث صنفا الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات، هي:

قراءة السطور: وهو أبسط مستوى في الاستيعاب، ويحققه القارئ بأن يعي المعلومات والأفكار الواردة في النص، كما يتحقق هذا المستوى إذا فهم القارئ ما يقصده المؤلف بشكل عام حتى لو لم يفهم القارئ ما يبتغيه المؤلف بالضبط.

قراءة ما بين السطور: في هذا المستوى يظهر القارئ أنه يفهم ما يبتغيه المؤلف بالضبط، بل ويتعدى ذلك إلى اشتقاق المعاني من خلال العلاقات بين الأفكار في النص المقروء، كما يقوم بتفسير المعاني المتعلقة بالغرض من ذلك النص.

قراءة ما وراء السطور: وفي هذا المستوى يستخدم القارئ البيانات والمعلومات الواردة في النص، ويقوم بتطبيقها في مواقف وحالات أخرى، واستقراء تلك المعلومات لاستنباط معانٍ وأفكار جديدة.

وإكساب المتعلمين مهارة الاستيعاب القرائي عملية ليست بسيطة، وتتطلب جهدا كبيراً وتحديا للمعلم. ويكون هذا التحدي أكبر عندما يتم تعليم الطلبة القراءة بلغة أجنبية(Casco, 2009). ويظهر هذا التحدي في القدرة على تمكين الطلبة من فهم النصوص، واستخلاص الأفكار الواردة فيها. ولمواجهة هذا التحدي يتعين على المعلم استخدام استراتيجيات ذات فاعلية كبيرة لزيادة الاستيعاب القرائي بلغة أجنبية. وقد وجد عدد من الباحثين أن استخدام الخرائط الذهنية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية استراتيجية فاعلة في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة (Siriphanich & Laohawiriyanon, 2010; Liu, Chen & Chang, 2010; Kim & Kim, 2012; Hofland, 2007).

وقد ابتكر توني بوزان الخرائط الذهنية لاستخدامها كمخططات لترتيب وتصنيف الأفكار والمهام، وللمساعدة على القراءة، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات (Christodoulou, 2010). وقد كان الدافع عند بوزان لابتكار الخريطة الذهنية إدراكه أن الأنظمة التعليمية تركز بالدرجة الكبرى على توظيف جانب واحد من الدماغ وهو الجانب الأيسر والمسؤول عن استخدام المنطق واللغة، والحساب، والتسلسل، ودراسة التفاصيل. وهناك إهمال للجانب الأيمن وعدم الاستفادة من إمكاناته المتمثلة باستخدام الصور، والخيال، والعواطف، والألوان والنظرة الكلية للموضوعات (Murley, 2007). والخرائط الذهنية تعمل على توظيف الدماغ بشقيه الأيمن والأيسر عن طريق استخدام الكلمات والصور والألوان في إعدادها، حيث يوضع العنوان الرئيس في المركز، وتبدأ الأفكار الفرعية بالتشعب في جميع الاتجاهات بتسلسل إشعاعي عن طريق التفكير المشع أو المتوهج (Radiant Thinking) ، ويصف هذا المفهوم كيفية تعامل الدماغ البشري مع الأفكار والمعلومات المختلفة، ويربط بينها بعلاقات (Buzan & Buzan, 1996; Siriphanic & Laohawiriyano, 2010; Al-Jarf, 2009)، باستخدام الألوان والصور الدالة على الأفكار، إضافة إلى استخدام كلمات مفتاحية لكل مفهوم. ويتم الربط بين هذه المفاهيم باستخدام روابط منحنية تبعد المتعلم عن الملل والرتابة. وتتفاوت في شدتها، حيث تقل شدتها كلما ابتعدنا عن المركز دلالة على الانتقال من الفكرة العامة إلى الفكرة الجزئية الخاصة (بوزان، 2005).

وتوصل العلماء إلى أن الدماغ يتكون من ملايين الخلايا العصبية، التي تعمل على تخزين المعلومات والبيانات، وقد تم الكشف عن شكل هذه الخلايا، فهي تتكون من مركز رئيس تتشعب منه روابط فرعية على شكل انحناءات متدرجة الشدة، تتضاءل كلما ابتعدت عن المركز. وأثبت العلم أنه كلما أراد الدماغ تخزين معلومة جديدة، فإن تلك الخلايا تنتج رابطاً جديدا، ويتم وصله مع الموضوع الأساسي الذي ترتبط معه تلك المعلومة، أو يتم ربط تلك المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة المخزنة مسبقا في الدماغ (Christodoulou, 2010). وتبرز هنا نظرية التعلم ذي المعنى لأوزوبل (Ausubel, 1968) - وهو أحد رواد النظرية البنائية- التي نصت على أن كل متعلم يمتلك تسلسلا فريدا من خبرات العلم، ثم يستقبل المعلومات والمعارف في المواقف التعليمية الجديدة، ويربطها مع ما يمتلكه من معرفة وخبرة سابقة ليتكون تصور خاص ومعنى ذو دلالة بالنسبة للمتعلم.

ويرى أوزبل أن التعلم يتوقف على إدراك العلاقات واستنتاج المبادئ والقوانين، وليس على الربط العشوائي بين المثيرات والاستجابات فقط. وإدراك المفاهيم والعلاقات يجب أن يكون مبنياً على استراتيجيات منظمة لجعل هذه المفاهيم والعلاقات ذات معنى (نشواتي، 2003). وعندما يتمكن المتعلم من ربط خبرات التعلم الجديدة مع الخبرات المتعلمة سابقاً، يحدث ما يسميه أوزوبل التعلم ذو المعنى. ويعتمد نجاح هذه العملية على الأنشطة العقلية التي يبادر بها المتعلم تجاه المادة التعليمية، وكيفية تنظيم المادة على نحو يجعل منها ذات معنى وقابلة للفهم، وتقديم المادة بطريقة تساعد المتعلم على استحضار التعلم القبلي، وإدراك العلاقة بين هذا التعلم والتعلم الجديد (الزغول،2015).

وتعدّ الخريطة الذهنية من المنظمات الرسومية؛ فهي رسم مرئي مطابق لما يحدث في عملية تخزين المعلومات في الدماغ (Buzan & Buzan, 1996). وهي استراتيجية هامة ومفيدة للتعلم، إذ إنها تساعد المتعلمين على التعلم، حيث يمكن استخدامها لتسجيل الملاحظات والمعلومات، وتنظيمها بشكل أكثر فاعلية بهدف تسهيل حفظها والرجوع إليها (Tucker, Armstrong & Massad, 2010) ، وتستخدم بفاعلية لتدعيم المستويات العليا لمهارات التفكير. هذا بالإضافة إلى أنها أداة فعالة في مساعدة المتعلمين منخفضي التحصيل حتى يصلوا إلى أعلى مستوى يمكنهم الوصول إليه من التحصيل (Holzman, 2004). ويسهم استخدام الخرائط الذهنية في الذاكرة طويلة الأمد للحقائق العلمية وتحسين العمليات المعرفية. كما أنها تشجع على استخدام مستويات أعمق من معالجة الحقائق واستيعابها وإعادة ترتيب الذاكرة بشكل أفضل (Farrand, Hussain & Hennessey, 2002).

والشكل التقليدي للخرائط الذهنية هو رسمها باليد، ولكن مع ظهور البرامج الحاسوبية المتخصصة ظهر التوجه نحو الخرائط الذهنية الإلكترونية. وإعداد الخرائط الذهنية باستخدام البرامج الحاسوبية الأسرع والأكثر احترافا وتمتاز بالمظهر الجيد (Dara, 2010). وقد أجريت دراسات للمقارنة بين الخرائط الذهنية الإلكترونية والخرائط الذهنية التي يتم عملها بخط اليد، وقد أجمعت هذه الدراسات (Dara, 2010;Nong, Pham& Tran, 2009) على أن الخرائط الإلكترونية فيها من المزايا ما يجعلها أكثر فاعلية من الخرائط التي يتم عملها بخط اليد، ومن هذه المزايا عنصر الجاذبية، فالخرائط الإلكترونية تتضمن الصور والألوان والرسومات التي تشد القارئ، كما أن إعدادها أسرع وأكثر احترافا، وتمتاز بالمظهر الجيد، ولا تحتاج إلى أية مهارات في الرسم؛ حيث إن البرامج تحتوي على الرسومات والقصاصات الفنية والرموز والصور الجاهزة التي يمكن إدراجها بسهولة.

وقد بحثت مجموعة من الدراسات في أثر الخريطة الذهنية سواء الإلكترونية أم الاعتيادية في الاستيعاب القرائي، وتجمع هذه الدراسات على الأثر الإيجابي الذي تلعبه الخرائط الذهنية في الاستيعاب القرائي. وهدفت دراسة ستانكوفيك وبيسيك وبابيك وأليكسيك (Stankovic, Besic, Papic & Aleksic, 2011) إلى تقييم استخدام الخرائط الذهنية في التدريس، وقد توصلت إلى نتيجة وهي أن الخرائط الذهنية من أقوى الأدوات التي يمكن استخدامها لدعم وتحسين الاستيعاب القرائي، وذلك لأنها تمكن من رؤية العلاقات والروابط بين الأفكار الرئيسة والفئات المختلفة والأمثلة والتفاصيل المتضمنة التي من الممكن أن يفقدها القارئ، أو يتجاوزها عند استخدام استراتيجيات تسجيل الملحوظات الاعتيادية.

وبالنسبة للخرائط الذهنية الإلكترونية فإن الدراسات تجمع على أن لها دورا إيجابياً في زيادة الاستيعاب القرائي. ومن بين الدراسات التي تناولت الموضوع الدراسة التي أجراها بينج (Peng, 2011) التي وجد فيها أن الخريطة الذهنية الإلكترونية تسهم في زيادة الاستيعاب القرائي من خلال عملها على الربط بين شقي الدماغ، إذ إنها تجمع بين اللغة والكلمات والعمليات المنطقية والتحليل من جهة، وبين الإبداع والصور والتركيب والتخيل من جهة أخرى. وتوصل بينافدس وريفيرا وروبيو (Benavides, Rivera & Rubio, 2010) في دراستهم، إلى أن الخرائط الذهنية الإلكترونية كانت وسيلة فعالة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين. وأشارت دراستهم إلى أن الخرائط الذهنية الإلكترونية ساهمت في زيادة التحصيل من خلال ما توفره للمستخدم من مرونة في إعادة ترتيب الأفكار، وتنظيمها، وتحرير الأخطاء، وتغيير نمط التصميم والبناء لإخراجها بالمظهر الملائم.

أما بالنسبة لأثر الخرائط الذهنية في الاستيعاب القرائي باللغة الإنجليزية، فقد وجد عدد من الباحثين أن استخدام الخرائط الذهنية في تعلم اللغة الإنجليزية استراتيجية فاعلة في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلاب الذين يتعلمونها كلغة ثانية (Siriphanich & Laohawiriyanon, 2010; Liu, Chen & Chang, 2010; Kim & Kim, 2012; Hofland, 2007).

وكشفت دراسة سيرفينتش ولوارينون (Siriphanich & Laohawiriyanon, 2010) نفس النتائج، وبررت أسباب استفادة الطلبة من الخرائط الذهنية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لديهم إلى استمتاع الطلاب باستخدام الخرائط الذهنية، كما أتاحت لهم الفرصة لاكتشاف كيفية الربط بين الأفكار من خلال الصور والرسومات. وقد أجرى مالك زاده وبيات (Malekzadeh & Bayat, 2015) دراسة للكشف عن أثر استخدام الخرائط الذهنية في فهم واستيعاب الأفكار الواردة في نصوص باللغة الإنجليزية عند تعلمها كلغة أجنبية. وقد أجريت الدراسة على عينة من الطلاب في إحدى الجامعات الإيرانية، وكشفت أن استخدام الخرائط الذهنية ساهم بشكل فعال في زيادة الاستيعاب القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية.

أما بالنسبة لأثر الخرائط الذهنية الإلكترونية في الاستيعاب القرائي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، فقد أثبتت الدراسات فاعليتها في تنمية هذه المهارة. ومن بين هذه الدراسات، الدراسة التي أجراها جوميز وكنغ (Gomez & King, 2014) التي هدفت للكشف عن دور الخرائط الذهنية في مساعدة الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في الربط بين المفاهيم المختلفة من خلال الصور والرموز المتضمنة في الخرائط الذهنية المصممة بالحاسوب. قد كشفت نتائج الدراسة إلى أن الصور والرموز والروابط في الخرائط الذهنية ساعدت الطلاب في تكوين روابط بين الكلمات المضمنة في النصوص وبين الصور والرموز، وهذه العوامل كان لها دور فعال في مساعدة الطلاب على استيعاب النصوص وتذكر المعلومات بشكل كبير.

ولا يقتصر أثر الخريطة الذهنية الإلكترونية على الأثر المباشر في تحسين الاستيعاب القرائي، بل يسهم بشكل غير مباشر في تحسين الاستيعاب القرائي. وقد وجدت بعض الدراسات (Ellozy & Mostafa, 2010; Al-Jarf, 2009;) أن استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية يسهم في تنمية مهارات القراءة الناقدة ومهارة الكتابة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ووجدت دراسات أخرى آثار غير مباشرة للخريطة الذهنية الإلكترونية يمكن أن تسهم في زيادة الاستيعاب القرائي، فقد أظهرت نتائج عدد من الدراسات (Siriphanich & Laohawiriyanon, 2010; Bidarra & Kommers, 2000،Guimarães)، أن الخرائط الذهنية الإلكترونية تسهم في مساعدة الطلاب في تنظيم المحتوى، وزيادة الدافعية نحو التعلم، وفي تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والتفكير الناقد.

ومن الملاحظ أن هناك ضعفاً لدى الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية بشكل عام، وضعف قدرتهم على فهم نصوص اللغة الإنجليزية المقروءة بشكل خاص، وهذا واضح من خلال ما تظهره نتائج الطلاب في امتحان الثانوية العامة في الأردن من ضعف في مادة اللغة الإنجليزية (Alshourafa, 2012). والمشكلة تكمن على الأغلب في عدة جوانب، أهمها: عدم معرفة الطلاب لمعاني المفردات الجديدة، وعدم القدرة على تلخيص المضمون بالشكل الصحيح، وعدم استخدام استراتيجيات فعالة تساعدهم على فهم واستيعاب النصوص (Tahaineh & Daana, 2013). أما بالنسبة للمعلمين فإنهم يميلون إلى إهمال تدريس مهارات الاستيعاب القرائي (Al-Jamal, Al-Hawamleh & Al-Jamal, 2013)، وينصب تركيزهم على قواعد اللغة أكثر من استيعاب النصوص، وهذا يؤثر سلباً في قدرة الطلاب على القراءة والاستيعاب.

واستنادا إلى المزايا التي تتمتع بها الخرائط الذهنية الإلكترونية وآثارها المختلفة في الاستيعاب القرائي، وفي جوانب مختلفة متصلة بهذه العملية، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر استخدام الخريطة الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي باللغة الإنجليزية لعينة من طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن.

مشكلة الدراسة وسؤالها

من الملاحظ أن هناك ضعفاً واضحاً لدى الطلبة بشكل عام في الأردن في مادة اللغة الإنجليزية، ويتضح هذا الضعف من خلال الشكوى المستمرة للطلبة كل عام من أسئلة امتحانات اللغة الإنجليزية في الثانوية العامة، وتدني نسب النجاح في هذه المادة. ولعل أبرز أسباب الضعف هو عدم امتلاك الطلبة لمهارات الاستيعاب القرائي باللغة الإنجليزية التي يعدها الباحثون أكثر المهارات العقلية ارتباطا بالتحصيل (التل، 1992؛ Guthrie & Klauda, 2014). ففي الغالب فإن الطلاب الذين لا يمتلكون مهارات الاستيعاب القرائي لا يستطيعون أن يفهموا معنى النصوص؛ فهم غير قادرين على تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، أو تذكر التفاصيل التي قرؤوها في الأجزاء السابقة حتى يستطيعوا ربطها مع الأفكار الحالية (Siriphanich & Laohawiriyanon, 2010). وهذا ما لمسه أحد الباحثين لدى الطلاب في مختلف الصفوف التي درّسها كمعلم للغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية. فأغلب الطلاب لا يستطيعون ربط المعرفة الجديدة التي يحصلون عليها من القراءة مع معرفتهم السابقة.

ومشكلة تدني مستوى مهارات الاستيعاب القرائي باللغة الإنجليزية تتطلب البحث عن وسائل تدريس فعّالة تقوم على استخدام التعلم النشط، واستغلال اقصى الطاقات العقلية لدى المتعلم. وتستفيد هذه الدراسة من التداخل بين التكنولوجيا الحديثة ومبادئ التعلم المستمدة من نظريات التعلم لحل هذه المشكلة، واستخدمت إحدى التطبيقات المتقدمة للحاسوب، وهو برنامج الخرائط الذهنية الإلكترونية للكشف عن أثر استخدامه في الاستيعاب القرائي بما يتضمنه من مستويات (قراءة السطور، قراءة ما بين السطور، قراءة ما وراء السطور) لنصوص اللغة الإنجليزية لدى عينة الدراسة، مقارنة بأثر الطريقة الاعتيادية التي تعتمد على ما هو موجود في دليل المعلم للصف التاسع الأساسي في

منهاج اللغة الإنجليزية. وبشكل أكثر تحديداً حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال التالي:

هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية، يعزى إلى استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس نصوص اللغة الإنجليزية؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية. ومقارنة الطريقة الاعتيادية للتدريس المعتمدة على دليل المعلم بالطريقة التي أعاد الباحثان تصميمها بحيث تم إضافة تقنية الخرائط الذهنية الإلكترونية إليها. كما هدفت الى الكشف عن حجم الأثر الناتج عن تطبيق الخرائط الذهنية الإلكترونية في استيعاب النصوص في حدود هذه الدراسة.

أهمية الدراسة

جاءت أهمية هذه الدراسة مما يلي:

- تتناول هذه الدراسة متغير تقنية الخريطة الذهنية الإلكترونية، وأثره في الاستيعاب القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية، وهي استراتيجية في التدريس ربما تسهم في تشجيع معلمي اللغة الإنجليزية في توظيف التقنيات الحديثة لحل مشكلة الضعف في الاستيعاب القرائي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب في الأردن.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تثري المكتبة العربية والأدب التربوي العربي بموضوع جديد، وهو الخريطة الذهنية الإلكترونية كتقنية تعليمية حديثة بحيث تساعد الطلاب في استيعاب النصوص باللغة الإنجليزية، وبالتالي زيادة تحصيلهم الأكاديمي.

التعريفات الإجرائية

تناولت هذه الدراسة المفاهيم التالية:

1- الخرائط الذهنية الإلكترونية: برنامج حاسوبي استخدمه طلاب الصف التاسع الأساسي في المجموعة التجريبية لمساعدتهم على تحليل الأفكار والمفاهيم وتنظيمها؛ بهدف استيعاب نصوص اللغة الإنجليزية؛ مستخدمين الصور والألوان والمنحنيات المتدرجة، ويتميز بسهولة التحكم، وسهولة إدراج الصور والألوان التي تتناسب مع الأفكار الرئيسة والفرعية. تم تصميم هذه الخرائط الذهنية باستخدام برنامج حاسوبي خاص لرسم الخرائط الذهنية (IMindMap). وقد أنتجه الموقع الرسمي لمخترع الخريطة الذهنية (Tony Buzan) ليحاكي طريقة إعداد الخريطة الذهنية باستخدام القلم والورقة. ويمكن تحميله من الإنترنت من الموقع www.thinkbuzan.com. ويقاس أثره بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في اختبار الاستيعاب القرائي الذي أعده الباحثان لأغراض هذه الدراسة.

2- الطريقة الاعتيادية في التدريس: هي الإجراءات والأساليب لتدريس نصوص اللغة الإنجليزية الواردة في كتاب اللغة الإنجليزية المقرر خلال العام الدراسي 2014/2013 في المدارس الأردنية، كما وردت في دليل المعلم، التي اعتاد المعلم على استخدامها في الغرفة الصفية مع طلاب الصف التاسع الأساسي.

3- الاستيعاب القرائي: هو قدرة الفرد على إدراك المعاني وفهمها، وإعادة صياغة الأفكار والمفاهيم من صورة إلى أخرى في ضوء ما لديه من معرفة سابقة أو مكتسبة من النصوص المقروءة. ويقصد به إجرائيا استيعاب نصوص اللغة الإنجليزية في منهاج الصف التاسع الأساسي. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المفحوص في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي الذي أعده الباحثان لهذا الغرض.

4- مادة اللغة الإنجليزية: المادة الدراسية المقررة للصف التاسع الأساسي (Action Pack 9) في المدارس الأردنية خلال العام الدراسي 2014/2013، حيث تعلم الطلاب النتاجات العامة والخاصة للمنهاج المبنية على اقتصاد المعرفة. وهو الكتاب التاسع من سلسلة (Action Pack) التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم كمنهاج لمادة اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية.

محددات الدراسة

يمكن أن تعمم نتائج هذه الدراسة في ظل المحددات التالية:

1- اقتصرت هذه الدراسة على طلاب الصف التاسع الأساسي الذكور في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. كما تم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة ممن هم على مقاعد الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2014/2013.

2- تحددت نتائج هذه الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي الذي استخدم لقياس مدى استيعاب الطلاب لنصوص اللغة الإنجليزية المقررة في المنهاج، والذي يقيس ثلاثة مستويات للاستيعاب القرائي، وهي (قراءة السطور، قراءة ما بين السطور، قراءة ما وراء السطور).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسي الذكور في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الأولى في محافظة اربد في شمال الأردن. ويبلغ عدد مدارس الذكور التي تحتوي على الصف التاسع الأساسي في هذه المديرية (38) مدرسة حسب إحصائيات قسم الإحصاء التربوي للعام الدراسي 2013 / 2014.

تم اختيار مدرستين للذكور من مجتمع الدراسة بالطريقة المتيسرة؛ وذلك كون أحد الباحثين يعمل مدرسا في إحدى هاتين المدرستين، والمدرستان هما: مدرسة الحسين بن علي الثانوية للبنين في منطقة سال، ومدرسة بشرى الأساسية للبنين في منطقة بشرى. ضمت كل مدرسة ثلاث شعب للصف التاسع الأساسي، وتم عشوائيا اختيار شعبة دراسية واحدة من بين الشعب الثلاث في كل مدرسة من المدرستين، وقد ضمت كل شعبة (30) طالبا، وتم عشوائياً تعيين إحدى الشعبتين لتشكل المجموعة التجريبية، والشعبة الثانية لتشكل المجموعة الضابطة.

أداتا الدراسة

أولاً: الخرائط الذهنية الإلكترونية

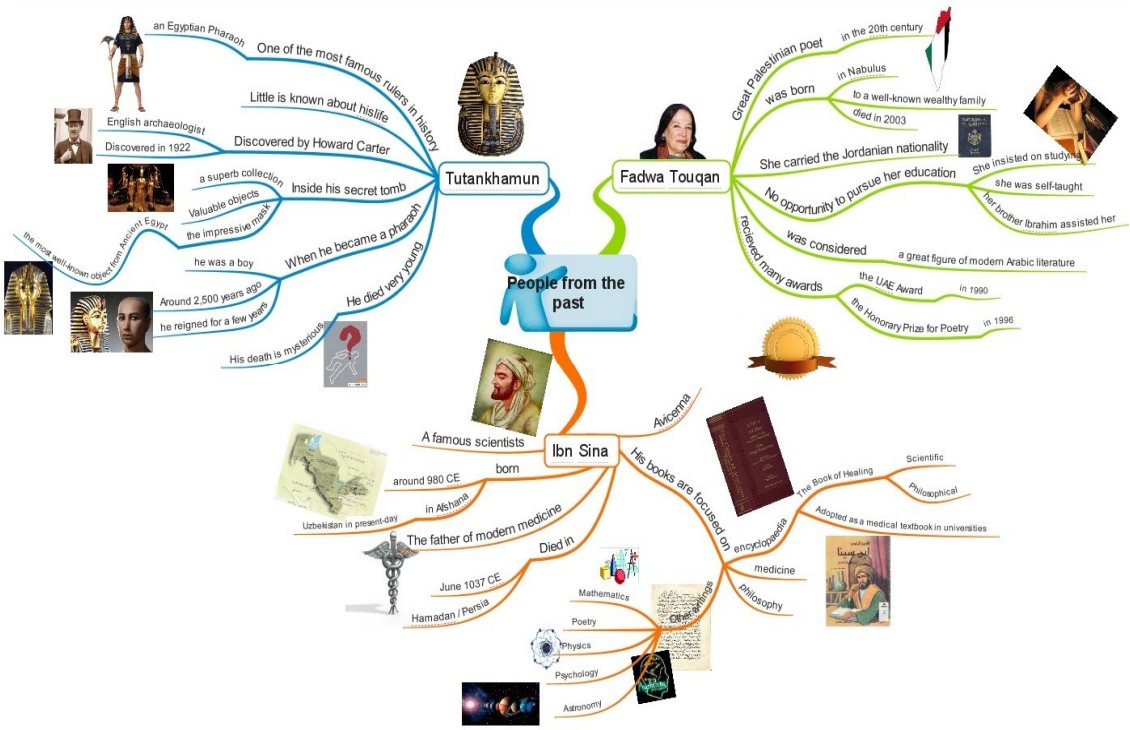
تم اختيار ثلاثة نصوص من كتاب اللغة الإنجليزية للصف التاسع الأساسي المقرر في المدارس الأردنية خلال العام الدراسي 2014/2013، وهذه النصوص هي: (The science fiction story، People from the past and How The Egyptians wrote). وبعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق باستراتيجية الخرائط الذهنية، وكيفية إعدادها، وتحليل محتوى الدروس، وتحديد الأهداف المتوقع تحقيقها لدى الطلبة، حُدّدت المفاهيم، ورُتبَت بطريقة متسلسلة، ثم صُممت خريطة ذهنية إلكترونية لكل نص من النصوص. وللتأكد من سلامة هذه الخرائط، وصحة المعلومات الواردة فيها، ودقتها، عُرِضَت على أربعة محكّمين من ذوي الخبرة الطويلة في تدريس اللغة الإنجليزية للصف التاسع الأساسي، وقد أسهمت ملاحظاتهم في تحسين نوعيتها. وتم إعداد الخرائط الذهنية باستخدام البرنامج الحاسوبي (IMindMap) وفق الإجراءات الآتية:

1. تحديد العناصر الرئيسة، والفرعية والمعلومات والمفاهيم والأفكار المتعلقة به.
2. رسم شكل في وسط الصفحة ويكتب بداخله الفكرة الرئيسة للنص أو موضوع النص.
3. رسم خطوط خارجة من هذا الشكل بعدد الأجزاء الفرعية، وكانت بلون مختلف، وعريضة عند البداية، ثم تبدأ في النحف حتى تصبح مدببة عند النهاية. عند رأس كل خط يمثل العنوان الفرعي تم كتابة الأفكار الفرعية.
4. بنفس الطريقة تم الانتقال للعناوين الفرعية الأخرى.
5. تم إضافة الصور والرموز التي تساعد على إنشاء العلاقات والروابط بين الأفكار. ويمثل الشكل (1) نموذجا من الخرائط الذهنية التي تم استخدامها.

ثانيا: اختبار الاستيعاب القرائي

قام الباحثان بإعداد اختبارٍ للاستيعاب القرائي معتمدين على النصوص التي تم تدريسها لعينة الدراسة. وقد تم استخدامه للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق التجربة. كما تم اعتماد نفس الاختبار ليكون اختبارا بعديا لقياس مدى الاستيعاب القرائي لتلك النصوص. وفيما يلي وصف للإجراءات التي تم اتباعها في بناء الاختبار التحصيلي، وخطوات التحقق من صدقه وثباته:

- الرجوع إلى الكتاب المدرسي المقرر لمنهاج اللغة الإنجليزية ودليل المعلم للصف التاسع الأساسي، واستخلاص المفاهيم الرئيسة والفرعية، التي تتحقق بها الأهداف العامة والخاصة للنصوص القرائية. وقد تم اختيار ثلاثة نصوص (The science fiction story، People from the past and How The Egyptians wrote).
- إعداد جدول المواصفات وتحديد الأوزان النسبية لكل نص بناء على عدد الأهداف المحددة في دليل المعلم لكل نص قرائي.
- إعداد فقرات الاختبار بحيث تتلاءم ومستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة (قراءة السطور، قراءة ما بين السطور، قراءة ما وراء السطور). واحتوى الاختبار بصورته الأولية على (35) فقرة موضوعية من فئة الاختيار من متعدد لكل فقرة أربعة بدائل تقيس مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة، بحيث تخصص درجة واحدة لكل فقرة.
- للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه بصورته الأولية (35 فقرة) على ثمانية محكمين من أهل الخبرة والاختصاص من أساتذة الجامعات في تخصص أساليب تدريس اللغة الإنجليزية، ومن معلمين خبراء في مجال تدريس اللغة الإنجليزية للصف التاسع الأساسي. وقد كان تحكيم فقرات الاختبار وفقا للمعايير التالية: وضوح الفقرات، وملاءمة الفقرة لمستويات الاستيعاب القرائي: (قراءة السطور، قراءة ما بين السطور، قراءة ما وراء السطور)، وارتباط الفقرة بمحتوى النص المعني بالتدريس، ووضوح صياغة الفقرة لغويا، وملاءمة المموهات، وبعد استرجاع نسخ المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة على فقرات الاختبار، كما قدم المحكمون اقتراحات متعلقة بصياغة بعض الفقرات واقتراح بدائل أكثر قوة ساعدت الباحثين في مراجعة عدد الفقرات التي أعيدت صياغتها، والنظر ببعض البدائل المقترحة.



شكل (1): نموذج من الخرائط الذهنية الإلكترونية التي تم تصميمها لأحد الدروس

- تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية وتم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لجميع فقرات الاختبار. وقد تم استبعاد فقرتين بسبب تمييزها السالب بين الطلاب، واستبعاد ثلاث فقرات بسبب صعوبتها، حيث استطاع فقط 18% من الطلاب الإجابة عنها. وبالنسبة لبقية الفقرات فقد تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.33) و(0.77). كما تراوحت معاملات تمييزها بين (0.33) و(0.80) وهي معاملات مقبولة (الكيلاني والشريفين، 2011). وبذلك احتوى الاختبار بصورته النهائية على (30) فقرة، توزعت على المستويات الثلاثة على النحو الآتي: قراءة السطور 10 فقرات، وقراءة ما بين السطور 11 فقرة، وقراءة ما وراء السطور 9 فقرات.

- للتحقق من ثباته، تم استخدم طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) لإيجاد معامل الاستقرار (Stability Coefficient)؛ إذ تم تطبيق الاختبار مرتين على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالبا من طلاب الصف التاسع في مدرسة شفيق إرشيدات الثانوية للبنين. وقد أخذ الباحثان عامل البعد المكاني بين مدارس عينتي الدراسة التجريبية والضابطة ومدرسة العينة الاستطلاعية للتحكم في إمكانية تسرب أسئلة الاختبار إلى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد كان الفارق الزمني بين الاختبارين أسبوعين. بعد ذلك تم تحليل نتائج الاختبار وحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات تطبيق الاختبار الأول ودرجات التطبيق الثاني. وقد بلغ معامل الارتباط (0.89) وهي قيمة مرتفعة نسبيا، وتعتبر مناسبة لقبول الاختبار كأداة لقياس الاستيعاب القرائي لدى طلاب عينة الدراسة الرئيسية.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الخطوات التالية:

1- تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي القبلي على عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ للتأكد من أن مستويات طلاب المجموعتين متكافئة في الاستيعاب القرائي. وقد تبين من مقارنة النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند (α=0.05) في مستويات الاستيعاب القرائي بين المجموعتين.

2- إعداد خطة تدريسية لكل نص من النصوص الثلاثة، وتضمن تقديم الدروس التعليمية وفقا لدليل المعلم في اللغة الإنجليزية للصف التاسع الأساسي، واستخدمت الخرائط الذهنية الإلكترونية في عرض الدروس.

3- عرض الخطط الثلاث على أربعة معلمين من ذوي الخبرة الطويلة في تدريس اللغة الإنجليزية للصف التاسع الأساسي، وفي ضوء ما قدموه من ملاحظات تم تعديل الخطط، وإخراجها بصورتها النهائية.

4- بناء الخرائط الذهنية باستخدام البرنامج الحاسوبي (IMindMap) وهو برنامج خاص بتصميم الخرائط الذهنية.

5- قام أحد الباحثين بتدريب طلاب المجموعة التجريبية على استخدام تقنية الخرائط الذهنية الحاسوبية (IMindMap)

بواقع حصتين صفيتين مدة كل حصة ساعة واحدة، تم فيهما استخدام دليل الخرائط الذهنية الإلكترونية لتعريف الطلاب على تقنية الخرائط الذهنية الورقية والإلكترونية، وكيفية توظيفها في المواقف الصفية المختلفة عن طريق إنشاء بعض الخرائط الذهنية لدروس أخذت من كتب الصف التاسع الأساسي.

6- قام أحد الباحثين بتدريس النصوص للمجموعتين الضابطة والتجريبية كل حسب المقرر له وبواقع (9) حصص لكل مجموعة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية في مختبر الحاسوب، وتدريس النصوص بالطريقة الاعتيادية بالاستعانة بالخرائط الذهنية الإلكترونية. وبعد الانتهاء من تدريس كل نص من النصوص عمل الطلاب في مجموعات زوجية لإعداد خرائط ذهنية تمثل النصوص التي تم تدريسها باستخدام برنامج (IMindMap) المعد مسبقا على أجهزة الحاسوب. كما تم تدريس المجموعة الضابطة نفس نصوص اللغة الإنجليزية بالطريقة الاعتيادية.

7- بعد الانتهاء من عملية التدريس، تم تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي لقياس مدى الاستيعاب القرائي لدى طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية.

8- قام الباحثان بتصحيح إجابات افراد الدراسة على الاختبار وفق مفتاح الإجابة المعدّ لهذا الغرض. وقد احتوى الاختبار على (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد رصدت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خاطئة.

ولهذا تراوحت الدرجة الكلية لكل طالب على اختبار الاستيعاب القرائي من صفر إلى (30) درجة.

تصميم الدراسة

هذه دراسة شبه تجريبية تقوم على مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية. حيث تم تطبيق اختبار قبلي على مجموعتي الدراسة، ولم تخضع المجموعة الضابطة لأية معالجة. أما المجموعة التجريبية فقد درست نفس النصوص باستخدام تقنية الخرائط الذهنية الإلكترونية اعتمادا على برنامج (IMindMap) الحاسوبي مضافا إلى الطريقة الاعتيادية. ثم قام الباحثان بتطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين حسب التصميم التالي:

$G_{control}$: O1 - O2

$G_{experimental}$: O1 X O2

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي: (α=0.05) طلاب هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية، يعزى إلى استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس نصوص اللغة الإنجليزية؟" وللإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، ودلالة قيمة (ت) المحسوبة كما في الجدول (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب المجموعات التجريبية والضابطة على اختباري التحصيل القبلي والبعدي

		الاختبار القبلي (مصاحب)		الاختبار البعدي			
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المجموعة الضابطة	30	14.833	2.94	17.233	3.18	17.312	0.54
المجموعة التجريبية	30	15.167	3.21	19.667	3.31	19.588	0.54

يلاحظ من الجدول (1) أن متوسط علامات طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة، وبهدف الكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين المصاحب، ويظهر الجدول (2) نتائج هذا التحليل.

جدول (2): نتائج تحليل التباين المصاحب لأداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الاختبار القبلي (مصاحب)	121.237	1	121.237	14.080	0.000	0.198
المجموعة	77.508	1	77.508	9.002	0.004	0.136
الخطأ	490.797	57	8.610			
الكلي	700.850	59				

تشير نتائج تحليل التباين المصاحب الواردة في الجدول (2) إلى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وبمقارنة المتوسطين الحسابيين للمجموعتين اتضح أن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن الطلبة في المجموعة التجريبية التي درست نصوص اللغة الإنجليزية باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية كان مستوى استيعابهم أعلى من مجموعة الطلاب التي درست النصوص نفسها دون الاستعانة بالخرائط الذهنية الإلكترونية.

أما بالنسبة لحجم الأثر، فقد تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2) حيث بلغت (0.1267)، وهي قيمة تشير إلى أن قوة العلاقة متوسطة اعتمادا على نسبة التباين الكلي للمتغير التابع في عينة الدراسة نتيجة استخدام تقنية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس النصوص للمجموعة التجريبية.

كما وجد أن قيمة $\Delta(d)$ تساوي (0.751)، وتعتبر هذه القيمة متوسطة الأثر حسب الكيلاني والشريفين (2011). وهي نسبة قريبة جدا من مستوى حجم الأثر الكبير؛ حيث يكون حجم الأثر متوسطا إذا تراوحت قيمة $\Delta(d)$ ما بين (0.50) و(0.70) ويكون كبيرا إذا كانت $\Delta(d)$ أكبر أو تساوي (0.80).

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية. وقد يعزى الأثر الإيجابي في تنمية الاستيعاب القرائي لدى المجموعة التجريبية إلى أن الدروس التي استخدم في تدريسها برنامج الخرائط الذهنية الإلكترونية تم فيها تحليل النصوص، وفهم الأفكار الرئيسة والفرعية، واستيعابها من خلال اعتماد الخرائط الذهنية الإلكترونية على مبدأ ربط الأفكار الفرعية والأمثلة مع أصولها الرئيسة بطريقة متسلسلة وميسرة. كما أن اعتماد الخرائط الذهنية الإلكترونية على إدراج الصور والأشكال، واستخدام الألوان بسهولة ومرونة في بناء الخرائط الذهنية في بيئة حاسوبية إبداعية. وإعادة تمثيل الأفكار المكتوبة بالكلمات المجردة في رسم توضيحي يرتكز على إعمال شقي الدماغ بالكلمات والأرقام للشق الأيسر، والصور والألوان للشق الأيمن (Siriphanich & Lohawiriyanon, 2010; Berg, 2011). وبما أن هناك اتفاقاً على أن الخريطة الذهنية الإلكترونية تعمل بنفس الطريقة التي يعمل بها الدماغ، فقد أدى استخدامها الى تنشيط واستخدام شقي، وترتيب المعلومات بطريقة تساعد الذهن على قراءة وتذكر المعلومات بدلا من التفكير الخطي التقليدي، ووضع استراتيجيات ساعدت الطلبة تحليل النصوص، وترتيب أفكارها وتركيبها في الدماغ؛ مما ساعد في تنمية الاستيعاب القرائي لديهم.

كما أن تقدم المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي قد يعزى لأن الطلاب في كثير من الأحيان يبدون اتجاهات إيجابية نحو الطرق والتقنيات التدريسية الجديدة التي تبعدهم عن الملل والرتابة الملازمين للحصة الاعتيادية؛ فقد أظهرت العديد من الدراسات (حوراني ,2011؛ Trevino, 2005؛ Al-Jarf, 2009) التي تناولت استخدام الخرائط الذهنية كتقنية تعليمية في تدريس مواد مختلفة أن استخدام الخرائط الذهنية أسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم هذه المواد خاصة أن الخرائط الذهنية الإلكترونية بسيطة، والعمل عليها في مختبر الحاسوب قد أضفى جوا من تنافس الطلاب مع بعضهم بعضاً في استخدام مهاراتهم الحاسوبية في إعدادها، مما ساعدهم على إنتاج خرائط ذهنية تحتوي على الأفكار الواردة في النصوص، وهذا يدل على استيعاب الطلاب لتلك النصوص.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة بأن أفراد المجموعة التجريبية تعلموا بطريقة ساعدت على تسريع التعلم واكتشاف المعرفة بصورة أسرع من خلال رسم مخطط يوضح المفهوم الأساسي والأفكار الرئيسية والفرعية، وقيام الطلبة بهذا النشاط ذاتيا. وفي المقابل تعلم أفراد المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية التي تركز على حفظ واستظهار المعلومات. ربما يعود السبب أيضا في زيادة تحصيل الطلبة إلى أن الخرائط الذهنية الإلكترونية تربط معلومات المادة برسومات وألوان وأشياء حسية، وهذا يعمل على تركيز المادة في أذهان الطلبة، حيث إن الدماغ يتعلم بشكل أفضل حين يتم استخدام جانبي الدماغ الأيمن والأيسر، وهذا ما تحققه الخرائط الذهنية، حيث تجمع بين المعلومات المكتوبة والرسومات والرموز، بالإضافة إلى ذلك فإن استخدام الخرائط الذهنية ينسجم مع النظرية البنائية في المعرفة التي تصور المعرفة كنشاط يتم بناؤه وتكوينه بواسطة المتعلم.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة رالستون وكوك (Ralston & Cook, 2007)، حيث هدفت دراستهما إلى قياس أثر برنامج الخرائط الذهنية الإلكتروني (Imindmap) في تنظيم أفكار الطلاب وطريقة عرضها، حيث أظهرت نتائج دراستهما أن الخرائط الذهنية الإلكترونية زادت من تركيز الطلاب في تنظيم الأفكار وعرض المعلومات بشكل واضح وجذاب. كما توافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجرف (Al-Jarf, 2009) التي أظهرت أن برنامج إعداد الخرائط الذهنية الإلكتروني (IMindMap) قدم طريقة ناجحة لتطوير قدرة الطلاب على توليد ووضع تصورات وتنظيم الأفكار التي يستخدمونها في كتاباتهم بالإضافة إلى توجهات الطلاب الإيجابية نحو البرنامج الحاسوبي.

وتتماشى نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بينج (Peng, 2011) التي أثبتت زيادة في الاستيعاب القرائي لدى المجموعة التي درست باستخدام الخرائط الذهنية المربوطة بالكتب الإلكترونية، حيث كانت سببا في استثارة الدافعية لدى الطلاب. وتوافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة موي وليان (Moi & Lian, 2007) التي

أثبتت أن الطلاب كانوا قادرين على استرجاع الإجابات بشكل فعال من الخريطة الذهنية، كما ساعدتهم الخرائط الذهنية على استيعاب النصوص بشكل أفضل. وأفاد الطلاب بأن الخرائط الذهنية مكنتهم من تذكر المعلومات بشكل أفضل، وبالتالي فهم النصوص واستيعابها بشكل أفضل وأسرع.

ومن الدراسات الاخرى التي اتفقت نتائجها مع نتائج هذه الدراسة دراسة سيرفان ولوريان (Siriphanich & Lohawiriyanon, 2010)، حيث كشفت عن وجود أثر إيجابي لاستخدام تقنية الخرائط الذهنية في الاستيعاب القرائي، وقد اقترح الباحثان أن يتم استخدام تقنية الخرائط الذهنية في تدريس النصوص القرائية لزيادة الاستيعاب القرائي لدى الطلاب.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر متوسط الحجم ناتج عن استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى المجموعة التجريبية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الخرائط الذهنية الإلكترونية، وهي إحدى المنظمات الرسومية ذات فاعلية في تقوية الذاكرة، وزيادة قدرة الطلبة على استرجاع المعلومات والحقائق والأفكار بسهولة ويسر من خلال ترجمة النصوص إلى أشكال بصرية مفهومة. وتساعد الطلاب على التمييز بين المعلومات المهمة عن غيرها، كما أنها أدوات لفهم المعرفة، وفهم العلاقات بين المعلومات المهمة، وتشكيل البناء المعرفي للطلبة (Tucker, Armstrong & Massad, 2010).

كما قد يعزى وجود حجم أثر متوسط لاستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى أن البرنامج الحاسوبي قد أتاح للطلاب العمل على الخرائط الذهنية ضمن مجموعات العمل بشكل متزامن. وهذا مكنهم من تبادل خبراتهم، وشحذ خيال الطلاب لإثراء الخرائط الذهنية التي قاموا بإعدادها. وهذا يتفق مع دراسة جودنف وود (Goodnough & Woods, 2002) ، حيث وفرت تقنية الخرائط الذهنية الفرصة للطلاب لإدخال الإبداع في إعداد الخرائط الذهنية بخيارات الألوان والرموز والصور والكلمات المفتاحية إلى التصميم. كما أن الطلاب في عينة دراستهم قد تعاملوا مع الخرائط الذهنية كوسيلة للتعلم من خلال اللعب؛ حيث كانت طريقة مشجعة وممتعة للتعلم.

وبشكل عام، وبناء على نتيجة هذه الدراسة ونتائج أغلب الدراسات التي تم مراجعتها فقد أثبتت الخرائط الذهنية فعاليتها في تنشيط الذاكرة، ورفع مستوى الفهم والاستيعاب القرائي لدى الطلاب، وزيادة كفاءتهم في تنظيم الأفكار وعرضها أمام الآخرين، وزيادة ثقة الطلاب بأنفسهم بالاعتماد على البيانات والمعلومات المخزنة لديهم التي بمقدورهم إستدعاؤها من الدماغ بشكل أسرع وأكثر تنظيما، وإعادة صياغتها وترتيبها بشكل يظهر مدى استيعابهم لتلك الأفكار والمفاهيم (Chen & Chang, 2010; Kim & Kim, 2012).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ يمكن تقديم بعض التوصيات التربوية للجهات المعنية أبرزها:

- إعداد ورشات عمل وتطبيقها تتناول توظيف تقنية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس نصوص اللغة الإنجليزية والمهارات الأخرى في مختلف المستويات، ودعوة معلمي اللغة الإنجليزية لحضورها والاستفادة منها.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث الإجرائية التي تهدف إلى استقراء أثر الخرائط الذهنية الإلكترونية في مهارات أخرى في اللغة الإنجليزية أو في المواضيع الدراسية الأخرى.

قائمة المراجع

بوزان، توني. (2005). **كيف ترسم خريطة العقل** (خالد الجاسم، مترجم). الرياض: مكتبة جرير.

التل، شادية. (1992). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن. **أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية**،8(4)، 9- 44.

حوراني، حنين. (2011). **أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية**. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

الزغول، عماد. (2015). **مبادئ علم النفس التربوي**. (ط 6). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الكيلاني، عبد الله زيد والشريفين، نضال كمال. (2011). **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته ومناهجه وتصاميمه وأساليبه الإحصائية**. الأردن، عمان: دار المسيرة.

نشواتي، عبد المجيد. (2003). **علم النفس التربوي**. (ط 4). عمّان: دار الفرقان.

Al-Jamal, D., Al-Hawamleh, M., & Al-Jamal, G., (2013). An Assessment of Reading Comprehension Practice in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences. 9*(3), 335-344.

Al-Jarf, R. (2009). *Enhancing Freshman students' Writing Skills with a Mind Mapping software*. Paper presented at the 5th International Scientific Conference, eLearning and Software for Education. (9-10 April 2009). Bucharest.

Alshourafa, A. (2012). The effect of motivation on Jordanian 10th grade students' writing skills in English. *European Scientific Journal*, *8*(22), 235- -247.

Goodnough, K., & Woods, R. (2002). Student and teacher perceptions of mind mapping. *The Annual Meeting of American Educational Research Association*. (1st to 5th April 2002). New Orleans.

Grellet, F. (1995). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. London: CUP.

Guthrie, J., & Klauda, S.L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents.*Reading Research Quarterly, 49*(4), 387-416.

Hariri, M.(2013). The attitudes of EFL learners towards using mind mapping software on their reading comprehension. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*,*4*(4)-334 341. Retrieved June 6, 2014 from http://ijllalw.org/finalversion4425.pdf

Hofland, C. (2007). *Mind-mapping in the EFL classroom*. Fontys Hogescholen:Fontys Teacher Training College Sittard.

Holzman, S (2004). Thinking maps: Strategy-based learning for English language learner. *Annual Administrator Conference 13th Closing the Achievement Gap for Education Learner Student*, Sonoma Country Office of Education, California Department of Education.

Kim, S. Y., Kim, M. R. (2012). Kolb's Learning Styles and Educational Outcome: Using Digital Mind Map as a Study Tool in Elementary English Class. *International Journal for Educational Media and Technology*, *6*(1), 4-13.

Lakshmi, L., and Rao, D. (2006). *Reading and Comprehension*. New Delhi: Discovery Publishing House.

Lipson, M., & Wixson, K. (2009). Assessment and instruction of reading and writing difficulties, An interactive approach. 4th Edition, Pearson Boston.

Liu,P.L.,Chen,C.J.,& Chang,Y.J.(2010).Effects of a computer-assisted concept mapping learning strategy on EFL college students' English reading comprehension. *Computers & Education*, *54* (2), 436–445.

Malekzadeh, B.,& Bayat, A. (2015). The Effect of Mind Mapping Strategy on Comprehending Implicit Information in EFL Reading Texts. *International Journal of Educational Investigations*, *2*(3), 81-90.

Moi, W., & Lian, O. (2007). Introducing Mind Map In Comprehension. Educational Research Association. Singapore. Retrieved October 7, 2013 from http://conference.nie.edu.sg/2007/paper/papers/LAN469.pdf

Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Rinehart and Winston.

Benavides, S., Rivera, F., & Rubio, M., (2010). *Improving reading comprehension skills by using mind mapping software with students of bachelor's degree in English attending reading and writing in English II course*. (Master thesis) Universidad de Oriente UNIVO. San Miguel, El Salvador.

Berg, H. (2011). *How to use mind-mapping to improve reading comprehension*. Retrieved January 2, 2013 from http://ezinearticles.com/?How-to-Use-Mind-Mapping-to-Improve-Reading-Comprehension&id=5761817

Bidarra, J., Guimarães, N., & Kommers, P.A.M. (2000, October). Handling hypermedia complexity: Fractal hyperscapes and mind mapping. *Paper presented at the eighth ACM Multimedia Conference*, Los Angeles http://www1.acm.org/sigs/sigmm/MM2000/

Burns. P., & Roe. B. (2002). *Informal reading inventory*. Boston: Houghton Mifflin.

Buzan, T., & Buzan, B. (1996). *The mind mapping book: How to use Radiant Thinking to maximize your brain's untapped potential*. London: BBC.

Casco, M. (2009): The Use of "Mind Maps" in the Teaching of Foreign Languages. *XXXV FAAPI Conference Proceedings*. Bahía Blanca.

Christodoulou, K. (2010). *Collaborative on-line concept mapping*. (Master's thesis). University of Manchester. UK.

Dara, C. (2010). Hand Drawing Vs. Using Software Mind Mapping. Retrieved February 21, 2013 from. http://www.isoftwarereviews.com/hand-drawing-vs-using-software-mind-mapping/

Durkin, A. and Dolores.(1995).*Teaching Them to Read*. New York: Allyn Bacon Company.

Ellozy,A.,& Mostafa.,H. (2010). Making learning visible: using e-maps to enhance critical reading skills. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. 6*(.3) 634-46**.** Retreived October 14, 2014 from http://jolt.merlot.org/vol6no3/ellozy_0910.pdf

Farrand, S., Hussain, F. & Hennessy, E. (2002). The efficacy of the mind map study technique. *Journal of Medical Educational*. 36(5), 426-431. Retrieved October 12, 2013 from http://www.thinkbuzan.com/uk/aricles/mindmappingworks

Gómez, M.& King, G. (2014). Using mind mapping as a method to help ESL/EFL students connect vocabulary and concepts in different contexts. TRILOGÍA. Ciencia, *Tecnologíay Sociedad, 10*, 69-85.

Smith, C. B. (1997). Vocabulary instruction and reading comprehension. *ERIC Digest*, ED 412506.

Stankovic, N., Besic, C., Papic, M., & Aleksic, V. (2011). The evaluation of using mind maps in teaching. *Technics Technologies Education Management, 6* (2), 337-343.

Tahaineh, Y.& Daana, H. (2013). Jordanian Undergraduates' Motivations and Attitudes towards Learning English in EFL Context. *International Review of Social Sciences and Humanities*, *4*(2), 159-180.

Toy, J. (2009). Recalling vocabulary via mind maps. *Think Buzan*. Retrieved January 16, 2014 from http://www.thinkbuzan.com/uk/aricles/mindmappingworks

Trevino, C. (2005). *Mind mapping and outlining: Comparing two types of graphic organizers for learning seventh-grade life science.* (Unpublished ph.d thesis). USA: Texas Tech University.

Tucker, J. M., Armstrong, G. R., & Massad, V. J. (2010).Profiling the mind map user: A descriptive appraisal. *Journal of Instructional Pedagogies*, *2*(4), 1-13.

Zeki, S. (1993). *A Vision of the brain. London*. Oxford Blackwell Scientific Publication.

Moore,C.,& Lo,L.(2008). Reading comprehension strategy: Rainbow dots. *The Journal of the International Association of Special Education*, *9*(1). 124 -127.

Murley, D. (2007). *Mind mapping complex information.* Illinois: Southern Illinois University School of Law Library.

Nong, B., Pham, T., & Tran, T. (2009). Integrate the digital mindmapping into teaching and learning psychology. *Teacher Training Component – ICT*. Vietnam

Ortlieb, E.(2013).Using Anticipatory Reading Guides to Improve Elementary Students'Comprehension. *International Journal of Instruction*, *6* (2), 145 - 162.

Peng, S. (2011). *The effect of combining mind map and electronic picture-books on fourth-graders' reading comprehension ability and reading motivation*. (Master's thesis). Taiwan: National Pingtung University of Education.

Ralston, J., & Cook, D. (2007). The use of IMindMap: A tool of exploration and presentation. *Think Buzan*. Retrieved October 12, 2013 from http://www.thinkbuzan.com/uk/aricles/mindmappingworks

Siriphanich, P. & Laohawiriyanon, C. (2010). Using Mind Mapping Technique to Improve Reading Comprehension Ability of Thai EFL University Students. *A paper presented in the 2nd International Conference on Humanities and Social Sciences April 10th, 2010 Faculty of Liberal Arts*, Prince of Songkla University strategic teaching Retrieved May 29, 2014 from http://fs.libarts.psu.ac.th/research/conference/Proceedings2/article/4pdf/001.pdf

دور الرحلات المعرفية عبر الويب WEB QUEST أثناء تدريس الجغرافيا فى تنمية وعي طالبات الصف الأول الثانوي ببعض المشكلات البيئية العالمية واتجاهاتهن نحوها

ريهام رفعت محمد عبد العال *

تاريخ تسلم البحث 2015/4/28 تاريخ قبوله 2015/7/14

ملخص: هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في تنمية وعي طالبات الصف الأول الثانوى ببعض المشكلات البيئية العالمية واتجاهاتهم نحوها. وقد تم تطبيق المنهج شبه التجريبي على مجموعة تجريبية واحدة واستخدام التطبيق القبلي والبعدي لأدوات القياس، وتكونت العينة من(30) طالبة بمدرسة الأورمان الثانوية بنات بالعجوزة بمحافظة الجيزة، حيث تم تطبيق مقياسى الوعى بالمشكلات البيئية العالمية والاتجاه نحو الاستراتيجية قبليا ثم التدريس للمجموعة التجريبية وفق استراتيجية الويب كويست وتطبيق المقياسين مرة أخرى بعد التدريس. وقد تم استخدم اختبار "ت" لاختبار فرضي الدراسة، حيث أشارت النتائج الى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطى درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق استراتيجية الرحلات المعرفية لصالح التطبيق البعدي لمقياسي الوعي بالمشكلات البيئية العالمية والاتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب. **الكلمات المفتاحية:** الرحلات المعرفية عبر الويب – الوعي - المشكلات البيئية العالمية.

مقدمة: خلق الله الإنسان ليعيش فى إطار بيئي واضح المعالم يشكل نظاماً متكاملا يتميز بالاستمرارية والاتزان مصداقا لقوله تعالى "وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَّرَهُ تَقْدِيرًا " (سورة الفرقان،الآية2).

ومنذ أن ظهر الإنسان على الأرض والتفاعل بينه وبين البيئة موجود بهدف إشباع حاجاته المختلفة. وقد مرت علاقة الإنسان بالبيئة بمراحل تطور تعكس ظهور المشكلات البيئية، حيث لبت البيئة كل حاجات الإنسان. ومع تزايد السكان وما ارتبط به من الإفراط فى استغلال الموارد، وإنتاج كميات هائلة من المخلفات تفوق قدرة الأنظمة البيئية على الاستيعاب، فقد ظهرت المشكلات البيئية.

ويرجع العديد من الباحثين أن السبب الرئيسي للمشكلات البيئية يكمُن فى السلوك البيئى غير المسؤول، وقصور الوعى والمعارف والمهارات والأخلاقيات البيئية لدى أفراد المجتمع، وأخيراً الإدارة البيئية غير الفعالة. (Veeravatnanond, 2003).

* قسم العلوم التربوية والإعلام البيئي، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، مصر.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

The Role of Web Quest in the Teaching of Geography in Developing Awareness of the First Secondary Class Female Students in Some Global Environmental Problems and Their Attitudes Towards Them

Reham Refaat Mohammed Abdelaal, *Educational Science and Environmental Media Dept. Ain Shams University, Egypt.*

Abstract: The study aimed at investigating the effect of Web Quest strategy in geography teaching to develop the awareness of first secondary class female students about some global environmental problems and their attitudes towards it. Quasi-experimental approach was applied on one experimental group using pretest- posttest technique. The sample consisted of (30) female students of ElOrman secondary school for females in Elagouza, Giza governorate. Both the global environmental problems awareness and the attitude towards the strategy scales were applied before studying using the Web Quest strategy; the strategy was applied on the research group, then both scales were applied again. "T" test was used to examine both strategy hypotheses, where the results revealed that there is a statistically significant difference at 0.01 between the average scores of the students before and after Web Quest strategy application in favor of the posttest application for both the global environmental problems awareness and the attitude towards the strategy scales.

Keywords: Web Quest, Awareness, Global Environmental Problems.

ولم تعد المشكلات البيئية محصورة في مكان محدد، بل هي مشكلات عالمية لا تعرف الحدود الجغرافية السياسية الدولية والإقليمية، ومعظمها مشكلات جغرافية (مكانية)، ترتبط بالمكان، وتصبح فاعلة ومتغيرة في الزمان، تتأثر وتؤثر في مختلف عناصر النظام البيئي (Ecosystem) الحية وغير الحية، التي تشكل في معظمها عناصر النظام الجغرافي (Geosystem)، وبشكل خاص الإنسان الذي يعد أهم هذه العناصر في كلا النظامين (سليمان، 2004).

والجغرافيا كأحد المقررات الدراسية التي يتم تدريسها فى مراحل التعليم العام يتمثل محور اهتمامها فى دراسة العلاقة بين الإنسان وبيئته وأساليب تفاعله معها، وآثار ذلك التفاعل، والقدرة على حل المشكلات الناتجة عن هذا التفاعل.

لذا تسعى إلى ترسيخ أهداف التربية البيئية وذلك من منطلق أن الجغرافيا ميدانها البيئة (شلبي،1997). وتساعد مناهج الجغرافيا في تقديم الحلول المناسبة للكثير من المشكلات البيئية المعاصرة من خلال تقديم إطار علمي منهجي لدراسة هذه المشكلات العالمية على أساس أن الجغرافيا أحد أهم العلوم

التركيبية (التي تجمع بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية)، خاصة أن إيجاد حلول للمشكلات العالمية يشكل محور اهتمام فروع علمية مختلفة، لوضع قاعدة بيانات تضم المعلومات المطلوبة عن المشكلات العالمية والتى تعتمد على أبحاث علم الجغرافيا كسجلات المسح الجغرافي، والخرائط، والمعلومات المحددة الدقيقة التي تنطوي تحت إطار الأبحاث الجغرافية، ثم تقديم الخبرة المطلوبة لدراسة العمليات الطبيعية والبشرية، وتحليل العلاقات المتبادلة بين مختلف العناصر ضمن الإقليم وبينه وبين الأقاليم الأخرى (سليمان، 2004)

وتظهر شبكة المعلومات الدولية كأحد العناصر الرئيسة في هذا السياق؛ نظراً للدور الكبير الذي أصبحت تقوم به في عملية التعلم والتعليم من خلال جعل المحتوى مناسباً للأهداف والاستراتيجيات التدريسية، ولديها القدرة أيضاً على جعل المتعلمين مواطنين فعالين منتجين (Fairey, Lee, and Bennett, 2000).

ويعتمد التربويون على العديد من المبررات للاستعانة بشبكة المعلومات الدولية في التعليم، منها: تأثيرها في رفع مستوى دافعية الطلاب نحو التعلم، ونمو مهارات التعلم الذاتي، ورفع مستوى الألفة والتواصل بين المعلم والطالب، وتوفير جو من المتعة من خلال الأصوات والصور المتحركة والأنماط المتنوعة من العروض، وتزويد المعلم والطالب بمعلومات حديثة ومتجددة، بالإضافة إلى منحهم إمكانية نشر أعمالهم وإظهار مواهبهم، مما يدفع إلى تنمية القدرات الانفعالية والوجدانية، وتنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لدى الطلاب وذلك دون التقيد بحيز الزمان والمكان (وهبه، 2003).

كما يساعد الإبحار الشبكي عبر الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل مجهود في تنمية مهارات التفكير وجعل عملية التعلم عملية ممتعة للطلاب، كما تزيد من دافعيتهم للتعلم، وتجعلهم أكثر مشاركة في الفصول الدراسية (Sen and *Neufeld*, 2006).

لذلك يرى المجلس الوطني الأمريكي للدراسات الاجتماعية أن الكفاية والمسؤولية المدنية يمكن تطويرها من خلال تمكين الطلاب من استخدام شبكة المعلومات الدولية (National Council for the Social Studies, 1994).

ويشير وايت (White, 2000) إلى أن استخدام شبكة المعلومات الدولية يساعد المعلمين في تدريس الجغرافيا داخل الصف، ويجعل التعلم لدى الطلاب ذا معنى.

كما تساهم شبكة المعلومات الدولية فى تحقيق التكامل بين الجغرافيا والفروع الأخرى للعلوم الاجتماعية، إذ إن دراسة القضايا المتعلقة بالكفاية الاجتماعية تتطلب موضوعات متنوعة من مجالات عديدة تربط بين خبرات الطالب المحدودة ببيئته المحلية، بخبرات مواطنين يعيشون في مناطق جغرافية وثقافية أخرى، وهذا يؤدي إلى توسيع النظرة الضيقة للطالب عن المظاهر الاجتماعية المختلفة (Shiveley and Vanfossen, 2006).

وتمتد أهمية استخدام شبكة المعلومات الدولية فى مجال تدريس الجغرافيا إلى تحفيز المتعلمين على العمل التعاوني، وتعميق فهمهم للمحتوى بالرجوع إلى مصادر المعلومات المتنوعة ووجهات النظر المختلفة حول القضايا والموضوعات المتنوعة (Rose and Fernund, 1997).

وتتفق دراسات (Hoge, 2000; Andrew, Nigel and David ,2005; Ali.2009; Cheryl and Richard ,2012) مع ما جاء به روس وفيرناند (Rose , and Fernund 1997) في أن أفضل الممارسات في مجال تدريس الجغرافيا هي تلك التي تستخدم شبكة المعلومات الدولية لتوسيع نظرة الطلاب إلى العالم وإثراء معارفهم .

وتعد شبكة المعلومات الدولية بما تقدمه من خدمات وإمكانات مصدراً حافلاً للمعلومات المرتبطة بمستحدثات تكنولوجيا التعليم، بالإضافة إلى تنوع أشكال ومصادر هذه المعلومات من مواقع تعليمية متخصصة، وقواعد بيانات متجددة، وكتب ودوريات إلكترونية، بالإضافة إلى سهولة الحصول على هذه المصادر والتعامل معها، وإمكانية توفير التعلم التفاعلي النشط بما يضمن تنمية مهارات التفكير والبحث والحوار والمشاركة وحل المشكلات (الطويلعي، 2013).

ومن أهم الاستراتيجيات التعليمية القائمة على توظيف شبكة المعلومات الدولية ما يسمى باستراتيجية الرحلة المعرفية عبر الويب Web Quests التي تعتمد على تقديم مهمات تعليمية محددة تساعد المتعلم على القيام بعمليات مختلفة من البحث والاستكشاف للمعلومات عبر الشبكة العنكبوتية، واستخدام هذه المعلومات وتوظيفها وليس مجرد الحصول عليها (Dodge, 2001).

وقد بدأت فكرة استراتيجية الرحلة المعرفية عبر الويب سنة 1995 لدى مجموعة من الباحثين بقسم تكنولوجيا التعليم بجامعة سان ديجو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وعلى رأسهم دودجDodge ومارشMarch ، وأخذت هذه الفكرة بالانتشار فى كثير من المؤسسات التعليمية بأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها استراتيجية حديثة فى مجال التدريس تعتمد على البحث عبر الشبكة العنكبوتية من خلال الطالب؛ وذلك لأنها تتكون من مهمات وأنشطة مختلفة تساعد الطالب على استكشاف المعلومات واستنتاجها، واستخدام المهارات العقلية العليا لديه.

فطبيعة هذه الاستراتيجية تتيح للطالب استخدام مهارات التفكير وحل المشكلات، وتستهدف البحث عن حلول لأسئلة أو مشكلات حقيقية واقعية غير مصطنعة، وأن التعامل يتم مع مصادر أصلية حقيقية للمعلومات وليست مصادر ثانوية.

كما تهتم هذه الاستراتيجية بتنمية القدرات المعرفية العليا لدى الطلاب، مثل: التحليل والتركيب والتقويم، وتعتمد جزئياً أو كلياً على المصادر الإلكترونية الموجودة في الشبكة العنكبوتية والمُختارة مسبقاً التي يمكن تطعيمها بمصادر أخرى (Gülbahar, Madran, and Kalelioglu, 2010; Yang, 2011)

وقد تعددت مسميات الرحلات المعرفية عبر الويب، فبعض الباحثين أطلق عليها رحلات التعلم الاستكشافية أو الإبحار أو الاستقصاء الشبكي، إلا أنها تشترك جميعها فى مفهومها العام ومكوناتها الأساسية، فهي تحتوي علي مادة معرفية مرتبطة بأهداف سلوكية تخدم المناهج الدراسية، حيث يعرفها دودج (Dodge ,1995) بأنها: "أنشطة تربوية تركز على البحث والتقصي لتنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى المتعلمين، وتعتمد جزئياً أو كلياً على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمُنتقاة مسبقا، التي يمكن تطعيمها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والأقراص المدمجة ".

كما عرفها سشويز وكوسو (Schweizer and Kossow, 2007) بأنها "نشاط قائم على استقصاء يتيح للطلاب استخدام المصادر والأدوات في بيئة الانترنت لتحقيق التعلم ذي المعنى، وهي طريقة سهلة ومنطقية للإبحار المعرفي على شبكة الإنترنت لتعميق فهم الطلاب للموضوعات".

بينما عرفها (Ikpeze and Boyd,2007) بأنها: "طريقة تدريس تسمح للطالب بالتفكير بشكل ناقد حول الموضوع قيد البحث مستخدماً العديد من المهارات ليطور ويدافع عن رأيه".

فى حين عرفها زهنج وبيريز وويليامسون Zheng , Perez (and Williamson, 2008) بأنها: "مدخل قائم على الاستقصاء يتكامل على نطاق واسع مع المناهج الدراسية والتعليم العالي" .

ويعرفها هالت (Halat, 2008 a) بأنها "مدخل تدريس جيد متمركز حول الطالب قائم على النظرية البنائية والتفكير الإبداعي والناقد وبيئات التعلم التعاوني".

وأخيراً يرى جودة (2009) بأن الرحلات المعرفية "أنشطة تربوية استكشافية يعدها المعلم يتم من خلالها دمج شبكة الوىب في العملية التعليمية التعلّمية؛ لمساعدة الطلاب في عمليات البحث والتقصي عن المعلومات اللازمة من خلال صفحات ويب محددة مسبقاً، وتوظف العروض التقديمية والفلاش والفيديو التعليمي".

وقد أشار لامب (Lamb, 2004) إلى أنماط الرحلات المعرفية والمتمثلة فى رحلات معرفية قصيرة المدى، ورحلات معرفية طويلة المدى، ويتضح ذلك من خلال الجدول (1).

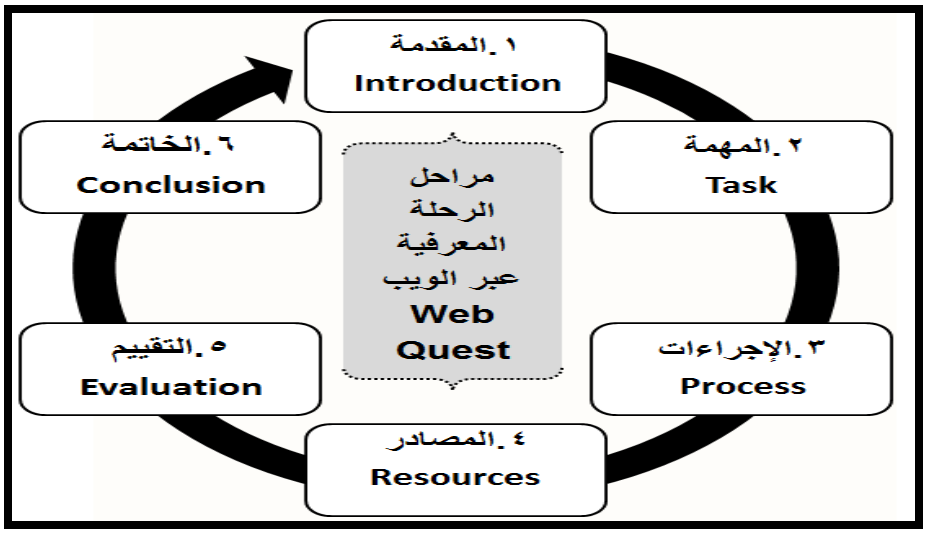
الجدول (1): الفروق بين نمطي الرحلات المعرفية

	الرحلات المعرفية قصيرة المدى SHORT-TERM WEBQUEST	**الرحلات المعرفية طويلة المدى LONG-TERM WEBQUEST**
الفترة الزمنية	من حصة إلى ثلاث حصص	من أسبوع إلى شهر كامل
الهدف	الوصول إلى مصادر المعلومات واكتسابها وفهمها واسترجاعها	الإجابة عن أسئلة محورية لمهمة العمل وتطبيق المعرفة.
المتطلبات	عمليات ذهنية بسيطة كالتعرف إلى مصادر المعلومات واسترجاعها.	عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقويم.
الاستخدام	مع المبتدئين وكمرحلة أولية للتحضير للرحلات المعرفية طويلة المدى.	مع الطلبة القادرين على التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة.
التقويم	يقدم المتعلم مصادر الرحلة في شكل بسيط مثل لائحة بعناوين الموقع.	يقدم المتعلم حصاد الرحلة في شكل عروض شفوية أو شكل مكتوب للعرض على الشبكة.

وتتضمن استراتيجية الرحلة المعرفية على الويب ست مراحل أساسية كالاتى (Dodge,2001):

1- المقدمة: وتشمل التمهيد للدرس لإثارة دافعية الطلبة, حيث يتم توضيح فكرة الدرس وعناصره وأهدافه.
2- المهمة: وفيها يتم تحديد النتيجة النهائية المطلوبة، وتعتبر هذه المرحلة بداية انطلاق للطلبة في رحلتهم، وقد تكون المهمة مجموعة من الأسئلة أو أن يطلب المعلم منهم رسم خريطة مفاهيمية لما تعلموه، أو كتابة تقرير أو بحث قصير، أو تصميم ملصق يعبر عن الموضوع، أو جمع صور وفيديو ومعلومات وتقديم عرض عنها.
3- الإجراءات: وتشمل هذه المرحلة تحديد للخطوات التي يجب إتباعها لتنفيذ المهام المطلوبة، ويتم فيه تقسيم الطلبة إلى مجموعات، وتوزيع العمل بينهم، وتحديد الزمن اللازم لتنفيذ المهام.
4- المصادر: وفي هذه المرحلة يتم سرد المواقع التي يجب على الطالب زيارتها، وربطها مباشرة بالمهام المطلوبة، وكذلك يمكن استخدام مصادر تقليدية أيضا، مثل: الكتب والموسوعات والمجلات والأقراص، أو الذهاب لمناطق معينة.
5- التقييم: في هذه المرحلة يتم وضع مجموعة من المعايير لتقييم أداء الطلاب، وتختلف معايير التقييم حسب المهمة المطلوب إنجازها.
6- الخاتمة: وفي هذه المرحلة يتم تلخيص ما اكتسبه الطلاب خلال الرحلة المعرفية، وتحفيزهم على الاستفادة من النتائج

التي تم التوصل إليها كما يتضح من خلال الشكل (1) مراحل الرحلات المعرفية عبر الويب WEB QUEST .



الشكل (1) مراحل الرحلات المعرفية عبر الويبWEB QUEST

وقد وضع سكلير وهيجنز وبون (Skylar, Higgens , and Boone, 2007) قائمة مراجعة للمعلمين يمكن الاستعانة بها عند استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب WEB QUEST كما يتضح من الآتي:

1. هل مهام Web Quest تتناسب مع موضوع الدراسة في الصف؟
2. كيف يمكن دعم أهداف المناهج بصورة أوسع من خلال Web Quest؟
3. كيف يساعد Web Quest الطلبة ربط المعارف من خلال المناهج الدراسية المختلفة؟
4. هل مهام Web Quest مناسبة لمستوى الطلبة؟
5. هل جميع مواقع الويب التي تم تحديدها ذات روابط تعمل؟
6. هل المعلومات التي تم جمعها من خلال الطلبة ذات معنى؟
7. كيف يتم تنسيق المهام أثناء استخدام Web Quest؟
8. هل يتطلب تنفيذ المهمة العمل في مجموعات تعاونية أو بشكل مستقل في أجل تنفيذ المهمة؟

وقد قام العديد من الباحثين بدراسات للتعرف إلى فاعلية الطويلعي (2013) استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية جوانب التعلم المختلفة حيث أجرى الطويلعي، (2013) دراسة استهدفت التعرف إلى أثر الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests في المواد الاجتماعية في التحصيل الدراسي، وتنمية التنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي. قد تم استخدام المنهج شبه التجريبى، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار واستبانة تم تطبيقهما على عينة مكونة من (22) طالبة من الصف الأول الثانوي وتوصلت النتائج إلى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية التنور التقني والتحصيل الدراسى للمواد الاجتماعية لطالبات التعليم الثانوي عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا والعليا.

فى حين أجرى جمعة وأحمد، (2012) دراسة استهدفت التعرف إلى فاعلية تدريس الكيمياء العضوية باستخدام استراتيجية Web Quest في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة بكلية العلوم جامعة السليمانية. وقد تم استخدام المنهج التجريبى، وشملت عينة البحث (88) طالباً قسموا إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. توصلت الدراسة إلى فاعلية تدريس الكيمياء العضوية بإستخدام استراتيجية الويب كويست Web Quest في تحصيل الطلبة، واستمتاعهم بالتعليم من خلال الويب كويست ؛لاعتمادها على التعلم بالعمل من خلال التكنولوجيا الحديثة (الإنترنت).

بينما استهدفت دراسة (حجر،2012) التعرف إلى أثر التدريس باستخدام الويب كويست Web Quest في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود. قامت الباحثة بتصميم (الويب كويست) والذي تناول أربعة موضوعات وهي : طرق التدريس التقليدية، وطرق التدريس الحديثة، والأنشطة التعليمية، والوسائل التعليمية، كما استخدمت مقياس كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد. شملت عينة البحث (160) طالبة قسموا إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وتم استخدام المنهج شبه التجريبى، وقد أظهرت النتائج فاعلية استخدام استراتيجية الويب كويست في تنمية مهارات التفكير الناقد ككل لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود، بالإضافة إلى أن التأثير كان ذا دلالة إحصائية في المهارات الأتية:) التحليل، الاستنتاج، التقييم)، ولم يكن ذا دلالة احصائية في مهارتي: (الاستدلال، الاستقراء)

أما دراسة زهران وشحاتة، (2011) فقد استهدفت التعرف على فاعلية الويب كويست في تحصيل طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية لمادة جغرافيا النظم الطبيعية ، وتنمية اتجاهاتهم نحوها. ولتحقيق ذلك تم تصميم ويب كويست طويل المدى عبر شبكة الإنترنت لمحتوى

وحدتي " الفضاء والنظم الكوني، وشكل الارض وأنظمة الإحداثيات"، واختبار تحصيلي، بالإضافة الى مقياس اتجاهات نحو مادة جغرافية النظم الطبيعية. تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً بالفرقة الثالثة شعبة تعليم أساسي، تخصص دراسات اجتماعية بكلية التربية بدمياط، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام الويب كويست في تحصيل مادة جغرافية النظم الطبيعية، وفي تنمية الاتجاهات الايجابية نحوها.

بينما استهدفت دراسةالفار (2011) التعرف إلى مدى فاعلية استخدام الويب كويست في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في محافظة شمال قطاع غزة. تكونت عينة الدراسة من (81) طالباً تم تقسيمهم الى مجموعتين ضابطة وتجريبي. شملت أدوات الدراسة اختباراً تحصيلاً معرفياً للمفاهيم العلمية، مقياساً لمهارات التفكير التأملي ودليل المعلم للويب كويست. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على جميع أبعاد اختباري التفكير التأملي، والتحصيل المعرفي، وعلى الدرجة الكلية لكليهما لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختباري التفكير التأملي والتحصيل المعرفي بأبعادها ودرجاتها الكلية، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي.

وقد أجرى بيومى وإسماعيل (2008) دراسة استهدفت التعرف إلى أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم في تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية. تكونت عينة الدراسة من (122) طالبة من طالبات كلية إعداد المعلمات بجدة، تم تقسيمها إلى (88) طالبة في المجموعة التجريبية و(85) طالبة في المجموعة الضابطة. أشارت النتائج إلى فاعلية استخدام طريقة الويب كويست فى تنمية أساليب التفكير، والاتجاه نحو استخدامها.

فى حين أجرى الحيلة ونوفل (2008) دراسة للتعرف إلى أثر استراتيجية الويب كويست طويلة المدى وقصيرة المدى في تنمية التفكير الناقد، والتحصيل الدراسى في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). وقد تألفت عينة الدراسة من (72) طالباً وطالبة موزعين على ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى تعرضت إلى استراتيجية الويب كويست طويلة المدى، والمجموعة التجريبية الثانية تعرضت إلى استراتيجية الويب كويست قصيرة المدى، والمجموعة الثالثة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية. وبعد الانتهاء من فترة التطبيق، تم تطبيق اختبار التفكير الناقد، واختبار تحصيلي في مساق تعليم التفكير كمقياس بعدي، واستخدم تحليل التباين المصاحب لاختبار فروض الدراسة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية الويب كويست طويلة المدى في تنمية التفكير الناقد أولاً، ثم لصالح طلبة قصيرة المدى ثانياً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى (طويلة المدى) في تنمية التحصيل الدراسى أولاً، ثم لصالح طلبة المجموعة التجريبية الثانية (قصيرة المدى) مقارنة بأداء طلبة المجموعة التقليدية.

بينما أجرى هالت (Halat, 2008b) دراسة استهدفت التعرف على أثر استخدام الويب كويست في تنمية دافعية واتجاهات طلاب شعبة التعليم الأساسي في كلية التربية في مادة الرياضيات، حيث شملت عينة الدراسة (202) طالبٍ تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وتم استخدام استبيان بطريقة ليكرت للتعرف إلى اتجاهاتهم تم تطبيقه قبليا وبعديا على المجموعة التجريبية التي درست بالويب كويست والمجموعة الضابطة. توصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مقرر الرياضيات بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى إكبيزي وبويد (Ikpeze & Boyd, 2007) دراسة استهدفت قياس أثر المهام العلمية القائمة على الويب كويست في تنمية مهارات التنور العلمي ومهارات التفكير لدي طلاب الصف السادس الابتدائي، توصلت إلى فاعلية الويب كويست وبصفة خاصة عندما تكون الأنشطة مختارة جيدا وبعناية وبطرق منظمة.

كما أجرى كنج (King, 2003) دراسة استهدفت التعرف إلى توقعات طلاب كلية التربية للمرحلة الابتدائية حول استخدام استراتيجيه الويب كويست في تنمية مهارات الاستقصاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، توصلت إلى نتائج، منها: وجود فروق في توقعات المجموعة التجريبية التي درست مقرر طرق تدريس العلوم في فصول دراسية مجهزة بالتكنولوجيا عن المجموعة الضابطة.

وأخيراً أجرى صالح (2002) دراسة استهدفت التعرف إلى فاعلية تعلّم الرياضيات باستخدام الويب كويست للصف التاسع الأساسي. ولتحقيق ذلك تم تصميم الويب كويست للوحدة الأولى (الهندسة التحليلية) من منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة الى وجود معوقات لاستخدام الإنترنت في تعلّم الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع، إن استخدام الإنترنت كبيئة للتعلّم حفز الطلبة على تعلّم الرياضيات، كما أن استخدام استراتيجية الويب كويست كان له الأثر الإيجابي فى تنمية العواطف الإيجابية، والحد من العواطف السلبية.

مشكلة البحث

تمثلت مشكلة البحث فى قصور وعي طالبات الصف الأول الثانوى ببعض المشكلات البيئية العالمية واتجاهاتهن السلبية تجاه طرق التدريس المستخدمة لتدريس دروس الجغرافيا داخل الصف، على الرغم من تأكيد العديد من الدراسات على أهمية تنويع استراتيجيات التدريس لتنمية الوعى بالمشكلات البيئية المحلية والعالمية، مثل: دراسات (إبراهيم، Fatih , Hüseyin and 2006 Mücahit, 2011) باعتبارها هدفاً أساسياً فى جميع المناهج الدراسية، وقد توصلت الباحثة إلى هذه النتيجة من خلال تطبيق

استبانة Keçeci (2010) بعد ترجمته إلى اللغة العربية على (30) طالبة بمدرسة الأورمان الثانوية بنات بمحافظة الجيزة؛ الذي تم استخدامه للتعرف إلى دور دروس الجغرافيا فى تنمية الوعي البيئي لطلاب المدارس الثانوية في محافظة كارابوك بتركيا Fatih, (Hüseyin and Mücahit, 2011) حيث تكون المقياس من 10 مفردات، وتبين من خلال تطبيق المقياس أن 92 % من الطالبات أوضحن قصور مناهج الجغرافيا فى تنمية وعيهن بالمشكلات البيئية، كما أشار 88% بأن دروس الجغرافيا للمشكلات البيئية العالمية لم تتناول المشكلات البيئية العالمية، فى حين أشار 85% إلى أن مناهج الجغرافيا فى مراحل التعليم الثانوي لم تركز على بعض المشكلات البيئية المهمة، مثل: قضايا الموارد الطبيعية، والتلوث البيئي، كما أشار 93% أن طرق التدريس التقليدية ساهمت فى تقليل فرص الاستمتاع بدروس الجغرافيا. ولتدعيم الإحساس بالمشكلة قامت الباحثة بمراجعة محتوى منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي تبين من خلالها أن المنهج تناول مشكلتين فقط، هما: التغيرات المناخية، والطاقة، وقد تناولهما المنهج باختصار حيث تم التعريف بالمشكلة البيئية وأسبابها، ولم يتناول الآثار الناجمة عنها، ودور الفرد والمجتمع للحد من آثارها، والقوانين والتشريعات البيئية للمحافظة على الموارد الطبيعية، والحد من التلوث البيئي، من أجل ذلك سعت الباحثة إلى تنمية وعي طالبات الصف الأول الثانوي ببعض المشكلات البيئية العالمية والاتجاهات الإيجابية نحو طرق تدريس الجغرافيا من خلال استخدام برنامج قائم على استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

أسئلة البحث

تمثلت مشكلة البحث الحالي فى السؤال الرئيس الآتي: ما دور الرحلات المعرفية عبر الويب WEB QUEST أثناء تدريس الجغرافيا فى تنمية وعي طالبات الصف الأول الثانوي ببعض المشكلات البيئية العالمية، واتجاهاتهن نحوها؟ وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1. ما المشكلات البيئية العالمية التي ينبغي أن تعرفها طالبات الصف الأول الثانوي؟
2. ما التصور المقترح لبرنامج قائم على استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب؟
3. ما فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية وعي طالبات الصف الأول الثانوي ببعض المشكلات البيئية العالمية؟
4. ما اتجاهات طالبات الصف الأول الثانوي نحو استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فى تدريس الجغرافيا؟

فرضا البحث

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، لصالح التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالمشكلات البيئية العالمية.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، لصالح التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب.

أهمية البحث

الأهمية النظرية

- يعد البحث استجابة لما ينادي به التربويون من مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة فى التدريس.
- تقديم مقياس لقياس وعي طالبات الصف الأول الثانوي ببعض المشكلات البيئية العالمية.
- تقديم مقياس لقياس اتجاهات طالبات الصف الأول الثانوي نحو استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.
- وضع تصور مقترح لبرنامج قائم على استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب بمناهج الجغرافيا ودليل الطالب لاستكشاف الويب.

الأهمية التطبيقية: من الممكن أن يفيد البحث الحالي الفئات الآتية:

- مخططو مناهج الدراسات الاجتماعية من خلال تضمين استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب بدليل المعلم بما يساهم في تنمية مهارات المعلمين لاستخدام تلك الاستراتيجية.
- معلمو الجغرافيا من خلال تعريفهم بأهمية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.
- طالبات الصف الأول الثانوى في تنمية وعيهن البيئي واتجاهاتهن نحو هذه الاستراتيجية.

هدفا البحث

- تنمية وعى طالبات الصف الأول الثانوى ببعض المشكلات البيئية العالمية.
- التعرف إلى اتجاهات طالبات الصف الأول الثانوى نحو استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

حدود البحث ومحدداته: تمثلت حدود البحث ومحدداته في الآتى:

- اقتصر البحث على قياس وعي طالبات الصف الأول الثانوى بالمشكلات البيئية العالمية التالية: مشكلات الطاقة / مشكلة التغيرات المناخية / مشكلات المياه / مشكلة استنزاف الموارد

الطبيعية والتنمية المستدامة/ مشكلة التلوث البيئي / مشكلة صون المحميات الطبيعية والتنوع البيولوجي / مشكلة المخلفات الصلبة.

- اقتصر البحث على قياس اتجاهات طالبات الصف الأول الثانوي نحو الاستمتاع بتدريس الجغرافيا وفقا لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وطبيعة استخدام الاستراتيجية فى تدريس الجغرافيا، وأهمية استخدام الويب فى تدريس الجغرافيا.
- طبق البحث على مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوى بلغ عددهن (30) طالبة بمدرسة الأورمان الثانوية بنات بالعجوزة بمحافظة الجيزة.
- تم إجراؤها فى الفصل الدراسي الأول للعام (2015/2014).

التعريفات الاجرائية للبحث

التنمية: الارتقاء بالطالبة والانتقال بها من وضع إلى وضع أفضل.

الاتجاهات: استجابة الطالبة للمواقف المختلفة إما بالتأييد أو المعارضة.

الوعي بالمشكلات البيئية العالمية: إدراك الطالبة بالمشكلات البيئية العالمية والمتمثلة في مشكلات الطاقة، ومشكلة التغيرات المناخية، ومشكلات المياه، ومشكلة استنزاف الموارد الطبيعية والتنمية المستدامة، ومشكلة التلوث البيئى، ومشكلة صون المحميات الطبيعية والتنوع البيولوجى، ومشكلة المخلفات الصلبة. ويقاس بمستوى أداء الطالبة مقدراً بالدرجات فى مقياس الوعي الذى أعدته الباحثة لهذا الغرض.

استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب: أنشطة تربوية استكشافية يعدها المعلم يتم من خلالها دمج شبكة الوىب في العملية التعليمية التعلمية؛ لمساعدة الطالبات في عمليات البحث عن المعلومات اللازمة من خلال صفحات ويب محددة مسبقاً.

دور استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب "الوظيفة التى تقوم بها الأنشطة التربوية الاستكشافية التي يعدها المعلم؛ لمساعدة الطالبات في عمليات البحث عن المعلومات اللازمة من خلال صفحات ويب محددة مسبقاً.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث: تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبى ذي المجموعة الواحدة؛ للتعرف إلى تأثير متغير مستقل، وهو البرنامج القائم على استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في المتغيرات التابعة المتمثلة في تنمية وعي الطالبات بالمشكلات البيئية العالمية، واتجاهاتهن نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، واستخدام التطبيق القبلي والبعدي لمقياسي الوعي بالمشكلات البيئية العالمية، والاتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب. وقد تم اختيار هذا التصميم؛ لأن المشكلات البيئية التى تم تدريسها لم توجد بالمنهج الحالي، حيث لم يتم الإ تناول مشكلتين فقط، وهما التغيرات المناخية والطاقة، وقد تم تناولهما المنهج باختصار، وبالتالي فإنه من الصعوبة استخدام المجموعتين المتكافئتين (ضابطة يتم التدريس لها بالطريقة التقليدية وتجريبية يتم التدريس لها باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية)، نظراً للصعوبات الإدارية من تضخم الجدول الدراسى وضيق الوقت، كما أن التطبيق لم يستمر سوى 8 اسابيع وهى فترة زمنية قصيرة لا تسمح بوجود أثر لمتغيرات دخيلة تؤثر في المتغيرات التابعة.

مجتمع البحث والعينة: تألف مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الأول الثانوي اللاتي يدرسن بالمدارس الحكومية للعام الدراسي (2015/2014). أما عينة البحث فتكونت من (30) طالبة من مدرسة الأورمان الثانوية بنات بالعجوزة بمحافظة الجيزة، تم اختيارها بطريقة قصدية.

أدوات البحث: اشتملت أدوات البحث على:

أولا: أدوات التجريب التي تضمنت:

1- وضع قائمة بأهم المشكلات البيئية العالمية التى ينبغي أن تعرفها طالبات الصف الأول الثانوي، حيث تم اتباع الإجراءات الآتية:

- الهدف من وضع القائمة: تحديد أهم المشكلات البيئية العالمية التى ينبغى أن تعرفها طالبات الصف الأول الثانوى من حيث مفهومها، وأسبابها، وآثارها، ودور الفرد والمجتمع في الحد منها.
- مصادر اشتقاق بنود القائمة: تم اشتقاق بنود القائمة من خلال المراجع العلمية التى تناولت المشكلات البيئية العالمية (شرف،2007 ; البنا،2000 Fatih , Hüseyin and Mücahit , 2011)
- الصورة الأولية للقائمة: تضمنت هذه الصورة عشر مشكلات بيئية تمثلت فى الطاقة، والتغيرات المناخية،و المياه،و استنزاف الموارد الطبيعية والتنمية المستدامة، والتلوث البيئى، وصون المحميات الطبيعية والتنوع البيولوجى،و المخلفات الصلبة، والجوع والأمن الغذائي، والانفجار السكاني، واستخدام الأرض، وتضمنت كل مشكلة موضوعات فرعية.
- ضبط القائمة: من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء فى مجالي التربية البيئية والمناهج وطرق التدريس وذلك للتعرف إلى آرائهم من حيث مدى مناسبة وشمول المشكلات البيئية الواردة بالقائمة لطالبات الصف الأول الثانوى.
- الصورة النهائية للقائمة: قام الخبراء بحذف ثلاث مشكلات، وحذف بعض الموضوعات الفرعية، وبالتالي أصبحت الصورة

النهائية للقائمة سبع مشكلات بيئية تمثلت فى (الطاقة، و التغيرات المناخية، والمياه، واستنزاف الموارد الطبيعية والتنمية المستدامة،والتلوث البيئى، وصون المحميات الطبيعية والتنوع البيولوجى، والمخلفات الصلبة).

2- وضع تصور مقترح لبرنامج قائم على استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب بمناهج الجغرافيا متضمناً دليل للطالب لاستكشاف الويب.

- حيث تكون البرنامج من جزأين: الأول وتضمن تعريفاً للرحلات المعرفية عبر الويب وتوجيهات عامة للمعلم لخطة السير فى ضوء الرحلات المعرفية مع شرح للعناصر المكونة للنشاط التربوى القائم على الرحلات المعرفية عبر الويب، بينما تناول الجزء الثاني عرضاً لبعض المشكلات البيئية العالمية وفقا للرحلات المعرفية عبر الويب، وهي مشكلات الطاقة، ومشكلة التغيرات المناخية، ومشكلات المياه، ومشكلة استنزاف الموارد الطبيعية والتنمية المستدامة، ومشكلة التلوث البيئى، ومشكلة صون المحميات الطبيعية والتنوع البيولوجى، ومشكلة المخلفات الصلبة بالمشكلة وأسبابها حيث تضمنت كل مشكلة مفهومها، وأسبابها، والآثار الناجمة عنها، ودور الفرد والمجتمع للحد من آثارها، والقوانين والتشريعات البيئية لحماية البيئة ومواردها من الاستنزاف والتلوث.
- وبعد بناء التصور المقترح للبرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من مدى تحقيق كل درس لأهدافه / مدى مناسبة المحتوى للطالبات بالصف الأول الثانوي / التسلسل المنطقي لعرض المادة العلمية / ملاءمة الوسائل التعليمية لطبيعة المادة العلمية وطبيعة الطالبة في هذه المرحلة.
- وقد تم إجراء بعض التعديلات مثل حذف روابط غير مناسبة للفئة العمرية، وإضافة بعض الأشكال والصور، كما تم وضع دليل الطالب لاستكشاف صفحات الويب.

ثانيا: أدوات القياس التي تضمنت (مقياس الوعى بالمشكلات البيئية العالمية، ومقياس الاتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب).

1- **إعداد مقياس الوعي بالمشكلات البيئية العالمية**، حيث تم اتباع الإجراءات الآتية:

- **الأساس المرجعي لمقياس الوعى بالقضايا البيئية:** يرجع إلى تصنيف كراثول للأهداف الوجدانية، حيث ذكر كراثول أن المبدأ الأساس عند إعداد مقياس الوعى هو ابتكار مواقف المقياس التي تسمح للوعي بالظهور، فإذا تعرف الفرد على أهم العلاقات لظاهرة ما، التي تبرزها مواقف المقياس، واقتراح تصور مناسب حول ما يترتب على هذه العلاقات، فإنه يمكنه استنتاج أن الفرد على وعي بها، كما يجب أن تتضمن مواقف المقياس معلومات تناسب مستوى نضج وخبرة الأفراد، ويجب ألا تتدخل في هذه المعلومات مؤثرات أخرى (سمعان، 1988).
- كما قامت الباحثة بالاطلاع على مقاييس الوعي البيئي فى عدة دراسات علمية، مثل دراسات (إبراهيم،2003؛ مبروك، 2009).
- **الهدف من المقياس:** قياس وعي طالبات الصف الأول الثانوي بالمشكلات البيئية العالمية والمتمثلة فى مشكلات الطاقة، ومشكلة التغيرات المناخية، ومشكلات المياه، ومشكلة استنزاف الموارد الطبيعية والتنمية المستدامة، ومشكلة التلوث البيئى، ومشكلة صون المحميات الطبيعية والتنوع البيولوجي، ومشكلة المخلفات الصلبة، والتعرف عما إذا كانت هناك فروق بين درجات الطالبات فى القياس القبلي والبعدي لمقياس الوعي نتيجة تدريس المشكلات البيئية العالمية وفقا للرحلات المعرفية عبر الويب.
- **صياغة مفردات المقياس:** تمت صياغة مفردات محاور المقياس فى صورة عدد من المفرادت التي بلغت في صورتها الأولية (37) مفردة، وقد تم صياغة المفردات على نمط الاختيار من متعدد؛ إذ تقوم الطالبة باختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات، حيث اشتملت كل مفردة على مقدمة يليها ثلاثة بدائل مختلفة متضمنة إجابة واحدة صحيحة فقط تدل على وعي الطالبة بالمشكلة البيئية، كما تمت صياغة تعليمات المقياس التي توضح للطالبات كيفية الإجابة على مفردات المقياس.
- **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء لإبداء الرأي حول مدى مناسبته للغرض الذي وضع من أجله، ومدى مناسبة مفرداته لأهدافه، وخصائص عينة البحث، ومدى دقة وسلامة صياغة مفرداته، ومدى وضوح وكفاية تعليماته، ثم حُسِبت النسبة المئوية لمعامل الاتفاق بين استجابات المحكمين، حيث أسفرت آراء المحكمين عن حذف مفردتين، واتفاق 95% منهم على ارتباط جميع مفردات المقياس بهدفه واتفاق 91% منهم على دقة صياغة عباراته المقياس، مع الإشارة إلى تعديل بعض الألفاظ غير المناسبة.
- **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** تم تطبيق المقياس على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي غير مجموعة البحث، وذلك بهدف التحقق من (زمن وثبات المقياس).

- **زمن المقياس:** تبين من نتيجة التجريب الاستطلاعي أن الزمن المناسب للمقياس هو(35 دقيقة)؛ بالإضافة إلى خمس دقائق لتعليمات المقياس وتوزيع الأسئلة؛ أي أن الزمن الكلي للمقياس هو (40 دقيقة).

- **ثبات المقياس:** طبق المقياس على مجموعة من الطالبات بلغ عددهن (38) طالبة، ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى على المجموعة ذاتها بعد أسبوعين، مع حساب معامل الارتباط باستخدام معادلة "كيودر ريتشاردسون" الصيغة "KR 21" فوجد أنها تساوى 0.86، وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به.

- **الصورة النهائية للمقياس:** فى ضوء آراء الخبراء ونتائج التجربة الاستطلاعية، تم إعداد مقياس الوعي بالقضايا البيئية العالمية في صورته النهائية والذى شمل (35) مفردة انتظمت فى سبعة محاور، شمل كل محور مشكلة من المشكلات الآتية (الطاقة، والتغيرات المناخية، والمياه، واستنزاف الموارد الطبيعية والتنمية المستدامة، والتلوث البيئى، وصون المحميات الطبيعية والتنوع البيولوجى، والمخلفات الصلبة، وكما تم تقدير درجة لكل إجابة صحيحة وصفر إذا كانت الإجابة خاطئة أو متروكة، وبالتالي أصبحت الدرجة النهائية للمقياس (35) درجة، وقامت الباحثة بإعداد نموذج إجابة واستمارة إجابة لمقياس الوعي ويوضح الجدول(2) مواصفات المقياس.

الجدول (2): مواصفات مقياس الوعي بالقضايا البيئية العالمية

المشكلات البيئية / عدد	أرقام المفردات	عدد المفردات	الوزن النسبي
الطاقة	5-4-3-3-2-1	5	%14.29
التغيرات المناخية	10-9-8-7-6	5	%14.29
المياه	15-14-13-12-11	5	%14.29
استنزاف الموارد الطبيعية والتنمية المستدامة	20-19-18-17-16	5	%14.29
التلوث البيئي	25-24-23-22-21	5	%14.29
صون المحميات الطبيعية والتنوع البيولوجي	30-29-28-27-26	5	%14.29
المخلفات الصلبة (القمامة)	35-34-33-32-31	5	%14.29
المجموع		35	%100

2- إعداد مقياس الاتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، حيث تم اتباع الإجراءات الأتية:

- **الأساس المرجعي للمقياس:** يرجع الاساس المرجعي للمقياس إلى مقياس ليكرت الذي يقدم عبارات جدلية محايدة للطالبة، التي يطلب منها التعبير عن طبيعة اتجاهها من خلال ثلاثة بدائل أو خمسة بدائل كما في البحث الحالي، وتتميز طريقة ليكرت في أنها سهلة الإعداد والتطبيق، وتعطي الطالبة الحرية في تحديد موقفها، ودرجة إيجابية أو سلبية هذا الموقف في كل عبارة، الأمر الذي يكشف عن رأيها. والذي يعتبر معلومات قيمة للباحث (likert ,1932). كما قامت الباحثة بالاطلاع على مقاييس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا، واستراتيجيات تدريسها فى عدة دراسات علمية وهي: دراسات (توفيق، 1990; اللحياني،2004؛ عسيري، 2008).

- **الهدف من المقياس:** لقد نتج قياس الاتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فى تدريس الجغرافي كمتغير تابع عن دراسة الطلبة للمشكلات البيئية من خلال استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق بين درجات الطالبات فى القياس القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نتيجة تدريس المشكلات البيئية العالمية وفقا للرحلات المعرفية عبر الويب.

- **صياغة مفردات للمقياس:** تألف المقياس فى صورته الأولية من (31 فقرة) جدلية محايدة، وطُلب من الطالبة التعبير عن طبيعة اتجاهها من خلال خمسة بدائل (موافق جدا – موافق – غير متأكد – معترض – معترض جدا)، وقد رُوعي أن تكون بعض فقرات المقياس إيجابي تؤيد موضوع اتجاه المقياس بلغ عددها(16 فقرة) وبعضها سلبي تعارض موضوع اتجاه المقياس بلغ عددها (15 عبارة)؛ وذلك لكي لا تتمكن الطالبة من معرفة الاتجاه المرغوب قياسه.

- **تحديد أبعاد المقياس:** شمل المقياس ثلاثة أبعاد رئيسية هى: (الاستمتاع بتدريس الجغرافيا وفقا لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وطبيعة استخدام الاستراتيجية في تدريس الجغرافيا، وهمية استخدام الويب فى تدريس الجغرافيا).

- **صدق المقياس:** وتم ذلك من خلال عرضه في صورته الأولية على الخبراء، إذ أسفرت آراؤهم المحكمين عن اتفاق (87%) على ارتباط جميع مفردات المقياس بهدف المقياس، واتفاق

(86%) على دقة صياغة معظم عبارات المقياس، وحذف مفردة واحدة.

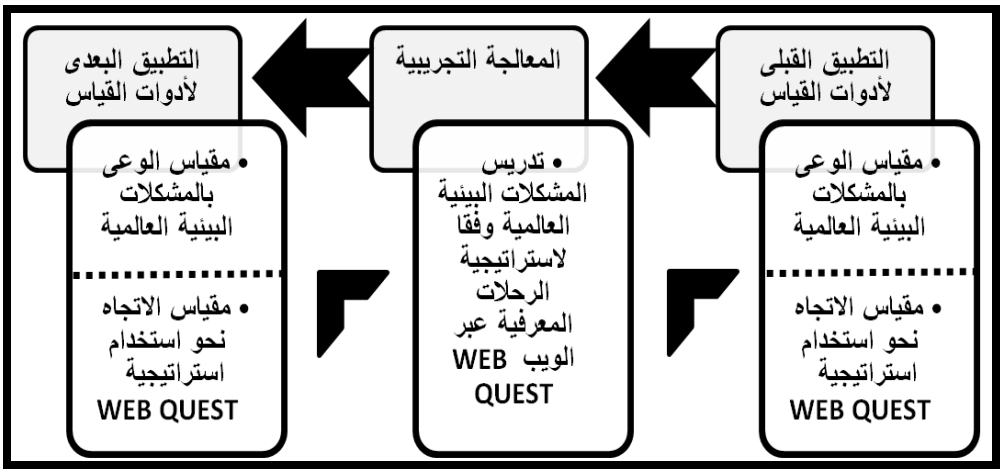
- **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** حيث تم تطبيق المقياس على عينة من الطالبات؛ وذلك بهدف التعرف إلى زمن المقياس، وحساب ثباته.
  - **زمن المقياس:** تبين من نتيجة التجريب الاستطلاعي أن الزمن المناسب للمقياس (30) دقيقة، بالإضافة إلى خمس دقائق لتعليمات المقياس؛ أي أن الزمن الكلي للمقياس (35) دقيقة.
  - **ثبات المقياس:** طبق المقياس على مجموعة من الطالبات بلغ عددهن (30) طالبة ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى على المجموعة ذاتها بعد أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط باستخدام معادلة "كيودر ريتشاردسون" الصيغة "KR 21 " فوجد أن معامل الثبات يساوى (0.92) وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به، والإطمئنان إلى النتائج التى يتم الحصول عليها بعد تطبيق المقياس على عينة البحث.
- **الصورة النهائية للمقياس:** فى ضوء آراء الخبراء ونتائج التجربة الاستطلاعية أصبح المقياس في صورته النهائية (30) فقرة (16 فقرة إيجابية)، و(14 فقرة سلبية) وتم إعطاء الدرجات (5-4-3-2-1) لكل من الاستجابات (موافق جداً – موافق – غير متأكد – معترض – معترض جداً) على الترتيب إذا كانت صياغة الفقرة إيجابية أو مع الاتجاه، وإعطاء الدرجات الآتية على التوالي (1-2-3-4-5) إذا كانت صياغة الفقرة سلبية أو ضد الاتجاه وبالتالي أصبحت الدرجة الصغرى للمقياس (30) درجة والدرجة النهائية (150 درجة). ويوضح الجدول (3) مواصفات مقياس الاتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، ومفتاح التصحيح، وورقة الإجابة.

الجدول (3): مواصفات مقياس الاتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب

أبعاد المقياس	أرقام المفردات	العدد
الاستمتاع بتدريس الجغرافيا وفقا للاستراتيجية	27 -26-22-18-17-16-14-9-1	9
طبيعة استخدام الاستراتيجية فى تدريس الجغرافيا	28-25-24-19-15-13-12-11-10-8-6-4-3	13
أهمية استخدام الويب فى تدريس الجغرافيا	30-29-23-21-20-7-5-2	8
المجموع		30

إجراءات التطبيق

- **التطبيق القبلي لأدوات القياس:** قامت الباحثة بالتطبيق القبلي لأدوات القياس (مقياس الوعي بالمشكلات البيئية العالمية - مقياس الاتجاه نحو نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب) قبل تدريس المشكلات البيئية العالمية وفقا لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وذلك يوم الاثنين 3 نوفمبر عام 2014 على عينة البحث، وعند التطبيق تم تعريف الطالبات بطبيعة أدوات القياس، وتعليماتها، والهدف منها، كما تم التأكد من وضوح التعليمات لجميع الطالبات.
- **تدريس المشكلات البيئية العالمية لمجموعة البحث وفقا لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب التي تضمنت ست مراحل أساسية كما حددها دودج (Dodge,2001)**، وهي: (المقدمة، المهمة، الاجراءات، المصادر، التقييم، الخاتمة) حيث تم تدريس المشكلات البيئية العالمية بداية من يوم الثلاثاء 4 نوفمبر 2014 حتى يوم الخميس 25 ديسمبر 2014، حيث استغرق التدريس ثمانية أسابيع تقريبا بواقع حصتين في الأسبوع، ومدة كل حصة (45) دقيقة، وذلك في معمل الحاسوب بالمدرسة الذي تتوافر فيه أجهزة الحاسب المدعومة بخدمات الإنترنت.
- **التطبيق البعدي لأدوات القياس:** أُعيد تطبيق أدوات القياس بعد تدريس المشكلات البيئية العالمية يوم الأحد 28 ديسمبر عام 2014، ويوضح الشكل (2) التصميم التجريبي للبحث.
- **الأساليب الإحصائية:** تم استخدام معادلة "كيودر ريتشاردسون" الصيغة "KR 21 " لحساب معامل الثبات بين التطبيق القبلى والبعدى لأدوات القياس، والمتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار "t"test لحساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعة البحث قبليا وبعديا، وحساب نسبة الكسب المعدل ومربع آيتا η^2 للتعرف إلى فاعلية وحجم تأثير استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية وعى الطالبات ببعض المشكلات البيئية العالمية، والاتجاه نحوها.



الشكل (2) التصميم التجريبي للبحث

نتائج البحث

- **نتائج التحقق من صحة الفرض الأول:** يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، لصالح التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالمشكلات البيئية العالمية، حيث تم استخدام اختبار "ت"، وكذلك نسبة الكسب المعدل لبلاك، كما يتضح من خلال الجدول (4)

الجدول (4): نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالمشكلات البيئية العالمية

محاور مقياس الوعي بمشكلات	درجة كل محور	التطبيق القبلي ن1 = 30		االتطبيق البعدي ن2 = 30		قيمة (ت)	الفاعلية	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		نسبة الكسب المعدل	مستوى الكسب
الطاقة	5	2.4	4.38	4.65	3.84	4.98	1.31	مقبول
التغيرات المناخية	5	2.6	3.73	4.73	3.81	3.89	1.31	مقبول
المياه	5	3.1	2.98	4.88	3.86	4.53	1.29	مقبول
استنزاف الموارد الطبيعية والتنمية المستدامة	5	2.35	3.65	4.69	4.22	3.67	1.35	مقبول
التلوث البيئي	5	3.21	4.41	4.89	3.83	3.89	1.27	مقبول
صون المحميات الطبيعية والتنوع البيولوجي	5	1.81	3.94	4.10	4.83	4.88	1.18	مقبول
المخلفات الصلبة	5	2.15	3.83	4.67	3.19	3.56	1.39	مقبول
الدرجة الكلية	35	17.68	4.18	32.5	3.93	16.1	1.28	مقبول

- يتضح من الجدول (4) أن قيمة "ت" المحسوبة لكل محور من محاور مقياس الوعى بالمشكلات البيئية العالمية (4.98، 3.89، 4.53، 3.67، 3.89، 4.89، 3.56) على التوالى أكبر من قيمة "ت" الجدولية المساوية (2.75) عند مستوى دلالة 0.01، وذلك عند درجات حرية (29) كما بلغت قيمة "ت" للمقياس ككل 16.1، وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول الذي نص على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لصالح التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالمشكلات البيئية العالمية.
- كما يتضح أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لمقياس الوعي بالمشكلات البيئية العالمية كانت مقبولة، إذ بلغت للمقياس ككل (1.28، كما بلغت نسبة الكسب المعدل فى محاور المقياس 1.31، 1.31، 1.29، 1.35، 1.27، 1.18، 1.39)على التوالي.

- وهذه القيم تقع في المدى الذي حدده بلاك وهو من 1-2 وتدل على فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية وعي طالبات الصف الأول الثانوي ببعض المشكلات البيئية العالمية.
- ولتحديد حجم تأثير استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية وعي الطالبات بالمشكلات البيئية العالمية تم حساب قيمة مربع آيتا η^2 كما هو موضح من الجدول (5).

الجدول(5): حجم أثر استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية الوعى بالمشكلات البيئية العالمية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة η^2	حجم الأثر
استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب	الوعي بمشكلة الطاقة	**0.46**	كبير
	الوعي بمشكلة التغيرات المناخية	**0.34**	كبير
	الوعي بمشكلات المياه	**0.41**	كبير
	الوعي بمشكلة استنزاف الموارد الطبيعية والتنمية المستدامة	**0.32**	كبير
	الوعي بمشكلة التلوث البيئي	**0.34**	كبير
	الوعي بمشكلة صون المحميات الطبيعية والتنوع البيولوجي	**0.45**	كبير
	الوعي بمشكلة المخلفات الصلبة	**0.30**	كبير
الدرجة الكلية	الوعي بالمشكلات البيئية العالمية	**0.9**	كبير

- يتبين من الجدول (5) أن حجم تأثير استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كان كبيراً، حيث بلغت قيمة مربع آيتا (η^2) للمقياس ككل (0.9).
- **نتائج التحقق من صحة الفرض الثانى:** يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، لصالح التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب تم استخدام اختبار "ت" وكذلك نسبة الكسب المعدل،،كما يتضح من الجدول (6).

الجدول (6): نتائج التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس اتجاه الطالبات نحو الاستراتيجية

	التطبيق القبلى ن1 = 30		التطبيق البعدى ن1 = 30			الفاعلية	
الدرجة الكلية للمقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	نسبة الكسب المعدل لبلاك	مستوى الكسب
150	**67.6**	**5.31**	**134.1**	**4.83**	**20.82**	**1.25**	**مقبول**

- يتضح من الجدول (6) أن قيمة "ت" المحسوبة لمقياس اتجاه الطالبات نحو الاستراتيجية بلغ (20.82)أكبر من قيمة "ت" الجدولية المساوية (2.75) عند مستوى دلالة (0.01) وذلك عند درجات حرية (29) وبذلك يتحقق صحة الفرض الثانى الذي نص على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لصالح التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب.
- كما يتضح أن نسبة الكسب المعدل لبلاك في مقياس اتجاه الطالبات نحو المادة كانت مقبولة، حيث بلغت 1.25، وهذه القيمة تقع في المدى الذي حدده بلاك وهو من 1-2، وتدل على فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية اتجاهات الطالبات الإيجابية نحو الاستراتيجية.
- ولتحديد حجم تأثير استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية اتجاهات ايجابية نحو الاستراتيجية تم حساب قيمة مربع آيتا η^2 كما هو موضح من خلال الجدول (7)

الجدول (7) حجم أثر استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية الاتجاه نحو الاستراتيجية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة η^2	حجم الأثر
استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب	**الاتجاه نحو الاستراتيجية**	**0.93**	**كبير**

- يتبين من الجدول (7) أن حجم تأثير استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الاستراتيجية كان كبيراً، حيث بلغت قيمة مربع ايتا (η^2) للمقياس 0.93.

مناقشة النتائج وتفسيرهـــــــا

أولاً: مناقشة النتائج الخاصة بتطبيق مقياس الوعي بالقضايا البيئية العالمية.

تشير النتائج إلى فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية وعي طالبات الصف الأول الثانوي ببعض المشكلات البيئية العالمية، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك لمقياس الوعي بالمشكلات البيئية العالمية ككل 1.28 كما أن حجم تأثير استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كان كبيراً، حيث بلغت قيمة مربع آيتا (η^2) للمقياس ككل (0.9). ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن 90% من التباين الكلى للمتغير التابع (الوعي بالمشكلات البيئية العالمية) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (استخدام استراتيجية الويب كويست)، وهذه النسبة أعلى من النسبة 15% لاعتبار حجم أثر المتغير المستقل على المتغير التابع مرتفعاً. (أبو علام، 2006)، وقد يرجع ذلك الى أن الاستراتيجية كانت بمثابة طريقة جديدة لم تألفها الطالبات من قبل، فهي تتفق مع اهتماماتهن باستخدام التكنولوجيا الحديثة وبوجه خاص الإنترنت الذي قد تقضي معه الطالبة يوميا ساعات في التبحر فيها لأغراض ترفيهية، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراستى (Bergman,2000; Doddge, 1995) وذلك لما تتميز به هذه الاستراتيجية من دمج التكنولوجيا في التعلم والتعليم من خلال استثارة اهتمام الطالبات بأسلوب مشوق وجذاب، وإشباع حاجاتهن ،وتنشيط دافعيتهن ورغبتهن للاستزادة من المعرفة.

كما أن الرحلات المعرفية تقوم على افتراضات المدرسة البنائية في التربية من خلال مبدأ بنائية المعرفة؛ أي أن الطالبة هي التيبتبني معرفتها بنفسها من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين وأهمية هذا التفاعل الاجتماعي في تحقيق النمو العقلي، كما أنها توفر للطالبة مواقف تعليمية تعلمية لاكتساب خبرات متنوعة، والتوصل إلى المعارف من خلال التعلم النشط القائم على جهد الطالبة، وهو ما أشار إليه (Sen and Neufeld, 2006)

كما أن عملية التعلم أصبحت أكثر متعة للطالبات بما ساهم فى زيادة دافعهن للتعلم والمشاركة بفاعلية في الصف واتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة صبري والجهني (2013)، بالإضافة إلى أن الإبحار المعرفي على شبكة الإنترنت ساعد الطالبات فى تعميق فهمهن للمشكلات البيئية، وتوسيع تفكيرهن حول الموضوعات التي يمكن بحثها وهذا ما أشارت إليه دراسة (Schweizer and Kossow, 2007).

كما أن تحويل محتوى المشكلات البيئية إلى مجموعة من الأسئلة المتدرجة، وتوفير روابط وأنشطة تفاعلية من ألعاب وفيديوهات قد ساعد الطالبات فى إنجاز المهام المطلوبة منهن، واكتساب مهارة البحث عن المعلومات، ومن ثم تنمية وعيهن بتلك المشكلات، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Oliver, 2010).

كما ساهمت استراتيجية الويب كويست في تنمية قدرة الطالبات على تحليل الأفكار والتعبير العلمي الدقيق، والحصول على المعرفة من مصادر غير كان بمثابة دافع للاستزادة من المعرفة العلمية العلمية والتبحر فيها .وبالتالى تنمية وعيهن بالمشكلة البيئية، وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة جمعة وأحمد(2012).

ثانياً: مناقشة النتائج الخاصة بتطبيق مقياس الاتجاه نحو الاستراتيجية

تشير النتائج إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى طالبات الصف الاول الثانوى نحو استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك في مقياس اتجاه الطالبات نحو المادة 1.25، وهذه القيمة تقع في المدى الذي حدده بلاك وهو من 1-2، كما أن حجم تأثير استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كان كبيراً. كما بلغت قيمة مربع ايتا (η^2) للمقياس 0.93. ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن 93% من التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلى تأثير المتغير المستقل استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب. وقد يرجع ذلك إلى أن أنشطة الرحلة المعرفية والتعاون المشترك بين الطالبات والمسؤولية الفردية قد ساهمت فى تكوين اتجاهات إيجابية نحو الاستراتيجية ومن ثم نحو الجغرافيا بصفة عامة وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة زهران وشحاته (2011)، كما أن تقسيم الطالبات إلى مجموعات وتوزيع العمل ساعدهن على جمع المعلومات وتنظيمها وترسيخ المعارف في اذهانهن وانعكاسها على تحصيلهن واتجاهاتهن الايجابية نحو الاستراتيجية، بالإضافة إلى أن التقويم الذاتي المتمثل فى تقييم أداء الطالبات كان له الأثر في رفع مستوى كل منهن مقارنة بأقرانها، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (صالح،2002; الحيلة ونوفل، 2008; Halat ,2008b ; Gülbahar, , Madran, and Kalelioglu, 2010;King ,2003))، واتفقت مع نتائج دراسة جاد الله (2006) التي أشارت إلى فاعلية تصميم دروس تعليمية تعلمية باستخدام نماذج الويب كويست فى تنمية اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي نحو الكيمياء، ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة جاسكل وآخرين (Gaskill , McNulty and Brooks, 2006) التي أشارت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نواتج التعلم بين طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالويب كويست والمجموعة الضابطة التي درست بالطريق التقليدية، وإن كانت المجموعة التجريبية قد أبدت استمتاعاً بممارسة الأنشطة المختلفة المقدمة من خلال استخدام هذه الاستراتيجية.

توصيـــــات البحث: في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، فإن الباحثة توصى بما يأتي:

في مجال المناهج الدراسية:

- إعادة صياغة بعض وحدات منهج الجغرافيا وفقاً للرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية الوعي بالمشكلات البيئية العالمية لدى الطالبات.
- تضمين مناهج الجغرافيا أنشطة تعليمية تعلمية تدفع الطالبات إلى التقصي واستكشاف المعلومات من خلال شبكة المعلومات الدولية.

في مجال استراتيجيات التدريس

- استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الجغرافيا للتغلب على الصعوبات التي تعوق تحقيق أهداف تدريسها.

في مجال إعداد وتدريب المعلمين

- تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية لتتضمن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب بما يساعد على تنمية وعيهم بالمشكلات البيئية العالمية، وتدريب الطلاب المعلمين على كيفية استخدامها في تدريس الجغرافيا.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي الجغرافيا أثناء الخدمة بهدف اكتسابهم المهارات اللازمة لاستخدام الويب كويست بنجاح في التدريس لتنمية اتجاهات إيجابية نحو استراتيجية الرحلات المعرفية، بما يساهم فى تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو المادة.
- إجراء بحوث ميدانية أخرى للتعرف إلى فاعلية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب بمناهج الجغرافيا فى تنمية جوانب التعلم (المعرفية / الوجدانية / المهارية) بالمقررات الدراسية والمراحل التعليمية المختلفة.

في مجال التقويم

- تطوير أساليب تقويم موضوعية لقياس الجوانب الوجدانية مثل الوعي والاتجاه.

المراجـــــع

إبراهيم، محمد. (2006). الوعي البيئي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المشكلات البيئية الراهنة التي تواجه مملكة البحرين" دراسة ميدانية " **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين،(8)235-236

أبو علام، رجاء. (2006). حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية، **المجلة التربوية** جامعة الكويت، 87(20)، 150-5

البنا،علي. (2000). **المشكلات البيئية وصيانة الموارد الطبيعية** نماذج دراسية فى الجغرافيا التطبيقية،القاهرة، دار الفكر العربى

بيومـــي، أحمـد ياسر عبده وإسماعيل، وداد عبد السميع. (2008). أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدي طالبات كلية التربية، **مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس**، 2 (1)، 205 -219

توفيق، غازي جمال. (1990). **تطوير مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالأردن لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس

جاد الله، أحمد. (2006). **تصميم دروس تعليمية تعلمية باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان

جمعة، علي عبد الرحمن وأحمد، بارام. (2012). فاعلية تدريس الكيمياء العضوية بإستخدام استراتيجية الويب كويست Web Quest في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية العلوم جامعة السليمانية، **مجلة الفتح**، أيار،(49)، 62-97

جودة، وجدي (2009). **أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم علي تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حجر، آمنة. (2012). **أثر التدريس باستخدام الويب كويست Web Questفي تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود. السعودية.

الحيلة، محمد، ونوفل، محمد. (2008). أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسى في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) عمان، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 4 (3)، 205 - 219

زهران، هناء وشحاته نشوى. (2011). فاعلية رحلة معرفية عبر شبكة الإنترنت في تحصيل طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية لمادة جغرافيا النظم الطبيعية وتنمية اتجاهاتهم نحوها، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، 30، 226-251

سليمان، محمد محمود. (2004). دور الجغرافيا في حل المشكلات البيئية المعاصرة، **مجلة جامعة دمشق**، (20)1، 163- 187

سمعان، عبد المسيح. (1988). **أثر المعسكرات فى تنمية الوعى البيئي**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس

شرف، محمد ابراهيم محمد. (2007).**المشكلات البيئية المعاصرة الأسباب الأثار الحلول**، الاسكندرية،دار المعرفة الجامعية

شلبي، أحمد إبراهيم. (1997). **تدريس الجغرافيا فى مراحل التعليم العام**، الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب

صالح، أكرم صالح أحمد. (2002). **تعلّم الرياضيات باستخدام فعاليات الويب كويست للصف التاسع الأساسي الجانب العاطفي جامعة النجاح الوطنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، فلسطين

الطويلعي، ميرفت عبد الرحمن صالح. (2013). **أثر الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests في تـدريس المواد الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنمية التنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي**، كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

العتيبي، ريم بنت برغش. (2011). **أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض مهارات البحث الجغرافي والتحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول الثانوى**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

عسيري، أحمد بن محمد بن أحمد. (2008). **فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على المقارنه فى التحصيل الدراسي والاتجاه لدى تلاميذ الصف الأول متوسط نحو مادة الجغرافيا**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

الفار، زياد. (2011). **مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب WebQuestفي تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الاساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر بغزة، فلسطين.

اللحياني، شهرة عبيد عبد الله. (2004). **أثر استخدام طريقة دائرة التعلم على تحصيل المفاهيم الجغرافية وعلى الاتجاهات لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالعاصمة المقدسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

مبروك، حنان محمد رضا. (2009). **دراسة تقويمية للمجلات الصادرة عن المؤسسات الصناعية فى ضوء تحقيقها للوعى البيئى**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس

محمود، علام على أحمد وبدوى، كرامي محمد. (2012). أثر استخدام رحلات التعلم الاستكشافية عبر الويب لتنمية التحصيل المعرفى والاتجاه نحو استخدامها فى تعلم الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، يوليو، ع32، 106-151

نايل, بشير نايل طه. (2013). **استخدام الويب كويست وأثره في تدريس مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية: دراسة حالة محلية الخرطوم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

وهبه، نادر عطا الله (2003). **الإنترنت في التعليم والتعلم**، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي .فلسطين، مؤسسة عبد المحسن القطان .

Ali, D. (2009). How do teachers approach new technologies: Geography teachers' attitudes towards geographic information systems (GIS), *European Journal of Educational Studies* 1(1),34-53

Andrew, M. & Nigel, F.& David, M.(2005). Using the internet in teaching: The views of practitioners (A survey of the views of secondary school teachers in Sheffield, UK) *British Journal of Educational Technology*, March (36) 2, 255–280

Bergman, M. K. (2000). The deep Web: Surfacing hidden value. brightPlanet.Com [Online]. From: www.completeplanet.com/Tutorials/DeepWeb/index.asp

Cheryl, A. & Richard,G. (2012). Using technology for geography teacher education: Web-based Professional development review of international geographical education,Spring, Online © RIGEO (2) 1, 97-94

Dodge, B (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning.distance *Educator*، (1)2, 10-13

Dodge, B (2001). Five rules for writing a great webquest, *Learning & Leading with Technology*,(28) 8,6-9

Fairey, C. & Lee, J. & Bennett, C. (2000). "Technology and social studies: A conceptual model for integration", *The Journal of Social Studies Research*, 24 (2), 3-9

Rose, S. A. & Fernlund, P. M. (1997). "Using technology for powerfull social studies learning", *Social Education*, 61 (2), 160-166

Schweizer, H. & Kossow, B. (2007). WebQuests: tools for differentiation. retrieved march 28, 2012, from: http://journals.prufrock.com/IJP/c.abs/gifted-child-today/volume30/issue1/article19

Sen, A& Neufeld, S(2006). In Pursuit of Alternatives in ELT Methodology: WebQuests Online Submission.Turkish Online *Journal of Educational Technology*, 5(1), 1-20.

Shiveley, James M. & Vanfossen, Philip J. (2006). Toward assessing internet use in the social studies classroom: developing and inventory based on a review of relevant literature". paper submitted to contemporary issues in *Technology and Teacher Education Journal*

Skylar, A., Higgens, K. & Boone, R. (2007). Strategies for adapting webquests for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 22-28.

Veeravatnanond, V. (2003). *Environmental Education*. 3rd., Odean Store Printing House

White, C. (2000). *Issues in social studies*, charles thomas, publisher, LTD, illinois, U.S.A

Yang, C., Tzuo, P., Komara, C.(2011). Using WebQuest as a universal design for learning tool to enhance teaching and learning in teacher preparation programs,*Journal of College Teaching & Learning*, Mar, (8)3,21-29

Zheng، R & Perez, J& Williamson, J(2008).WebQuests as perceived by teachers: implications for online teaching and learning. *Journal of Computer Assisted Learning*، (24)4,295-304

Fatih,A., Hüseyin, K. & Mücahit,C. (2011). The role of geography course in building environmental conscious, *World Applied Sciences Journal*, 12 (6), 822-829

Gaskill, M & McNulty, A& Brooks, D(2006). Learning from web quests.*Journal of science Education and Technology*، (15)2, 133-136

Gülbahar, Y.; Madran, R. O. & Kalelioglu, F. (2010). Development and evaluation of an interactive web quest environment: "Web Macerasi". *Educational Technology & Society*, 13 (3), 139–150.

Halat, E (2008b). The effects of designing web quests on the motivation of pre-service elementary school teachers international. *Journal of Mathematical Education in Science and Technology*، (39)6, 793-802

Halat, E. (2008a). A Good teaching technique: web quests، *A Journal of Educational Strategies*, (81)3, 109-112

Hassanien, A. (2006). Using web quests to support learning with technology in higher education, *Journal of Hospitality*, leisure, sport and tourism education.5(1), 41-49

Hoge, J. (2000). Best practices in elementary social studies, A paper presented at the national council for the social studies, san antoniou, texas: November

Ikpeze, C & Boyd, F. (2007).Web-based inquiry learning: facilitating thoughtful literacy with web quests.*Reading Teacher*(60)7, 644-654

King، k. (2003).The Web quest as a means of enhancing computer efficacy. From:www.ebscohost.com/ehost/detail?pp1-17

Lamb, A. (2004). Key words in instruction: WebQuests، library media activities monthly، 21(2),38-41

likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes, archives of psychology, no.140

MacGregor, S. & Lou, Y. (2005). Web-based learning: How task scaffolding and web site design support knowledge acquisition. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(2), 161-175

National Council for the Social Studies (1994). The curriculum standards for social studies, D.C. national council for the social studies NCSS, washington.

Oliver,D.(2010).The effect and value of a web quest activity on weather in a 5th Grade Classroom, Pro Quest Dissertation &Theses. Pub No. 3405042

المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون

عبد اللطيف المومني وقاسم خزعلي *

تاريخ تسلم البحث 2015/3/1 تاريخ قبوله 2015/8/2

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية، ومعرفة أثر الحاجة إلى المعرفة والجنس في المعتقدات المعرفية لدى طلاب المدارس الحكومية في محافظة عجلون. تكونت عينة الدراسة من (368) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول ثانوي اختيروا بالطريقة المتيسرة، ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحثان مقياسين لقياس الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات المعرفية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة لديهم مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى أبعاده الفرعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل، وأبعاده الفرعية تعزى لمستوى الحاجة إلى المعرفة لصالح الطلبة ذوي الحاجة إلى المعرفة المرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل، وأبعاده الفرعية تعزى للجنس. **الكلمات المفتاحية:** المعتقدات المعرفية، الحاجة إلى المعرفة، طلبة المرحلة الثانوية.

مقدمة: حظيت المعرفة وطرق اكتسابها والعمليات العقلية باهتمام كثير من الفلاسفة القدامى، أمثال: أفلاطون، وأرسطو، وكانت؛ إذ اعتبر هؤلاء الفلاسفة السلوك المعرفي من أهم أشكال السلوك الإنساني. وزاد الاهتمام بالنشاط المعرفي، والعمليات العقلية مع التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي؛ إذ لم تعد عملية التعلم والتعليم مجرد اكتساب للمعرفة، بل أصبح تركيز علماء النفس والتربية على نشاط الفرد في البحث عن مصادر المعرفة، وجمع المعلومات وتحليلها وتمثيلها في البنى المعرفية.

واهتم التربويون وعلماء النفس بدراسة معتقدات الطلبة حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها، وحاولوا الربط بين المعتقدات المعرفية لدى الطلبة وطرق تعلمهم لها، ليظهر بذلك مفهوم المعتقدات المعرفية على يد بيري (Perry) عام 1968م الذي عدّها طريقة فهم الأفراد لطبيعة المعرفة ولعملية التعلم (Schommer, 1998)؛ إذ يرى باولسين وفيلدمان (Paulsen & Feldman, 2005) أن المعتقدات المعرفية أنظمة من الفرضيات الضمنية والمعتقدات حول المعرفة وطرق اكتسابها، بينما عرفها مويس (Muis, 2004) بأنها: فرع من فروع الفلسفة التي تهتم بطبيعة المعرفة وتبرير المعتقد. وقد أشار ليسينغ وإلبي (Lising & Elby, 2005) إلى نوعين من المعتقدات المعرفية، هما: المعتقدات العامة: وهي معتقدات الأفراد وأفكارهم حول طبيعة المعرفة لدى المجتمع. والمعتقدات الشخصية، وهي معتقدات الطلبة حول المعرفة العلمية من حيث بنيتها وثباتها ومصادرها وضبطها وسرعة اكتسابها، وتعد هذه المعتقدات أكثر ارتباطًا بعملية التعلم.

* كلية إربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Epistemological Beliefs According to the Need for Cognition and Gender among a Sample of Secondary Stage Students at Ajloun Governorate

Abdellatief Al-Momani and Qasem Khazali, *Irbid University College, University of Applied Balqa.*

Abstract: The present study aimed at revealing the level of epistemological beliefs, and identifying the impact of the need for cognition and gender on epistemological beliefs among public schools' students at Ajloun Governorate. Three hundred sixty eight male and female students from the first grade secondary class were selected using the available sampling method. Two scales were used for measuring the epistemological beliefs and the need for cognition. The study results showed that students had a medium level of epistemological beliefs on the overall scale and on its sub-dimensions. Students with higher levels of need for cognition had higher levels of epistemological beliefs than those with low levels. Nevertheless, no statistically significant differences in the students' epistemological beliefs were found due to students' gender.

Keywords: Epistemological Beliefs, Need for Cognition, Secondary Stage Students.

وللمعتقدات المعرفية برأي بيري (Perry) مراحل حددها بالازدواجية، والتعددية، والنسبية، والالتزام (Hofer, 2001)، بينما قسم ماغولدا (Magolda, 2004) المعتقدات المعرفية تقسيمًا آخر بعيدًا عما وصفه بيري (Perry)؛ إذ حدد مراحل المعتقدات المعرفية على النحو الآتي: المطلقة، والانتقالية، والاستقلالية، والسياقية. في حين ترى شومر (Schommer, 1990) أن المعتقدات المعرفية تتراوح بين الأفكار البسيطة (الساذجة)، والأفكار المعقدة، وقد وصفت شومر أبعاد المعتقدات المعرفية على النحو الآتي:

- مصدر المعرفة (المعرفة المطلقة)، ويتراوح ما بين معتقد خارجي بأن السلطة مصدر المعرفة (معتقد بسيط)، إلى معتقد داخلي يعتبر أن الخبرة الشخصية مصدر المعرفة (معقد).
- ثبات المعرفة (المعرفة المؤكدة)، ويتراوح ما بين الاعتقاد أن المعرفة ثابتة ومطلقة (بسيط)، إلى الاعتقاد أن المعرفة متطورة ونسبية (معقد).
- بنية المعرفة، ويتراوح ما بين الاعتقاد أن المعرفة مجزأة وبسيطة (بسيط)، إلى الاعتقاد أن المعرفة متكاملة ومترابطة (معقد).

- القدرة على التعلم (القدرة الفطرية)، ويتراوح ما بين الاعتقاد بأن القدرة على التعلم فطرية ثابتة (بسيط)، إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم مكتسبة ومتطورة (معقد).
- سرعة التعلم، ويتراوح بين الاعتقاد بأن التعلم يحدث بسرعة، أو لا يحدث نهائيًا (بسيط)، إلى الاعتقاد بأن التعلم يحدث بشكل تدريجي (معقد).

وتعد المعتقدات المعرفية من أهم العوامل التي ترتبط بمستويات المشاركة الصفية للمهمات الأكاديمية الصفية، خاصة عند رغبة الطلبة في مواصلة هذه المهام. وبينت دراسة (Pintrich, 2003; Phillips, 2001) أن المعتقدات المعرفية لدى الطلبة ترتبط بالأداء الأكاديمي لديهم، وبمستوى ذكائهم، وقدرتهم على التعلم. كما ترتبط المعتقدات المعرفية بحاجة المتعلم إلى المعرفة، وبنزعته للمشاركة في الأنشطة المعرفية والاستمتاع بها لتتحدد من خلالها معتقداته المعرفية. وظهر مفهوم الحاجة إلى المعرفة على يدي كوهلين وولف (Kohlin & Wolf) عام 1955م، وعرّفاها بأنها: الحاجة لبناء مواقف مرتبطة بطرق شمولية ذات معنى تشير إلى فهم العالم، وجعله منطقيًا بالنسبة للفرد (الظاهر، 2009). أما بيلتير وشيبروسكي (Peltier & Schibrowsky, 1994) فقد عرّفاها بالدافعية الداخلية التي ينشغل من خلالها الفرد بأنشطة حل المشكلة.

ويرتبط مفهوم الحاجة إلى المعرفة بمفهوم التفكير الذي يشير إلى أي نشاط عقلي كوضع الفرضيات، وجمع المعلومات، والتقصي والبحث، واتخاذ القرارات، وتقييم الآراء والمعتقدات، وحل المشكلات بأسلوب علمي. لذلك يعد مفهوم الحاجة إلى المعرفة شكلاً من أشكال الدافعية الداخلية التي تؤثر في كثير من الأنشطة المعرفية والفكرية لدى الفرد؛ إذ تعمل الحاجة إلى المعرفة إلى توجيه تلك الأنشطة من أجل تحقيق نمو وتطور معرفي فكري (Coutinho, 2006)، وهذا ما أكده نوسباوم (Nussbaum, 2005)؛ إذ أشار إلى أن الحاجة إلى المعرفة تتنبأ بجودة التفكير الذي يمارسه المتعلمون أثناء أداء المهمات التعليمية. ويؤثر مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى المتعلم باستراتيجيات التعلم التي يستخدمها المتعلم أثناء تعامله مع المهمات الأكاديمية؛ إذ يتميز الأفراد ذوو المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة، باستخدام استراتيجيات تعليمية أكثر تعقيدًا وشمولًا من الأفراد ذوي المستويات المتدنية من الحاجة إلى المعرفة (Coutinho, 2007).

وترتبط الحاجة إلى المعرفة بكثير من السمات والخصائص المعرفية لدى الفرد؛ فقد أشارت نتائج دراسة ديكهوسير ورينهارد (Dickhauser & Reinhard, 2009) إلى وجود علاقة إيجابية بين الحاجة إلى المعرفة عند المتعلم ومفهوم الذات، والتوقعات الأدائية الأكاديمية، كما أشارت نتائج دراسة إيفانز وكيربي وفابريجار (Evans, Kirby & Fabrigar, 2003) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين الحاجة إلى المعرفة وضبط عملية التعلم لدى الطلبة الجامعين. وترتبط الحاجة إلى المعرفة لدى الفرد بالمعتقدات المعرفية لديه. ومن الدراسات التي هدفت إلى تقصي العلاقة بين المعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة، دراسة ويتماير (Whitmire, 2003) التي أجريت على عينة مكونة من (20) طالبًا من طلاب جامعة أيفي (Ivy League university) في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الباحثة أسلوب المقابلة لجمع البيانات. توصلت الدراسة إلى أن للمعتقدات المعرفية أثراً دالاً إحصائيًا في تقييم المعلومات، واستخدام تقنيات البحث عن المعلومات، والحاجة إلى المعرفة. أما دراسة أندرسون (Anderson, 2005) فهدفت إلى فحص العلاقة بين طرق المعرفة الإجرائية، والمعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة لدى عينة مكونة من (457) طالبًا من طلبة جامعة ويتشيتا الحكومية (Wichita State University) في الولايات المتحدة الأمريكية. ولقياس الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات المعرفية، أعد أندرسون مقياسين، أحدهما يقيس الحاجة إلى المعرفة، والآخر يقيس المعتقدات المعرفية. توصلت الدراسة إلى أنه كلما زاد اعتقاد الطلاب في المعرفة المنفصلة والمتصلة، زادت المعتقدات المعرفية المتعمقة في تعديل المعرفة، وكذلك زادت الحاجة إلى المعرفة.

وهدفت دراسة بقيعي (2013) إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة. تكونت عينة الدراسة من (142) طالبًا وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية (الأونروا). استخدم الباحث مقياس الحاجة إلى المعرفة المعرب من قبل أبو مخ (2010)، ومقياس المعتقدات المعرفية لإسماعيل (2008). وأبرز ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في أبعاد: التعلم السريع، والسلطة المطلقة، والقدرة الفطرية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

تتأثر المعتقدات المعرفية بمجموعة من العوامل، من أبرزها: العمر والنوع الاجتماعي؛ إذ ترى شومر وإيستير (Schommer & Easter, 2005) أن المعتقدات المعرفية نمائية بطبيعتها، وتزداد بتزايد عمر الفرد وخبرته. فكلما كبر الأفراد زاد اقتناعهم بأنّ القدرة على التعلم يمكن تنميتها، وكلما زادت درجاتهم العلمية زاد اعتقادهم في أن المعرفة معقدة.

لذلك أشارت نتائج الدراسات إلى تباين مستوى ودرجة المعتقدات المعرفية تبعًا لأعمار الأفراد، ودرجاتهم العلمية، وتبعًا للنوع الاجتماعي. فهدفت دراسة ليموديهي وتحريري (Limoodehi & Tahriri, 2014) إلى التحقق من أثر المستوى التعليمي والجنس على المعتقدات المعرفية لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية في جامعة آزاد الإسلامية (Islamic Azad University) في إيران، وتكونت عينة الدراسة من (101) طالبٍ وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة السنة الثانية يمتلكون معتقدات معرفية أعلى من طلبة السنة الأولى، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية تعزى للجنس.

أما دراسة المومني (2014) التي أجريت على عينة مكونة من (651) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، وتم تطبيق مقياس إسماعيل (2008) على العينة لتحديد درجة المعتقدات المعرفية لديهم، فقد أشارت نتائجها إلى أن الطلبة يمتلكون درجة متوسطة من المعتقدات المعرفية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية تعزى للجنس.

في حين هدفت دراسة معين وعبد العزيز وحسين ومحمد وسعد (Muin, Abedalaziz, Hussin, Mohamed, & Saad, 2012) إلى الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (154) طالبًا وطالبة في كلية التربية في جامعة ماليزيا. ولتحديد مستوى المعتقدات المعرفية تم استخدام مقياس من إعدادهم من (37) فقرة. بينت النتائج أن الطلبة يمتلكون درجة مرتفعة من المعتقدات المعرفية على بعد القدرة الفطرية، ومتدنية على بعد المعرفة المؤكدة، ومتوسطة على أبعاد المعرفة البسيطة، والمعرفة السريعة، والمعرفة المطلقة. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية تعزى للجنس باستثناء وجود فروق على بعد القدرة الفطرية تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وتختلف المعتقدات المعرفية لدى الطلاب باختلاف التخصص الأكاديمي لديهم، ففي العلوم الطبيعية كالفيزياء والهندسة تشكل لدى الطلبة المتخصصين في هذه الحقول معتقدات أكثر تعمقًا، مقارنة مع الطلبة المتخصصين في حقل العلوم الإنسانية والتربوية (Schommer, 1998). كما ترى هوفر (Hofer, 2000) أن الطلبة في التخصصات الاجتماعية الإنسانية يرون أن المعرفة غير مؤكدة مقارنة مع الطلبة في تخصصات الهندسة وإدارة الأعمال الذين يرون أن المعرفة مؤكدة.

ومن العوامل التي لها أثر واضح في المعتقدات المعرفية، العوامل الاجتماعية والثقافية للأفراد، إذ تختلف المعتقدات المعرفية لدى الأفراد باختلاف ثقافاتهم المجتمعية، وهذا ما أشارت إليه هوفر (Hofer, 2008)؛ إذ ترى أن طلبة الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر تعمقًا في معتقداتهم المعرفية حول يقينية المعرفة، وبساطتها، ومصدرها من الطلبة اليابانيين، وأن الطلبة الصينيين يعتقدون أن المعرفة بسيطة ومؤكدة، وأن القدرة فطرية، بينما يعتقد الطلبة الأمريكيون أن التعلم يكون سريعًا.

وتتأثر المعتقدات المعرفية بطريقة التعليم وبأساليب التدريس التي يتلقاها المتعلمون داخل حجرة الصف، كما أن طريقة التعليم تؤدي إلى تغيير وتعديل المعتقدات المعرفية، فالتعليم الذي يركز على السرعة والدقة وتذكر القواعد التي يقدمها المعلم يرتبط بالاعتقاد بأن التعلم سريع، وأن المعلم مصدر المعرفة (Schommer & Walker, 1995; Muis, 2004). كما أن استخدام المعلم للامتحانات التي تركز على الحقائق المنفصلة، يؤدي بالطلبة إلى الاعتقاد بأن المعرفة مجموعة من الحقائق (Schommer, 1998). لذا أشار القباطي (2001) إلى أن استخدام المعلم للاختبارات التي تركز على الحفظ الأصم لا ينسجم مع تعزيز المعتقد لدى الطلبة بأن المعرفة متعمقة، بل يعزز لدى المتعلمين أسلوب التعلم السطحي. لذلك أكد الشويرخ (2007) على ضرورة تكليف الطلبة بأداء مهام تعليمية تعطي للطالب مساحة كافية من التفكير، مثل: أسلوب المشروعات التعليمية، والتعلم بالعمل، وحل المشكلات، وتدريبهم على التأمل لينمو لديهم التعلم العميق، وأن المعرفة غير مؤكدة.

يلاحظ من الدراسات السابقة لدى كل من (Whitmire, 2003; Anderson, 2005؛ بقيعي، 2013) التي تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة وجود علاقة ما بين هذين المتغيرين. كما أشارت نتائج الدراسات السابقة (Muin et al., 2012؛ المومني، 2014؛ Limoodehi & Tahriri, 2014) إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون درجة متوسطة من المعتقدات المعرفية، ولم تحظ مراحل التعليم المدرسي وبالذات المرحلة الثانوية باهتمام كافٍ فيما يتعلق بتحديد مستوى المعتقدات المعرفية بدراسات تتناول قياس وتحديد مستوى المعتقدات المعرفية عند الطلبة (في حدود اطلاع الباحثين)، مما ميز الدراسة الحالية عن أغلب الدراسات السابقة. لا سيما أن الوقوف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية مكن المعلمين وأصحاب القرار من توجيه تلك المعتقدات لتنمو نموًا سليمًا نظرًا لقابلية المعتقدات المعرفية للنمو والتطور.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

تعد المعرفة متغيرًا فاعلًا في تطوير القدرات العقلية والإدراكية، فمن خلالها تنمو قدرة المتعلم على التفكير، وتطوير قدرته على الاستقصاء، والاكتشاف، وإدراك العلاقات بين الأحداث والمتغيرات، وتفسيرها، وضبطها، كما أن التطور المعرفي يتطلب من الأفراد والمتعلمين البحث عن مصادر المعرفة، وجمع المعلومات للوصول إلى الحقائق السليمة والإفادة منها.

ويرى الباحثان أن أسلوب التعليم إما أن يعزز المعتقدات المعرفية لدى الطلبة، وإما أن يعيقها، ولاحظا أن أغلب المعلمين في مدارسنا يحاولون استخدام طرق تقليدية في تدريسهم للحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية، ويزودون المتعلمين بتلك الحقائق لحفظها، وهم بذلك لا يفسحون المجال أمام المتعلمين للتقصي والبحث واستكشاف المعرفة، وهذا ما أكدته اللولو (2006). الأمر الذي يعزز لدى المتعلمين اعتقاداً بأن المعرفة مؤكدة ومطلقة، وأن التعلم يحدث بسرعة، في حين أن استخدام المعلم لاستراتيجيات تدريسية قائمة على المشاركة الفاعلة الإيجابية من المتعلم نفسه، يساعده على البحث والتقصي لاكتشاف المعرفة، مما ينمي لديه اعتقاداً بأن المعرفة متكاملة ومترابطة، وأن للخبرة الشخصية دورًا في اكتسابها، فضلًا عن الفهم المتعمق لطبيعة المعرفة. إذ ترتبط المعتقدات المعرفية بالحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات (Anderson, 2005; Whitmire, 2003؛

بقيعي، 2013). لذا يرى الباحثان أن معرفة مستوى المعتقدات المعرفية وفهم المعلمين لها، وللعوامل المؤثرة عليها لدى طلبتهم سيساعدهم على مراعاة تلك المعتقدات وتنميتها، ولذلك حاولت الدراسة الحالية الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وبيان أثر متغيري الحاجة إلى المعرفة والجنس في تلك المعتقدات، وتحديداً حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات طلاب المرحلة الثانوية على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تعزى للحاجة إلى المعرفة والجنس والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية متغيري المعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة؛ نظرًا لارتباط هذين المتغيرين بالنمو المعرفي لدى الفرد. كما ترتبط المعتقدات المعرفية بمستوى المشاركة الصفية، وبذكاء المتعلم، وبالأداء الأكاديمي الذي يعد الهدف الرئيس من العملية التربوية، وهذا ما أكده (Pintrich, 2003; Phillips, 2001)، لذا أشار كوتينهو (Coutinho, 2006) إلى أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط بالأداء الأكاديمي المتميز للمتعلم.

وتتضح الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أنها توفر إطارًا مرجعيًا معرفيًا لمفهوم المعتقدات المعرفية، والعوامل المؤثرة فيها، وسبل تنميتها، ومدى ارتباطها بالعديد من المتغيرات المعرفية كالحاجة إلى المعرفة وغيرها. وتعد الدراسة الحالية إضافة معرفية جديدة، لا سيما أن دراسة المعتقدات المعرفية لدى الطلبة في مراحل التعلم الثانوي لم تحظ باهتمام كاف كما هو الحال في الجامعة.

وللدراسة الحالية أهمية تطبيقية؛ إذ إنّ معرفة مستوى المعتقدات المعرفية لدى المتعلمين سيساعد المعنيين على فهم طبيعة النمو المعرفي بشكل عام، ونمو المعتقدات المعرفية بشكل خاص، فكلما زاد فهم المعلم للمعتقدات المعرفية لدى الطلبة، زادت عملية إعداد المعلمين لدروسهم بشكل يعبر عن فهمهم لطبيعة التفكير لدى طلبتهم، مما يجعلهم يوظفون طرائق، واستراتيجيات تدريسية تساعدهم على تعليمهم بشكل أفضل، مما يدفع بالمعلم إلى تعديل استراتيجيات تدريسه باستمرار، واستخدام أساليب تقويم تعمل على نمو المعتقدات لدى الطلبة. كما أن معرفة مستوى المعتقدات المعرفية لدى الطلبة، ودور الحاجة إلى المعرفة في تلك المعتقدات، سيساعد المعلمين على توجيه طلبتهم إلى مصادر المعرفة الحديثة، وتعزز مهارة البحث والتقصي لدى المتعلمين؛ إذ تؤكد النظريات والاتجاهات التربوية المعاصرة على ضرورة تفعيل دور المتعلم في الموقف التدريسي، باعتباره محور العملية التربوية.

محددات الدراسة

للدراسة الحالية مجموعة من المحددات:

- اقتصرت عينة الدراسة الحالية على طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون، وبالتالي من الصعوبة تعميم نتائج الدراسة إلا على مجتمعها والمجتمعات القريبة من مجتمعها الأصلي.
- أجريت الدراسة الحالية في زمنها المحدد وهو العام الدراسي 2014/2013.
- أجريت الدراسية الحالية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون.
- تتحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء مقياسي الحاجة إلى المعرفة، والمعتقدات المعرفية المستخدمين في الدراسة الحالية، وفي ضوء دلالات صدقهما وثباتهما.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

- **المعتقدات المعرفية:** تصورات المتعلم الذهنية والعقلية المتمثلة بطبيعة المعرفة واكتسابها وتبريرها وثباتها. ويشير بينديكسين (Bendixen, 2002) أنها: المعتقدات حول طبيعة الحقيقة العلمية والمعرفة. وتعرف إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المعتقدات المعرفية المعد من قبل إسماعيل (2008)، والمستخدم في الدراسة الحالية.
- **الحاجة إلى المعرفة:** الرغبة لدى الطلبة في ممارسة الأنشطة المعرفية والاستمتاع بها. ويبين بيلتير وشيبروسكي (Peltier & Schibrowsky, 1994) أنها دافعية داخلية ينشغل من خلالها الفرد بأنشطة حل المشكلة. وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الحاجة إلى المعرفة المعد من قبل كاتشيوبو وبيتي وكاو (Cacioppo, Petty & Kao) في عام (1984)، والمعرب من قبل أبو مخ (2010)، والمستخدم في الدراسة الحالية.
- **طلبة المرحلة الثانوية:** عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي والملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة عجلون للعام الدراسي 2013/ 2014.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي الملحقين بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون بالمملكة الأردنية الهاشمية للعام

الدراسي 2014/2013، والبالغ عددهم (3861) طالباً وطالبة، منهم (1795) طالباً، و(2066) طالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (368) طالباً وطالبة، منهم (197) طالباً، و(171) طالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، منهم (72) طالباً وطالبة من ذوي الحاجة إلى المعرفة المنخفضة، يتراوح متوسط درجاتهم على مقياس الحاجة إلى المعرفة بين (1-2.33)، ومن (239) من ذوي الحاجة إلى المعرفة المتوسطة، يتراوح متوسط درجاتهم على مقياس الحاجة إلى المعرفة بين (2.34-3.67)، و(57) من ذوي الحاجة إلى المرتفعة، يتراوح متوسط درجاتهم على مقياس الحاجة إلى المعرفة بين (3.68-5)، والملتحقين في (6) مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون؛ إذ تم اختيار المدارس الستة بالطريقة المتيسرة، ثلاث مدارس للذكور، وثلاث مدارس للإناث، وهي التي أبدت تعاونها مع الباحثين. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الحاجة إلى المعرفة والجنس.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الحاجة إلى المعرفة والجنس

المتغير المستقل	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	197	%54
	إناث	171	%46
	المجموع	368	%100
الحاجة إلى المعرفة	منخفضة	72	%20
	متوسطة	239	%65
	مرتفعة	57	%15
	المجموع	368	%100

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس الحاجة إلى المعرفة

استخدم في الدراسة الحالية لتحقيق هدفها مقياس الحاجة إلى المعرفة والمعد من قبل كاتشيوبو وبيتي وكاو (Cacioppo, Petty, & Kao) في عام 1984م، والمعرب من قبل أبو مخ (2010) بعد التأكد من دلالات صدقه وثباته. يتكون المقياس بصورته الأصلية من (18) فقرة تقيس الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة في مختلف الأبعاد التعليمية، منها (9) فقرات إيجابية، و(9) فقرات سلبية، وأمام كل عبارة التدريج التالي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً.

صدق المقياس الأصلي

أوجد مُعدو المقياس الأصلي كاتشيوبو وبيتي وكاو (Cacioppo, Petty, & Kao) في عام 1984م دلالات صدق محتوى المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين الذين يعملون في جامعة إيلينوي (Illinoi University) بالولايات المتحدة الأمريكية من المختصين بعلم النفس، وبناءً على اقتراحاتهم قام مُعدّو المقياس بإعادة صياغة بعض فقراته، ولم يتغير بذلك عدد فقراته.

وقام أبو مخ (2010) بتعريب المقياس وإيجاد دلالات صدقه بعرضه على (10) من المحكمين المختصين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم يعملون في جامعة اليرموك، واقتصرت اقتراحات الأساتذة المحكمين على تعديل بسيط على صياغة بعض فقرات المقياس. كما استخرجت دلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة جامعة اليرموك؛ إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت تلك القيم بين (0.24-0.71) وجميعها ذات دلالة إحصائية، باستثناء فقرتين كان معامل الارتباط ما بين درجاتهما والدرجة الكلية للمقياس أقل من (0.20)، وتم استبعادهما من المقياس، وأصبح عدد فقرات المقياس (16) فقرة.

صدق المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، قام الباحثان بعرض فقرات المقياس والبالغ عددها (16) فقرة على مجموعة من الخبراء في مجال علم النفس التربوي والقياسي والتقويم وعددهم (8) ممن يعملون في جامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم، حول صياغة الفقرات، ومدى قياسها لمفهوم الحاجة إلى المعرفة، كما طلب منهم إضافة أية اقتراحات أخرى على فقرات المقياس. وكانت ملاحظات الأساتذة المحكمين على فقرات المقياس بسيطة، تمثلت في إعادة صياغة بعض الكلمات في عدد من الفقرات.

وللتحقق من صدق البناء، قام الباحثان بتطبيق المقياس (16) فقرة، على عينة استطلاعية (شعبتين دراسيتين) مكونة من (52) طالبًا وطالبة، تم اختيارها بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب معامل الارتباط ما بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع تلك القيم أعلى من (0.25) وذات دلالة إحصائية، باستثناء فقرة واحدة، تم إسقاطها من المقياس، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (15) فقرة.

ثبات المقياس الأصلي

قام مُعدو المقياس الأصلي بحساب ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة بتطبيقه على عينة استطلاعية عددها (100) طالب وطالبة من طلبة جامعة إيلينوي (Illinoi University)، وإعادة تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها، وبلغ معامل الثبات (الاستقرار) للمقياس بين التطبيقين (0.95).

وقام أبو مخ (2010) بحساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة جامعة اليرموك عددها (65) طالباً وطالبة، ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني مدته أسبوعان بين

التطبيقين، ثم حسب معامل الثبات بالإعادة (الاستقرار) بين التطبيقين وبلغ (0.80).

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من ثبات المقياس، قام الباحثان باستخراج دلالات ثباته عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية (52) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأصلية، وإعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب معامل الثبات بين التطبيقين (استقرار المقياس)، وقد بلغ (0.83). كما قام الباحثان بحساب معامل الثبات الداخلي عن طريق تطبيق معادلة كرونباخ-ألفا على التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، وبلغ معامل الثبات المحسوب (0.90).

تصحيح المقياس

يتكون المقياس بصورته النهائية من (15 فقرة)، وأمام كل فقرة تدريج خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي للفقرات الموجبة. أما الفقرات السالبة فصححت بعكس الدرجة. وبناءً على ذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (75) وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (15) درجة.

ولتصنيف أفراد عينة الدراسة وفق حاجتهم إلى المعرفة (المنخفضة، والمتوسطة، والمرتفعة)، طبق المعيار التالي: (5) وهي أعلى درجة للفقرة، مطروح منها (1)؛ وهي أدنى درجة للفقرة، مقسوم الناتج على (3)، فيصنف أفراد عينة الدراسة وفق حاجتهم إلى المعرفة كالتالي: الحاجة إلى المعرفة المنخفضة تتراوح بين (1-2.33)، والمتوسطة بين (2.34-3.67)، والمرتفعة بين (3.68-5).

ثانيا: مقياس المعتقدات المعرفية

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية مقياس المعتقدات المعرفية الذي قام بتطويره إسماعيل (2008) بعد التأكد من دلالات صدقه وثباته. تكون المقياس في صورته الأولية من (66) فقرة، وبعد التحقق من إجراءات صدقه وثباته، أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (52) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد للمعتقدات، وهي: التعلم السريع (10) فقرات، والمعرفة المؤكدة (8) فقرات، والسلطة المطلقة (9) فقرات، والقدرة الفطرية (12) فقرة، والمعرفة البسيطة (13) فقرة.

صدق المقياس الأصلي

قام إسماعيل (2008) باستخراج صدق المحتوى للمقياس بعرض الصورة المبدئية له التي تحتوي على (66) فقرة على (12) محكماً يعملون في كلية التربية في جامعة اليرموك يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، واثنين من المتخصصين باللغة العربية، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول تعديل بعض الفقرات، وكان من أهمهما إسقاط (3) ثلاث فقرات من المقياس.

وقام إسماعيل (2008) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الصفين العاشر والأول الثانوي عددهم (50) طالباً وطالبة، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة ومجموع درجات المقياس الكلي، وبناءً على ذلك حذفت (8) فقرات؛ إذ كان معامل الارتباط بين درجاتهن ودرجة أبعادهن ودرجة المقياس الكلي أقل من (0.25) وغير دال إحصائياً. وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (55) فقرة.

صدق المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، قام الباحثان بعرض فقرات المقياس والبالغ عددها (55) فقرة، على (8) من المحكمين ممن يعملون في جامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية، ويحملون درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول صياغة الفقرات، ومدى قياسها للمعتقدات المعرفية، وطلب منهم أيضاً إضافة أية اقتراحات أخرى. واقتصرت ملاحظات المحكمين على تعديل محدود لصياغة بعض الفقرات، وقد قام الباحثان بإجراء تلك التعديلات.

وللتحقق من صدق البناء، قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (52) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها -عينة حساب الصدق لمقياس الحاجة إلى المعرفة- وتم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع تلك القيم أعلى من (0.25) وذات دلالة إحصائية باستثناء معامل الارتباط لثلاث فقرات وتم استبعادها من المقياس. كما قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبعديها، وكانت جميع تلك القيم أعلى من (0.25) وذات دلالة إحصائية، وتم حساب معامل ارتباط مجموع درجات البُعد مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت تلك القيم بين (0.62–0.77) وجميعها ذات دلالة إحصائية. وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد هذا الإجراء (52) فقرة، منها (29) فقرة إيجابية، و(23) فقرة سلبية.

ثبات المقياس الأصلي

قام إسماعيل (2008) بحساب معاملات الثبات لمقياس المعتقدات المعرفية ولأبعاده الخمسة بطريقتي (الاختبار وإعادته)، واستخراج معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ-ألفا)، وقد بلغت الفترة الزمنية بين تطبيق الاختبار وإعادته أسبوعين، وتراوحت قيم معاملات الثبات (الاستقرار) لأبعاد المقياس بين (0.75-0.83)، وللمقياس ككل (0.77)، أما قيم معاملات الثبات المحسوبة بمعادلة (كرونباخ-ألفا) فقط تراوحت لأبعاد المقياس بين (0.74-0.83)، وللمقياس ككل (0.83).

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من ثبات المقياس، قام الباحثان باستخراج دلالات ثباته عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (52) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها الأصلية، ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وقد بلغ معامل ثبات الإعادة (معامل الارتباط ما بين التطبيقين) (0.81) للمقياس ككل، كما تراوح معامل ثبات الإعادة لأبعاد المقياس من (0.78 – 0.85) وكانت دالة إحصائياً. وتم حساب معامل الثبات للمقياس بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا؛ إذ كان معامل الثبات للمقياس ككل (0.93)، وتراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس من (0.82 – 0.91) وكانت دالة إحصائياً. والجدول (2) يوضح تلك القيم.

جدول (2): معاملات الثبات لمقياس المعتقدات المعرفية

البعد	عدد الفقرات	ثبات الإعادة	ثبات الاستقرار الداخلي
التعلم السريع	10	0.84	0.88
المعرفة المؤكدة	8	0.78	0.82
السلطة المطلقة	9	0.83	0.85
القدرة الفطرية	12	0.83	0.86
المعرفة البسيطة	13	0.85	0.86
المعتقدات ككل	52	0.81	0.93

تصحيح المقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (52) فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة للمعتقدات المعرفية، وأمام كل فقرة تدريج خماسي على النحو التالي: دائماً، غالباً، أحياناً نادراً، أبداً. وأعطي هذا التدريج الدرجات (5،4،3،2،1) للفقرات الإيجابية، أما الفقرات السلبية فصححت بعكس التدريج. وبناءً على ذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (260) درجة، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (52) درجة. ولتصنيف أفراد عينة الدراسة وفق معتقداتهم المعرفية إلى: معتقدات معرفية منخفضة، معتقدات معرفية متوسطة، معتقدات معرفية مرتفعة، ثم تطبيق المعيار الآتي: (5) وهي أعلى درجة للفقرة مطروح منها (1) أدنى درجة للفقرة مقسوماً على (3) فيكون الناتج (1.33). وبذلك يصنف أفراد العينة على النحو التالي: المعتقدات المعرفية المنخفضة بين (1-2.33)، والمتوسطة بين (2.34 – 3.67)، والمرتفعة بين (3.68 – 5).

متغيرات الدراسة

- **المتغيرات المستقلة:** الحاجة إلى المعرفة، وله ثلاثة مستويات: (منخفضة، متوسطة، مرتفعة). والجنس وله مستويان: (ذكور، إناث).
- **المتغير التابع:** المعتقدات المعرفية.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية في تنفيذ الدراسة:

- تم إعداد مقياس الدراسة بصورتهما النهائية بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما.
- تم تحديد مجتمع الدراسة وحجم العينة وطريقة اختيارها وذلك بتحديد المدارس المتعاونة.
- قام الباحثان بتوزيع (400) استبانة على الطلبة (عينة الدراسة)، وبعد استرجاع ما تم توزيعه من استبانات والتدقيق بها، تم استبعاد(32) استبانة لعدم استيفاء شروط التحليل لتصبح بذلك حجم عينة الدراسة والداخلة في التحليل الإحصائي مكونة من (368) طالباً وطالبة.
- تم ترقيم الاستبانات وترميز البيانات والمتغيرات عليها قبل ادخلها إلى جهاز الحاسوب، وبعد ذلك تم إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).
- وتم تحليل البيانات إحصائيا حسب طبيعة متطلبات كل سؤال من سؤالي الدراسة.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع البيانات عن الظاهرة السلوكية، وتحليلها بهدف فهمها وتفسيرها، واشتملت على متغيرين: الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات المعرفية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية. وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2-Way Anova) لفحص الفروق في المعتقدات المعرفية ككل تبعاً لمستوى الحاجة إلى المعرفة والجنس. وتم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (2-way Manova) لفحص الفروق في درجات أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه "ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وعلى أبعاد المقياس الفرعية، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية وأبعاده الفرعية

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المعرفة المؤكدة	3.29	0.48	متوسطة
المعرفة البسيطة	3.02	0.39	متوسطة
التعلم السريع	2.91	0.41	متوسطة
السلطة المطلقة	2.87	0.43	متوسطة
القدرة الفطرية	2.83	0.39	متوسطة
المعتقدات المعرفية ككل	2.97	0.21	متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل بلغ (2.97) بانحراف معياري (0.21)، وهذا مؤشر على أن الطلبة يمتلكون درجة متوسطة من المعتقدات المعرفية. ويلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على الأبعاد: المعرفة المؤكدة، والمعرفة البسيطة، والتعلم السريع، والسلطة المطلقة، والقدرة الفطرية بلغت على التوالي: (3.29)، (3.02)، (2.91)، (2.87)، (2.83). وبالاطلاع على قيم المتوسطات الحسابية لأبعاد المعتقدات المعرفية، يلاحظ أن هذه القيم متقاربة وتقع ضمن فئة المعتقدات المعرفية المتوسطة.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة معين وآخرين (Muin et al., 2012) بأن الطلبة في مرحلة التعلم الجامعي يمتلكون درجة متوسطة من المعتقدات المعرفية في الأبعاد: المعرفة البسيطة، والمعرفة السريعة، والمعرفة المطلقة. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة معين وآخرين (Muin et al., 2012) في أن الطلبة يمتلكون درجة متدنية في بُعد المعرفة المؤكدة، ودرجة مرتفعة في بُعد القدرة الفطرية. وقد يعود ذلك الاختلاف إلى اختلاف المستوى العمري والأكاديمي وإلى اختلاف العوامل الثقافية والاجتماعية لعينة الدراستين. واتفقت نتائج هذه النتيجة مع نتائج دراسة المومني (2014) التي بينت أن الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي لديهم معتقدات معرفية متوسطة. ويرى الباحثان أن السبب الرئيس لامتلاك الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي لدرجة متوسطة من المعتقدات المعرفية يعود إلى طبيعة المرحلة النمائية لديهم، فهم في مرحلة نمائية مبكرة نسبيًا، ولم تنمُ معتقداتهم المعرفية بالمستوى المطلوب؛ إذ يعد عامل العمر من العوامل المؤثرة فيها، فهي تنمو نموًا طبيعيًا مع تقدم العمر، وهذا ما أكدته دراسة شومر وإيستير (Schommer & Easter, 2005). وما يؤكد ذلك أيضاً ما توصلت إليه دراسة ليموديهي وتحريري (Limoodehi & Tahriri, 2014) في أن طلبة السنة الثانية في الجامعة لديهم معتقدات معرفية أفضل من طلبة السنة الأولى.

وتتأثر المعتقدات المعرفية بطرق وأساليب التدريس، وبأساليب التقويم الممارسة من قبل المعلمين داخل حجرة الصف، وهذا ما أكده شومر (Schommer,1998) في دراسته. ويعتقد الباحثان أن أغلب المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم المدرسي يمارسون طرقاً تدريسية تقليدية كالمحاضرة الصفية، التي لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ولا تمكن المتعلمين من المشاركة في الموقف التدريسي بفاعلية، فضلًا عن تركيز المعلمين على الاختبارات القائمة على حفظ المعارف، والحقائق، والمفاهيم العلمية وهذا ما أكدته المومني (2014) والذي من شأنه أن يعزز لدى الطلبة الاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة وثابتة وغير قابلة للتغيّر، وأن التعلم يحدث سريعًا، وهذا يتضح من الوسط الحسابي لدرجات الطلبة على بُعد المعرفة المؤكدة التي بلغت (3.29)، ولبعد التعلم السريع الذي بلغ (2.91)؛ فهي تعد أوساطاً مرتفعة نسبيًا مقارنة مع الأوساط الحسابية لأبعاد أداة الدراسة الأخرى. في حين يرى الباحثان أن أساليب التدريس الحديثة التي تمنح المتعلم فرصة المشاركة الفاعلة في الموقف الصفي تنمي لديه وتعزز مهارة البحث والتقصي، وهذا ما أشارت إليه اللولو (2006)، مما يؤدي إلى نمو اعتقاد لدى المتعلم بأن المعرفة غير مؤكدة، وأنها قابلة للتغيّر، وغير ثابتة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات طلاب المرحلة الثانوية على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تعزى للحاجة إلى المعرفة والجنس والتفاعل بينهما؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل، وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغيري الحاجة إلى المعرفة، والجنس، والجدول (4) يبين تلك النتائج.

جدول (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية

الجنس	الحاجة إلى المعرفة	التعلم السريع			المعرفة المؤكدة			السلطة المطلقة			القدرة الفطرية			المعرفة البسيطة			المعتقدات المعرفية ككل		
		مَ	ع	ن	مَ	ع	ن	مَ	ع	ن	مَ	ع	ن	مَ	ع	ن	مَ	ع	ن
ذكر	منخفضة	2.61	0.26	41	2.98	0.51	41	2.45	0.42	41	2.54	0.37	41	2.77	0.36	41	2.66	0.11	41
	متوسطة	2.91	0.34	123	3.33	0.46	123	2.95	0.36	123	2.88	0.36	123	2.99	0.27	123	3.00	0.10	123
	مرتفعة	3.35	0.38	33	3.34	0.57	33	3.28	0.42	33	3.13	0.36	33	3.29	0.28	33	3.27	0.05	33
	الكلي	2.91	0.39	197	3.25	0.51	197	2.89	0.45	197	2.84	0.40	197	2.99	0.33	197	2.96	0.20	197
انثى	منخفضة	2.60	0.38	31	3.31	0.57	31	2.44	0.29	31	2.38	0.32	31	2.77	0.21	31	2.67	0.11	31
	متوسطة	2.94	0.39	116	3.32	0.41	116	2.89	0.34	116	2.89	0.31	116	3.08	0.28	116	3.01	0.10	116
	مرتفعة	3.27	0.28	24	3.48	0.21	24	3.24	0.37	24	3.12	0.26	24	3.44	0.91	24	3.31	0.22	24
	الكلي	2.92	0.42	171	3.34	0.43	171	2.85	0.41	171	2.82	0.38	171	3.07	0.45	171	2.99	0.21	171
المجموع	منخفضة	2.60	0.31	72	3.12	0.56	72	2.45	0.37	72	2.47	0.36	72	2.77	0.30	72	2.67	0.11	72
	متوسطة	2.92	0.37	239	3.32	0.44	239	2.92	0.35	239	2.88	0.34	239	3.03	0.27	239	3.00	0.10	239
	مرتفعة	3.32	0.34	57	3.40	0.45	57	3.26	0.39	57	3.13	0.31	57	3.36	0.64	57	3.29	0.15	57
	الكلي	2.91	0.41	368	3.29	0.47	368	2.87	0.43	368	2.83	0.39	368	3.03	0.39	368	2.97	0.21	368

م: المتوسط الحسابي **ع:** الانحراف المعياري **ن:** العدد

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في درجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وفي درجات الطلاب على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية الفرعية تعزى لمستويات الحاجة إلى المعرفة والجنس. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق على الدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي، والجدول (5) يبين تلك النتائج.

جدول (5): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص الفروق في درجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل تبعًا لمستويات الحاجة إلى المعرفة والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.023	1	0.023	1.78	0.18
الحاجة إلى المعرفة	11.698	2	5.849	455.31	0.00
الجنس× الحاجة إلى المعرفة	0.007	2	0.003	0.25	0.77
الخطأ	4.547	362			
الكلي	16.422	367			

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل تعزى للجنس، إذ كانت قيمة (ف) (1.78) ودلالتها الإحصائية (0.18). ويتبين من الجدول أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل تعزى للتفاعل بين متغير الحاجة إلى المعرفة والجنس، إذ كانت قيمة (ف) (0.25) ودلالتها الإحصائية (0.77). بينما يشير الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل تعزى لمستوى الحاجة إلى المعرفة، إذ كانت قيمة (ف) (455.31) ودلالتها الإحصائية (0.00). ولبيان اتجاه تلك الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول (7) يبين تلك النتائج.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق في درجات الطلاب على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد، والجدول (6) يبين تلك النتائج.

جدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد لفحص الفروق في درجات الطلاب على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية تبعًا لمستويات الحاجة إلى المعرفة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
	التعلم السريع	0.027	1	0.027	0.214	0.644
الجنس	المعرفة المؤكدة	1.407	1	1.407	6.494	0.110
هوتلنج ترايس= 0.029	السلطة المطلقة	0.106	1	0.106	0.803	0.371
ح= 0.076	القدرة الفطرية	0.159	1	0.159	1.358	0.245
	المعرفة البسيطة	0.355	1	0.355	2.830	0.093
	التعلم السريع	14.530	2	7.265	56.580	0.000
الحاجة إلى المعرفة	المعرفة المؤكدة	2.287	2	1.243	5.738	0.004
ويلكس لامبدا= 0.751	السلطة المطلقة	20.782	2	10.391	78.784	0.000
ح= 0.000	القدرة الفطرية	14.604	2	7.302	62.276	0.000
	المعرفة البسيطة	10.418	2	5.209	41.473	0.000
	التعلم السريع	0.121	2	0.061	0.472	0.624
الجنس × الحاجة إلى المعرفة	المعرفة المؤكدة	1.648	2	0.824	3.802	0.023
ويلكس لامبدا= 0.967	السلطة المطلقة	0.033	2	0.017	0.125	0.882
ح= 295	القدرة الفطرية	0.388	2	0.194	1.654	0.193
	المعرفة البسيطة	0.172	2	0.086	0.686	0.504
	التعلم السريع	45.455	362	0.128		
	المعرفة المؤكدة	76.710	362	0.217		
الخطأ	السلطة المطلقة	46.689	362	0.132		
	القدرة الفطرية	41.507	362	0.117		
	المعرفة البسيطة	44.461	362	0.126		
	التعلم السريع	60.433	367			
	المعرفة المؤكدة	81.896	367			
الكلي	السلطة المطلقة	68.128	367			
	القدرة الفطرية	65.219	367			
	المعرفة البسيطة	55.467	367			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاب على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية تعزى للجنس، أو للتفاعل بين الحاجة إلى المعرفة والجنس. ويتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجات الطلاب على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية جميعها تعزى لمستويات الحاجة إلى المعرفة. ولبيان اتجاه تلك الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول (7) يبين تلك النتائج.

جدول (7): نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للمعتقدات المعرفية حسب متغير الحاجة إلى المعرفة

أبعاد المعتقدات المعرفية	الحاجة إلى المعرفة	الوسط الحسابي	منخفضة	متوسطة	مرتفعة
التعلم السريع	منخفضة	2.60			
	متوسطة	2.92	*0.32		*0.40
	مرتفعة	3.32	*0.72		
المعرفة المؤكدة	منخفضة	3.12			
	متوسطة	3.32	*0.20		0.08
	مرتفعة	3.40	*0.28		
السلطة المطلقة	منخفضة	2.45			
	متوسطة	2.92	*0.47		*0.34
	مرتفعة	3.26	*0.81		
القدرة الفطرية	منخفضة	2.47			
	متوسطة	2.88	*0.41		*0.25
	مرتفعة	3.13	*0.66		
المعرفة البسيطة	منخفضة	2.77			
	متوسطة	3.03	*0.26		*0.33
	مرتفعة	3.36	*0.59		
المعتقدات المعرفية ككل	منخفضة	3.67			
	متوسطة	3.00	*0.33		*0.29
	مرتفعة	3.29	*0.62		

*($\alpha = 0.01$)

يلاحظ من الجدول (7) أن الفرق دال إحصائيًا على المقياس الكلي وعلى أبعاده بين الطلبة ذوي الحاجة إلى المعرفة المرتفعة والحاجة إلى المعرفة المنخفضة، لصالح ذوي الحاجة إلى المعرفة المرتفعة، وبين الطلبة ذوي الحاجة إلى المعرفة المرتفعة، وذوي الحاجة إلى المعرفة المتوسطة باستثناء بُعد المعرفة المؤكدة، لصالح ذوي الحاجة إلى المعرفة المرتفعة، وبين الطلبة ذوي الحاجة إلى المعرفة المتوسطة وذوي الحاجة إلى المعرفة المنخفضة لصالح ذوي الحاجة إلى المعرفة المتوسطة. مما يشير إلى أن العلاقة بين المعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة علاقة طردية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Anderson, 2005; Whitmire, 2003؛ بقيعي، 2013) بوجود علاقة إيجابية بين الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات المعرفية. ويلاحظ من نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية أنه بزيادة مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطالب تنمو معتقداته المعرفية. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية؛ إذ إن مفهومي المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة يعدان جانبين معرفيين لدى المتعلم، فضلاً عن أن المعتقدات المعرفية، والقناعات الفكرية لدى المتعلم بحاجة للمعرفة، وللإثراء والتنمية، فلا معتقدات معرفية دون معرفة، ولا معرفة دون حاجة لاكتسابها. هذا وتنمي المعتقدات المعرفية لدى المتعلم استراتيجيات مناسبة لاكتساب المعرفة، وتوجه تلك الاستراتيجيات نحو معارف محددة تلبي حاجة الفرد المعرفية لتنمية أبنيته المعرفية.

وتعد المعرفة الوسيط الفعّال في تطوير العديد من القدرات العقلية والذهنية والإدراكية؛ وبها تُكسِب عقل الفرد القدرة على الملاحظة والاستنتاج وإدراك العلاقات بين الأحداث والمتغيرات والتنبؤ، مما يسهم في نمو المعتقدات المعرفية لدى المتعلم. فضلاً عن أن الحاجة إلى المعرفة تدفع المتعلم إلى البحث والتقصي والاستكشاف، وتدفعه كذلك إلى الاطلاع على مصادر المعرفة، وتعزز لديه التواصل مع العالم الخارجي، ومواكبة التقدم العلمي والتقني، مما يساعد المتعلم على التفكير المنطقي، وتنمي لديه القدرة على اتخاذ القرارات، ومحاكمة المعرفة وتفحصها من أجل الوصول إلى المعرفة الموثوق بها، لتنمو بذلك المعتقدات المعرفية لديه (إسماعيل، 2008). فالمعتقدات المعرفية تحتاج إلى أبنية معرفية سليمة ومتينة قائمة على المنطق والمحاكمة الاستكشافية للمعرفة.

يلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية ككل تعزى للجنس، كما يلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائياً على جميع أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية تعزى للجنس. وتتفق هذه النتيجة مع (المومني، 2014؛ Limoodehi & Tahriri, 2014) بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية تعزى للجنس. واختلفت هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة معين وآخرين (Muin et al., 2012) في وجود فروق دالة إحصائياً في بعد القدرة الفطرية تعزى للجنس

لصالح الذكور. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة التجانس بين الذكور والإناث في الدراسة الحالية، فهما من نفس المرحلة العمرية والمرحلة النمائية، كما أن عينتي الذكور والإناث من نفس البيئة الاجتماعية والثقافية، مما قلص الفجوة في المعتقدات المعرفية بين الذكور والإناث، وتعد العوامل الثقافية والاجتماعية من العوامل التي تؤثر في المعتقدات المعرفية لدى الأفراد، وهذا ما أشار إليه هوفر (Hofer, 2008). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تشابه عينة الذكور مع عينة الإناث في العديد من العوامل التي تؤثر في المعتقدات المعرفية، فهم جميعًا من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، فالمناهج الدراسية لكلا الجنسين واحدة، كما أن هناك تقاربًا ما بين مؤهلات المعلمين والمعلمات وتقاربًا كبيرًا في خبراتهم التدريسية، كما أن أغلب المعلمين والمعلمات يستخدمون استراتيجيات التدريس المحددة والمشار إليها في دليل المعلم. لذا جاءت المعتقدات المعرفية لدى الطلاب الذكور متقاربة إلى درجة كبيرة جدًا مع المعتقدات المعرفية لدى الطالبات الإناث.

ويلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل تعزى للتفاعل بين الحاجة إلى المعرفة والجنس. ويلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات الطلبة على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية تعزى للتفاعل بين الحاجة إلى المعرفة والجنس. مما يشير إلى أن المعتقدات المعرفية لا تختلف باختلاف مستويات الحاجة إلى المعرفة عند الذكور عنها لدى الإناث، فكلاهما يمتلك درجة متقاربة من الحاجة إلى المعرفة أدى إلى تقارب مستوى المعتقدات المعرفية بينهما، فتشابه الظروف البيئية والاجتماعية، وتقارب المرحلة العمرية بينهما أدى إلى تقارب في مستوى الحاجة إلى المعرفة لديهما، وفي مستوى المعتقدات المعرفية عندهما.

التوصيات

- أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المعتقدات المعرفية جاء بدرجة متوسطة، لذا على المعلمين تبني استراتيجيات تدريس متنوعة بعيداً عن التلقين، وتفعيل دور المتعلم في الموقف التدريسي ومساعدته على امتلاك المعرفة بطريقة استكشافية لتنمو معتقداته المعرفية بأبعادها المتعددة.
- ترتبط الحاجة إلى المعرفة بالمعتقدات المعرفية، وكلاهما يعد جانباً معرفياً لدى المتعلمين، لذا ينبغي تضمين مصادر المعرفة في المناهج الدراسية، حتى تنمو المعارف لدى الطلبة، ولتنعكس بدورها إيجابياً على نمو معتقداتهم المعرفية.
- تضمين المناهج الدراسية بالأنشطة الصفية القائمة على تفعيل دور المتعلم في اكتساب البنى المعرفية من مصادرها، وتعزيز قدرة المتعلم على تذويتها في بنائه المعرفي.
- إجراء دراسات وأبحاث تتناول إعداد برامج تدريبية للمتعلمين على اختلاف مراحلهم الدراسية لتنمية قدراتهم المعرفية بشكل عام، ومعتقداتهم المعرفية بشكل خاص.

المراجع

أبو مخ، أحمد سعيد. (2010). **الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفة والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

إسماعيل، وائل. (2008). **العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتفكير ما وراء المعرفة ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المقبولين وغير المقبولين في مدرسة عبد الله الثاني للتميز إربد**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

بقيعي، نافز. (2013). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 40 (ملحق 3)، 1021-1035.

الشويرخ، صالح بن ناصر. (2007). السطحية في التعليم. **الجزيرة** (12675). تم الاسترداد بتاريخ 2015/2/12، من الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر: http://www.al-jazirah.com/2007/20070612/ar2.htm

الظاهر، نعيم. (2009). **إدارة المعرفة**. عمان: جدارا للكتاب العالمي.

القباطي، منصور. (2001). **أثر التفاعل بين أسلوب التعلم ونوع ومستوى المعلومات في التذكر لدى طلاب كلية التربية في اليمن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

اللولو، فتحية صبحي. (2006). **استراتيجيات حديثة في التدريس**. تم الاسترداد بتاريخ 2015/6/13، من موقع الجامعة الإسلامية بغزة: http://site.iugaza.edu.ps/floolo

المومني، علا. (2014). **العلاقة بين أساليب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.

Muis, K. (2004). Personal epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of Research. *Review of Educational Research, 74*(3), 317-378.

Nussbaum, E. (2005). The effect of goal instructions and need for cognition on interactive argumentation. *Contemporary Educational Psychology, 30*(3), 286-313.

Paulsen, M., & Feldman, K. (2005). The conditional & interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. *Research in Higher Education, 46*(7), 731-768.

Peltier, J., & Schibrowsky J. (1994). Need for cognition, advertisement viewing time and memory for advertising stimuli. In C. T. Allen & D. Roedder-John (Eds.), *Advances in Consumer Research* (pp 244-250), Provo, UT: Association for Consumer Research.

Phillips, F. (2001). A research note on accounting students epistemological beliefs, study strategies, and unstructured problem-solving performance. *Issues in Accounting Education, 16*(1), 21-39.

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of cognition on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 498-504.

Schommer, M. (1998). The influence of age and schooling on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology, 68*(4), 551-562.

Schommer, M., & Easter, M. (2005, April). Ways of knowing: Similar epistemological beliefs but different strategic emphasis. *Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference*, Montreal, Canada.

Schommer, M., & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? *Journal of Educational Psychology, 87*(3), 424-432.

Whitmire, E. (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library & Information Science Research, 25*,127-142.

Anderson, C. M. (2005). *Ways of knowing: Their association with gender and higher order thinking.* Unpublished master's thesis, college of education, Wichita State University, Wichita, Kansas, US.

Bendixen, L. D. (2002). A process model of epistemic belief change. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about cognition and knowing* (pp. 191-208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Coutinho, S. (2006). The relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. *Educational Research and Reviews, 1*(5), 162-164.

Coutinho, S. (2007).The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educational Journal, 7*(1), 39-47.

Dickhauser, O., & Reinhard, M. (2009). How need for cognition affects the formation of performance expectancies at school. *Social Psychology of Education, 12*(3), 385-395.

Evans, C., Kirby, J., & Fabrigar, L. (2003). Approaches to learning, need for cognition, and strategic flexibility among university students. British Journal of Educational Psychology, 73(4), 507-528.

Hofer, B. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology, 25*(4), 378-405.

Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning & teaching. *Educational Psychology Review, 13*(4), 353-383.

Hofer, B. (2008). Personal epistemology and culture. In M. S. Khine (Ed.), *knowing, cognition and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp.3-22). New York: Springer.

Limoodehi, R., & Tahriri, A. (2014). A study of epistemological beliefs of EFL learners across gender & educational level. *International Journal of Research Studies in Psychology, 3*(3), 17-28.

Lising, L., & Elby, A. (2005).The impact of epistemology on learning: A case study from introductory physics. *American Journal of Physics, 73*(4), 372-382.

Magolda, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist, 39*(1), 31–42.

Muin, W., Abedalaziz, N., Hussin, Z., Mohamed, M., & Saad, R. (2012). Epistemological beliefs of undergraduate students as function of gender and academic level. *OIDA International Journal of Sustainable Development, 5*(2), 109-118.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 4، 2015، 511- 523

واقع استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج ومحددات استخدامها

وصال العمري *

تاريخ تسلم البحث 2015/5/2 تاريخ قبوله 2015/8/2

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة واقع استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج ومحددات استخدامها. وما إذا كانت هذه الدرجة تختلف باختلاف جنس المعلم، وخبرته التدريسية، ومؤهله العلمي. تكونت عينة الدراسة من (74) معلماً ومعلمةً من معلمي الفيزياء التابعين لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، في الفصل الثاني للعام الدراسي 2013 / 2014. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير مقياس الأنشطة التعليمية الذي تكون من (25) فقرة، واستخرجت له دلالات صدق وثبات مقبولة لأغراض الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج كان بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في واقع استخدام الأنشطة التعليمية تعزى لجنس المعلم، ولصالح المعلمات. بينما لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغير خبرة المعلم التدريسية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا. **الكلمات المفتاحية:** واقع استخدام، معلمو الفيزياء، الأنشطة التعليمية، استراتيجيات التدريس القائمة على النماذج.

The Reality of Using Co-Curricular Model-Based Teaching Strategies Activities by the Teachers of Physics with its Practice Specifications

Wesal Al-Omary, *Faculty of Education, Yarmouk University.*

Abstract: This study aimed at exploring the reality of using co-curricular model-based teaching strategies activities by the teachers of physics along with its practice specifications. Such usage was investigated as being verified in light of gender, teaching experience, and scientific qualifications of the teachers understudy. The sample consisted of 74 physics male and female teachers in the Directorate of Education in Irbid, in the second semester of the academic year 2013/2014. Descriptive analytical method was used. A scale of educational activities was developed. The scale consisted of 25 statements which had acceptable measures of validity and reliability for the purposes of this study. The study results showed that the reality of using co-curricular teaching activities was reported as medium, with statistically significant differences ($\alpha= 0.05$) in the actual use of activities due to the variable of gender in favor of female teachers, yet no statistically significant ($\alpha= 0.05$) differences were found in the actual use of activities due to the variable of the teaching experience. The results also reported statistical significant differences ($\alpha= 0.05$) in the actual use of activities due to the variable of the scientific qualifications in favor of the postgraduates level.

Keywords: Usage Reality, Physics Teachers, Teaching Activities, Model-Based Teaching Strategies.

مقدمة: كان الموضوع الرئيسي لحركات إصلاح التعليم القائم على المعايير يدور دائماً حول ماذا وكيف ومتى نُعلّم العلوم، ووفقاً لمعايير تعليم العلوم الوطنية، فإن تعليم العلوم يجب أن يركز على الأفكار العلمية الأساسية، وتوفير فرص للطلبة للمشاركة في عمليات الاستكشاف، واستقصاء المعرفة، والتفسير، والتقييم، والتعديل، والمشاركة في مواقف الحوار العلمي (National Research Council [NRC], 2000, 2007). ولتحقيق ذلك كان لا بد من البحث عن طرق يمكن من خلالها تفعيل عمليات العلم المختلفة كالملاحظة، والقياس، والتصنيف، ووضع الفروض واختبارها، التي تمارس خلال استراتيجيات التدريس القائمة على النماذج.

وقد أثبتت الدراسات أن للنماذج العلمية دوراً كبيراً ومهماً في الممارسات العلمية، وفي تدريس العلوم أيضاً (Oh & Oh, 2011; Halloan, 2007). وبالرغم من التنوع الكبير في نماذج التدريس، إلا أنه يمكن النظر إلى النموذج بشكل عام باعتباره تمثيلاً لهدف، كونه يمثل حلقة الوصل بين النظرية والظاهرة (Giere, 2004; Oh & Oh, 2011). ويرى جيير (Giere, 2004) أن النماذج ما هي إلا أدوات تمثيلية أولية في العلوم، بحجة أن العلماء يستخدمونها لتمثيل جوانب من الطبيعة لأغراض مختلفة.

لذلك يمكن للطلبة تعلم كيف ينفذون العلوم من خلال ابتكار واختبار نماذجهم، كما يمكنهم التعلم عن العلوم من خلال بناء نظرة شاملة لطبيعة النماذج، وأيضاً من خلال تقدير دور النماذج في اعتماد ونشر منتجات البحث العلمي. كما تنبع أهمية النماذج العلمية باعتبارها أداة تفكير وتواصل تخدم أهداف الوصف، والتفسير، والتنبؤ، وتوصيل الأفكار العلمية للآخرين. ويتم تعزيز هذه الأدوار الوظيفية للنماذج باستخدام القياس والمحاكاة العقلية (Justi & Gibert, 2003).

ومن أهم المحاور الأساسية لمناهج العلوم توضيح المفاهيم العلمية السليمة التي تعكس الأسس الفكرية للمجتمع العلمي (National Research Council [NRC], 1996). كما أشار فلمر وليانغ (Fulmer & Ling, 2013) إلى أهمية النماذج في التفسيرات العلمية بالإشارة إلى أن الحسابات التوضيحية المقدمة في مجال العلوم التجريبية تُصاغ أحياناً على شكل نموذج للظاهرة التي تحتاج إلى الشرح. ويُعد العديد من الباحثين في الوقت الحاضر أن وجهات النظر القائمة على النماذج للنظرية العلمية والاستقصاء العلمي صالحة لوصف الممارسات العلمية، وتؤدي أدواراً مميزة في

* كلية التربية، جامعة اليرموك.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

التحقيقات العلمية التي تعكس الفهم الصحيح للمفاهيم العلمية، مثل دراسة (Bailer-Jones, 2002; Gibert, 2005, Grandy, 2003; Magnani & Nersessian,2002; Van Der Valk, Van Driel, & De Vos, 2007).

كما ترجع أهمية دراسة النماذج التدريسية كونها تستند إلى أربعة أسس، وهي: الاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي، والاتجاه الإنساني، والاتجاه الاجتماعي، وبذلك تساعد النماذج التدريسية على تفعيل الطرق المختلفة التي قد يستخدمها المعلم من أجل إحداث التعلم لدى الطلبة، وتعمل على تحسين التعلم الصفي، من خلال توفير الأنشطة التعليمية والاستقصائية، وتوفير بيئة تعليمية تعلمية فعالة (قطامي وقطامي، 1993).

وباستعراض الأدب التربوي الذي تناول مفهوم النماذج هناك بعض التعريفات لهذا المفهوم. إذ أشار كل من جلبرت وباولتر (Gilbert & Boulter, 2000) أن النماذج ما هي إلا تمثيل الأشياء والظواهر والعمليات والأفكار والأنظمة. فيما يُعرف جلبرت وآيركون (Gilbert & Irekon, 2003: 1) النماذج بأنها: "نظام من الأشياء أو الرموز التي تمثل بعض جوانب نظام آخر. أما وندستشت وثومبسون وبراتن (Windschit, Thompson & Braaten, 2006: 784) فقد عرفا النماذج بأنها: "تمثيلات توضح كيف تعمل بعض جوانب العالم". في حين عرفها سشوارتز وجويكوري (Schwarz & Gwekweree, 2007: 160) بأنها "تمثيلات تجسد أجزاء من النظريات العلمية". أما ليانغ وفلومر وميجريج وسليفنستين وهووانسكي (Liang, Flumer, Majerich, Clevenstine, & Howanski, 2012) فقد أشاروا في دراستهم أن النماذج مجموعة من التمثيلات، والقواعد والبناءات الاستدلالية التي تتيح عمل التفسيرات والتنبؤات.

ويمكن أن تشمل النماذج الأشياء المادية، والقياس، والمخططات، والرسومات البيانية، وبرامج الحاسوب، والعلاقات الرياضية. وفي العلوم، غالباً ما يتم بناؤها من قبل العلماء لوصف وتفسير الظواهر الملاحظة، وتقديم التنبؤات، ثم تنقيحها. وبعبارة أخرى، فإن تطوير النموذج، وإجراءات صدقه، وانتشاره، ومراجعته، والحوار حوله، هي جوانب أساسية للممارسة العلمية (NRC, 200l).

وباختصار، فإن وجهات النظر القائمة على النماذج تُشير إلى أن تطوير المعرفة العلمية وتنفيذ الاستقصاء العلمي غالباً ما يتماشى مع بناء واختبار النماذج. إن هذا المنظور الخاص بالنماذج هو أيضاً وجهة نظر نفسية تقليدية من التفكير المنطقي الذي يعالج المنطق باعتباره عملية توظيف خوارزميات منطقية لتمثيلات مقترحة (Nersessian, 1999). وتُعد النماذج مجموعات فرعية من أنظمة نظريات علمية أكثر شمولاً يتم إنشاؤها مع مختلف المصادر الدلالية، وتقدم معلومات لغوية غنية عن المنطق العلمي، وحل المشكلات (Giere, Bickle, & Mauldin, 2006; Windschil, Thompson & Braaten, 2006).

ونظراً للموقف الفلسفي نحو النظرية العلمية والاستقصاء العلمي، فقد تنبه الباحثون في تدريس العلوم مثل (Clement, 2000; Gilbert, 2005; Gilbert, Reiner & Nakhleh, 2008) إلى أهمية توظيف النهج القائم على النماذج في تعليم وتعلم العلوم في المدارس، والسبب في ذلك، أن هناك أدلة نوعية وكمية تم رصدها عن الآثار الإيجابية للبيداغوجيا القائمة على النموذج في تعليم العلوم عبر مختلف المجالات والمستويات الدراسية (Gobert & Pallant, 2004; Khan, 2007; Rotbain, Marbach-Ad &Stavy, 2006; Schwarz & Gwekwerere, 2007; Schwarz & White, 2005).

وهذه النماذج التي تقوم على التدريس الاستقصائي، يجب أن تُفعّل تدريس المعرفة الاستقصائية، حيث إن انخفاض مستوى التحصيل لدى الطلبة يمكن تجاوزه عندما يتم تطوير المناهج بما يتماشى مع المنحى الاستقصائي. وتشير الدراسات إلى أن عدداً من الاستراتيجيات، مثل: التعلم التعاوني، والاستقصاء كانت من أكثر الاستراتيجيات فعالية (Lotter & Harwood & Bonner, 2007). وفي ظل المنحى الاستقصائي لم يعُد دور المعلم مخزناً للمعلومات والمعارف العلمية؛ وإنما هو موجه ومثير للطلبة، يساعدهم في القيام بإجراءات البحث والتقصي من خلال الأسئلة التفكيرية التي تقدم لهم، فيقوم الطلبة بتنفيذ مختلف عمليات العلم من ملاحظة وتفسير وتنبؤ واستنتاج وغيرها خلال عمليات البحث، مما يساعد في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة (زيتون، 2008).

وأصبح من الواضح أن النماذج قد تكون مفيدة للمعلمين في المواقف الصفية لشرح كيفية عمل الأشياء وشرح المعرفة المتطورة. وينبغي استخدام النماذج في الصفوف الدراسية، وترك الطرق التقليدية التي تركز فقط على تعلم العلوم. وباعتبار أن المعلمين هم الذين يقررون جزءاً كبيراً من الخبرة للطلبة، فمن المهم أن يكون لديهم فكرة واضحة وصحيحة لطبيعة النماذج من أجل استخدامها بفعالية في تدريس العلوم (Oh & Oh, 2011).

وعليه، فإن تطبيق استراتيجيات التدريس القائمة على النماذج في الصفوف الدراسية تتطلب فهماً واضحاً لطبيعة هذه النماذج في العلوم. ومع ذلك، فقد أظهرت دراسات سابقة أن تصورات معلمي العلوم معقدة ومتضاربة أحياناً حول هذا النوع من الاستراتيجيات، وأنها اعتمدت مناحي مختلفة في استخدام النماذج في التدريس اعتماداً على معرفتهم وخبراتهم ومعتقداتهم (Justi & Gibert, 2003; Henze, VanDriel & Verloop, 2007).

لذلك، فإنه أمر لا غنى عنه لمعلمي العلوم وبالذات معلمي الفيزياء، ليكونوا على بينة بالمفهوم الصحيح للنماذج لأجل استخدامه بفعالية في الصفوف الدراسية. ومن المهم أيضاً أن يكون مشرفو الفيزياء لديهم محتوى معرفي قوي يمكنهم من تثقيف معلمي الفيزياء، والكشف عن الممارسات الفعالة للنمذجة في الفصول الدراسية. وفي البحث عن الحاجة لفهم ممارسات معلمي الفيزياء الصفية، جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع استخدام

معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج ومحددات استخدامها.

ولدى مراجعة الأدب التربوي يلاحظ أن هناك عدداً من الدراسات الأجنبية التي أجريت حول النماذج التدريسية، فقد هدفت دراسة فان دريل وفيلووب (Van Driel &Veloop, 1999) إلى استقصاء مدى معرفة معلمي العلوم ذوي الخبرة في تدريس طلبة المرحلة الثانوية لطبيعة النماذج التدريسية في إطار مشروع تطوير المناهج الدراسية، الذي يتم فيه التأكيد على دور وطبيعة النماذج والنمذجة في العلوم في هولندا. تكونت عينة الدراسة من (15) معلماً، حيث وجهت إليهم أسئلة مفتوحة، كما طبقت الدراسة على عينة أخرى تكونت من (71) معلماً من مختلف التخصصات في الفيزياء، والأحياء، والكيمياء، طُبقت عليهم استبانة أُعدت لهذا الغرض. بينت نتائج الدراسة أن جميع المعلمين أشاروا إلى نفس النظرة لطبيعة النماذج، وأن هذه النماذج ما هي إلا تمثيل مبسط أو تخطيطي للواقع.

وفي الإطار ذاته، قام هاريسون (Harrison, 2001) بمقابلة (10) من معلمي العلوم في أستراليا (فيزياء، كيمياء، أحياء) من ذوي الخبرة حول فهمهم للنماذج التي يستخدمونها لتفسير العلوم لطلبتهم. وفي المقابلات التي أجريت معهم، ثمانية من عشرة معلمين بينوا أنهم استخدموا النماذج بانتظام في دروسهم، وتبين أن النماذج كانت أقل استخداماً من قبل معلمي الكيمياء، وأكثر استخداماً من قبل معلمي الفيزياء. وبشكل عام أشار معظم المعلمين إلى أن النماذج أدوات أساسية لتدريس العلوم.

وهدفت دراسة جستي وجلبرت (Justi & Gilbert, 2003) إلى معرفة وجهات نظر المعلمين حول طبيعة النماذج. تكونت عينة الدراسة من (39) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في مدارس البرازيل الأساسية والمتوسطة. استخدمت طريقة المقابلة شبه المنظمة للحصول على البيانات، وتم التركيز على سبعة جوانب تعبر عن أفكار المعلمين، هي: طبيعة النماذج، واستخدامها، ومكوناتها، والطابع المميز لها، والعمر الزمني لاستخدامها، ومقدرتها على التنبؤات، وأساس اعتماد وجودها. تبين أن ملامح مفهوم النماذج لدى المعلمين كانت معقدة، حيث امتلكوا درجات متفاوتة في تعبيرهم عن فكرة النموذج، وأشارت النتائج إلى أن معلمي الفيزياء والكيمياء لديهم أفكار مختلفة أكثر إيجابية عن النماذج مقارنة بمعلمي الأحياء.

أما دراسة بانيرجي (Banerjee, 2010) فقد هدفت إلى وصف نموذج للتطوير المهني لمعلمي العلوم في المدارس الثانوية اعتماداً على المعايير العلمية والاستقصائية. ركز هذا النموذج الاستقصائي (تعلّم، درّس، قيّم) على توجيه المختبرات الاستقصائية لتعزيز المفاهيم والقدرات العلمية لتحقيق الفهم والمشاركة في الاستقصاء وفقاً لمعايير العلوم الوطنية والدولية. طُبق البرنامج على عينة من المعلمين بلغ عددهم(10) طُلب منهم المشاركة الفعالة في ورش العمل. ولجمع البيانات تم ملاحظة أفراد عينة الدراسة خلال تدريسهم لموضوعات مختلفة في الكيمياء. أظهرت نتائج الدراسة أن النماذج حسّنت من قدرة المعلمين على فهم الاستقصاء، وزادت قدرتهم على توظيف الاستقصاء في المختبرات، وتحفيز الطلبة على طرح المزيد من الأسئلة في صفوفهم.

وهدفت دراسة أوه وأوه (Oh & Oh, 2011) إلى عرض لمحة عن طبيعة النماذج واستخداماتها في الصفوف الدراسية الخاصة بالعلوم استناداً إلى الأدب النظري. تم استعراض ما توصل له الباحثون في تدريس العلوم وفلاسفة العلم وفقاً لخمسة موضوعات فرعية: معنى النموذج، والغرض من النمذجة، وتعدد النماذج العلمية، والتغير في النماذج العلمية، واستخدامات النماذج في حصص العلوم. بينت نتائج الدراسة أنه فيما يتعلق بالمفهوم، فيمكن تعريف النموذج بأنه: تمثيل لهدف، وهو بمثابة جسر يربط بين الظاهرة والنظرية. أما عن الغرض من النموذج فهو يؤدي أدوار الوصف والشرح، والتنبؤ بالظواهر، وإيصال الأفكار العلمية للآخرين. وعن تعدد النماذج فذلك لأن العلماء يمتلكون أفكاراً متعددة حول طبيعة الهدف وكيف يعمل. كما أن هناك عدداً من الموارد المتاحة لبناء النماذج. أما عن تغير النماذج فإن هناك اختباراً للنماذج العلمية والنظرية يرافقها تغير أثناء عملية تطور المعرفة العلمية. وأخيراً، أشارت النتائج إلى أن استخدام النماذج في حصص العلوم لا تقتصر على المعلمين، بل يحتاجها الطلبة، وبإمكانهم المشاركة في أنشطة النمذجة المتنوعة.

وهدفت دراسة ألياس وسيراج (Alias & Siraj, 2012) إلى تصميم وتطوير وحدة فيزياء قائمة على أساس أسلوب التعلم القائم على التكنولوجيا في المدارس الثانوية التابعة لولاية سيلانغور من خلال توظيف نموذج آيزمان لتصميم التعليم، واختبار فعالية الوحدة. تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبةً. استخدم في الدراسة أداتان لجمع البيانات. طبق اختبار قبلي لتحديد مستوى تحصيل الطلبة، ونمط التعلم. أشارت النتائج إلى فعالية النموذج المستخدم، وأن هذا النمط التعلمي كان أكثر فاعلية لدى الإناث من الذكور.

أما دراسة تتار ويلدز فيزيوغلو وبلدر وأكبينار (Tatar, Yildiz Feyzioglu, Buldur, & Akpinar, 2012) فهدفت إلى استكشاف النماذج العقلية المستخدمة في تدريس العلوم من قبل معلمي العلوم ما قبل الخدمة، وفحص العلاقة الارتباطية بين هذه النماذج، وبين عدد من المتغيرات (الجنس، ومستوى المرحلة). تكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلمة قبل الخدمة من مدارس تركيا. ولجمع البيانات استخدم اختبار على شكل قائمة شطب تكون من جزأين: الأول يرسم فيه الفرد صورة لنفسه كمعلم علوم. ويتكون الجزء الثاني من سؤالين: ماذا يفعل معلم العلوم؟ وماذا يفعل الطلبة؟. أظهرت النتائج أن النماذج العقلية لمعلمي العلوم ما قبل الخدمة المستخدمة في تدريس العلوم كانت بنسبة (61%) في تدريس المفاهيم، و(22%) منها استقصاء واستكشاف، و(17%) منها تدريس صريح. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق

ذات دلالة بين الذكور والإناث، لكن هناك فرق لمستويات المرحلة، ولصالح المستويات العليا فيما يتعلق بالنماذج العقلية المستخدمة في تدريس العلوم.

وفي دراسة مقارنة قام بها ليانغ وفلومر وميجريج وسليفنستين وهووانسكي (Liang, Flumer, Majerich, Clevenstine, & Howanski, 2012) هدفت إلى دراسة آثار تطبيق برنامج منهاج الفيزياء القائم على النموذج على التعلم المفاهيمي في مبادرة الفيزياء. شارك في الدراسة (5) معلمين و(301) من طلبة الصفوف: التاسع، والعاشر، والحادي عشر، والثاني عشر من طلبة وسط المحيط الأطلسي. تم في الدراسة قياس تعلم مفهوم القوة. أشارت النتائج إلى تفوق طلبة الصف التاسع (المسجلين في مبادرة الفيزياء أولاً) في فهمهم لمفهوم القوة على طلبة الصفوف الأخرى (غير مسجلين في المبادرة). وكشف الفحص الدقيق من الملاحظات الميدانية والملاحظة الصفية أن أكبر التناقضات في الممارسات التعليمية القائمة على النموذج كانت مرتبطة بالتفاعلات الصفية.

وأجرى أوجان بيكروجلو (Ogan-Bekiroglu, 2012) دراسة هدفت إلى تحديد الفروق بين معرفة معلمي الفيزياء قبل الخدمة الذين استخدموا أسلوب التدريس القائم على النموذج، ومعرفة أولئك المعلمين الذين لم يمارسوا هذه الأسلوب. كما هدفت الدراسة إلى تحديد تصورات المعلمين حول النمذجة. تكونت عينة الدراسة من (35) معلماً من معلمي الفيزياء قبل الخدمة ممن التحقوا ببرنامج إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة في تركيا. قُسمت عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية تكونت من (19) معلماً، ومجموعة ضابطة تكونت من (16) معلماً. طُبقت استبانة تكونت من (57) فقرة على مجموعتي الدراسة، وتم طرح سؤال مفتوح على المجموعة التجريبية لطرح تصوراتهم حول النمذجة. أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. كما أشارت النتائج إلى أن تعزيز التعليم القائم على النموذج في برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة له أثر إيجابي في تصورات معلمي الفيزياء حول النمذجة، مما حفزهم على استخدام النماذج في تدريسهم للطلبة.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها تناول طبيعة النماذج التدريسية، مثل دراسة كل من (Van Driel &Veloop, 1999 ; Harrison, 2001 ; Justi & Gilbert, 2003 ; Oh & Oh, 2011; Tatar, Yildiz Feyzioglu, Buldur, & Akpinar, 2012). فيما تناولت دراسات أخرى أهمية النماذج التدريسية في تعزيز الفهم والاستقصاء لدى الطلبة، مثل دراسة كل من (Banerjee, 2010 ; Alias & Siraj, 2012 ; Liang, Flumer, Majerich, Clevenstine, & Howanski, 2012). بينما هناك دراسات تناولت الفرق في مستوى معرفة معلمي العلوم حسب خبراتهم التدريسية في توظيف النماذج التدريسية، مثل دراسة أوجان بيكروجلو (Ogan-Bekiroglu, 2012). وتتميز هذه الدراسة عن سابقاتها بأنها تناولت واقع استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج، كما تناولت المحددات التي تواجه المعلمين خلال تطبيقها، وبالتالي فهي إضافة – في حدود إطلاع الباحثة- للمعرفة العلمية في هذا المجال.

مشكلة الدراسة

تشهد الأنظمة التربوية تطوراً واسعاً في مجال التدريس على المستوى العالمي والمحلي، مما يتطلب من القائمين على عملية التدريس مواكبة التطورات العالمية. ومن الشائع في مجال تدريس العلوم، أن الطرق والأساليب المتبعة فيه تعتمد بشكل رئيسي على المعلم، كما يغلب عليها حفظ المعلومات، ومن المحتمل أن يكون دورها في تفعيل الانشطة التعليمية محدوداً إلى حد ما، ومن المؤشرات على ذلك الضعف في إجابات الطلبة عن الأسئلة التي تتطلب توظيف عمليات العلم، وعدم مقدرة الطلبة على وصف الظواهر وتفسيرها، وهذا ما أثبتته نتائج كل من الدراسات (Banerjee, 2010; Oh &Oh, 2011; Alias & Siraj, 2012) التي أشارت نتائجها إلى تحسن مستويات الطلبة التحصيلية بعد تنويع استخدام طرق ونماذج تدريسية مختلفة.

لذا، كان من الضرورة استخدام المعلمين لنماذج تدريس تعطي المجال للمتعلم أن يبني معرفته بطريقته الخاصة (إبراهيم، 2009). وعليه، برزت الحاجة إلى البحث عن طرق واستراتيجيات ونماذج في العلوم، يمكن من خلالها تفعيل استخدام الأنشطة التعليمية. وتُشغل النماذج دوراً رئيسياً في تطوير الفهم العلمي، إذ إنها تدعم تدريس العلوم بأبعاد مختلفة؛ لذا فمن الضروري لمعلمي العلوم بشكل عام ومعلمي الفيزياء بشكل خاص فهم ملامح النماذج المستخدمة في تدريس العلوم. ومن المسلم به أن التربويين يستخدمون إطاراً واضحاً من هذه النماذج لتحقيق الغايات المرسومة. إضافة إلى أن الخبرات التعليمية لا تتطلب فقط معرفة المحتوى للمجال، ولكنها تتطلب المعرفة الإبستمولوجية لهذا المجال. وفي هذا يؤكد أردوران ودوشل (Erduran & Duschl, 2004) أنه بإمكان المعلمين تطوير مقدرتهم في تحويل المعرفة العلمية إلى محتوى قابل للتعليم فقط عندما يُقدرون كيف تم بناء المعرفة التخصصية. من هنا جاءت هذه الدراسة التي هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج من وجهة نظرهم؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج تعزى للجنس، وللخبرة التدريسية، وللمؤهل العلمي؟
3. ما محددات استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1. معرفة واقع استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج.
2. معرفة الفروق في واقع استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج، تبعاً لعدد من المتغيرات، مثل: جنس المعلم، وخبرته التدريسية، ومؤهله العلمي.

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها تبحث في معرفة واقع استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج، كذلك إضافة الجديد حول النماذج التي تستخدم من قبل المعلمين داخل الصفوف الدراسية، التي من المتوقع أن تثير اهتمامهم في مراجعة الممارسات التقليدية في التعليم، كما يمكن أن تسجل إضافة جديدة للدراسات العربية.

أما الأهمية العملية لهذه الدراسة فتكمن في أن هذه الاستراتيجيات من أهم الاستراتيجيات التدريسية التي ترفع من مستوى تقدم الطلبة، وذات فعالية عالية في تنمية المعرفة لدى الطلبة (Liang, Flumer, Majerich, Clevenstine, & Howanski, 2012). كما تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال لفت أنظار المعلمين إلى أهمية هذا النوع من استراتيجيات التدريس، وانعكاس أثره على تعلم الطلبة، كون هذه الدراسة تقدم نظرة واقعية لدرجة توظيف الأنشطة التعليمية من قبل معلمي الفيزياء. كما أنها تتضمن تطلعات مستقبلية من قبل المسؤولين إلى لفت أنظار المعلمين على ضرورة تبني هذه الاستراتيجيات، ومتابعتهم خلال المواقف الصفية، والكشف عن الصعوبات التي تعتريهم أثناء التدريس، كذلك من الممكن أن توجه أنظار المسؤولين إلى الواقع التدريسي، وما يواجهه المعلمون من صعوبات وعقبات.

مصطلحات الدراسة

استراتيجيات التدريس القائم على النموذج: تُعرف بأنها: حالة خاصة من التدريس الاستقصائي، الذي يركز على تنمية الفهم العلمي المتماسك لدى الطلبة، وتطوير قدرتهم على بناء النماذج العلمية وتطبيقها (NRC, 2007). وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مجموعة الإجراءات التفصيلية الخاصة التي يتبعها المعلم في تدريس الطلبة وتدريبهم على مهارات التفكير العلمي والمنطقي، من خلال الأنشطة التعليمية، تحت إشراف المعلم، وفي وقت الحصة الصفية.

الأنشطة التعليمية: ذلك الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ الأهداف المرجوة (اللقاني،1995). ويقصد بها في هذه الدراسة بأنها: مجموعة الأنشطة الموجهة التي يمارسها معلمو الفيزياء مع الطلبة خلال تدريسهم محتوى مادة الفيزياء لحل عدد غير محدد من المشكلات، من أجل زيادة فهمه للمادة العلمية.

واقع الاستخدام: هي تقديرات المعلمين لاستخدامهم للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائم على النماذج. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها معلمو الفيزياء على مقياس استخدام الأنشطة التعليمية المستخدم في هذه الدراسة.

معلمو الفيزياء: وهم جميع المعلمين الذين يدرسون مادة الفيزياء التابعين لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تم في هذه الدراسة اعتماد المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بوصف واقع استخدام الأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج في تدريس مادة الفيزياء.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الفيزياء للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم التابعة للواء قصبة إربد، والبالغ عددهم (133) معلماً ومعلمةً، حسب السجلات الرسمية لمديرية التربية والتعليم للعام الدراسي 2013 / 2014. وتم اختيار (74) معلماً ومعلمةً، بالطريقة العشوائية البسيطة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي.

جدول (1): عدد أفراد عينة الدراسة ونسبهم المئوية وفق متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	38	%51
	أنثى	36	%49
الخبرة التدريسية	من 1 إلى 5	28	%38
	أكثر من 5 إلى 10	23	%31
	أكثر من 10	23	%31
المؤهل العلمي	دبلوم	23	%31
	بكالوريوس	30	%41
	دراسات عليا	21	%28
المجموع لكل متغير		74	%100

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

- المتغيرات المستقلة (التصنيفية):
  - الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).
  - الخبرة التدريسية: ولها ثلاثة مستويات (من 1 إلى 5، أكثر من 5 إلى 10، أكثر من 10).
  - المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).
- المتغير التابع: هو واقع استخدام الأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج في تدريس الفيزياء من قبل المعلمين.

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس توظيف الأنشطة.

تم إعداد مقياس الأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج في تدريس مادة الفيزياء، بالاعتماد على الأداة التي طورها بيبورن وسوادا Piburn & Sawada, (2000)، حيث اعتمد في بنائها على معايير تدريس العلوم العالمية (National Science Education Standards, 1995)، ومشروع 2061 (Project 2061)، والعلوم لجميع الأمريكيين (Science for All Americans)، ومعايير الثقافة العلمية (Benchmarks for Scientific Literacy) التي ناقشتها المنظمة الأمريكية لتطوير العلوم (American Association for the Advancement of Science, 1989). وذلك بعد ترجمة هذه الأداة إلى اللغة العربية، والتحقق من صحة الترجمة بعرضها على متخصصين، وإجراء التعديلات عليها بما يتناسب مع البيئة الأردنية لتصبح في صورتها النهائية في الدراسة الحالية مكونةً من (25) فقرة. وتم استخدام مقياس رباعي التقدير لقياس درجة توظيف المعلم للأنشطة التعليمية، وهي (تحدث بدرجة عالية، تحدث بدرجة متوسطة، تحدث بدرجة قليلة، تحدث بدرجة قليلة جداً)، وأعطيت لهذه المستويات العلامات 4، 3، 2، 1 على التوالي.

صدق المقياس وثباته

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على (10) محكمين، منهم (4) أساتذة في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، واثنان في القياس والتقويم التربوي، ومعلمان ممن يدرسان الفيزياء، ومشرفان تربويان لمادة الفيزياء في وزارة التربية والتعليم؛ حيث طُلب منهم التأكد من صحة فقرات المقياس، وإبداء رأيهم في صياغته ومدى ملاءمته. وبناء على اقتراحات المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرات بطريقة ملائمة. ولمزيد من التثبت من ارتباط فقرات المقاس بالمقياس ككل، وزع المقياس على عينة من خارج عينة الدراسة مكونة من (26) معلماً ومعلمةً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على المقياس ككل وكل فقرة من فقراته، وقد تم قبول الفقرات إذا كان معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس(0.25) فأكثر. ويبين الجدول(2) هذه القيم.

جدول (2): معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل فقرة بالمقياس ككل

رقم الفقرة	المقياس ككل	رقم الفقرة	المقياس ككل
1	.678	14	.764
2	.634	15	.583
3	.694	16	.624
4	.675	17	.267
5	.508	18	.262
6	.764	19	.417
7	.667	20	.425
8	.685	21	.658
9	.397	22	.373
10	.571	23	.760
11	.670	24	.655
12	.660	25	.638
13	**.546**		

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بالمقياس ككل تراوحت بين (262.- 764.)، مما يؤكد على تمتع المقياس بدلالات صدق مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس، استخدمت طريقة ثبات الاستقرار عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (test- re-test)، حيث وزع المقياس على عينة من خارج عينة الدراسة مكونة من (26) معلماً ومعلمةً، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.83). كما حسب معامل الثبات أيضا بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) على المقياس الكلي (عينة الاختبار القبلي)، وقد بلغت (o.82)، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس

تم الاستجابة على المقياس وفق تدريج ليكرت الرباعي (تحدث بدرجة عالية، تحدث بدرجة متوسطة، تحدث بدرجة قليلة، تحدث بدرجة قليلة جداً). وقد أعطيت الدرجات (1, 2, 3, 4) على التوالي لتدريج الإجابة. وعليه؛ فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على الأداة هي (100)، وأدنى درجة هي (25). وللحكم على درجة الممارسة فقد اعتمد ما يلي:

- تحدث بدرجة قليلة جداً أقل من (1.49).
- تحدث بدرجة قليلة من (1.50 –2.49).
- تحدث بدرجة متوسطة من (2.50 – 3.49).
- تحدث بدرجة عالية أكثر من (3.50).

وقد اعتمد في عملية التصنيف للفئات الحدود الفعلية للفئات، وأخذت الحدود الفعلية للفئات كأساس لتصنيف الفئات، وهو ما يعرف بأسلوب التدريج المطلق، كما تم التعامل مع متوسط الدرجات من العلامة القصوى على الفقرة وهي (4) كما هو معتاد في معظم الدراسات حتى تسهل عملية المقارنة، وخاصة عندما يكون عدد الفقرات مختلف.

ثانياً: المقابلة

وللوقوف على محددات استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج، تم توجيه سؤال إلى المعلمين الذين تمت مقابلتهم من قبل الباحثة والمشرف التربوي، وكان السؤال الموجه هو: ما محددات استخدام معلمي الفيزياء لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج من وجهة نظرهم؟. وتم التأكد من صدق أداة المقابلة من خلال تحليل ست مقابلات تم تسجيلها مع المعلمين أجراها أحد الزملاء التربويون، وتم مقارنة ذلك مع تحليل الباحثة للمقابلات الستة نفسها التي كانت قد أجرتها معهم، وقد تحقق توافق مقبول بينهما. ولحساب الثبات تم حساب معامل الاتفاق بين نتائج المقابلة التي قامت بها الباحثة ونتائج المقابلة التي قام بها الزميل إذ بلغ 86%، وهي نسبة مقبولة تربوياً لأغراض البحث.

إجراءات الدراسة

أجريت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بتقويم أداء معلم العلوم.
2. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة (الأنشطة التعليمية، استراتيجيات التدريس القائمة على النماذج).
3. تم إعداد أداتي الدراسة، والتحقق من دلالات صدقهما وثباتهما.
4. مخاطبة مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للحصول على إذن رسمي لتطبيق الدراسة في المدارس المخصصة لتطبيق أدوات الدراسة.
5. تطبيق مقياس توظيف الأنشطة التعليمية والاستقصائية على عينة الدراسة.
6. إجراء المقابلات مع عينة من المعلمين ممن طبقت عليهم أداة الدراسة.
7. جمع البيانات ورصدها.
8. استخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS في تحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد هذه الدراسة بعينتها؛ حيث اقتصرت على معلمي ومعلمات الفيزياء للمرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في الفصل الثاني للعام الدراسي 2013 – 2014م. وتتمثل محددات الدراسة في اقتصارها على أداتي الدراسة، الأولى عبارة عن مقياس واقع استخدام الأنشطة التعليمية، تم ترجمتها وتطويرها بما يتناسب والبيئة الأردنية. والثانية سؤال المقابلة، وفي خصائص الصدق والثبات لهما، وفي الدقة في جمع البيانات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق مقياس واقع استخدام الأنشطة التعليمية على أفراد عينة الدراسة، ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجاباتهم على كل فقرة من فقرات المقياس، وكانت النتائج كما يظهرها الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحدوث
21	1	أشجع مشاركة الطلبة الفعالة.	3.6486	.65024	عالية
20	2	أحرص على توفير احترام لما يقوله الطلبة	3.5811	.80299	عالية
24	3	أكرس نفسي كمصدر ميسر للحصول على المعرفة، والعمل على دعم وتعزيز التحقيقات الطلابية.	3.5541	.72418	عالية
8	4	أمتلك فهم متين لمحتوى الموضوع المتأصل في الدرس.	3.3514	.80124	متوسطة
6	5	أحدد مفاهيم أساسية لموضوع الدرس.	3.3243	.79568	متوسطة
14	6	أفسح المجال للطلبة التعبيرعن استجاباتهم.	3.3108	.70080	متوسطة
23	7	أمتلك الصبر خلال التعامل مع الطلبة.	73.310	.72008	متوسطة
17	8	أطرح أسئلة تثير التفكير.	3.2027	.93603	متوسطة

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحدوث
1	9	أستخدم الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية المرتبطة بالمعرفة السابقة لدى الطلبة	3.1892	.78820	متوسطة
7	10	أحرص على توفير استيعاب مفاهيمي متماسك وقوي لدى الطلبة	13.189	.71531	متوسطة
2	11	أحرص في تصميم الدروس على إشراك الطلبة كأعضاء في مجتمع التعلم.	03.189	.82222	متوسطة
19	12	أترك الفرصة لأسئلة وتعليقات الطلبة في كثير من الأحيان تحديد محور النقاش للصفوف الدراسية.	3.1216	.70132	متوسطة
5	13	أحرص على أن يكون محور ارتكاز الدرس وتوجهاته منشأه الأفكار الناشئة من الطلبة.	3.1081	.65308	متوسطة
22	14	أحفز الطلبة على التخمين، وتوظيف استراتيجيات الحل البديلة.	173.10	.67373	متوسطة
9	15	أشجع على توفير عناصر مجردة (مثل التمثيلات رمزية، وبناء النظريات) عند الحاجة لها.	3.0541	.61693	متوسطة
25	16	أعتبر العبارة "المعلم كما المستمع" مناسبة جدا لوصف بيئة الصف الدراسي.	813.02	.73973	متوسطة
16	17	أشارك الطلبة في إيصال أفكارهم للآخرين باستخدام مجموعة متنوعة من الوسائل والوسائط	3.0270	.84356	متوسطة
13	18	أشارك الطلبة بفعالية في أنشطة تثير التفكير تتضمن تقييم ناقد للاجراءات.	3.0135	.74931	متوسطة
3	19	أقدم عروضاً تقديمية تسبق استكشاف الطلبة.	2.7703	.78596	متوسطة
4	20	أشجع الطلبة على تقييم أوضاع بديلة في التحقيقات العلمية وحل المشكلات.	2.8514	.77074	متوسطة
12	21	أساعد الطلبة على صياغة عدد من التنبؤات والتقديرات والفرضيات ووضع وسائل لاختبارها.	2.8504	.90179	متوسطة
11	22	أوفر للطلبة مجموعة متنوعة من الوسائل (نماذج والرسومات والرسوم البيانية، ومواد ملموسة، اليدوية، إلخ) لتمثيل الظواهر.	2.8108	.83872	متوسطة
15	23	أقيم الدقة في التفكير، والنقد البناء، وتحديا للأفكار.	2.7703	.67331	متوسطة
10	24	الربط مع محتويات التخصصات الأخرى وظواهر العالم الحقيقي ومن ثم تقييمها.	2.7568	.79054	متوسطة
18	25	أسمح بتوفير مساحة من النقاش بين الطلبة.	2.6351	.75079	متوسطة
الكلي			3.0973	.36864	متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) أن واقع استخدام معلمي ومعلمات الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج كان بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل (3.0973)، وانحراف معياري (0.36864). وتكشف هذه النتيجة عن وجود معيقات تقف حاجزاً أمام عمل المعلم داخل الغرفة الصفية، مثل: أعداد الطلبة الهائلة داخل الصفوف الدراسية، ونقص الخبرة الكافية لدى المعلمين في تطبيق هذا النوع من الاستراتيجيات، إضافة إلى النقص في المواد والأدوات التي تحول دون تطبيق المعلمين هذه الاستراتيجيات مع الدروس. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هاريسون (Harrison, 2001) التي أشارت إلى أن معظم المعلمين بينوا أن النماذج أدوات أساسية لتدريس العلوم، ودراسة جستي وجلبرت (Justi & Gilbert, 2003) التي أشارت نتائجها إلى أن معلمي الفيزياء والكيمياء لديهم أفكار مختلفة أكثر إيجابية عن النماذج مقارنة بمعلمي الأحياء.

ويتبين من خلال الجدول (3) أعلاه أن الفقرة " أشجع مشاركة الطلبة الفعالة" قد جاءت في المرتبة الأولى، حيث يمكن تفسير توظيف عدد من المعلمين هذه العبارة، لأنهم يؤمنون بأهمية الدور الخاص للطلبة خلال العملية التعليمية التعلمية، وأن الطلبة يشكلون محوراً رئيسياً، وعنصراً فاعلاً في المواقف التعليمية. وجاءت الفقرة "أحرص على توفير احترام لما يقوله الآخرون" في المرتبة الثانية؛ وذلك لأن عدداً من المعلمين على درجة عالية من مهارات التعامل مع الطلبة، ولديهم الوعي الكامل بأهمية استقبال جميع الآراء واحترامها؛ لأن هذا من أهم صفات المعلم الفعال الحريص على توفير بيئة نشطة فاعلة، وطريق لفتح المجال لتوليد الأفكار الإبداعية، ولشعور معلمي الفيزياء بأنهم أنموذج وقدوة حسنة لطلبتهم في كل ما يواجههم، ليتمكنوا من التأثير في سلوكهم بشكل إيجابي.

كما جاءت الفقرة " أُكرس نفسي كمصدر ميسر للحصول على المعرفة، والعمل على دعم وتعزيز التحقيقات الطلابية" في المرتبة الثالثة، ويمكن تفسيرها أيضا بأن المعلم في عصر الاقتصاد المعرفي يعي تماماً أنه لا بد أن يكون لديه معرفة واسعة يمكن للطلبة الرجوع إليه كمصدر مهم للمعرفة عن الحاجة لجمع المعلومات الخاصة بالتحقيقات العلمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة في واقع استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج تعزى للجنس، وللخبرة التدريسية، وللمؤهل العلمي؟ للإجابة عن هذا السؤال، حسبت **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية** لاستجابات أفراد عينة الدراسة الخاصة بمقياس واقع استخدام الأنشطة التعليمية والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس وحسب متغيرات جنس المعلم، وخبرته التدريسية، ومؤهله العلمي.

المتغير	المستويات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكور	3.0137	.51278	38
	إناث	3.2122	.49434	36
الخبرة التدريسية	من 1 إلى 5	3.1714	.43285	28
	أكثر من 5 إلى 10	3.1496	.65118	23
	أكثر من 10	2.9965	.43617	23
المؤهل العلمي	دبلوم	2.9704	.55795	23
	بكالوريوس	2.9480	.51420	30
	دراسات عليا	3.4952	.08436	21
	الكلي	3.1103	.51031	74

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس واقع استخدام الأنشطة التعليمية وحسب متغيرات (الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي). ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3- way ANOVA)، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): نتائج تحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس واقع استخدام الأنشطة التعليمية ككل وحسب متغيرات جنس المعلم، وخبرته التدريسية، ومؤهله العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.783	1	.783	3.956	.050
الخبرة التدريسية	.414	2	.207	1.045	.357
المؤهل العلمي	4.382	2	2.191	11.065	.000
الخطأ	13.466	68	.198		
المجموع	734.870	74			

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس واقع استخدام الأنشطة التعليمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بمتوسط حسابي (3.2122) مقابل متوسط حسابي (3.0137) للذكور، حيث بلغت قيمة (ف = 3.956) وبدلالة إحصائية (0.050)، وهي مساوية

لقيمة مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمات الفيزياء يُظهرن اهتماماً واضحاً، وجدية أكثر في التعامل مع الأنشطة التعليمية المرافقة للنماذج التدريسية، ولديهن التزام بتطبيق وممارسة أدوارهن بفعالية خلال المواقف التعليمية، بينما يتبين أن المعلمين لا يميلون إلى تنفيذ كافة الأنشطة مع الطلبة، لما يحملون من مسؤوليات. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة تتار ويلدز فيزيوغلو وبلدر وأكبينار (Tatar, Yildiz Feyzioglu, Buldur, & Akpinar, 2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق باستخدام النماذج العقلية في تدريس العلوم من قبل معلمي العلوم ما قبل الخدمة.

كما يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لاستجابات أفراد عينة الدراسة يعزى لمتغير (الخبرة التدريسية). ويمكن أن يعزى ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فيما يتعلق بأثر متغير الخبرة التدريسية والمتمثل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة التدريسية للمعلم على أداة الدراسة، إلى تعود معلمي الفيزياء للأسف على ممارسة التدريس التقليدي الذي وجدوا عليه المعلمين الذين قبلهم. وكذلك قد يعود إلى ضعف المخرجات التعليمية للمعلم أثناء دراسته، كذلك قد يعود ذلك أيضا تعرض معلمي الفيزياء لخبرة التدريب على ممارسة التدريس الفعال أثناء الخدمة، حيث ترى الباحثة أن كل ذلك أدى إلى ظهور نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة التدريسية للمعلم على أداة الدراسة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأنه لا يوجد فجوة معرفية في مجال كفايات استراتيجيات التدريس القائمة على النماذج بين المعلمين المعينين حديثاً والمعلمين القدامى؛ حيث إن المعلمين الجدد ومتوسطي الخبرة والقدامى لديهم حماس متماثل في متابعة استراتيجيات التدريس، ولا يمكن للملل أن يتسرب إلى نفس المعلم ذي الخبرة الطويلة، وبالتالي فإن أي تجديد تربوي يثير لديه الاهتمام باستراتيجيات التدريس، بنفس الاثارة التي قد تتولد لذوي الخبرة القليلة.

كما يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، ولمعرفة توجه تلك الفروق؛ تم استخدام اختبار شيفيه ('Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): نتائج اختبار شيفيه ('Scheffe) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي/ الوسط الحسابي	دبلوم (2.9704)	بكالوريوس (2.9480)	دراسات عليا (3.4952)
دبلوم (2.9704)	-----	.0224	.5248(*)
بكالوريوس (2.9480)	0224.	-----	.5472(*)
دراسات عليا (3.4952)	.5248(*)	.5472(*)	-----

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة ذوي المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس) من جهة، وذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا) من جهة أخرى، ولصالح ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا).

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي الفيزياء الحاصلين على مؤهل علمي (دراسات عليا)، يتعرضون إلى عدد من المناقشات والندوات والأبحاث الجامعية، مما تنعكس إيجابيا على ممارساتهم الصفية، مما يُشير إلى فعالية الدراسات العليا في إمكانية تطبيق الأنشطة التعليمية في الممارسات الصفية، يمكن وصفها بأنها تتفق من أفكار النظرية البنائية، من حيث جعل المتعلم محورا لعملية التعلم، وما ينبثق عن ذلك من تغيير في استراتيجيات العملية التعليمية. كما يمكن أن تفسر تلك النتيجة من خلال أن المعلمين كلما زاد مؤهلهم العلمي كانوا أكثر قدرة على فهم أهمية استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على النماذج خلال العملية التعليمية، واستخدام طرق للتعامل مع الطلبة بما يزيد من فاعليتهم في التعلم. كما أن المعلم ومن خلال ما اكتسبه من معلومات نظرية يدرك مدى أهمية توظيف مثل هذه الاستراتيجيات، مما يمكن المعلم من إكساب الطلبة المعرفة، والأخذ بيدهم لمواجهة المشكلات خلال العملية التعليمية التعلمية، وممارسة الحلول المنهجية العلمية لهذه المشكلات. كما يمكن من خلال ذلك رفع سوية التعليم بإكساب الطلبة المهارات اللازمة للانخراط في التعلم، ومساعدة أنفسهم على النمو المهني.

كما يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة ذوي المؤهل العلمي (دبلوم) من جهة، وذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) من جهة أخرى. ويمكن ان تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين في مستوى الدبلوم لديهم الخبرة التدريسية العالية، مما ساعدت على إكسابهم المعرفة الكافية لإجراءات التدريس وفنونه، مما أزال الفروق بينهم وبين من هم في مستوى البكالوريوس. كما أن الدورات التدريبية التي تعقد ويخضع لها المعلمون بغض النظر عن كونهم بكالوريوس أو دبلوم، ربما كانت كافيه في إكسابهم خبرات متشابهة ومعرفة كافية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما محددات استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

تمت الاجابة عن هذا السؤال من خلال عرض استجابة معلمي ومعلمات الفيزياء الذين تمت مقابلتهم والبالغ عددهم (30) معلماً ومعلمةً (13معلم، و17 معلمة) من عينة الدراسة الأصلية، عندما وجه إليهم السؤال حول أسباب عدم استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج، وتم رصد استجاباتهم على شكل تكرارات، كما في جدول رقم (7).

جدول (7): محددات استخدام الأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج من قبل عينة الدراسة

الرقم	محددات الاستخدام	الجنس (التكرارات والنسب المئوية)			
		معلمين		معلمات	
		التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
1	البيئة الصفية لا تساعد على استخدام هذه الاستراتيجيات	5	38.5	9	52.9
2	أعداد الطلبة تحول دون استخدام النماذج وأنشطتها	11	84.6	16	94.1
3	سهولة استخدام الأساليب التقليدية	7	53.8	6	35.3
4	شعور الطلبة بالاكتئاب	1	7.7	0	0.0
5	عدم توفر المواد والأدوات والمصادر اللازمة لتطبيقها	13	100	4	23.5
6	عدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين	7	53.8	10	58.8
7	انشغال المعلمين بمتطلبات الصفوف التدريسية المرهقة	10	76.9	13	76.5
8	لا يوجد دورات توضيحية لكيفية توظيف النماذج	2	15.4	1	5.9
9	نقص الخبرة والمعرفة لدى المعلمين بالنماذج	1	7.7	2	11.8
10	ضيق الوقت	12	92.3	17	100
11	زخم المعلومات في المناهج	4	30.8	2	11.8
12	تصميم المناهج لا يتلاءم مع هذه الاستراتيجيات	2	15.4	1	5.9
13	تصميم النماذج قد لا يناسب مستوى الطلبة	1	7.7	0.0	0.0

يبين الجدول (7) أعلاه أن أكثر المحددات لاستخدام معلمي الفيزياء الأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج هو "ضيق الوقت" عند المعلمات، وحصل هذا المحدد على المرتبة الثانية عند المعلمين. وهذا يشير بالواقع إلى أن الوقت المخصص لحصص الفيزياء غير مناسب مقارنة بالكم المعرفي لكتب الفيزياء، حيث أشار عدد من المعلمين والمعلمات إلى ضرورة زيادة عدد الحصص الاسبوعية المخصصة لمواد الفيزياء، حتى يتم تفعيل مثل هذه النوع من استراتيجيات التدريس. في حين كان أكثر الأسباب عند المعلمين هو "عدم توفر المواد والأدوات والمصادر اللازمة لتطبيقها"، وهذه مشكلة تشوش تدريس العلوم بكل فروعه وليس الفيزياء فحسب، فلا زالت المختبرات غير مجهزة بالصورة التي تناسب المواد التعليمية، وهناك عدد لا بأس به من المدارس لا زالت تفتقر للمختبرات الحقيقية التي يمكن أن تجرى فيها التجارب المخبرية وإجراء التطبيقات العملية. وعلى العكس من ذلك، فقد كانت نسبة المعلمات اللواتي اعتبرن "عدم توفر المواد والأدوات والمصادر اللازمة لتطبيقه" محدداً لاستخدام الأنشطة. كما يشير الجدول (7) إلى أن هناك نسبة عالية من الجنسين تشير إلى أن "أعداد الطلبة تحول دون استخدام النماذج"، حيث نلاحظ أن الصفوف المدرسية أصبحت مكتظة بالطلبة، وهذا يتنافى مع الصفوف المثالية للتدريس. كما حصل المحدد "انشغال المعلمين بمتطلبات الصفوف التدريسية المرهقة" على نسبة عالية من قبل المعلمين والمعلمات، حيث عبر المعلمون والمعلمات عن الضغوط النفسية التي يعانونها بسبب ما يُطلب منهم من متابعة الطلبة تربوياً وتحصيلياً، ومتابعة الواجبات المدرسية للطلبة، وأوراق العمل، وكتابة مذكرات التحضير اليومية والفصلية، وعمل ملفات لكل طالب بشكل منفرد، حيث انعكس كل ذلك على جودة التعليم والابتعاد عن تفعيل مثل هذه الأنشطة التعليمية بالشكل الصحيح. ويمكن تفسير ذلك أيضاً أنه ربما كان عائداً إما لابتعاد هذا النمط من الاستراتيجيات التدريسية عن الأساليب التدريسية التي اعتادوا عليها بالطرق العادية والتقليدية، أو ربما لعدم كفايتهم في كيفية توظيف مثل هذا النوع من الأنشطة خلال استراتيجيات التدريس القائمة على النماذج. وظهر المحدد "عدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين" أيضاً بنسبة عالية لدى الطرفين، حيث يعاني العديد من المعلمين من نقص الحوافز التشجيعية، ومهما بذل المعلم من جهد فإنه يعامل معاملة باقي المعلمين، وهذا ينعكس فعلياً على أدائه داخل الغرفة الصفية. ويتفق هذا مع نتائج دراسة جياش (2009)

التي أشارت إلى أنه على الرغم من فعالية نموذج التعلم البنائي فيما يتعلق بالتحصيل، وتنمية عمليات العلم من وجهة نظر المعلم والمعلمة، إلا أنهم أثاروا العديد من المخاوف حول استخدام نموذج التعلم البنائي، ومتطلباته؛ بسبب وجود العديد من العوائق التي قد تحبط المعلم في المرحلة الثانوية.

الاستنتاجات

تبين أن واقع استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج، كانت متوسطة. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حملة الدبلوم، والبكالوريوس، والدراسات العليا، في درجة توظيف الأنشطة التعليمية، وذلك لصالح حملة الدراسات العليا. فيما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، وذلك لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الخبرة التدريسية.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- ضرورة عقد دورات متخصصة للمعلمين حول كيفية تصميم وتطبيق استراتيجيات التدريس القائمة على النماذج.
- تخفيف العبء التدريسي على المعلم، وتوفير الحوافز التشجيعية له؛ كي يتمكن من تنفيذ استراتيجيات التدريس القائمة على النماذج.
- متابعة تنفيذ المعلمين للأنشطة التعليمية من قبل الإدارات المدرسية والمشرفين التربويين.
- ضرورة إجراء دراسة على متغيرات أخرى، تشمل: الجنس، والخبرة، والمؤهل، والتخصص في مناطق أخرى من المملكة.

المراجع

إبراهيم، لينا. (2009). **أساليب تدريس العلوم للصفوف الأربع الأولى (النظرية والتطبيق)**. ط1، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

جياش، عاتقة. (2009). **أثر استخدام نموذج التعليم البنائي في التحصيل وعمليات العلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكيمياء بأمانة العاصمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن. استرجعت بتاريخ: 13/1/2015. *http://www.yemen-nic.info/ contents/ studies/ detail.php? ID=26908*

زيتون، عايش. (2008). **أساليب تدريس العلوم**. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد.(1995). **تطوير مناهج التعليم**. القاهرة: عالم الكتب.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (1993). **نماذج التدريس الصفي**. عمان، مؤسسة زهران للطباعة والنشر والتوزيع.

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1989). *Project 2061: Science for All Americans: A Project 2061 Report on Literacy Goals in Science, Mathematics, and Technology*. Washington, D.C.: American Association for the Advancement of Science.

Alias, N. & Siraj, S. (2012). Design and development of physics module based on learning style and appropriate technology by employing isman instructional design model. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11* (4): 84-93.

Banerjee, a. (2010). Teaching Science Using Guided Inquiry as the Central Theme: A Professional Development Model for High School Science Teachers. *Science Educator, 19* (2): 1-9.

Bailer-Jones, D. (2003).When scientific models represent. *International Studies in the Philosophy of Science*, 17, 59–74.

Clement, J. (2000). Model based learning as a key research area for science education. *International Journal of Science Education, 22* (9), 1041–1053.

Erduran, S., & Duschl, R. A. (2004). Interdisciplinary characterizations of models and the nature of chemical knowledge in the classroom. *Studies in Science Education*, 40, 105–138.

Fulmer, G & Ling, L. (2013). Measuring Model-Based High School Science Instruction: Development and Application of a Student Survey. *Journal of Science Education and Technology, 22*: 37–46.

Giere, R. N. (2004). How Models are used to represent reality. *Philosophy of Science*, 71: 742-752.

Giere, R. N., Bickle, J., & Mauldin, R. F. (Eds.) (2006). *Understanding scientific reasoning* (5th ed.). Toronto: Thomson Wadsworth.

Gilbert, J. (2004). Models and Modelling: Routes to more authentic science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2: 115–130.

Gilbert, J. (2005). *Visualization: A metacognitive skill in science and science education*. In J. K. Gilbert (Ed.), Visualization in science education (pp. 9–27). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Gilbert, J., Boulter, C., & Elemer, R. (2000). *Positioning models in science education and in design and technology education.* In J. K. Gilbert & C. J. Boulter (Eds.), Developing models in science education. Dordrecht: Kluwer.

Gilbert, J. K., Reiner, M., & Nakhleh, M. (Eds.) (2008). *Visualization: Theory and practice in science education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

National Research Council (NRC). (2007). *Taking science to school*. The National Academies Press, Washington.

Nersessian, N. J. (1999). *Model-based reasoning in conceptual change*. In L. Magnani, N. J. Nersessian, & P. Thagard (Eds.), Model-based reasoning in scientific discovery (pp. 5–22). New York: Kluwer Academic / Plenum Press.

Oh, P., & Oh, S. (2011). What teachers of science need to know about models: An overview. *International Journal of Science Education, 33* (8): 1109–1130.

Ogan-Bekiroglu, F. (2012). Pre-Service Physics Teachers' Knowledge of Models and Perceptions of Modelling. Online Submission, Paper presented at the Annual GIREP Conference (Amsterdam, The Netherlands).

Piburn, M. & Sawada, D. (2000). Reformed Teaching Observation Protocol (RTOP) Reference Manual. Technical Report. Arizona State University.

Rotbain, Y., Marbach-Ad, G., & Stavy, R. (2006). Effect of bead and illustration models on high school students' achievement in molecular genetics. *Journal of Research in Science Teaching, 43* (5), 500–529.

Schwarz, C. V., & Gwekwerere, Y. N. (2007). Using a guided inquiry and modeling instructional framework (EIMA) to support preservice K-8 science teaching. *Science Education*, 91, 158–186.

Schwarz, C. V., & White, B. (2005). Meta-modeling knowledge: Developing students' understanding of scientific modeling. *Cognition and Instruction, 23* (2), 165–205.

Tatar, N., Yildiz Feyzioglu, E., Buldur, S. & Akpinar, E. (2012). Pre-Service Science Teachers' Mental Models about Science Teaching. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12* (4): 2934-2940.

Van Der Valk, T., Van Driel, J., & De Vos, W. (2007). Common characteristics of models in present-day scientific practice. *Research in Science Education*, 37, 469–488.

Van Driel, J. H., & Verloop, N. (1999). Teachers' knowledge of models and modelling in science. *International Journal of Science Education, 21* (11), 1141–1153.

Windschitl, M., Thompson, J., & Braaten, M. (2008). Beyond the scientific method: Model-based inquiry as a new paradigm of preference for school science investigations. *Science Education,* 92, 941–967.

Gilbert, S. W., & Ireton, S. W. (2003). *Understanding models in earth and space science*. Arlington, VA: NSTA Press.

Gobert, J., & Pallant, A. (2004). Fostering students' epistemologies of models via authentic model-based tasks. *Journal of Science Education and Technology*, 13, 7–22.

Grandy, R. (2003). What are models and why do we need them?. *Science & Education*, 12, 773–777.

Harrison, A. (2001). How do teachers and textbook writers model scientific ideas for students? *Research in Science Education*, 31, 401–435.

Halloun, I. (2007). Mediated modeling in science education. *Science Education*, 16, 653–697.

Henze, I., Van Driel, J., & Verloop, N. (2007). Science teachers' knowledge about teaching models and modelling in the context of a new syllabus on public understanding of science. *Research in Science Education*, 37, 99–122.

Justi, R., & Gilbert, J. K. (2003). Teachers' views on the nature of models. *International Journal of Science Education, 25* (11), 1369–1386.

Khan, S. (2007). Model-based inquiries in chemistry. *Science Education*, 91, 877–905.

Liang, L, Fulmer, G., Majerich, D., Clevenstine, R. & Howanski, R. (2012). The Effects of a Model-Based Physics Curriculum Program with a Physics First Approach: a Causal-Comparative Study. *Journal of Science Education and Technology*, 21:114–124.

Lotter, C., Harwood, W.S., & Bonner, J.J. (2007). The Influence of Core Teaching Conceptions on Teachers' Use of Inquiry Teaching Practices. *Journal of Research in Science Teaching*, *44* (9): 1318–1347.

Magnani, L., & Nersessian, N. J. (Eds.) (2002). *Model-based reasoning: Science, technology, value*. New York: Kluwer Academic / Plenum Press.

Nakhleh, M. B., & Postek, B. (2008). *Learning chemistry using multiple external representations.* In J. K. Gilbert, M. Reiner, & M. Nakhleh (Eds.), Visualization: Theory and practice in science education (pp. 209–231). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards.* National Academy Press, Washington

National Research Council (NRC). (2000). *Inquiry and the national science education standards: a guide for teaching and learning*. National Academy Press, Washington

أثر تدريس التربية الإسلامية باستراتيجيتي السّرد القصصي الشفوي والإلكتروني في تحسين مهارات التخيّل لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن

تقوى عفيف عتيلي * و حمدان علي نصر **

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

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقصّي أثر تدريس التربية الإسلامية باستراتيجيتي السّرد القصصي الشفوي والسرد القصصي الإلكتروني في تحسين مهارات التخيّل لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن. تكوّنت عينة الدراسة من (90) طالبة من الصف الخامس الأساسي في ثلاث مدارس اختيرت قصديًا من منطقة ماركا التعليمية في عمّان. واختير أفراد الدراسة عشوائيًا بواقع شعبة من كل مدرسة. واستخدمت استراتيجية السرد القصصي الشفوي في تدريس المجموعة التجريبية الأولى، واستراتيجية السرد القصصي الإلكتروني في تدريس المجموعة التجريبية الثانية، في حين استخدمت الطريقة الاعتيادية في تدريس طالبات المجموعة الضابطة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت أداة من إعداد الباحثين،عبارة عن اختبار مقالي لقياس مهارات التخيّل تكوّن من (36) فقرة، واستخدمت ثلاث وحدات دراسية من منهاج التربية الإسلامية للصف الخامس، أعيدت صياغة محتوياتها في ست قصص، روعي في بنائها قواعد كتابة القصة، عولجت القصص ذاتها إلكترونيًا. أظهرت الدراسة وجود فروق دالّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين أداء الطالبات على مهارات التخيّل تعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة، لصالح استراتيجية السرد القصصي الشفوي، واستراتيجية السرد القصصي الإلكتروني، ووجود فروق دالّة إحصائيًا بين أداء طالبات المجموعتين التجريبيتين على مهارات التخيّل لصالح المجموعة التجريبية الأولى. وفي ضوء نتائج الدراسة قدّمت عددٌ من التوصيات. **الكلمات المفتاحية:** التربية الإسلامية، استراتيجية السرد الشفوي، استراتيجية السرد الإلكتروني، مهارات التخيّل.

The Effect of Oral Education and Electronic Storytelling Strategies in Teaching Islamic Education on Improving Imagination Skills among Basic Stage Female Students in Jordan

Taqwa Afif Attili**,** *MOE, Jordan.*
Hamdan Ali Nusr**,** *Department of Curriculum and Instruction, International Islamic University of Science, Amman, Jordan.*

Abstract: This study aimed to investigate the effect of oral and electronic storytelling strategies in teaching Islamic education on Improving imagination skills of female students at basic stage schools in Jordan. The study involved a sample of 90 female basic stage fifth graders from three public schools chosen purposefully at Markah Educational District in Amman. The subjects were chosen randomly, one class from each school. Oral storytelling was used with the first experimental group, electronic storytelling was used with the second experimental group, and the traditional method of teaching was used with the control group. An evaluation instrument was designed by the researchers to achieve the study objective. It is a 36-item test to measure imagination skills. Three units in Islamic studies curriculum of the fifth grade were used. Considering the structure of writing stories, the units were adapted into six stories, which consequently were made into electronic stories. The study indicated statistically significant differences (a= 0.05) between the performance of the students in the imagination skills due to the teaching method in favor of the oral and electronic storytelling strategies, as well as significant differences between the two experimental groups on the imagination skills in favor of the first experimental group. According to these results, some recommendations were advanced.
Keywords: Islamic Education**,** Oral Storytelling Strategy, Electronic Storytelling Strategy, Imagination Skills.

مقدمة: إنّ ما تشهده المجتمعات من تطور متسارع، وقفزات هائلة في شتى المجالات؛ يحتم على المؤسسات التربوية العناية بما تكسبه لطلبتها من مهارات، وقدرات متنوعة تساعد في فهم العصر وتقبل تنوّعه والاستفادة من تطوره، وبذل الجهد للارتقاء بالمتعلمين؛ ولا بدّ أن يشمل ذلك النواحي الفكرية الذهنية، إذ إن العقل البشري هو محور التطور والثورة العلمية؛ لأنه طاقة متجددة لا تنضب، وأن من أهم ما يمكن العناية به في هذا الجانب هو تطوير مهارات التخيّل.

ويعرّف السيوف (2009: 11) التخيّل بأنّه: "القدرة على إبداع الصور الذهنية عن أشياء غير ماثلة أمام الحواس أو لم تشاهد من قبل في عالم الحقيقة". ويرى نصر (2009: 385) أنّ التخيّل "قدرة مركبة، تتيح للدماغ فرصة إنتاج صور ذهنية مجردة، ترتبط بالأفكار والمعاني، والأشياء غير الحسية مدار التفكير والتناول."

وتتجلى أهمية التخيّل في تحسين القدرة على العمل والتفكير، وصقل المعارف. والتخيّل في مضمونه إطلاق العنان للأفكار دون النظر إلى الارتباطات المنطقية أو الواقعية. وهذا بدوره يجسد القدرة على الإبداع والابتكار والارتقاء بمستوى التفكير والتدريب (الكناني، 2011 أ؛ العون،2012). ويشير ساك (Sak, 2004) إلى أن التخيّل أهم من المعرفة، وهذا ما كان يعتقده العالم المبدع آينشتاين. ويرى الهيتي (1988) أن أول قدرة يجب الاعتناء بها هي الخيال، فالخيال يجعل العالم يبدو كل يوم جديدًا.

وقد أشارت الدراسات إلى أن الجهاز العصبي والدماغ لا يميزان بين الحقيقة والخيال، بمعنى أن من يُغَذّون خيالهم بالصور الإيجابية يحققون نجاحات كبيرة دائما؛ لأنهم عاشوا التجربة الناجحة بخيالهم قبل تحققها على أرض الواقع، فكانت دافعًا للنجاح. والعكس صحيح، أي أن الذين يشغل ذهنهم صورُ سلبية عن حياتهم وعلاقاتهم لن يحسنوا تَخَطّيها. وهذا ما دفع المتخصصين في هذا

* معلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية.
** قسم المناهج والتدريس، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان ، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المجال إلى تشجيع الناس على تخيّل أحداث سارّة، ومواقف نجاح للتخلص مما يعانونه من فشل (Decety & Jeannerod & Parblanc, 1989)؛ فتيحي، 2014، فضلًا عن أن هذه القدرة تساعد الناس في التعامل مع المشاكل غير المتوقعة باستخدام الخبرات الموجودة (Liang , Hsu , Huang & Chen, 2012)

ولدى مراجعة جاليين المشار إليها في طلافحة (2012) ودنسنكوفا وزايجنتيسيفا (Denisenkova & Zvyagintseva, 2013) لبعض الدراسات والأبحاث التربوية، توصلت إلى فوائد عديدة للتخيل، من أهمها خفض التوتر ورؤية الأشياء بشكل أشمل، وإعادة تنظيم الذات. وفي هذا الإطار يشير ميورين ورافيشا (Maureen & Ravisha, 2009) إلى أن التخيّل يرفع من قدرة الطلبة على التأقلم وعلى الانتقال بالذهن إلى الأماكن والأحداث المجردة، مما يسهم في تحسين استيعابهم للأشياء غير المحسوسة.

وجاءت الكثير من الآيات القرآنية لتدعم هذا النوع من التفكير عندما أوردت صورا تشبيهية للجنة، قال تعالى (**فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ (21) فِي جَنَّةٍ عَالِيَةٍ (22) قُطُوفُهَا دَانِيَةٌ (23) كُلُوا وَاشْرَبُوا هَنِيئاً بِمَا أَسْلَفْتُمْ فِي الْأَيَّامِ الْخَالِيَةِ (24)﴾ الحاقة، وفي قصص السابقين، قال تعالى (قُتِلَ أَصْحَابُ الْأُخْدُودِ (4) النَّارِ ذَاتِ الْوَقُودِ (5) إِذْ هُمْ عَلَيْهَا قُعُودٌ (6) وَهُمْ عَلَى مَا يَفْعَلُونَ بِالْمُؤْمِنِينَ شُهُودٌ** (7) سورة البروج.

وقد لا يختلف اثنان في أن تمكين المتعلمين من مهارات التخيّل لا يأتي من فراغ؛ بل لا بد من الاستعانة بوسائل وأدوات لبناء وتحسين هذه المهارات، ومن ذلك التعلم بالواقع، والتعلم بالصور لإثارة التصور الإدراكي المعرفي، والتعلم بالتأمل المجرد (قارة والصافي،2011). فالبيئة التعليمية لها دور كبيرُ في دعم أو خنق قدرات التخيّل لدى الفرد (Eckhoff & Urbach, 2005).

وتعدّ القصة أبرز أساليب تنظيم المحتوى، وخاصة في مجال محتويات مادة التربية الإسلامية، في الأسلوب التربوي الناجح والمهم لسهولة استيعابه، والمؤثر في الصغار والكبار، والمشوّق بطريقة عرضه. وليس أدل على ذلك من أن القصص القرآني ينمي عملية الفهم والإدراك والتفاعل العاطفي. فالنص القرآني إذ يوظف هذا الأسلوب إنّما يقصد إلى بلوغ التناهي في التأثير في النفس الإنسانية، لما للقصة من أثر عظيم في إعمال الملكات النفسية لدى الإنسان وتطوير بناه العقلية (البركات، 2010). قال تعالى: (**نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِه لَمِنَ الْغَافِلِينَ(3)** سورة يوسف، **وقال تعالى (فَاقْصُصْ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ (176)** سورة الأعراف.

أما الإطار الفلسفي لاستراتيجية السرد القصصي فتقوم على بعدين رئيسيين، هما: تنظيم محتوى الموضوعات في شكل قصص، ومراعاة قواعد السّرد، وكيفية استخدامه بالطريقة الشفوية. ويرى كل من جروك (Groce,2004) ، ونصر (2009) أن هذه الاستراتيجية أداة فاعلة في تنمية الجوانب اللغوية، واستثارة دافعية الطلبة، وتشكل رافدًا أساسيًا لهم بما تقدمه من المواقف والخبرات والصور الذهنية التي يمكن توظيفها في الحياة اليومية من مثل اللغة والتفاعل الاجتماعي، فضلًا عن تسهيل تذكر الأحداث وتسلسلها، ناهيك عن تصور الغيبيات برسم صور ذهنية متخيّلة.

وتحمل القصة إلى الأطفال معاني وصورًا جديدة من الحياة، وحوادث لا يجدها في بيئته، فهي مصدر من مصادر إشباع رغبته في المعرفة، وشخصيات تثير خياله المتحفّز إلى الكشف عن الأشياء والموضوعات غير المألوفة (أبو لطيفة، 2009). لذلك تدعو التايمز في ملحقها للتربية (Times Educational Supplement, 2012) الآباء والأمهات والمعلمين إلى رواية القصص والحكايات لأطفالهم لتطوير قدراتهم على التخيّل. وكشفت دراسة فيليبس (Phillips, 2000) التي هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع ورواية القصة وتعزيز الخيال والإحساس بالانتماء، بالاستكشاف الإبداعي، عن تحسّن الحسّ الاجتماعي، وتنمية الخيال لدى بعض أفراد العيّنة، وتحسّن استيعابهم لبناء القصة، وظهور بعض النتاجات الإبداعية في الرسم واللعب.

وتؤكد بعض الدراسات ضرورة استخدام استراتيجية السرد القصصي في تدريس المناهج؛ لما لها من أثر فعال في تنمية مهارات التفكير بشكل عام (Christenson, 2004). ففي دراسة أجراها الصليلي (2012) أشارت إلى أن التأثير الإيجابي لاستراتيجية السرد لا يقتصر على الصغار، بل يتعداه إلى الكبار والراشدين (Tsou, 2012). ويحدث التأثر بهذه الاستراتيجية بطريقتين: إحداهما بالمشاركة الوجدانية والتفاعل مع أحداث القصة بالفرح والحزن، والثانية بطريق غير مقصود، حيث يضع السامع نفسه مكان شخصيات القصة أو إزاءها، يؤدي هذا إلى إثارة الانفعالات وتنمية الحس والتخيّل لدى الفرد المتابع لسرد القصة (الضبع وغبيش،2011).

ويظهر الأدب التربوي بالمجمل فوائد عديدة للسرد القصصي في التدريس، لعلّ أبرزها ما يلي:

- تساعد هذه الاستراتيجية المعلمين على فهم طلبتهم، وفهم احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية بشكل أفضل (Wright & Bacigalupa & Black& Burton,2008).
- تتيح فرصة كبيرة لإبداع الطلبة، وزيادة مساحة استخدام خيالهم في التحليل والتفسير لوقائع السرد القصصي (Yang, 2011).
- تساعد في تعديل السلوك غير المقبول لدى الطلبة وخفض العنف لديهم (بدوي، 2011).
- تحدُّ من الملل الذي قد يصيب الطلبة في مواقف التعلّم المختلفة (الصيفي، 2008؛ عبد، 2012).

- تُعرِّف الأطفال بتراثهم الأدبي بما فيه من قيم جمالية واجتماعية وخلقية وأحداث تاريخية (الحريري والحريري، 2009).
- تنمي المهارات اللغوية من قراءة وكتابة واكتساب مفاهيم جديدة، حيث أظهرت دراسات أن نسبة ليست قليلة من الطلبة على مقاعد الدراسة لا يحسنون القراءة ولا الكتابة، وقد أسهمت استراتيجية السرد القصصي في تحسين مهاراتهم (Miller & Penny cuff 2008 ؛ شبقلو، 2010؛ Suleiman, 2011).
- تسهم في إطالة فترة الاحتفاظ بالمعلومات، لما تقدمه من تسلسل للأفكار، وربط منطقيّ يساعد في استدعائها بسهولة (Munn, 1999).

ولضمان نجاح هذه الاستراتيجية ينبغي مراعاة بعض العوامل المؤثرة مثل درجات الصوت عند السرد، واستخدام المعينات الصوتية والصور، إضافة إلى توظيف لغة الجسد بشكل فعال.

وتعدّ التكنولوجيا الحديثة عنصرًا أساسيًا ومكونًا رئيسًا في العملية التعلمية التعليمية لا يمكن الاستغناء عنه. وتوظيف هذه التكنولوجيا في التدريس يسهم في تحقيق التوافق والانسجام بين الطلبة ومجتمعهم المتغيِّر (طعيمة وآخرون،2011). ومن أدوات هذه التكنولوجيا الحاسوب، وتشير كثير من الدراسات إلى الدور الإيجابي لاستخدامه في التدريس (عبدالحي، 2011)، حيث اتسع استخدامه نتيجة للميزات العديدة له، لعلّ أهمها: توفير فرص التفاعل مع المعلومات والأحداث المتضمنة، ومراعاة الفروق الفردية، فضلا عن المتعة الناتجة عن تفاعل اللون مع الحركة والصوت. وفي هذا السياق أظهرت نتائج دراسة قام بها نوبي والنفيسي وعامر(2013) أنّ تصميم الصور في القصة الإلكترونية بالأبعاد الثنائية والثلاثية كان له أثر إيجابيّ في تنمية الذكاء المكاني، مقارنة بالاعتيادية.

وفي دراسة قام بها الجزار وأحمد (2003) أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي للسرد القصصي ولعب الدور في تنمية مهارات التخيّل. ودراسة إيزابيل وربول وليندور ولورانس (Isbell, Sobol, Lindauer & Lowrance, 2004) التي هدفت إلى تحديد كيفية تأثير سرد القصة في تنمية التخيّل واستيعاب مضامينها، وأظهرت الدراستان أن المجموعة التي سمعت القصص بمعزل عن صورتها الخطية كان أداؤها أفضل في مهارات التخيّل مقارنة بأداء المجموعة التي سمعت وقرأت القصة.

وعلى الرغم من المؤشرات الدالة على كفاءة استراتيجية السرد القصصي إلا أن بعض معلمي التربية الإسلامية يغفلون عن تطبيقها، لذا ارتأى الباحثان أن يعتمدا استراتيجية السرد القصصي متغيِّرًا مستقلًا ببعديه الشفوي والإلكتروني، على أمل أن تتقصّى الدراسة أثر كلّ من هذين الأسلوبين من السّرد، سعيًا إلى الإسهام في الحدّ من أشكال الضعف في هذا المتغيِّر لما له من دور فاعل في الارتقاء بالتربية الذهنية، وتصور الموضوعات الميتافيزيقية، فضلًا عن الهدف الأسمى، وهو تحسين نوعية التعلم في موضوعات التربية الإسلامية.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

تتحدد المشكلة في ضعف الطالبات الواضح في مهارات التخيّل، عبر مواقف التدريس المختلفة لمبحث التربية الإسلامية، وعدم مقدرة بعضهنّ على تصوّر المواقف المجردة والغيبيّة، فضلًا عن أنّ كتب التربية الإسلامية لا توجه إلى إكسابها بشكل واضح، وأن معظم معلّمي التربية الاسلامية لا يدربون مباشرة على هذه المهارات، ويعزّز ذلك ما توصّلت إليه دراسة طلافحة (2012) التي أكدت وجود ضعف في مخرجات التعليم، ودراسة بشارة وخضر (2011) التي أظهرت ضعفا لدى الطلبة في مهارات التفكير الإبداعي الذي يعد التخيّل أحد متطلبات تشكّلها. ويمكن عزو هذا الضعف إلى انخفاض قدرة معلمي التربية الإسلامية على إشراك طلبتهم في تشكيل و/ أو تنمية بعض مهارات التفكير العليا، رغم أهمّية ذلك في تعميق وعيهم بنتاجات ترتبط بشكل مباشر مع هذا المتغير موضع البحث.

وسعيًا إلى تحسين دور معلّمي التربية الإسلامية في تناول محتويات مناهج التربية الإسلامية بقصد تحقيق أبرز النتاجات التعلّمية المستهدفة، فقد عملت الدراسة على تقصّي أثر السرد القصصي الشفوي، والإلكتروني في تحسين مهارات التخيّل مدار البحث، باعتبار هذا المتغيّر مدخلاً مهماً في تحسين عمليّات التعلم، ليس فقط في تحصيل محتوى منهاج التربية الإسلامية، بل في تحصيل جميع المواد الدراسية المقررة، فضلا عن تشكيل مهارات اللغة (نصر،2009) وعليه فقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

س1: ما أثر استخدام استراتيجية السّرد القصصي الشفوي في تدريس مادّة التربية الإسلامية في تحسين مهارات التخيّل لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن؟

س2: ما أثر استخدام استراتيجية السّرد القصصي الإلكتروني في تدريس مادّة التربية الإسلامية في تحسين مهارات التخيّل لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن؟

فرضيتا الدراسة

في ضوء السؤالين السابقين سعت الدراسة إلى اختبار الفرضيتين الآتيتن:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات الصف الخامس الأساسي أفراد الدراسة على اختبار مهارات التخيّل تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة (السّرد القصصي الشفوي والاعتيادية).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات الصف الخامس الأساسي أفراد الدراسة على اختبار مهارات التخيّل تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة (السّرد القصصي الإلكتروني والاعتيادية).

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من النتائج التي أسفرت عنها، ومدى ارتباط هذه النتائج بالقائمين على عمليات تعليم مناهج التربية الإسلامية، وتتمثل في الآتية:

1. تزويد ذوي العلاقة من معلمين ومشرفين وباحثين في مجال مناهج التربية الإسلامية بإطار نظري ذي صلة بمتغيري الدراسة، وطبيعة العلاقة القائمة بينهما، والاعتماد في ذلك على عدد من المراجع المتخصصة والحديثة.
2. لفت انتباه مشرفي التربية الإسلامية إلى الطريقة العلمية في سرد القصة، مما يؤثر في توجيههم للمعلمين، ومتابعة أدائهم في تنفيذها مما يكون له الأثر الإيجابي في عملية التعلّم والتعليم.
3. إدخال استراتيجية السرد القصصي الشفوي، أو الأنواع الأخرى كالإلكتروني، ضمن استراتيجيات التدريس الحديثة أو المطوّرة في مراحل تطوير مناهج التربية الإسلامية، خاصة مع ما يدور في أروقة المؤسسات التربوية من حديث حول ضرورة تطوير المناهج بما يعيد للطلبة انتماءهم لدينهم للغتهم، ويضمن تفاعلهم الإيجابي مع معطيات العصر.
4. اسهمت استراتيجية السّرد القصصي الإلكتروني في لفت انتباه القائمين على التربية والتعليم إلى ضرورة توظيف الحاسوب بصورة أفضل في عملية التعلّم والتعليم، أخذا بالاتجاهات الحديثة في توظيف الحاسوب في التعليم.
5. إثراء مراكز القياس والتقويم بأداة جديدة تستخدم في تقييم مدى التحسن في مهارات التخيّل، ودورها في تحسين نوعية التفكير، في قضايا تتعلق بموضوعات التربية الاسلامية.

التعريفات الإجرائية

تضمنت الدراسة عددًا من المفاهيم والمصطلحات التي لا بد من تعريفها إجرائيًا، وهي:

استراتيجية السّرد القصصي الشفوي: ويقصد بها مجموعة الإجراءات التي تتيح للمعلم فرصة إعادة صياغة المحتويات التعليمية لموضوعات التربية الإسلامية في شكل قصص، وعرضها على مسامع الطلبة عبر الموقف التعليمي باستخدام السرد اللغوي الشفوي، مع مراعاة تسلسل الأحداث، وبيان العلاقات القائمة بين الشخوص والأحداث باستخدام مهارات الجسد والتنغيم، فضلاً عن استعمال بعض الوسائل الأخرى المساعدة.

استراتيجية السّرد القصصي الإلكتروني: آلية من آليات التدريس التي تستند إلى صياغة المحتوى التعليمي في الكتاب المدرسي للتربية الإسلامية في شكل قصص قصيرة، وحوسبتها بما يتيح فرصة لتقديم القصة للمشاهدين من الطلبة في صور متحركة مع مصاحبة الصوت، واللون فضلاً عن عوامل الجذب الأخرى.

التخيّل:" قدرة مركبة، تتيح للدماغ فرصة إنتاج صور ذهنية مجردة، ترتبط بالأفكار والمعاني، والأشياء غير الحسيّة مدار التفكير والتناول" (نصر، 2009: 385). ويقصد به في الدراسة الحالية الدرجة المتحققة لطالبات الصف الخامس الأساسي أفراد الدراسة على اختبار خاص بقياس مدى التحسن في مهارات التخيّل ومؤشراتها السلوكية مدار البحث.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على الآتية:

- **أفراد الدراسة:** طالبات من الصف الخامس الأساسي يدرسن في ثلاث مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء ماركا، اختيرت المدارس الثلاث بصورة قصدية من مدارس هذه المديرية، ثم جرى اختيار شعبة واحدة من كل مدرسة من هذه المدارس بصورة عشوائية.
- **مهارات التخيّل مدار البحث:** وهي عبارة عن ثمانية عشر مؤشّرًا سلوكيًا.
- **المحتوى:** وقد اقتصر على ثلاث وحدات دراسية من مقرر كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي، وهي: (السيرة النبوية، والفقه الإسلامي، والنظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية).
- جرى تنفيذ التجربة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2013-2014م، لمدة ثمانية أسابيع، وبواقع (21) حصة دراسية.
- أداة الدراسة من إعداد الباحثين، أجريت لها معاملات الصدق والثبات اللازمة.

منهج الدراسة

للإجابة عن سؤالي الدراسة واختبار فرضيتيها، اعتمد الباحثان المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على ثلاث مجموعات (واحدة ضابطة واثنتين تجريبيتين) وفقا لمتغيّر الدراسة، وتطبيق اختبارين قبلي وبعدي لمهارات التخيّل على المجموعات الثلاث مدار الدراسة.

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة الحالية من (90) طالبة، جرى اختيارهن من ثلاث مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء ماركا،

اختيرت بصورة قصدية، وهي: مدرسة أم عمار الثانوية الشاملة، ومدرسة زرقاء اليمامة الثانوية للبنات، ومدرسة سفانة بنت حاتم الأساسية، وسُحِبَت شعبة واحدة من طالبات الصف الخامس الأساسي من كلّ مدرسة عشوائيًا. حيث عيّنت الشعبة في مدرسة أم عمار مجموعة تجريبية أولى درست موضوعات التربية الاسلامية بأسلوب بتنظيم المحتوى في شكل قصص جرى تناولها باستراتيجية السّرد القصصي الشفوي. في حين عيّنت شعبة مدرسة زرقاء اليمامة مجموعة تجريبية ثانية درست موضوعات التربية الاسلامية ذاتها باستراتيجية السّرد القصصي الإلكتروني. في حين عيّنت الشعبة في مدرسة سفانة بنت حاتم مجموعة ضابطة درست الموضوعات ذاتها بالطريقة الاعتيادية وعلى وفق ما هي موصوفة ومحددة في دليل المعلم المقرر للعام الدراسي لأفراد الدراسة في العام الدراسي 2013-2014م.

اختبار مهارات التخيّل وهو اختبار مكون من (36) سؤالًا تغطي (18) مهارة فرعية او مؤشرا سلوكيا يدل على توفرها واستخدامها من الطالبات أفراد الدراسة، وقد بنيت الأسئلة حول النهاية، وإكمال الرسومات، والتعبير عن الأفكار بالرسم. وقد جرى بناء هذا الاختبار وفق الخطوات الآتية:

1. جرى الاطلاع على نماذج من اختبارات ذات صلة بالتخيّل للاستفادة منها في كيفية بناء هذا الاختبار مثل اختبار نصر (2009) والصليلي (2012)، والعون (2012)، وحمودة (2013).
2. جرى اشتقاق المهارات الفرعية أو المؤشرات الدالة على التخيّل.
3. عرضت المهارات والمؤشرات السلوكية بصورتها الأولية، على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج والتدريس وعلم النفس التربوي لتصديقها. إذ طلب منهم النظر فيها من حيث مدى شمولية المهارات لمفهوم التخيّل، وإجراء أية تعديلات يرونها مناسبة بالحذف أو الإضافة أو الإبدال، وقد أبدى السادة المحكمون موافقة تامة على المهارات والمؤشرات المقترحة، باستثناء أن أحدهم اقترح زيادة مؤشر أو مهارة مرتبطة بالتخيّل الحسي، حيث أضيف مؤشر آخر لهذه المهارة. وفيما يلي عرض وتعريف بهذه المهارات / المؤشرات السلوكية للتخيّل.

المهارات الفرعية / المؤشرات السلوكية للتخيّل:

1. يكمل أحداثًا مترابطة في ضوء علاقات قائمة بينها، وذلك بالنظر في مجموعة الأحداث لاستنتاج الرابط أو العلاقة التي تجمعها كأن تكون العلاقة سبب ونتيجته، أو عكس ذلك، وقد تكون مواقف متتابعة تركب بمجموعها عملًا متكاملًا، ومن ثم إضافة ما يراه الطالب متممًا للمعنى دون الإخلال بالعلاقة الموجودة.
2. يعيد ترتيب أحداث مشوشة في ضوء معيار معيَّن، ويكون ذلك بالتمعن في مجموعة من الأحداث غير المرتبة المعطاة، والانتباه للمعيار الذي ينبغي في ضوئه ترتيب الأحداث، وحل المسألة. وقد يكون المعيار زمنيًا (الحدث المتقدم/ المتأخر)، وقد يكون منطقيًا.
3. يترجم معاني وأفكارًا في رسومات وصور معبِّرة، وللتحقق من هذه المهارة يطلب من الطالب أن يعيد صياغة الفكرة أو المعنى بشكل رسم معبّر عنها / عنه، بحيث يستنتج الناظر إلى الرسم المعنى أو الفكرة دون شرحها.
4. يضع عنوانًا رمزيًا لنصٍّ من النصوص، ويكون ذلك بعد أن يقرأ الطالب النص الموجود، ويفهم ما يرمي إليه من معانٍ، ويختزل ما فهمه في عنوان معبِّر بشكل لا يتناقض مع النص.
5. يكتب نهاية مناسبة لمضامين قصة قصيرة مفتوحة النهاية، فيطلب من الطالب قراءة موقف قصصي قصير(مفتوح النهاية)، لا يتم إلا بنهاية يضيفها الطالب، قد تكون محزنة أو مفرحة، وله حرِّية الاختيار فيما يكتبه.
6. يعيد تقديم المألوف من الأشياء إلى ما هو غير مألوف، وهذا يعني إدخال تعديلات على الشيء المألوف حتى يصبح مثيرًا غير متوقع، دون النظر إلى المنطقية فيما يضيف.
7. يعيد تقديم غير المألوف من الأشياء إلى ما هو مألوف، وذلك بتقريب الشيء غير المألوف إلى شيء حسي يعرفه الطالب، بحيث يتخيل الطالب أقرب شيء يمكن أن يتشابه مع الشيء المعطى له، أو يتماثل معه.
8. يرسم صورًا مكافئة لعمليات معبَّر عنها بالرسم، بحيث ينظر الطالب في الرسم المعروض أمامه ليستنتج خصائصه، ويصل إلى رسم أو شيء معروف له يشبهه في الخصائص أو طريقة الرسم.
9. يضع حلولًا بديلة مكافئة لمشكلات وقضايا قائمة، حيث تعرض على الطالب بعض المشكلات التي يعرفها في مجتمعه، ويشار إلى حلول لها، ويطلب منه إيجاد حل بديل من نمط الحل الأول.
10. يتصرف بقواعد قصة قصيرة مكتوبة في ضوء أهداف معيَّنة، ويمكن اختبار هذه القدرة لدى الطالب بعرض موقف قصصي قصير، فيه عناصر القصة، ويطلب منه العمل على التحويل أو التغيير في تركيب القصة والخروج بنمط آخر لها.
11. يضع تصورات لحلول غير مألوفة لمشكلة قائمة، تعرض على الطالب مشكلة أو موقف يحتاج معالجة، ويطلب منه الخروج بحل لم يسبق أن طُرح حسب تصوره الشخصي، وليس حسب تصور الكبار.
12. يكمل الناقص من صورة معبِّرة عن أحداث قائمة، ينظر كل منّا إلى الأحداث والأشياء من زاويته الخاصة، فلو طلب من كل أحد أن يضيف إلى الحدث الذي أمامه بعض التفاصيل،

لتنوعت الإضافات بناء على زاوية النظر، وهذا ما تعنيه هذه المهارة.

13. يضع مخططًا هيكليًا لمجموعة من البيانات أو الأفكار، وتهتم هذه المهارة بقياس قدرة الطالب على توظيف الأشكال الهندسية أو المخططات لتفريغ بعض المعلومات والبيانات بشكل مناسب، وكذلك اختيار المخطط المناسب لنوع البيانات.
14. يرسم صورة معبِّرة لأحداث من القرآن الكريم أو السيرة النبوية، وترتبط هذه المهارة بالتخيّل الفني، وقدرة الطالب على استحضار الصور المناسبة للحدث وتوظيفها بشكل فعّال وصحيح. ويحتاج في هذه المهارة الإحاطة بتفاصيل الحدث حتى يحسن التعبير عنه.
15. يكمل الناقص من الصورة الفنية، وتعني هنا أن يؤلف الطالب صورة فنية لغوية متكاملة، من حيث المشبه والمشبه به ووجه الشبه، في حال جرى إخفاء جزء من الصورة.
16. يسوق أسبابًا محتملة لمشكلة أو ظاهرة في حدود قدراته، إذ يبدي الطالب رأيه هنا في ما يظنّه من أسباب وراء نشوء هذه الظاهرة أو المشكلة، وينبغي ألاّ تكون هذه الظاهرة من ضمن ما اطلع على أسبابها في مدرسته أو تعلّمه.
17. يكمل جزءاً من رسم ليصبح ذي معنى، وتعتمد هذه المهارة على الحس الفني والذكاء المكاني، وخاصة إذا كان الرسم معقّدًا، وكذلك على زاوية النظر للرسم، فعليه أن يتخيّل الرسم الكلي الذي يمكن انتماء هذا الجزء له، ومن ثم يكمل رسمه.
18. يستحضر صورًا ذهنية مرتبطة بالحواس الخمس، وترتبط هذه المهارة بالتخيّل الحسي للفرد، فهو يشم، ويسمع، ويلمس، ويذوق، ويرى، وعليه في هذه المهارة التعبير عن إحساسه المرتبط بنوع الصورة المطلوبة.

صدق الاختبار

بنيت فقرات الاختبار في صورة أولية، وعرضت على هيئة من المحكّمين من ذوي الاختصاص من أساتذة الجامعات وعدد من المتخصصين، وأعرب جميع المحكّمين عن قوة الاختبار مع إبداء ملاحظة حول بعض البنود، مثل: الاقتصار على فقرتين للسؤال الواحد، وإعادة صياغة الفقرة الأولى في السؤال الأول، بالإضافة إلى التأكد من مطابقة الفقرة للمؤشر المقترح في بعض الفقرات، وجرى التعديل على فقرات الاختبار وصياغتها في ضوء آراء المحكّمين، حيث طوّر الاختبار في صورته النهائية.

ثبات التوافق بين المصححين

للتأكد من ثبات التوافق بين المصححين على اختبار مهارات التخيّل، اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (26) طالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، من المدارس المتحدة للنظم الدولية، طُبِّق عليها اختبار مهارات التخيّل، وصُحِّحت أوراق الاختبار من الباحثة ومن معلمة تربية إسلامية أخرى، وفق معايير التصحيح المعتمدة، وروعي أن تكون المصححتان متكافئتين من حيث المستوى الدراسي والتخصص، ثم حُسِب معامل ثبات التوافق بين المصحّحتين باستخدام معادلة هولستي الآتية:

$$\text{معامل ثبات الاتفاق بين المصححين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

(عودة، 2010)، وقد بلغت قيمة ثبات الاختبار ككل (0.89) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض هذه الدراسة.

تكافؤ مجموعات الدراسة

للوقوف على تكافؤ مجموعات الدراسة الضابطة، والتجريبية الأولى (استراتيجية السّرد القصصي الشفوي)، والتجريبية الثانية (استراتيجية السّرد القصصي الإلكتروني) – على اختبار مهارات التخيّل، جرى تطبيق اختبار التخيّل على أفراد مجموعات الدراسة الثلاث قبل البدء بتطبيق التجربة، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا لمتغير استراتيجية التدريس (استراتيجية السّرد القصصي الشفوي واستراتيجية السّرد القصصي الإلكتروني والطريقة الاعتيادية)، وذلك كما هو مبين في الجدول (1)

الجدول (1): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف الخامس الأساسي- القبلي على اختبار مهارات التخيّل، تبعًا لمتغير استراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجية التدريس الاعتيادية	28	1.90	.74
استراتيجية السّرد القصصي الشفوي	30	2.17	.50
استراتيجية السّرد القصصي الإلكتروني	32	2.16	.52

يتبين من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية القبلية لأداء أفراد مجموعات الدراسة على اختبار مهارات التخيّل. ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس (استراتيجية السّرد القصصي الشفوي واستراتيجية السّرد القصصي الإلكتروني والاستراتيجية الاعتيادية)؛ استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (2)

الجدول (2): نتائج تحليل التباين الأحادي للمتوسطات الحسابية لأداء طالبات الصف الخامس الأساسي (أفراد الدراسة) في الاختبار القبلي لمهارات التخيّل وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.391	2	.695	1.984	.144
داخل المجموعات	30.489	87	.350		
المجموع	31.880	89			

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (2) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة القبلي على اختبار مهارات التخيّل، تعزى لمتغير استراتيجية التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل على تكافؤ مجموعات الدراسة الثلاث على اختبار مهارات التخيّل القبلي – الضبط التجريبي.

تنظيم المحتوى التعليمي

تَطَلَّب إجراء هذه الدراسة إعادة صياغة ثلاث وحدات دراسية من كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي مقرر الفصل الأول، وهي: الوحدة الرابعة- السيرة النبوية، والوحدة الخامسة- الفقه الإسلامي، والوحدة السادسة- النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية في شكل قصص، حيث جرى تحليل المحتوى التعليمي في الوحدات الثلاث لتحديد المفردات والأفكار والقيم المضمنة فيها، ثم صيغت ست قصص قصيرة معبِّرة حول ما في هذه الوحدات من أفكار، روعي في صياغتها تكامل أركان القصة وعناصرها، وجرى تعريض عينات من الطالبات من غير عينة الدراسة لقراءة القصص والاستماع إليها، ولوحظ عدم وجود صعوبة في القراءة والفهم، مما يشير إلى ملاءمتها لمستوى طالبات أفراد الدراسة.

صدق التنظيم باسلوب القصة

عرضت القصص الستُّ على عدد من المحكّمين من ذوي الاختصاص، لإبداء آرائهم حول مدى تحقيق القصص للمعايير المعتمدة في بنائها، ومدى تضمنها لمادة المحتوى التعليمي للوحدات المحددة، وطلب إليهم النظر في مدى مناسبتها لطالبات أفراد الدراسة. حيث أبدى المحكمون إعجابهم بالقصص وتضمنها للمحتوى التعليمي، وأشاروا إلى عدد من الملاحظات حول السلامة اللغوية، والصياغة لبعض الفقرات، فضلًا عن التركيز على عنصر التشويق في القصص، واقترح بعضهم تعديل عناوين القصص لتصبح أكثر تشويقًا. وإعادة النظر في نهاية قصة "شهر الخير"، حيث جرى تطويرها وتعديلها في ضوء تلك الملاحظات، وضمنت في دليل المعلمة لتنفيذ استراتيجية السرد القصصي الشفوي، ثم أخذت القصص المُعدّلة وعولجت بعمل سيناريو خاص لكل قصة من القصص الستّ، وضُمّنت في دليل المعلمة لتنفيذ استراتيجية السرد القصصي الإلكتروني، وجرى توظيفها في إنتاج قصة إلكترونية قصيرة لاستخدامها في تعليم للمجموعة التجريبية الثانية.

دليل المعلمة

قدّم الباحثان أشكال العون الفنّي لمعلّمتي المجموعتين التجريبيّتين فيما يتعلق باستخدام استراتيجيّتي السرد القصصي (الشفوي والإلكتروني)، وأعدّا لكل معلمة منهما تخطيطًا كاملًا بآليّات التنفيذ والتقويم، حيث تضمن الدليل توضيح الهدف من إعداده، وتعريفًا باستراتيجية السرد القصصي، وأهمّيتها في التدريس، بالإضافة إلى خطة زمنيّة لتطبيق الدروس.

إجراءات تنفيذ المحتوى القصصي باستراتيجية السّرد القصصي الشفوي

قُدِّم المحتوى لطالبات المجموعة التجريبية الأولى في شكل قصة وفق الإجراءات الآتية:

1. جرى تهيئة أذهان الطالبات لتلقي القصة باتباع أساليب مناسبة لهذا الشأن.
2. جرى سرد القصة بلغة عربية سليمة مع مراعاة عوامل السرعة في العرض والتنغيم بما يتناسب مع قدرات الطالبات على الاستماع، والمتابعة ضمن الزمن المحدد للعرض، مع الانتباه إلى استخدام الحركات الجسدية المصاحبة، والوسائل المعينة على الفهم والتفاعل مع أحداث القصة وعناصرها المختلفة.
3. جرى تعريض الطالبات إلى تدريبات معدة أتاحت لهن فرصة التفاعل، ومعايشة الأحداث، وعمل الاستنتاجات، وإصدار

الأحكام ذات الصلة بمضامين القصة. وقد استخدمت الطالبات مهارات التواصل المختلفة من تحدث وكتابة بجانب الاستماع.

4. في ضوء عناصر القصة، ومضامينها كلّفت المعلمة الطالبات بممارسة أشكال التمثيل والمحاكاة، ولعب الدور، وتقمُّص الشخصيات الواردة في القصة.
5. أولت المعلمة أهمية خاصة لمساعدة الطالبات على ممارسة أشكال التخيّل لأحداث، وأماكن، وأشياء مجردة، وغير ملموسة في القصة مدار التناول.
6. وجّهت المعلمة الطالبات لممارسة نشاطات تكميلية وداعمة للموضوعات، والمفاهيم الأساسية الواردة في القصص الدينية، التي استمعن إليها، وتنفيذ ذلك بإعداد تقارير وجمع معلومات، وتنفيذ أشكال ورسومات وفق ما تراه المعلمة مناسبًا.

إجراءات تنفيذ المحتوى القصصي باستراتيجية السّرد الإلكتروني

قدّم المحتوى ذاته في شكل قصة إلكترونية للمجموعة التجريبية الثانية وفق الإجراءات الآتية:

1. تهيئة أذهان الطالبات لموضوع القصة وإرشادهن إلى كيفية التعامل مع البرنامج الإلكتروني.
2. أتيحت الفرصة للطالبات الجلوس أمام الحاسوب، والاستماع للقصة ومشاهدة أحداثها.
3. أعطيت الطالبات فرصة الإجابة عن عدد من الأسئلة الشفوية التي تركز على الفكرة الأساسية للقصة، وعلى عناصرها، وتقديم تعليقات ذاتية على موضوع القصة.
4. جرى توجيه الطالبات لمشاهدة شاشة الحاسوب ومتابعة التدريبات التي تلي القصة، وتنفيذ التدريبات تباعًا وفق القواعد والإرشادات المخصصة لذلك.
5. تابعت المعلمة الطالبات في أثناء أداء أعمالهن الكتابية والحلول واستخدمت مهارات التقويم التكويني، وقدّمت التغذية الراجعة الخاصة بذلك.
6. نقلت المعلمة الطالبات إلى الأعمال والمهمات القرائية والكتابية ذات الصلة بموضوع القصة وناقشت هذه المهمات تمهيدًا لقيامهن بتنفيذها خارج الغرفة الصفية.

تصميم الدراسة

صمّمت الدراسة وفق المنهج شبه التجريبي، واعتمدت المتغيرات الآتية:

1. المتغير المستقل (استراتيجية التدريس)، ولها ثلاثة مستويات هي:
   أ- استراتيجية السّرد القصصي الشفوي.
   ب- استراتيجية السّرد القصصي الإلكتروني.
   ج- استراتيجية التدريس الاعتيادية.
2. المتغير التابع: مهارات التخيّل والمؤشرات السلوكية ذات العلاقة.

خطوات تنفيذ الدراسة

جرى تنفيذ الدراسة الحالية وفق الخطوات الآتية:

1- جرى إعادة صياغة محتوى الوحدات الدراسية المعتمدة في شكل قصص قصيرة، وتصديقها من المختصين في القصة ومناهج وتدريس التربية الإسلامية.

2- صُمّم البرنامج المحوسب الذي يتناول سرد القصص مدار البحث، ومعالجة القصص إلكترونيًا، وتصديقه من المتخصصين.

3- بني اختبار مهارات التخيّل، وأجريت له معاملات الصدق والثبات، وحدد الزمن الخاص لتطبيقه.

4- اختيرت المدارس والشعب مدار التطبيق، وحددت المعلمات اللواتي سيشاركن في التجربة العملية للدراسة.

5- جرى الحصول على الموافقات الرسمية من الجامعة ومن الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم بغرض التطبيق.

6- أعدّ دليل لتطبيق التجربة وتدريب معلمتي المجموعتين التجريبيتين على كيفية تعليم موضوعات التربية الإسلامية باستخدام استراتيجيتي السّرد القصصي الشفوي والإلكتروني.

7- طبّق اختبار مهارات التخيّل على طالبات مجموعات الدراسة قبليًا للتأكد من أن ما لديهنّ من خبرات متقاربة ذات صلة بمتغيّر الدراسة.

8- طبقت التجربة العملية على أفراد الدراسة وذلك بتدريس المحتويات باستراتيجيتي السرد القصصي الشفوي لطالبات الصف الخامس الأساس في مدرسة أم عمّار الثانوية، وبالسرد القصصي الإلكتروني لطالبات الصف الخامس الأساسي في مدرسة زرقاء اليمامة الثانوية، وبالاستراتيجية الاعتيادية لطالبات الصف الخامس الأساسي في مدرسة سفانة بنت حاتم. مع الأخذ بالاعتبار تكافؤ معلمات التجربة الثلاث في المؤهل العلمي والخبرة، وضمن الزمن والضوابط المحددة.

9- طبق القياس البعدي بإعادة تطبيق اختبار مهارات التخيّل على طالبات المجموعات الثلاث، وجمعت البيانات وعولجت إحصائيًا بحسب سؤالي الدراسة والفرضيات المصاحبة، واستخراج النتائج، ثم نوقشت بحسب الأسئلة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤاليّ الدراسة حُسِبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبارين القبلي والبعدي على مهارات التخيّل، وذلك تبعًا لمتغير استراتيجية التدريس. واستخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way

ANCOVA) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس بعد عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة - طالبات الصف الخامس الأساسي - في الاختبار القبلي على مهارات التخيّل. ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدال إحصائيًا؛ استخدم اختبار بونفيروني Bonferroni على المتوسطات الحسابية المُعدّلة. ولإيجاد فاعلية متغير استراتيجية التدريس على مهارات التخيّل، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤالي الدراسة والتحقق من الفرضيين المُصاحبين لهما فقد حُسِبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبارين القبلي والبعدي على مهارات التخيّل، وذلك تبعًا لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة كما هو مبين في الجدول (3)

الجدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة-طالبات الصف الخامس الأساسي- القبلي والبعدي على اختبار مهارات التخيّل، تبعًا لمتغير استراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	العدد	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجية التدريس الاعتيادية	28	1.90	.74	2.24	.62
السّرد القصصي الشفوي	30	2.17	.50	2.78	.39
السّرد القصصي الإلكتروني	32	2.16	.52	2.60	.51
الكلي	90	2.08	.60	2.55	.55

يتبين من الجدول (3) وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مهارات التخيّل، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي أعلى من المتوسط الحسابي القبلي. وكذلك وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد مجموعات الدراسة الضابطة والتجريبية على مهارات التخيّل، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعتين التجريبيّتين أعلى من المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة الضابطة.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقًا لمتغير استراتيجية، بعد عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة في الاختبار القبلي على مهارات التخيّل؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (4)

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة - طلبة الصف الخامس الأساسي - في الاختبار البعدي لمهارات التخيّل وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي ككل (المصاحب)	17.912	1	17.912	317.154	.000	.787
استراتيجية التدريس	1.467	2	.734	*12.990	.000	.232
الخطأ	4.857	86	.056			
المجموع	24.236	89				

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

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (4) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على مهارات التخيّل، تعزى لمتغير استراتيجية التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من قيمة الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). وبذلك رُفِضت الفرضية الصفرية، وقُبِلت البديلة التي نصّت على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على مهارات التخيّل يُعزى لمتغير استراتيجية التدريس. ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدال إحصائيًا؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المُعدّلة، كما هو مبين في الجدول (5)

الجدول (5): نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المُعدّلة لمهارات التخيّل حسب متغير استراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي المُعدّل	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطين الحسابيين المُعدّلين	
			السّرد الشفوي	السّرد الإلكتروني
الاعتيادية	2.39	.05	*0.32	*0.16
السّرد الشفوي	2.71	.04		*0.17
السّرد الإلكتروني	2.54	.04		

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

يتبين من الجدول (5) وجود فرق دال إحصائيًا في مهارات التخيّل بين أداء طالبات المجموعة الضابطة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية مقارنة بأداء أقرانهنّ طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجية (السّرد القصصي الشفوي)، لصالح أداء طالبات المجموعة التجريبية الأولى. ووجود فرق دال إحصائيًا في مهارات التخيّل بين أداء طالبات المجموعة الضابطة اللواتي خضعن للتدريس باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية مقارنة بأداء أقرانهنّ طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجية (السّرد القصصي الإلكتروني)، لصالح أداء طالبات المجموعة التجريبية الثانية. ووجود فرق دال إحصائيًا في مهارات التخيّل بين أداء طالبات المجموعة الثانية التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجية (السّرد القصصي الإلكتروني) مقارنة بأداء أقرانهنّ طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجية (السّرد القصصي الشفوي)، لصالح أداء طالبات المجموعة التجريبية الأولى.

ولإيجاد فاعلية متغير استراتيجية التدريس على مهارات التخيّل، جرى إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، حيث وجد أنه يساوي (0.232) وهذا يعني أن (23.2%) من التباين في أداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات التخيّل عائد لمتغير استراتيجية السرد القصصي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ النصوص القصصية بطبيعتها أثارت اهتمام المتلقين نحو تصوّر الأحداث ومحاولة تقريبها لأذهانهنّ، ومن ثم استيعابها، ويدعم ذلك ما يراه الكناني (2001،أ) في أنّ السرد الشفوي يدفع الدماغ إلى مزيد من توليد الصور الذهنية، وينسجم ذلك مع ما يراه العبد (2011) في أنّ القصص والحكايات تنمّي قدرة المتلقين على رسم الصور الذهنية للأحداث والأشياء. ولعل هذا التفوق يعود أيضا إلى توفير الفرص لطالبات المجموعة التجريبية الأولى في التعبير عن تخيّلاتهن بالرسم تارة، وبالتمثيل تارة ثانية، وبالتعبير اللغوي عنها تارة أخرى، مما حفّز القدرة على التخيّل. وينسجم هذا التفسير مع ما توصلت إليه دراسة نصر(2009) في أنّ الأنشطة المصاحبة للاستماع، سواء أكانت فنّية، أم معرفيّة، أم حركيّة، تحسّ القدرة على التخيّل، وتسهم في تعميق الوعي، وتعاون الحواس في تكوين صورة متخيلة عن عناصر القصة.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ماكشفت عنه دراسة الجزار وأحمد (2003) التي أظهرت أن السرد الشفوي للقصة يحسّن من قدرة المتلقين على التخيّل، وإظهار بعض النتاجات الإبداعية لديهم. ويؤكد ذلك ما كشفت عنه دراسة فيليبس (Phillips, 2000) ، ودراسة بشارة وخضر (2011) في وجود فاعلية الأسلوب السرد القصصي الشفوي في تحسين مهارات التفكير الإبداعي التي تعدّ مهارة التخيّل واحدة منها. وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع ما أظهرته دراسة الصليلي (2012) في أنّ السرد القصصي يسهم في تحسين الخيال الفنّي للطلبة، والخيال الفنّي جزء من مهارات التخيّل.

وفيما يتعلّق بتفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية **السرد الإلكتروني** على أقرانهن طالبات المجموعة الضابطة، فقد يعزى ذلك إلى أن العرض الإلكتروني للقصة ومعالجاتها ترافق مع محفّزات من اللون، والصوت، والصورة، والحركة، مما يعني التكامل في توظيف الحواس، الأمر الذي حقق تميّزًا في مهارات التخيّل، مقارنة بأقرانهن طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لم يتعرضن في دراستهنّ موضوعات التربية الإسلامية مدار البحث لمثل هذا الأسلوب القصصي الإلكتروني. ويعزز هذا التفسير ما يراه إيرتيم (Ertem, 2010) في أنّ وجود المعينات البصرية في السرد الإلكتروني يسهم في بناء تمثيل ذهني متماسك للأشياء.

وقد يكون مردّ ذلك إلى أن الجوّ الذي وُضِعَت فيه الطالبات في أثناء السرد الإلكتروني بتعتيم القاعة، ووجود شاشة كبيرة للعرض، ومكبر للصوت أسهم ذلك في إيجاد بيئة محفزة للتفاعل مع أحداث القصص، وتخيّل الأحداث في أرض الواقع. ويعزز هذا التفسير ما أسفرت عنه دراسة عودة (Ouda, 2012) في أنّ البيئة التي تعرض فيها أفلام الكرتون ممثلة في وجود شاشة عرض وحركة الأحداث، ومؤثرات صوتية تسهم بشكل أو بآخر في تحفيز القدرة على التصوّر لدى المتلقين.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة نوبي والنفيسي وعامر (2013) في أنّ الصور في القصة الإلكترونية نمّت الذكاء

المكاني لدى الطلبة، ومهارة التخيّل جزء مهم في ذلك. وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع دراسة الكناني وعبد الحسين (2012) التي كشفت عن فاعلية القصة الكارتونية المتضمنة للرسوم المتحركة بالصوت، واللون في تحسين التعبير الفنّي لدى عينة البحث، والقدرة على الرسم الفنّي واحدة من مهارات التخيّل المعتمدة في الدراسة الحاليّة .

وفيما يتعلّق **بتفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى** على أقرانهن طالبات المجموعة الثانية في مهارات التخيّل، فعلى الرغم من أن عرض الصور المتحركة للشخصيّات، والأماكن ساعد في ذلك مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس، إلا أنه قد قلّل من فرصة الطالبات في تشكيل الصور الذهنية المطلوبة، وذلك أنّ وجود التقنية الجديدة أشغل الطالبات في المجموعة التجريبية الثانية عن التفكير بعمق في الأشياء، وإعطاء أنفسهنّ فرصة للتخيّل الحقيقي، فإذا أرادت الطالبة تخيّل شكل البيت مثلًا سارعت صورة البيت في السرد الإلكتروني في الظهور، فحال ذلك دون ممارستها تخيّلًا نوعيًا جديدًا. ويمكن تعزيز هذا التفسير بما توصلت تراه نيبلي (Nibley,1993) في أنّ الصور والحركات يمكن أن تكون عوامل مشتتة لقدرات الطلبة على التصوّر أحيانًا.

ويمكن أن يكون تنفيذ المعلّمة للسرد الشفوي بمصاحبة التنغيم، وتقمص المشاعر، والأدوار في السرد قد أعطى الطالبات فرصة أكبر في محاولة استدعاء صورة الشخصية. وقد يعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى في القدرة على التخيّل وما صاحبها من مؤشرات سلوكية مدار البحث إلى وجود التفاعل الشخصي مع معلمة السرد في هذه المجموعة، مما وفّر بيئة طبيعية ليس فيها عنصر تقني، الأمر الذي أشاع جوًا من الراحة والاطمئنان للطالبات في هذا العمر، فساعد على التفاعل بسهولة ويسر. ويعزز هذا التفسير ما اشار إليه يانج (Yang, 2011) في أنّ القصّ الشفوي دون وجود تقنيات سمعيّة، وبصريّة، ودون إضافات يحقق الثقة بين الطلبة ومعلّمهم، مما يؤدي إلى تفاعل أكثر .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة إيزابيل وسوبول وليندور ولورانس (Isbell & Sobol & Lindauer & Lowrance, 2004) التي أظهرت أنّ السرد الشفوي دون أن ينظر الطلبة في كتب القصص كان أكثر تأثيرًا في تحسين قدرتهم على التخيّل مما لو شاهدوا صورها مباشرة.

الاستنتاجات والتوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

1. دعوة معلّمي التربية الإسلامية إلى تفعيل استراتيجية السرد القصصي ببعديها، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
2. دعوة معلّمي التربية الإسلامية إلى الاستفادة من القصص المتضمنة في هذه الدراسة في تعليم محتوى مناهج التربية الإسلامية.
3. حثّ معلّمي التربية الإسلامية على ضرورة توظيف التكنولوجيا في تصميم مواقف تدريس موضوعات التربية الإسلامية.
4. دعوة القائمين على إعداد مناهج التربية الإسلامية بضرورة تنظيم بعض موضوعات التربية الإسلامية في شكل قصص، سعيًا إلى تذليل صعوبات تعلّمها وتعليمها بعد أن ثبت فاعليته.

المصادر والمراجع

أبو لطيفة، لؤي.(2009). **التفكير الإبداعي عند الأطفال- محاوره وقضاياه.** عمان: فضاءات للنشر والتوزيع.

بدوي، زياد أحمد.(2011). **فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

البركات، علي أحمد غالب.(2010). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 2**(1)، 292-451.

بشارة، جبرائيل وخضر، نجوى.(2011). فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الأدوات والعلوم الإنسانية، 33(2)**، 131-144.

الجزار، نجفة قطب وأحمد، والي عبدالرحمن.(2003). فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارة التخيّل في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية،** كلية التربية، جامعة المنوفية.18(3)، 118-153.

الحريري، رافدة والحريري، بلقيس.(2009). **التربية وحكايات الأطفال.** عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

حمودة، مثلى إبراهيم أحمد.(2013). **أثر استخدام استراتيجية التخيّل في تدريس التربية الإسلامية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية واتجاهاتهن نحوها.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

السيوف، أحمد علي.(2009). **أثر التدريس باستراتيجية التخيّل الموجه في تنمية مهارات الاتصال وحل المشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

شبقلو، مي عماد.(2010). **القصة القصيرة ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية وكفاياتها عند متعلمي الصف الثالث الأساس (ثانوية الأدفنتست – بيروت نموذجًا)**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت،.

الصليلي، أحمد هلال سالم.(2012). **أثر تدريس التربية الفنية باستخدام القصة للصف الثامن في تنمية التفكير الإبداعي والخيال الفني بدولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الصيفي، عاطف.(2008). **المعلّم واستراتيجيّات التعليم الحديث**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الضبع، ثناء يوسف وغبيش، ناصر فؤاد.(2011). **تنمية المفاهيم الدينية والخلقية والاجتماعية لدى الأطفال**. عمان: دار المسيرة.

طعيمة، رشدي أحمد وآخرون.(2011). **المنهج المدرسي المعاصر- أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره** (ط3). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

طلافحة، حامد عبدالله.(2012). اثر استخدام استراتيجية التخيّل في تدريس مادة التاريخ على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو المادة لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن. **مجلة دراسات/ العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 39(1)**، 274-297.

العبد، سعاد فضل محمد.(2011). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى معلّمي المرحلة الأساسية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد، وليد أحمد.(2012). التدريس بالأسلوب القصصي وتوظيفه تربويًا من منظور إسلامي. **مجلة جامعة تكريت للعلوم، 19(8)**، 207-224.

عبدالحي، رمزي أحمد.(2011). **المدرسة الذكية ومستقبل التعليم في الوطن العربي**. عمان: مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد.(2010). **القياس والتقويم في العملية التدريسية** (ط4). إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

العون، إسماعيل سعود حنيان.(2012). أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارة التخيّل لدى طلبة رياض الأطفال في البادية الشمالية الشرقية. **مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 39(1)، 61-70.**

فتيحي، وليد.(2014). قوة التخيّل في صناعة الواقع. **مجلة فكر الثقافية، (7):** 21. متاح على الموقع الإلكتروني www.fikrmag.com

قارة، سليم محمد شريف والصافي، عبدالحكيم محمود.(2011). **تنمية الإبداع والمبدعين من منظور متكامل**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الكناني، ماجد نافع وعبدالحسين آلاء رضا.(2012). فاعلية القصة الكارتونية لتنمية التعبير الفني لدى رياض الأطفال. **مجلة كلية التربية الأساسية،الجامعة المستنصرية، (76)**، 545-565.

الكناني، ممدوح عبدالمنعم.(2011 أ). **سيكولوجية الطفل المبدع**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نصر، حمدان.(2009). أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيّل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،جامعة اليرموك، 5(4)**، 385-398

نوبي، أحمد محمد والنفيسي، خالد عبد المنعم وعامر، أيمن محمد.(2013). أثر تنوع أبعاد الصورة في القصة الإلكترونية على تنمية الذكاء المكاني لتلميذات الصف الأول الابتدائي ورضا أولياء أمورهن. ورقة عمل مقدمة إلى **المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد.** الرياض 4-7 فبراير - 2013. متاح عبر الموقع الإلكتروني eli.elc.edu.sa/2013/sites/default/files/abstract/rp252_0.pdf

الهيتي، هادي نعمان.(1988). ثقافة الأطفال. **عالم المعرفة، (123):** 7-240.

Christenson, M. A. (2004). Teaching Multiple Perspectives on Environmental Issues in Elementary Classrooms: A Story of Teacher Inquiry. *Journal of Environ-mental Education*, 35(3),3 -16.

Decety, J., & Jeannerod, M., & Prablanc, C.(1989). The timing of mentally represented actions. *Behav Brain Res.* 34 (1-2),35-42.

Nibley, M. (1993). Words and pictures: Scripting and producing the multimedia educational program. *Journal of Interactive Instruction Development*, 6(2), 10-13.

Ouda, N. J.(2012). *The Effect of Using Animation on 6th Graders' attitudes and Comprehension of Short Story in Gaza Governmental Schools*. Thesis Submitted to the Curricula & English Teaching Methods Department Faculty in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master Degree in Education, The Islamic University – Gaza.

Phillips, L.(2000). Storytelling: The Seeds of Children's Creativity. *Australian Journal of Early Childhood*, 25(3), 1-5.

Sak, U. (2004). About Creativity, Giftedness and Teaching the Treatively Gifted in the Classroom. *Roeper Review*, 26(4), 216-222.

Sulayman, R. H.(2011). The Effect of Using Pictorial Story Style on the Acquisition of New English Vocabulary by Sixth Primary Pupils. *College of Basic Education Researchers Journal*, 10(3): 656-690.

Times Educational Supplemen.(2012). Develop ahead for tales. *Times Educational Supplement*. 1/13/2012, 4975, (40-42).

Tsou, W.(2012). The Effects of Storytelling on Adult English Learning. *English Teaching & Learning*, 36(2),1-34.

Wright, Ch., & Bacigalupa, Ch., & Black, T., & Burton, M.(2008). Windows into Children's Thinking: A Guide to Storytelling and Dramatization. *Early Childhood Educ J.*, (35), 363–369.

Yang, J.(2011). *Stroytelling as a teaching method in ESL classroom*. Master thesis, Kristianstad University, Tornto, Canada.

Denisenkova, N. S., & Zvyagintseva, T. A.(2013). Congruent Development of Imagination and Social Status of Preschool Children in Peer Group. *Psychological Science & Education*, (1): 85-93.

Eckhoff, A., & Urbach, J.(2005). Understanding Imaginative Thinking during Childhood: Sociocultural Conceptions of Creativity and Imaginative Thought, *Early Childhood Education Journal*, 36(2): 179-185.

Ertem, I.(2010). The Effect of Electronic Storybooks on Struggling Fourth Graders' Reading Comprehension. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educa-tional Technology*, 9(4): 140-155.

Groce, R.(2004). An Experimental Study of Elementary Teachers with Storytelling Process. *Reading Improvement*, 41 (2):122-128.

Isbell, R., & Sobol, J., & Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The Effects of storytelling and story Reading on the oral language complexity and story comprehension of young children, *Early childhood Education Journal*, 32 (3): 157 – 193 .

Liang, C., & Hsu, Y., & Huang, Y., & Chen, S.(2012). How Learning Environments Can Stimulate Student Imagination. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 11(4):432-440.

Maureen. S., & Ravisha, M.(2009). Children's Imagination and Fantasy: Implications for Development, Education, and Classroom Activities. *Research in the Schools*,16(1): 52-63.

Miller, S., & Pennycuff, L.(2008). The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1): 36 – 43.

Munn, H. D.(1999). *Oral Storytelling and Student Learning: Once Upon a Classroom*. A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Master of Arts Department of Curriculum, Teaching and Learning The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 4، 2015، 539- 555

العجز المتعلَّم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء

رفعه حسن تايه * ورافع الزغول**

تاريخ تسلم البحث 2015/3/21 تاريخ قبوله 2015/8/2

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة العجز المتعلَّم بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء، وقد تم تطبيق مقاييس العجز المتعلَّم، والتوجهات الهدفية، والنظرية الضمنية للذكاء على عينة من طلبة جامعة اليرموك بلغت (348) طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج أن مستوى العجز المتعلم كان منخفضا، ومستوى أهداف تمكن وأداء تجنب مرتفعا، أما مستوى أهداف أداء اقدام والذكاء الثابت فكان متوسطا، في حين كان الذكاء المتغير مرتفعا. كما ظهر عدم وجود أثر دالّ للجنس في العجز المتعلم، ووجود أثر دالّ للكلّية لصالح الكلّيات الإنسانية. ووجود أثر دالّ للجنس في أهداف تمكن وأداء_ تجنّب، لصالح الإناث، ووجود أثر دالّ في أهداف أداء_إقدام، والذكاء الثابت وفق الكلّية لصالح الكلّيات الإنسانية. وعدم وجود أثر دالّ للجنس في الذكاء الثابت والمتغير. كما وجدت علاقة عكسية بين العجز المتعلم، وأهداف تمكن، وأداء- إقدام، والذكاء المتغير، وعلاقة طردية بين العجز المتعلم، وأهداف أداء- تجنب والذكاء الثابت.

الكلمات المفتاحية: العجز المتعلّم، التوجهات الهدفية، النظرية الضمنية للذكاء.

Learned Helplessness and Its Relationship to Goal Orientations and Implicit Theory of Intelligence

Refaeh Taieh, *MOE.*
Rafea Zghoul, *Yarmouk University.*

Abstract: This study aimed to investigate learned helplessness and its relationship to goal orientations and implicit theory of intelligence. To achieve the study goals, learned helplessness, goal orientation and implicit theory of intelligence scales were used on a sample consisting of 348 male and female students from Yarmouk University. The results showed that learned helplessness level was low, goal orientation: master, and performance-avoidence levels were high, while performance-approach, and fixed intelligence levels were moderate , and incremental intelligence level was high. It also showed no significant differences due to sex in learned helplessness, while there were significant differences due to college in the favor of humanity colleges, and significant differences due to sex in mastery and performance-avoidance goal orientation in favor of females. And it revealed significant differences in performance approach goals and fixed intelligence due to college in favor of humanity colleges. There were no significant differences due to sex in fixed and incremental intelligence. A negative relationship was found between learned helplessness, mastery and performance approach goal orientation and incremental theory of intelligence, while there is a positive relationship between learned helplessness, performance avoidance goals, and fixed intelligence.

Keywords: Learned Helplessness, Goal Orientation, The Implicit Theory of Intelligence.

مقدمة: يشعر بعض الطلبة باليأس وفقدان الأمل والإحباط بسبب تدني علاماتهم في الجامعة أو رسوبهم، فيلجؤون إلى تغيير تخصصهم أو ترك الجامعة أو الالتحاق بجامعة أخرى. وقد يشعرون بذلك؛ بسبب فشلهم في علاقاتهم الاجتماعية، أو صعوبة تأمين متطلبات حياتهم اليومية؛ لأنهم غير قادرين على تحقيق الأهداف التي يطمحون لها، ويسمّى هذا القلق أو اليأس والإحباط العجز المتعلم.

وقد أكد أبو عليا وكذلك ورثمان ولوفتوس في دراستين منفصلتين ذلك، فبينوا أن المتعلمين قد يتراجعون في الدراسة، ويتعرضون لخبرات فشل على نحو متكرر، لإهمال أو لعدم مبالاة، أو لظروف غير ملائمة، فيولد لديهم حالة إدراكية انفعالية تسمّى العجز المتعلَّم. ويعتقد هؤلاء بأنهم غير قادرين على الإنجاز مع أنّ القدرات التي تمكنهم من القيام بالعمل المطلوب منهم متوافرة (أبوعليا، 2000؛ Worthman & Loftus, 1992).

ووضع سيلجمان ومايز (Seligman& Maier, 1967) المعطيات الأولى لنظرية العجز المتعلَّم، وأثبتا ذلك بتطبيق تصميم تجريبي ثلاثي على مجموعة من الكلاب، فبيّنت النتائج أنّ المجموعة الأولى استسلمت ولم تحاول الهرب في المرات اللاحقة حتى عندما كانت الفرصة سانحة لها، والسبب هو اعتقادها بعدم الجدوى من محاولات التخلص من المثير المؤذي، ولذا بقيت تتحمل الصدمات الكهربائية مدة من الزمن، ولهذا استنتج سيلجمان أن الكائنات الحية تشعر بعجزها عندما تتعرّض لخبرة عدم القدرة على التحكم في المثيرات المؤذية.

وقد وُجّهت انتقادات لهذا النموذج؛ ثم ظهر النموذج المعدل. وأشارت هذه الانتقادات إلى أن النموذج الأصلي لم يراع الفروق الفردية، إذ أثبتت بعض الدراسات أنّ تعرض الفرد لحالة استقلال الاستجابة عن التعزيز لا يقود حتمًا إلى حالة تعميم هذا الاستقلال إلى مواقف لاحقة مستقبلًا ثم إلى العجز المتعلَّم، فالفرد يبقى في حالة من التفاؤل برغم حالات الإحباط والفشل التي يتعرّض لها، ولذلك كان لا بدّ لمنظري هذه النظرية وزملائهم من إعادة صياغتها. وقد قامت إبرامسون وتيزدل وسيلجمان في عام 1978

* وزارة التربية والتعليم.
** جامعة اليرموك.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

بإعادة صياغة النظرية، وذلك بإضافة جانب معرفي (Roth, 1980). وقد أعادت الصياغة الجديدة للعجز المتعلّم توضيح أسباب اختلاف الأفراد في تفسيرهم لحالة استقلال الاستجابة عن التعزيز، وذلك بإشراك العزو؛ ممّا أفاد في تفسير الفروق بين الأفراد في العجز المتعلّم، فتعرُّض الفرد إلى نتائج غير مسيطَر عليها قد لا يُنتج الإخفاقات المصاحبة للعجز، ولكن عند توقعه فقدان السيطرة عليها مستقبلًا، وتعميم الفشل فإنه يعزو فشله إلى عوامل داخلية ومستقرة وشاملة ويؤدي به إلى العجز (Silver, Wortman& Klos, 1982). وتحدّث فوجل (Fogle, 1978) عن العجز المتعلّم فبين أنه ردّ فعل غير تكيّفي، وهذا واضح في الظروف المتعددة، مثل التأتأة والأرق، وحتى الاكتئاب. والعجز المتعلّم يجبر الطالب على التوقف عن أيّ جهد يبذله للهروب من واقعه حين يتعرّض لعقبات في المواقف التعليمية، أو حين يواجه مواقف صعبة، ممّا يسبب تدنيًا شديدًا في الدافعية، وهو يرتبط بالأهداف التي يتبناها الطلبة (Seligman, 1975). وقد أشار الأدب النظري المتعلق بالعجز المتعلم أن له ثلاثة مكونات، هي: مكونات معرفية وتتضمن (توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة)، ومكونات دافعية وتتضمن (صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين)، ومكونات انفعالية وتتضمن (لوم الذات) (Setlle,1996؛Kolotkin,1994 ؛ أبو عليا، 2000).

وتوضح الأهدافُ الطريق للطلاب، وتوجّه سلوكهم المعرفي والوجداني في أثناء انشغالهم بالعمل الأكاديمي، وتجعلهم يختارون من بين البدائل المتاحة؛ ممّا يقودهم إلى تحقيقها (غباري ومحاسنة، 2013). ويعرّف الزغول (2006) الهدف بأنه: نظرة مستقبلية يرغب الفرد والمجموعة في الوصول إليه، ويبذل قصارى جهده لتحقيقه، ويشكّل قيمةً تَحكُم سلوك الأفراد والمجموعات، ويتضمن مهامَّ يسعى الفرد إلى إنجازها، وأغراضًا يحاول الوصول إليها، ومعايير يأمل في تحقيقها.

وقد ركزت الأبحاث في التوجهات الهدفية على نمطين من الأهداف، كأعمال إليوت ودويك (Elliot& Dweck, 1988)، إذ افترضا وجود أهداف تعلّم، وتشير إلى توجه الفرد إلى التعلّم من أجل التعلّم وتحسين القدرات وإتقان المهارات، وأهداف أداء توجه صاحبها إلى محاولة إظهار قدراته أمام الآخرين، وتجنب الأحكام السلبية في الكفاءة (Nicholls, 1984). وقد تبنى إليوت وزملاؤه هذه الفكرة، ووسّعوا مفهوم أهداف الأداء، وأشاروا إلى أنها تتكون من بُعدَي الإقدام والتجنب. وبهذا يصبح تصنيفها في ثلاث فئات، هي: أهداف تمكن، وأهداف أداء-إقدام، وأهداف أداء تجنب. فمن يضع لنفسه أهدافَ تمكُّن فإنه يحاول تطوير ذاته، ومن يتبنى أهداف أداء-إقدام يكون همّه منافسة الآخرين والتفوق عليهم، أو نيل استحسانهم، ومن كانت أهدافه أداء- تجنب فإنه يركز على تجنب الظهور بمظهر غير الكفؤ، ويتجنب المهمات الصعبة خوفًا من الفشل (Elliot, McGregor& Gable, 1999)، ويرتبط العجز المتعلم كذلك بنظرة الفرد إلى ذكائه هل هي ثابتة أم متغيرة.

وقد يختلف الطلبة في نظرتهم إلى طبيعة الذكاء، فبعضهم يعتقد بأنه ثابت، وبعضهم يرى أنه متغير، وقد أطلق الباحثون على ذلك، الاعتقادات النظرية الضمنية للذكاء. وعرّفتها عبدالله (Abdullah, 2008) بأنها المعتقدات حول الطبيعة الأساسية للذكاء. ووجد الباحثون أنّ المعتقدات الضمنية للذكاء لها تصنيفان: نظرية الكيان (الذكاء الثابت)، والنظرية التزايدية (الذكاء المتغير).

وتعدّ النظرية الضمنية للذكاء مهمة، وخاصة في السياقات التعليمية؛ لأنّ الطلبة الذين يؤمنون بأنّ الذكاء شيء يمكن تغييره يكون أداؤهم الأكاديمي أفضل من الطلاب الذين يعتقدون أنه ثابت ولا يمكن تغييره، أمّا الذين يعتقدون أن الذكاء ثابت (نظرية الكيان) فيؤمنون بأنّ البشر يولدون بمستوى محدد من الذكاء، وأنّ مستوى ذكائهم ثابت ولا يتغير؛ لذا فإنهم لا يبذلون مزيدًا من الجهد، وتكون أهدافهم قليلة، وقدراتهم محدودة (Jones, Bryant, Snyder, & Malone, 2012). أمّا أصحاب النظرية التزايدية، أي الذين يعتقدون بأنّ القدرات يمكن زيادتها فإنهم يبذلون مزيدا من الجهد، وتكون لديهم أهدافا أكبر، ويرون أنّ مستوى الذكاء يمكن زيادته وتحسينه بالدراسة والتعلم (Dweck& Leggest, 1988).

ومن الدراسات التي تناولت العجز المتعلم، دراسة إيردلي، ولوميز، وكين ودوماس هينز(Erdley, Loomis, Cain& Dumas-Hines, 1997) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين الأهداف الاجتماعية لطلبة الصف الرابع والخامس وأثرها في الفشل الاجتماعي. أوضحت النتائج أنّ الطلبة الذين ركزوا على أهداف الأداء أدّى بهم إلى العجز، أمّا الطلبة الذين ركزوا على أهداف التعلم فقد توجهوا نحو التمكن.

وأجرى روزيل وغانديرسين (Rozell& Gundersen, 1998) دراسة هدفت إلى فحص أثر كلّ من جنس الفاحص وجنس الطالب في العجز المتعلّم، واشتملت عينة الدراسة على (38) طالبًا و(46) طالبة من طلبة إدارة أعمال تعرضوا لظروف مختلفة من المهام الصعبة. أوضحت النتائج أنه لم يكن لجنس الطالب أثر في كل من العجز، ولكن كان لجنس الباحث أثر ذو دلالة في العجز، فعندما كان جنس الباحث ذكرًا كان العجز أقلّ لدى جميع الطلبة.

ومن ناحية أخرى قام أبو عليا (2000) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة شيوع حالة العجز المتعلّم بين طلبة السابع إلى العاشر في الزرقاء، ومعرفة الفروق بين الطلاب والطالبات في الشعور بالعجز، وتكونت العينة من (132) طالبة و(142) طالبا. أظهرت النتائج أن درجة شيوع حالات العجز بين الطلبة بلغت 14.2%، وأن معاناة الذكور من حالة العجز كانت أكثر من الإناث.

وهدفت دراسة روبنز وبولز (Robins& Pals, 2002) إلى الكشف عن النظريات الضمنية للذات في المجال الأكاديمي، وآثار التوجهات الهدفية في تقدير الذات، إذ تكونت عينة الدراسة من (508) من طلبة المرحلة الجامعية البريطانيين. أظهرت النتائج أنّ

الأفراد ذوي نظرية الكيان (الذكاء الثابت) تبنّوا أهداف أداء، وكان تقدير الذات لديهم منخفضا واتسموا بالعجز، وأنّ الأفراد ذوي النظرية التزادية (الذكاء المتغير) تبنّوا أهداف تمكن وأدى بهم إلى زيادة في تقدير الذات، وكانت ردود فعلهم إيجابية.

وهدفت دراسة لزيهس، وبيمشات، وجيمينز وباولي (Zuihuis, Bempechat, Jimenez,& Boulay, 2002) إلى الكشف عن النظرية الضمنية للذكاء في المجالات الأكاديمية للمكسيكيين، وكيف يتكلم الطلبة عن قدراتهم. استخدمت الاستبانة لتقييم نظريات الذكاء والمقابلة الشخصية ليرى كيف يفهم ويتكلم الطلبة عن معتقداتهم الضمنية في (4) مجالات أكاديمية: القدرة العامة، والرياضيات، والعلوم، واللغة الإنجليزية، وتكونت العينة من (22) طالبا و(35) طالبة من المدارس الاعدادية في جنوب كليفورنيا. أظهرت النتائج أنّ الطلبة الذين يتبنّون نظرية الكيان، يرفضون التحديات، ويتشجعون للمهام التي فيها نجاح أكيد، ويميلون إلى الاستسلام والعجز المتعلم، أمّا الذين يتبنّون النظرية التزايدية فهم يثقون بقدراتهم ويختارون المهام التي فيها تحدٍ حتى عندما تكون ثقتهم بأنفسهم ضعيفة.

وسعت دراسة فاليه وآخرون (Valle, et al., 2003) إلى الكشف عن الأهداف الأكاديمية التي يتبناها طلاب جامعة أوفيدو بأسبانيا، إذ تكونت العينة من(906) من طلبة تخصصات مختلفة، فأظهرت النتائج أنّ معظم الطلاب يتبنّون أهدافًا متعددة بالدرجة الأولى، ثم أهداف أداء، يليها أهداف تعلم.

وفي سياق آخر هدفت دراسة إيدنز (Edens, 2006) إلى استقصاء أثر بعض المتغيرات المستقلة كنمط الأهداف (تعلم، أداء) والجنس (ذكر وأنثى) في بعض المتغيرات التابعة، مثل التحصيل ومستوى القلق، وطبقت الدراسة على (120) طالبا وطالبة من طلبة علم النفس من جامعة ساوث كالورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، درسوا مساقا محوسبا في علم النفس. فأظهرت النتائج أن نمط الأهداف لم يؤثر في المتغيرات التابعة (مستوى القلق، التحصيل)، وبينت كذلك أنّ الطلاب الذكور تبنّوا أهداف أداء، أمّا الإناث فقد تبنّين أهداف تعلم (تمكن).

وأجرى ديفز وبورنت وأليسون وستون (Davis, Burnett, Allison,& Stone, 2010) دراسة تناولت أثر التفاعل بين النظرية الضمنية في القدرة الرياضية (متزايدة، ثابتة)، ووضع الطالب التنافسي (رابح، خاسر) في العجز المتعلم والفاعلية الذاتية الرياضية. شارك في الدراسة (165) من طلبة البكالوريوس الأمريكيين. أظهرت النتائج أن النظرية الضمنية ترتبط سلبا بالشعور بالعجز، وأن الطلبة الذين ينتمون إلى المجموعة الخاسرة في الموقف التنافسي يستفيدون من الاعتقاد بأن القدرة الرياضية متزايدة، ويكونون أقل شعورا بالعجز.

وكذلك قام بيرناردو (Bernardo, 2012) بدراسة هدفت إلى معرفة التعلم الجيد والتعلم السيء باستخدام الاتجاه اللغوي في النظرية الضمنية للذكاء، وعُرّف الطلبة بأنهم إما مع النظرية التزايدية وإما نظرية الكيان، وحللت كتاباتهم وخصائصهم اللغوية، وأجريت مقارنات بينهم، فأظهرت النتائج أنّ الطلاب المصنفين ضمن نظرية الكيان استخدموا أسماء وصفات أكثر من الأفعال والإشارات السياقية في وصفهم للمتعلّمين الجيدين والضعيفين دراسيًا، وهذا ما يعرف بالعجز المتعلم. أمّا الطلاب المصنفون بأنهم مع النظرية التزايدية فقد أظهروا استخداما أكثر للأفعال والتحليل والتجريد في كتاباتهم وتحليلهم للموضوعات.

وقام بورنيت، وأوبويل، وفان إيبز وبولاك (Burnette, O Boyle, VanEpps& Pollack,2013) بدراسة نوعية بطريقة ما وراء التحليل هدفت إلى تطوير إطار نظري للبحث في علاقة النظريات الضمنية بالتنظيم الذاتي. وقد تم تعريف التنظيم الذاتي وفق ثلاث عمليات، هي: صياغة الأهداف (أداء، تعلم)، وإدارة الأهداف (استراتيجيات عجز، واستراتيجيات تمكن)، ومراقبة الأهداف (انفعالات سالبة، توقعات)، وكان من أبرز نتائجها أن النظرية التزايدية تتنبأ سلبا بأهداف الأداء وإيجابا بأهداف التعلم، كما أنها تتنبا سلبا بالتوجه نحو العجز وإيجابا باستراتيجيات التمكن، وكذلك تتنبا سلبا بالانفعالات السالبة وإيجابا بالتوقعات بعكس النظريات التي ترى أن الذكاء ثابت.

وأجرى غباري، ضمرة ونصار(Ghbari, Damra& Nassar, 2014) دراسة تناولت أثر العجز المتعلم في تغيير التوجهات الهدفية لدى الطلبة الجامعيين. طبقت الدراسة على (282) من طلبة الجامعة الهاشمية موزعين على مجموعة تجريبة وأخرى ضابطة. وقد تعرضت المجموعة التجريبية إلى خبرات فشل متكررة قادت إلى شعور أفرادها بالعجز. أظهرت النتائج أن تشكل حالة العجز المتعلم لديهم أدت إلى تغيير في ترتيب التوجهات الهدفية، فبعد أن كان ترتيب التوجهات الهدفية قبل خبرات الفشل، أهداف إتقان ثم أهداف أداء- إقدام وأهداف أداء- تجنب، تغير الترتيب لتصبح أهدافهم أهداف أداء- إقدام ثم أهداف تجنب وأخيراً أهداف اتقان.

وأجرى لو (Lou, 2014) دراسة تناولت دور نظرية الذكاء الضمنية في تعلم اللغة الثانية والتوجهات الهدفية والاستجابات في مواقف الفشل (تمكن، عجز، قلق، خوف من الفشل)، بلغت العينة (150) طالبا، تم تقسيم أفرادها إلى مجموعتين تجريبيتين، تم تدريب كل مجموعة على تبني نوع من أنواع النظرية الضمنية للذكاء (تزايدي، ثابت). أظهرت النتائج أن أفراد المجموعة الذين دربوا على الذكاء المتزايد وضعوا لأنفسهم أهدافا من مستوى مرتفع، وأظهروا استجابات تمكن في مواقف الفشل، بينما الذين دربوا على الذكاء الثابت كانوا أكثر خوفا من الفشل، وأن أهداف التعلم ترتبط بالعجز المتعلم ارتباطا سالبا، في حين أن أهداف أداء- تجنب ترتبط بالعجز المتعلم ارتباطا موجبا.

كما أجرى سورنتي وفيليبلو وكوستا وبوزي (Sorrenti, Filipello,&Buzzai, 2014) دراسة هدفت إلى بناء مقياس للعجز المتعلم والتوجه نحو التمكن، تكونت عينة الدراسة من (114) من

طلبة المرحلة المتوسطة في إيطاليا، وكان من نتائجها المتعلقة بهذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العجز المتعلم والتوجه نحو التمكن، إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (32.-).

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بأنها تناولت العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء. أما الدراسات التي تناولت علاقة العجز المتعلم بالتوجهات الهدفية فكانت نادرة باللغة الإنجليزية وغير موجودة باللغة العربية، وكذلك الدراسات التي تناولت علاقة العجز المتعلم والنظرية الضمنية للذكاء كانت نادرة باللغة الإنجليزية ولم يتطرق إليها أحد باللغة العربية. وما يميز هذه الدراسة من غيرها أنها أخذت بالاعتبار الجنس والكلية. لذا هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بدأت ظاهرة العجز المتعلم تنتشر بين طلبة الجامعات؛ إما لفشل متكرر في الدراسة، وإما لظروف أسرية صعبة، فيدخل الطلبة الجامعة وهم يحملون أهدافًا يسعون إلى تحقيقها، ولكنهم يختلفون في ذلك، فمنهم من يرغب في التفوق، ومنهم من يريد النجاح فقط، ومنهم من يتعلم لاكتساب العلم والتزود به، ويمكن ملاحظة ذلك أثناء التعامل مع الطلبة وتدريسهم، وقد ترتبط بعض هذه الأنماط بالعجز المتعلَّم، فنمط الأهداف يحدد للطالب اختياره للمساقات التي يريد دراستها، وهل يتمتع بثقة عالية بنفسه تساعده وتجعله يسعى إلى تطوير الذات واكتساب المهارات واستغلال فرص النمو. أم إنه يركز على ذاته ويخاف من أن يبدو غير قادر أو فاشل، فتحبطه مناسبات الفشل وتجعله يشعر بالعجز. أمّا نظرة الفرد إلى الذكاء وهل هو ثابت أم متغير فإنها قد تؤثر في اختياره وقراراته، فإذا تعرض الطالب للفشل وكان يعتقد أنّ الذكاء ثابت، فربما لا يبذل أيّ جهد من أجل الوصول إلى نتيجة أفضل، وهذا قد يؤدي به إلى العجز المتعلَّم، أمّا الطالب الذي يعتقد أنّ الذكاء متغير فإنه قد يبذل مزيدًا من الجهد في المرات القادمة ليحصل على نتيجة أفضل.

ويلاحظ ندرة الدراسات في البيئة العربية والأردنية على وجه الخصوص التي تناولت علاقة العجز المتعلم بكل من التوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء، ولم يُعثَر على أيّ دراسة عربية تناولت متغير النظرية الضمنية للذكاء، ولذا جاءت هذه الدراسة لتسد النقص في هذا المجال، بالإضافة إلى أنّ الاختلاف في نتائج الدراسات الأجنبية كان مبررًا لإجراء هذه الدراسة.

وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العجز المتعلَّم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء، وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى العجز المتعلَّم لدى طلبة جامعة اليرموك؟

2- ما مستوى التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك؟

3- ما نوع الذكاء السائد وفق النظرية الضمنية للذكاء لدى طلبة جامعة اليرموك؟

4- هل يختلف العجز المتعلَّم والتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء تبعًا لاختلاف الجنس والكلّية لدى طلبة جامعة اليرموك عند مستوى الدلالة (α= 0.05)؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α= (0.05) بين العجز المتعلَّم والتوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك؟

6- هل توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α= (0.05) بين العجز المتعلَّم والنظرية الضمنية للذكاء لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في أنها تلقي الضوء على أحد المجالات المهمّة في علم النفس التربوي؛ وهو العجز المتعلَّم، والتوجهات الهدفية، والنظرية الضمنية للذكاء، وتكشف عن العلاقة بين العجز المتعلَّم والتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء، فنمط الأهداف الذي يختاره الطالب يؤثّر في نجاحه أو فشله مستقبلًا، وكذلك نظرة الفرد المدركة للذكاء تؤثّر في طريقة تفكيره مستقبلًا، فهي إمّا أن تؤدي به إلى العجز المتعلَّم، وإمّا أن تدفعه إلى بذل الجهد والمثابرة والإصرار. وتكمن الأهمية النظرية، لهذه الدراسة في أنها توفر مقياسًا باللغة العربية للعجز المتعلم، وتكشف عن العلاقات الارتباطية بين العجز المتعلَّم وكل من أنماط الأهداف، والنظرية الضمنية للذكاء (هل هو ثابت أم متغير). أمّا من الناحية التطبيقية فإنّ نتائج هذه الدراسة قد تساعد العاملين في مجال التربية على وضع البرامج التدريبية والأساليب الإرشادية التي تعين الطلبة على تبني أهداف تمكن، وتعديل نظرتهم المدركة للذكاء حتى لا يصل بهم الأمر إلى العجز المتعلَّم.

محددات الدراسة: حددت نتائج الدراسة بعينتها إذ اقتصرت على طلبة جامعة اليرموك في العام الدراسي (2013/ 2014م)، وحددت بأدواتها التي تتمثل في مقاييس العجز المتعلَّم، والتوجهات الهدفية، والنظرية الضمنية للذكاء.

التعريفات الإجرائية: ورد في هذه الدراسة مفاهيم تُعرَّف إجرائيًا على النحو الآتي:

العجز المتعلَّم: هو إدراك الفرد بأنه غير قادر على الإنجاز مهما حاول وبذل من جهد؛ ولذا فإنه لن يستطيع تجنب الفشل، ممّا يؤدي به إلى الشعور بالذنب. ومن الناحية الإجرائية يقصد به الدرجة الكلّية التي يحصل عليها الطالب على مقياس العجز المتعلَّم الذي أُعِد لأغراض هذه الدراسة.

التوجهات الهدفية: بناء يتضمن اتجاهات وسلوكات مرتبطة بمواقف الإنجاز، ويصف المناحي التي يتبناها الأفراد لتحقيق الأهداف، ويتكون من ثلاثة أبعاد: تمكن، وأداء_ إقدام، وأداء_

تجنب. ويقصد به من الناحية الإجرائية الدرجة الكلّية التي يحصل عليها الطالب. ويقاس في هذه الدراسة بمقياس أنماط الأهداف لإليوت وتشيرتش (Elliot& Church,1997) الذي عربه الزغول (2006).

النظرية الضمنية للذكاء: اعتقادات الفرد المتعلقة بقدراته العقلية (الذكاء) من حيث كونها ثابتة أو متغيرة. ويقصد بها من الناحية الإجرائية الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس النظرية الضمنية للذكاء في بعديه الثابت والمتغير المستخدم في الدراسة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة: تكّون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة اليرموك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014/2013 المسجلين في مرحلة البكالوريوس، والبالغ عددهم (36203) طالبًا وطالبة، بواقع (15126) طالبًا، و(21077) طالبة، وتم التحقق من ذلك بالرجوع إلى الإحصاءات المتوافرة في دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، واختيرت الشعب من متطلبات الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (348) طالبًا وطالبة بعد استبعاد (13) استبانة بسبب عدم اكتمال البيانات، بواقع (116) طالبًا و(232) طالبة، منهم (156) من طلبة الكلّيات العلمية و(192)، من طلبة الكلّيات الإنسانية، وقد اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة من طلبة جامعة اليرموك المسجلين في المساقات الإجبارية من اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم العسكرية في مرحلة البكالوريوس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2013/ 2014 م.

منهجية الدراسة: استُخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق الأهداف المطلوبة.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت ثلاثة مقاييس كما يأتي:

أولاً: مقياس العجز المتعلَّم: بعد الاطلاع على مقياس روتر (Rotters-Escale) في دراسة كولتكن (Kolotkin, 1994)، ومقياس أبو عليا (2000)، وبعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة في موضوع العجز المتعلم، كدراسة روزيل وغانديرسين (Rozel& Gundersen, 1998) وبالملاحظة الميدانية، حُصرت المؤشرات السلوكية التي يتصف بها الطلبة الذين يتّسمون بحالة العجز المتعلم. وفي ضوء ذلك بُني مقياس العجز المتعلم لأغراض الدراسة الحالية، وتكون من ثلاثة مجالات، هي: توقّع الفشل وعدم القدرة على السيطرة، وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين، ولوم الذات. وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (33) فقرة موزعة على هذه المجالات.

وللتأكد من صدق المقياس تم عرضه على (10) من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك والجامعة الهاشمية، وأُخذ بملاحظاتهم من حيث التعديل أو الإضافة أو الحذف، أو انتماء الفقرات إلى المجالات المحددة، وقد كان محك استبقاء الفقرات (0.80) ومحك استبعادها (0.20)، وعدلت كل فقرة لم يتوافر فيها هذا المحك أو غيرت، فأصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (30) فقرة موزعة على مجالاته الثلاثة بالتساوي.

واستُخرج مؤشر صدق البناء للمقياس بحساب معاملات الارتباط المعدل بين درجة كلّ فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت بين (0.425- 0.586) لمجال توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة، وبين (0.367- 0.646) لمجال صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين، وبين (0.366- 0.656) لمجال لوم الذات، وحسبت معاملات الارتباط المعدل بين درجة كلّ فقرة والدرجة الكلّية للمقياس ككل، وقد تراوحت بين (0.26- 0.64)، ويلاحظ أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها والفقرات بالدرجة الكلّية لمقياس العجز المتعلَّم جميعها أعلى من القيمة (0.30)، ولذا تعدّ قيما مناسبة، وهذا يشير إلى أنّ المقياس يتمتع بدلالات صدق بناء مرتفعة. أما بالنسبة إلى ثبات المقياس، فقد تم التحقق منه باستخراجه بطريقة إعادة الاختبار (test- retest) إذ طُبّق على (32) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة مرتين بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وحسب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين نتائج التطبيقين. وحُسِب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس على درجات التطبيق الأول، فكان معامل ثبات الإعادة لمجالات مقياس العجز المتعلَّم (0.83، 0.70، 0.69) لمجالات توقّع الفشل وعدم القدرة على السيطرة، وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين، ولوم الذات على الترتيب، أما ثبات الدرجة الكلية للمقياس فبلغ (0.89). وكان معامل ثبات الاتساق الداخلي لمجالات توقّع الفشل وعدم القدرة على السيطرة، وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين، ولوم الذات (0.82، 0.81، 0.78) على الترتيب، وللدرجة الكلية للمقياس (0.91) وتعد هذه المعاملات مناسبة وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

أما بالنسبة لتصحيح المقياس فقد اعتمد تدريج ليكرت الخماسي إذ أعطيت: بدرجة عالية جدًا (5) درجات، بدرجة عالية (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة (درجتين)، بدرجة قليلة جدًا (درجة واحدة). وتتوزع فقرات المقياس على ثلاثة مجالات أساسية، هي: توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة: تقيسه الفقرات (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28)، وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين: تقيسه الفقرات (2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29)؛ ولوم الذات: تقيسه الفقرات (3، 6، 9، 12، 15، 18،21، 24، 27، 30). وبذا تتراوح علامات كل مجال بين (10-50) درجة. أما الدرجة الكلية للعجز المتعلم فتتراوح بين (30-150) درجة. وقد قسمت الدرجات إلى ثلاثة مستويات وفق سلم الإجابة كما يأتي:

عُدَّت فئتا الاجابة بدرجة قليلة وبدرجة قليلة جدا مستوى منخفضًا، وفئة الإجابة بدرجة متوسطة مستوى متوسطا، وفئتا الإجابة بدرجة عالية جدًا وبدرجة عالية مستوى مرتفعًا. وبناء على ذلك صنف الطلبة وفق كل مجال من المجالات إلى ثلاثة مستويات باستخدام حدود الفئة الدنيا والعليا، هي:(25) فأقل منخفض، أكثر من (25-35) متوسط؛ أكثر من (35) مرتفع. أما مستويات الدرجة الكلية فكانت كما يلي: (75) فأقل منخفض، أكثر من (75-105) متوسط، أكثرمن (105) مرتفع.

ثانيًا: مقياس التوجهات الهدفية: أعدّ المقياس إليوت وتشيرتش (Elliot& Church, 1997)، وعربّه الزغول (2006)، ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية، هي: بُعد أهداف التمكن، وبعد أهداف (أداء_إقدام)، وبعد أهداف (أداء_ تجنب)، وهو من نوع ليكرت الخماسي، ويتراوح سلم الإجابة عنه بين أوافق بشدة ولا أوافق بشدة.

يتمتع المقياس بصورته الأجنبية بمعاملات صدق وثبات مناسبة، إذ أعد في ضوء أساس نظري يوفر له مؤشرًا قويًا على صدق البناء، وخضع لإجراءات الصدق العاملي، وزادت تشبعات جميع فقراته على العوامل التي تنتمي إليها على (0.40)، أما معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ الفا لجميع أبعاده فقد بلغت (0.77) أو أعلى.

وقام الزغول (2006) بتعريب المقياس، وأضاف إلى كل بعد من أبعاده فقرتين، واستخرج له صدق محكمين، واتفق المحكمون على أن الفقرات واضحة، وتنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها. وأُخضع المقياس لإجراءات الصدق العاملي، وأظهرت نتائجه أن البناء العاملي للمقياس المعرب يطابق البناء العاملي للمقياس الأصلي، إذ جاءت فقراته مصنفة وفق الأبعاد التي تنتمي إليها. وللتحقق من ثبات مقياس التوجهات الهدفية قام الزغول (2006) بتطبيق المقياس على عينة من الطلبة بلغت (73) طالبًا وطالبة من طلبة مساق علم النفس، وتم التحقّق من ثبات المقياس عن طريق تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس، وكانت معاملات الثبات على النحو الآتي: (0.81، 0.87، 0.78) لأبعاد أهداف تمكن، وأهداف (أداء- إقدام)، وأهداف (أداء- تجنب) على التوالي، وهي معاملات ثبات مقبولة. وفي الدرسة الحالية تم التأكد من صدق المقياس بعرضه على (10) من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك والجامعة الهاشمية، وقد طُلِب منهم بيان مدى وضوح الفقرة، وانتمائها إلى البعد، وسلامة صياغتها اللغوية، وأيّ ملاحظات يرونها مناسبة، وقد كان محك استبقاء الفقرات (0.80)، ومحك استبعادها (0.20)، وأي فقرة لم يتوافر فيها هذا المحك عُدلت أو غُيِّرت، ولم تُحذف أو تُضَف أو تعدّل أي فقرة وفق هذا المحك، فبقي عدد فقرات المقياس (24) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد بالتساوي، هي: بعد أهداف التمكن، وبعد أهداف (أداء – إقدام)، وبعد أهداف (أداء – تجنب). واستُخرج للمقياس مؤشر صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من جهة وكل من البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلّية للمقياس من جهة أخرى، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات أهداف تمكن بدرجة البعد الذي تنتمي إليه بين (0.542- 0.634)، وتراوحت أهداف (أداء- إقدام) بين (0.427- 0.593)، وأهداف (أداء- تجنب) بين (0.504- 0.698)، وجميعها أعلى من (0.30)، ولذا فهي قيم مناسبة، وتشير إلى أنّ الفقرة ترتبط ارتباطًا جيدًا بدرجة البعد، وتعدّ مؤشرًا إلى صدق بناء المقياس.

وللتحقق من ثبات المقياس فقد استخرج بطريقة الإعادة (test-retest) وطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا. ولحساب معامل ثبات الإعادة طبِّق بفاصل زمني على عينة قوامها (32) طالبًا وطالبة من جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأولي طبّق المقياس على العينة نفسها. وقد حسب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات على التطبيقين، وبلغت معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس: تمكن، و(أداء- إقدام)، و(أداء- تجنب) (0.63، 0.78، 0.77) بالترتيب. أما ثبات الاتساق الداخلي للمقياس فقد حسب باستخدام درجات التطبيق الأول، وبلغت هذه المعاملات لأبعاد المقياس: تمكن، و(أداء- إقدام)، و(أداء- تجنب) (0.86، 0.81، 0.87) بالترتيب، وهي معاملات ثبات مقبولة وقريبة من معاملات الثبات التي توصل إليها الزغول (2006)، وجميع هذه المعاملات مناسبة وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

أما فيما يتعلق بتصحيح المقياس فقد اعتُمد مقياس خماسي وفقًا لتدريج ليكرت، كما يأتي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة). وتتوزع فقرات المقياس على ثلاثة أبعاد أساسية، هي: التمكن، وتقيسه الفقرات: (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22)؛ و(أداء –إقدام)، وتقيسه الفقرات: (2، 5، 8، 11، 14،17،20، 23)؛ و(أداء- تجنب)، وتقيسه الفقرات: (3، 6، 9، 12، 15، 18، 21،24). وبذلك تتراوح درجة الطالب في كل بعد بين (8-40). وقد قسمت الدرجات إلى ثلاثة مستويات وفق سلم الإجابة، كما يأتي: عُدَّت فئتا الإجابة لا أوافق ولا أوافق بشدة مستوى منخفضًا، وفئتا الإجابة أوافق وأوافق بشدة مستوى مرتفعًا، وما بينهما مستوى متوسطًا. وبناء على ذلك صُنّف الطلبة وفق كل بعد من الأبعاد وباستخدام حدود الفئة الدنيا والعليا إلى ثلاثة مستويات، هي: (20) فأقل منخفض؛ أكثر من (20-28) متوسط؛ أكثر من (28) مرتفع.

ثالثًا: مقياس النظرية الضمنية للذكاء: أعدّ المقياس عبد الفتاح وياتيس (Abd-El-Fattah& Yates, 2006)، وتكون في صورته الأصلية من (12) فقرة موزعة بالتساوي على بعدي المقياس. تُرجم المقياس من الإنجليزية إلى العربية، وعُرضت الترجمة على متخصص في اللغة الإنجليزية، وتُرجم كذلك ترجمة عكسية من العربية إلى الإنجليزية من متخصص آخر في اللغة

الإنجليزية؛ للتأكد من أنّ الفقرات حافظت على مضمونها، ثم أضيفت فقرتان على كلّ بُعد ليصبح عدد فقرات البعد ثماني فقرات، وعدد الفقرات الكلّي (16) فقرة.

استَخرج صاحبا المقياس الصدق العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، إذ أسفرت النتائج عن وجود عاملين أساسين للمقياس فسرا ما مجموعه (50.8%)، من التباين، هما: الذكاء الثابت الذي فسر(35.5%) من التباين الكلي للمقياس، والذكاء المتغير الذي فسر (15.3%) من التباين، وبلغ معامل الثبات للذكاء الثابت (0.83). أمّا معامل ثبات الذكاء المتغير فبلغ (0.75) وبلغ معامل الارتباط بين العاملين (0.33-). وتحقق الباحثان من صدق البناء العاملي عن طريق التحليل العاملي التوكيدي، إذ بينت المؤشرات مطابقة نتائج التحليلين، أي إنّ المقياس يتكون من عاملين بينهما علاقة عكسية.

أما في الدراسة الحالية فقد تم التأكد من صدق محتوى المقياس بعرضه على (10) من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك والجامعة الهاشمية، وأخذ بملاحظاتهم من حيث التعديل أو الإضافة أو الحذف، وكذلك مدى انتماء الفقرات للمجالات المحددة، وقد كان محك استبقاء الفقرات (0.80) ومحك استبعادها (0.20)، وأي فقرة لم يتوافر فيها هذا المحك عدلت أو غيرت، ولم تحذف وفق هذا المعيار أي فقرة، فأصبح عدد فقرات الأداة بصورتها النهائية (16) فقرة موزعة على بعدين، هما: الاعتقاد بأن الذكاء ثابت، ويتكون من (8) فقرات، هي ذوات الأرقام (1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15)، والاعتقاد بأن الذكاء متغير، ويتكون من (8) فقرات، هي ذوات الأرقام (2، 4، 6، 8، 10، 12، 14، 16). واستُخرج كذلك مؤشر صدق البناء بحساب معاملات الارتباط المصححة بين درجة كلّ فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت بين (0.676- 0.808) لبعد الذكاء الثابت، وبين (0.634- 0.811) لبعد الذكاء المتغير. ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من القيمة (0.30)، وتعدّ قيمًا مناسبة، ومؤشرًا إلى صدق البناء للمقياس.

وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية فقد استُخرج بطريقتين، هما: طريقة الإعادة (test-retest) إذ طبّق على عينة قوامها (32) طالبًا وطالبة من جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة مرتين على العينة نفسها بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وحُسِب معامل ارتباط بيرسون بين درجات العينة الاستطلاعية على التطبيقين، وحُسب ثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس بناء على نتائج التطبيق الأول. وقد كانت معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس (الذكاء الثابت، والذكاء المتغير) بالترتيب: (0.66، 0.70)، وبلغت معاملات ثبات الاتساق الداخلي لهما بالترتيب: (0.92، 0.91). وجميع هذه المعاملات مناسبة وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

أما فيما يتعلق بتصحيح المقياس فقد اعتُمِد مقياس ليكرت ذي التدريج الخماسي، إذ أعطيت (أوافق بشدة:5 درجات)، و(أوافق:4 درجات)، و(محايد:3 درجات)، و(لا أوافق: درجتين)، و(لا أوافق بشدة: درجة واحدة). وبذلك تتراوح درجة الطالب في كل بعد بين (8-40). وقد قسمت الدرجات إلى ثلاثة مستويات وفق سلم الإجابة كما يأتي: عُدّت فئتا الإجابة: لا أوافق ولا أوافق بشدة مستوى منخفضًا، وفئتا الإجابة أوافق وأوافق بشدة مستوى مرتفعًا، وما بينهما _أي محايد_ مستوى متوسطًا، وبناء على ذلك صُنّف الطلبة وفق كل بعد وباستخدام حدود الفئة الدنيا والعليا إلى ثلاثة مستويات، هي: (20) فأقل منخفض؛ ومن (20-28) متوسط؛ وأكثر من (28) مرتفع.

إجراءات الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة نفذت الإجراءات وفق الخطوات الآتية:

- بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة، وذلك بالرجوع إلى المصادر الرسمية في جامعة اليرموك.
- جمعت البيانات من الشعب التي تكونت منها العينة، إذ بُيّن للطلبة الهدف من الدراسة، وبُيّنت المعلومات الكافية لطريقة الإجابة عن أدوات الدراسة، وأعلم الطلبة بأن المعلومات المطلوبة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وستعامل بسرية تامة.
- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، بعد التأكد من صدقها وثباتها بعرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، بالإضافة إلى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخراج دلالات صدق وثبات أداة الدراسة.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة البحث العلمي في الجامعة، من أجل القيام بالتطبيق والحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.
- توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة وإعطاؤهم وقتًا كافيًا في الإجابة عن فقرات المقياس والطلب منهم الإجابة بصدق، وإخبارهم أن النتائج تستخدم لغايات الدراسة فقط.
- جمع البيانات والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، ثم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية: العجز المتعلَّم، والتوجهات الهدفية، والنظرية الضمنية للذكاء، والجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى)، ونوع الكلّية، ولها فئتان، هما: (علمية، إنسانية).

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث استُخدِمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الرابع استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي المتعدد. وللإجابة عن السؤالين الخامس والسادس استخدم معامل ارتباط بيرسون.

الجدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات العجز المتعلَّم

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
توقع الفشل	23.42	8.26	منخفض
صورة الطالب السلبية	27.01	8.13	متوسط
لوم الذات	20.08	7.42	منخفض
الدرجة الكلّية	70.51	20.78	منخفض

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: للإجابة عن السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

يتّضح من الجدول (1) أنّ المتوسطات الحسابية لمجالات العجز المتعلَّم قد تراوحت بين (20.08-27.01)، وهي تشير إلى أنّ مستوى توقع الفشل ولوم الذات كانا ضمن المستوى المنخفض، أما صورة الطالب السلبية فكانت ضمن المستوى المتوسط، وقد بلغ متوسط الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلَّم (70.51) بانحراف معياري (20.78)، أي ضمن المستوى المنخفض.

ويشير ذلك إلى أهمية دور توجيه السلوك الأكاديمي في التعامل مع التحديات التي يواجهها الطلبة من خلال طبيعة البرامج التي يدرسونها وخبرات النجاح والفشل التي يواجهونها، إلّا أنّ مستوى التحديات لم يصل إلى مستوى العجز، ولذا فإنّ فشلهم يمكن أن يُعزى إلى عوامل يمكن السيطرة عليها، فهم لم يصلوا إلى مرحلة الإحباط والعجز التام في السيطرة على أدائهم الأكاديمي.

إن المستوى المنخفض في الدرجة الكلية للعجز وفي بعدي توقع الفشل ولوم الذات من شأنه أن يعزز الفرصة أمام الطلبة للتعامل مع التحديات الأكاديمية بصورة صحية تخدمهم في تحقيق أهدافهم الأكاديمية. وأيضًا قد يعود السبب إلى التنشئة الأسرية، فالآباء في المرحلة الجامعية لا يستخدمون الأوامر والمعاملة القاسية، وكذلك المدرس الجامعي تتغير معاملته للطلبة، فيصبح كأنه أب لهم، وهذا ما يعزز شخصية الطلبة ويقلل إحساسهم بالعجز. واختلفت مع دراسة أبو عليا (2000)، التي أشارت إلى ارتفاع درجة شيوع العجز بين الطلاب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: للإجابة عن السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الجدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات التوجهات الهدفية

أبعاد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
أهداف التمكن	8	40	31.33	5.8	مرتفع
اهداف أداء- إقدام	8	40	23.99	7.166	متوسط
اهداف أداء- تجنب	8	40	28.62	5.231	مرتفع

يتضح من الجدول (2) أنّ المتوسطات الحسابية لأبعاد التوجهات الهدفية: تمكن، وأداء إقدام، وأداء تجنب هي على التوالي: (31.33، 23.99، 28.62)، وهي ضمن المستوى المرتفع لبعدي التمكن وأداء- تجنب، ولكنها ضمن المستوى المتوسط لبعد أداء- إقدام.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ أهداف التمكن تعدّ من الدوافع الأساسية التي تفسر سلوك طلبة الجامعات؛ لأنّ إتقان الخبرات الأكاديمية وامتلاك المعرفة يعدّ هدفًا أساسيًا للطلبة الجامعيين؛ وذلك لارتباط المعرفة الأكاديمية بالمرحلة الجامعية والمتطلبات التي تفرضها طبيعة الأعمال في المستقبل.

ويمكن أن يعلَّل ارتفاع التوجهات الهدفية للتجنب بأنّ تجنب الفشل يعدّ من العوامل المحركة لسلوك الإنسان، فقد يكون الأفراد مدفوعين للاستفادة من فرص التعلم ويرغبون في تنمية الذات، وهم في الوقت نفسه يسعون إلى تجنب الفشل للحفاظ على مكانتهم وسمعتهم ومكاسبهم، ويحاولون جاهدين تجنبه. أمّا ميول الطلبة نحو الحصول على علامات مرتفعة فقد جاء بمستوى متوسط في

أداء- إقدام؛ لأنّ الطالب الجامعي في هذا العمر ناضج وراشد، ويهمه النجاح في الدراسة للحصول على عمل مستقبلًا. فليس الهدف المنافسة بحد ذاتها بقدر ما هو الحصول على علامات تؤهله للحصول على وظيفة، ولعل اقتراب عمر العينة من سن الرشد يجعلهم أكثر وعيًا لتبني أهداف تمكن. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزغول (2006) التي أشارت نتائجها إلى أنّ طلبة الجامعة يتجهون في الغالب نحو أهداف التمكن، ثم أهداف أداء- تجنب، يليها أهداف أداء- إقدام. ولم تتفق مع دراسة فاليه وآخرين (Valle& et al, 2003) في أنّ معظم الطلاب أظهروا أهدافًا متعددة بالدرجة الأولى، ثم أهداف أداء، يليها أهداف تمكن.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: للإجابة عن السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الجدول 3: المتوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان ومستويا بعدي النظرية الضمنية للذكاء

الأبعاد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثابت	10.00	39.00	23.11	9.15
المتغير	11.00	40.00	28.01	8.55

يتضح من الجدول (3) أنّ المتوسطين الحسابيين لكلّ من الذكاء الثابت والمتغير بالترتيب هو:(23.11، 28.01)، ويلاحظ أنّ المتوسط الحسابي للذكاء المتغير كان أعلى من المتوسط الحسابي للذكاء الثابت، ولذلك يكون الذكاء المتغير هو السائد. ويفسر ذلك بأنّ النمط الأبرز للنظرية الضمنية كان الذكاء المتغير، إذ يعبّر هذا النوع من الذكاء عن المرونة في تناول المتغيرات المحيطة بطلبة الجامعة، وبما أنّ الطلاب مثقفون ولديهم الوعي الكافي بأنّ الحصول على الأفضل يتطلب جهدًا أكبر فإنهمّ يعتقدون أن ذكاءهم لا يقف عند حد معين، بل إنهم يستخدمون مختلف المهارات لتنميته وزيادته. أما بالنسبة إلى الذكاء الثابت فقد كان ضمن المستوى المتوسط، فمن الطلاب من يعتقد بأن الذكاء ثابت، ويعزو فشله إليه؛ ولذلك لا يبذل جهدًا لتحقيق ما يريد، فهو مستسلم لهذا الاعتقاد، ولكن هذه النسبة جاءت بدرجة متوسطة بين الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: للإجابة عن السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العجز المتعلَّم، والتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء وفق الجنس والكلية.

أولا العجز المتعلم

للإجابة عن السؤال المتعلق بالعجز المتعلم حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العجز المتعلَّم للأبعاد والدرجات الكلية وتحليل التباين الثنائي المتعدد لدرجات الأبعاد وتحليل التباين الثنائي للدرجات الكلية، ويمثل النتائج المتعلقة بذلك الجداول (4،5،6).

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة جامعة اليرموك على مقياس العجز المتعلَّم تبعًا لمتغيرَي الجنس والكلّية

المجال	الجنس	الكلّية علمية			الكلّية إنسانية			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
توقع الفشل	ذكور	23.00	9.82	38	25.25	8.56	77	24.50	9.01	115
	إناث	21.11	7.26	114	24.56	8.06	115	22.84	7.85	229
	المجموع	21.59	7.99	152	24.83	8.25	192	23.40	8.28	344
صورة الطالب السلبية	ذكور	26.13	9.13	38	27.40	7.62	77	26.98	8.13	115
	إناث	25.63	8.04	114	28.47	8.15	115	27.06	8.20	229
	المجموع	25.76	8.30	152	28.04	7.94	192	27.03	8.17	344
لوم الذات	ذكور	19.03	6.50	38	21.34	7.05	77	20.57	6.93	115
	إناث	18.84	6.93	114	20.83	8.22	115	19.84	7.65	229
	المجموع	18.89	6.80	152	21.03	7.75	192	20.08	7.42	344
الدرجة الكلّية	ذكور	68.16	24.32	38	73.99	20.03	77	72.06	21.61	115
	إناث	65.59	18.56	114	73.85	21.30	115	69.74	20.36	229
	المجموع	66.23	20.10	152	73.91	20.74	192	70.51	20.78	344

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات العجز المتعلم ناجمة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وللتحقق من جوهرية الفروق فقد حُسِبت معاملات الارتباط بين مجالات العجز متبوعة بإجراء اختبار (Bartlett) للكروية وفقًا للمتغيرات لتحديد التحليل الأنسب.

الجدول (5): نتائج اختبار(Bartlett) للكروية لمجالات مقياس العجز المتعلَّم

العلاقة وفقاً للمتغيرات:	توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة	صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين
صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين	.712	
لوم الذات	.691	.500

اختبار Bartlett للكروية		
كا^2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
462.349	3	0.000

يتبين من الجدول (5) وجود علاقة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مجالات العجز المتعلَّم؛ مما تطلب استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (بدون تفاعل) لمجالات العجز المتعلَّم وفقًا لمتغيرَي الجنس والكلية، وذلك كما في الجدول (6).

جدول6: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (بدون تفاعل) لمجالات العجز تبعًا لمتغيرَي الجنس والكلّية

	المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
هوتلنج لمتغير الجنس .016	توقع الفشل	الجنس	98.158	1	98.158	1.486	.224	.004
الدلالة .145	وعدم القدرة على السيطرة	الكلية	781.691	1	781.691	11.830	.001	.034
هوتلنج لمتغير الكلية .035		الخطأ	22531.397	341	66.074			
الدلالة 0.008		الكلّي	23524.439	343				
	صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين	الجنس	16.377	1	16.377	.249	.618	.001
		الكلية	458.945	1	458.945	6.982	.009	.020
		الخطأ	22415.283	341	65.734			
		الكلّي	22874.648	343				
	لوم الذات	الجنس	11.149	1	11.149	.206	.650	.001
		الكلّية	359.382	1	359.382	6.639	.010	.019
		الخطأ	18459.762	341	54.134			
		الكلّي	18860.555	343				

* دالّة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

يتبين من الجدول (6) وجود فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لمجالات العجز المتعلَّم يعزى لمتغير (الكلّية) لصالح التخصصات الإنسانية مقارنة بالتخصصات العلمية كما يظهر من الجدول (4).

أمّا متغير الجنس فليس هناك فروق تعزى إليه. أما نتائج تحليل التباين الثنائي للدرجات الكلية للعجز المتعلَّم وفق متغيرَي الجنس والتخصص فيمثلها الجدول (7).

جدول7: نتائج تحليل التباين الثنائي للدرجات الكلية للعجز المتعلَّم وفق متغيرَي الجنس والكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الجنس	84.63	1	84.63	0.20	0.65	.001
الكلية	4670.23	1	4670.23	11.13	0.00	.032
الخطأ	143078.62	341	419.59			
الكلّي	148161.93	343				

يتضح من الجدول (7) أنّ قيمة الإحصائي (ف) بلغت (0.20، 11.13) لكلّ من متغيري الجنس والكلية على الترتيب، وأن قيمة (ف) لمتغير الكلية بلغت مستوى الدلالة، وبمراجعة الجدول (4) يتَبين أنّ المتوسطات لطلبة الكلّيات الإنسانية كانت أعلى من طلبة الكلّيات العلمية في مستوى العجز. وتشير هذه النتيجة إلى أنّ طلبة الكلّيات الإنسانية يزداد لديهم مستوى العجز، وذلك لأنّ مستويات دافعيتهم للتحصيل قد تكون منخفضة نسبيًا مقارنة بطلبة الكلّيات العلمية، وأنّ المهارات الدراسية لدى طلبة الكلّيات العلمية قد تكون أكثر استخدامًا نظرًا لطبيعة الخبرات الأكاديمية؛ ممّا يطور إحساسًا أعلى بالكفاءة ويقلل من مستوى الشعور بالعجز، على العكس من طلبة الكلّيات الإنسانية الذين قد يتأثرون بالتحديات بشكل أعلى؛ ممّا يعزز الإحساس بالعجز. أمّا متغير الجنس فليس هناك فروق في درجات العجز تعزى إليه. وتعلل هذه النتيجة بأنّ التحديات التي تواجه الطلبة تواجههم بغض النظر عن جنسهم، وهذا يشير إلى أنه لا يوجد نمط مفضل لدى أيّ من الجنسين للتعامل مع التحديات، وأنّ النجاح هدف لكلا الجنسين. وتتفق مع دراسة روزيل وغانديرسين (Rozell&Gundersen, 1998) في أنّه لا توجد علاقة لجنس الطالب بالعجز، وقد اختلفت مع دراسة أبو عليا (2000) في أنّ للجنس علاقة بالعجز.

ثانيًا: التوجهات الهدفية: ويمثل النتائج المتعلقة به الجداول (8، 9، 10) كما يأتي:

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة جامعة اليرموك على مقياس التوجهات الهدفية تبعًا لمتغيرَي الجنس والكلّية

المجال	الجنس	علمية			الكلّية إنسانية			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
أهداف التمكن	ذكور	30.64	6.78	39	30.23	5.82	77	30.37	6.13	116
	إناث	31.89	5.44	116	31.73	5.76	115	31.81	5.59	231
	المجموع	31.57	5.81	155	31.13	5.82	192	31.33	5.81	347
أهداف أداء- إقدام	ذكور	22.59	6.85	39	24.08	6.69	77	23.58	6.75	116
	إناث	23.44	7.14	116	24.96	7.55	115	24.19	7.37	231
	المجموع	23.23	7.06	155	24.60	7.21	192	23.99	7.17	347
أهداف أداء- تجنب	ذكور	28.18	5.46	39	27.47	4.79	77	27.71	5.01	116
	إناث	29.58	5.46	116	28.57	5.11	115	29.08	5.30	231
	المجموع	29.23	5.47	155	28.13	5.00	192	28.62	5.24	347

يتّضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد التوجهات الهدفية ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات، وللتحقّق من جوهرية الفروق الظاهرية حُسِبت معاملات الارتباط بين أبعاد التوجهات، متبوعة بإجراء اختبار (Bartlett) للكروية وفقا للمتغيرات؛ لتحديد أنسب تحليل تباين ثنائي (تحليل تباين ثنائي متعدد، أم تحليل تباين ثنائي) – من دون تفاعل- توجب استخدامه.

الجدول (9): نتائج اختبار (Bartlett) للكروية لمجالات مقياس التوجهات الهدفية

العلاقة وفقًا للمتغيرات:	أداء التمكن	أداء إقدام
أداء إقدام	-.303*	
أداء تجنب	.455*	.053

اختبار Bartlett للكروية		
كا^2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
130.935	3	0.000

يتبين من الجدول (9) وجود علاقة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين أبعاد التوجهات الهدفية: تمكن، وأداء- إقدام، وأداء تجنب. أمّا الارتباط بين أداء- التجنب وأداء- إقدام فلم يبلغ مستوى الدلالة، وتبين أنّ قيمة كا^2 من جهة أخرى بلغت مستوى الدلالة الإحصائية، ممّا تطلّب استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (من دون تفاعل) لأبعاد التوجهات الهدفية (لأبعاد التمكن، أداء- إقدام، أداء- تجنب) وفقًا للمتغيرات، وتبين وجود أثر دالّ لمتغير (الجنس والكلّية) عند مستوى الدلالة (α= 0.05) على أبعاد التوجهات الهدفية. ولتحديد أيٍّ من أبعاد التوجهات أثّر فيه متغير (الجنس) أُجري تحليل التباين الثنائي المتعدد، وذلك كما في الجدول (10).

الجدول 10: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (من دون تفاعل) لأبعاد التوجهات الهدفية تبعًا لمتغيرَي الجنس والكلّية

	المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
هوتلنج متغير الجنس 0.024	أهداف التمكن	الجنس	147.573	1	147.573	4.411	.036	.013
الدلالة 0.042		الكلّية	4.611	1	4.611	.138	.711	.000
هوتلنج لمتغير الكلية 0.024		الخطأ	11510.068	344	33.460			
الدلالة 0.044		الكلّي	11674.548	346				
	أهداف أداء- إقدام	الجنس	56.670	1	56.670	1.111	.293	.003
		الكلّية	190.192	1	190.192	3.729	.050	.011
		الخطأ	17546.343	344	51.007			
		الكلّي	17765.954	346				
	أهداف أداء- تجنب	الجنس	111.985	1	111.985	4.151	.042	.012
		الكلّية	69.775	1	69.775	2.586	.109	.007
		الخطأ	9280.857	344	26.979			
		الكلّي	9495.787	346				

* دالّة عند مستوى الدلالة α=0.05

يتبين من الجدول (10) وجود فروق دالّة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأبعاد أهداف (التمكن أداء- تجنب) تبعًا لمتغير الجنس، فقد كانت الفروق لصالح الإناث مقارنة بالذكور، وتعلل هذه النتيجة بأنّ الإناث لديهن دافعية أكبر في التحصيل من الذكور، فهن أكثر صبرًا ويقضين وقتًا أطول في معالجة المهمات؛ ولهذا يتوجهن إلى الإتقان. أمّا الذكور فعلى الأغلب يعملون خارج المنزل لتأمين نفقات الدراسة والمصروف الشخصي أو لمساعدة ذويهم، فلا يهمهم الإتقان. وهذه النتائج تتفق مع داسة إيدنز (Edens, 2006) في أنّ الإناث يتبنّين أهداف تمكن. وبالنسبة إلى تفوق الإناث في أهداف تجنب الفشل فقد يكون سبب ذلك هو خوفهنّ من أن يوصفن بالفشل والعجز أمام الآخرين الذي يقلل من تقديرهن لأنفسهن، أمّا نجاحهنّ فهو دليل على ذكائهن والتزامهن سلوكيًا؛ وهذا الذي يدفعهنّ إلى التوجه نحو أهداف (أداء_ تجنب) أكثر من الذكور الذين لا يعيرون انتباهًا لرأي الآخرين.

وظهرت فروق دالّة على بعد أداء- إقدام تبعًا لمتغير الكلّية لصالح طلبة الكلّيات الإنسانية مقارنة بالعلمية، وهذا يعكس توجه الطلبة إلى محاولة إنجاز المهمات والنجاح فقط بغض النظر عن مستوى الإتقان، فما يهمهم هو النجاح والحصول على المؤهل الذي يمكنهم من الحصول على عمل لتوفير حياة كريمة في المستقبل والمحافظة على صورة جيدة أمام الآخرين، ومما يدعم توجهات الطلاب نحو تبني أنماط أهداف عدة هو اختلاف تخصصاتهم. فقد اشتملت عينة الدراسة على تخصصات علمية وإنسانية، ومن المعروف أن التخصصات العلمية تركز على النواحي التطبيقية وإتقان المهارات، وذلك على العكس من الكليات الإنسانية التي تركز على النواحي النظرية، فطبيعة المواد في الكلّيات الإنسانية تجعل طلابها يقضون وقتًا أطول معًا؛ ممّا يدفعهم إلى المنافسة، والمفاخرة أمام الأهل والزملاء بعلاماتهم.

ثالثًا: النظرية الضمنية للذكاء: ويمثل النتائج المتعلقة به الجداول (11، 12،13).

الجدول 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة جامعة اليرموك على مقياس النظرية الضمنية للذكاء تبعًا لمتغيري الجنس والكلّية

الأبعاد	الجنس	الكلّية							
		علمية			إنسانية			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الذكاء الثابت	ذكور	22.05	7.77	39	25.51	9.56	75	24.32	9.10	114
	إناث	21.63	9.07	117	23.41	9.14	115	22.51	9.13	232
	المجموع	21.74	8.74	156	24.24	9.34	190	23.11	9.15	346
الذكاء المتغير	ذكور	28.64	7.27	39	25.87	8.65	75	26.82	8.27	114
	إناث	28.76	8.81	117	28.35	8.55	115	28.56	8.66	232
	المجموع	28.73	8.43	156	27.37	8.65	190	27.98	8.56	346

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الذكاء الثابت والذكاء المتغير ناتجة من اختلاف مستويات المتغيرات المستقلة، وللتحقق من جوهرية الفروق فقد حُسبت معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الثابت، والذكاء المتغير، متبوعة بإجراء اختبار (Bartlett) للكروية وفقًا للمتغيرات؛ لتحديد أنسب تحليل تباين ثنائي (تحليل تباين ثنائي متعدد، أم تحليل تباين ثنائي) – من دون تفاعل- توجب استخدامه.

وتبين وجود علاقة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين أبعاد الذكاء الثابت، والذكاء المتغير. وتبين أنّ قيمة **كا^2** بلغت مستوى الدلالة الإحصائية، ممّا تطلّب استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (من دون تفاعل) لأبعاد الذكاء (الثابت، المتغير)، وفقًا للمتغيرات.

الجدول (12): اختبار (Bartlett) للكروية لمجالات مقياس النظرية الضمنية للذكاء

العلاقة وفقًا للمتغيرات:	الذكاء الثابت	الذكاء المتغير
الذكاء المتغير	0.886-	
اختبار Bartlett للكروية		
كا^2 التقريبية	**درجة الحرية**	**الدلالة الإحصائية**
528.96	1	0.000

يتبين من الجدول (12) وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين أبعاد الذكاء الثابت، والذكاء المتغير، وتبين أنّ قيمة كا^2 تربيع بلغت مستوى الدلالة الإحصائية، ممّا تطلّب استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (بدون تفاعل) لأبعاد الذكاء الثابت، والذكاء المتغير، وفقًا للمتغيرات، وتبين عدم وجود أثر دالّ إحصائيًا لمتغير الجنس ووجود أثر دالّ إحصائيًا لمتغير الكلّية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في أبعاد الذكاء الثابت والذكاء المتغير، ولتحديد أيٍّ من أبعاد الذكاء الثابت والذكاء المتغير أثّر فيه متغير الجنس فقد أُجري تحليل التباين الثنائي (من دون تفاعل) لأبعاد الذكاء الثابت والذكاء المتغير وفقًا للمتغيرين: الجنس والكلّية وذلك كما في الجدول (13).

الجدول 13: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (بدون تفاعل) لأبعاد الذكاء الثابت، والذكاء المتغير، تبعًا لمتغيرَي الجنس والكلّية

	المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
هوتلنج لمتغير الجنس 0.007 الدلالة 0.29 هوتلنج لمتغير الكلية 0.025	الذكاء الثابت	الجنس	154.779	1	154.779	1.885	.171	.005
		الكلّية	439.165	1	439.165	5.348	.021	.015
		الخطأ	28165.788	343	82.116			
		الكلّي	28855.827	345				
الدلالة 0.015	الذكاء المتغير	الجنس	180.676	1	180.676	2.482	.116	.007
		الكلّية	108.177	1	108.177	1.486	.224	.004
		الخطأ	24964.226	343	72.782			
		الكلّي	25303.896	345				

* دالّة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الذكاء الثابت والمتغير تبعًا لمتغير الجنس. أمّا متغير الكلّية فقد ظهرت الفروق في مجال الذكاء الثابت فقط لصالح الكلّيات الإنسانية مقارنة بالكلّيات العلمية. وتعلّل هذه النتيجة بأنّ الطلبة على اختلاف جنسهم يتلقّون نفس التعليم في الجامعات، وأن الرسائل التي يرسلها الآباء فيما يتعلق بالذكاء وأهميته ذات مضمون موحد لأبنائهم (ذكور، إناث)، وكذلك الخبرات التعليمية التي يتلقونها في الجامعات والمدارس واحدة، لذلك لا يوجد سبب يجعل النظرية الضمنية للذكاء تختلف بين الذكور والإناث. أمّا متغير الكلّية فقد ظهرت الفروق في مجال الذكاء الثابت لصالح الكلّيات الإنسانية مقارنة بالتخصصات العلمية. وتعلل هذه النتيجة بأنّ مستوى الدراسة في الكلّيات العلمية يتطلب مستويات تفكير عليا؛ لذا يحتاج إلى مرونة وحرية تفكير وتعامل مع المتغيرات المحيطة بالمواقف التعلمية كلها، وقد تكون الكليات الإنسانية أسهل دراسيًا من الكليات العلمية، لذا يتجه أصحاب الذكاء الثابت إلى الأسهل؛ لأنه لا يتطلب بذل جهد كبير، أمّا أصحاب الذكاء المتغير فإنهم يتجهون إلى الكليات العلمية؛ لأنهم يعلمون أنّ النجاح لا يتحقق إلّا بالجهد والسهر وإتقان المهارات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشته: وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت معامل ارتباط بيرسون بين مجالات العجز المتعلّم، وأبعاد التوجهات الهدفية كما في الجدول (14).

الجدول 14: معامل ارتباط بيرسون بين مجالات العجز المتعلّم والتوجهات الهدفية

مجالات العجز المتعلم		التمكن	اداء- اقدام	اداء- تجنب
توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة	الارتباط	-.349**	-.175**	.320**
	الدلالة	.000	.001	.000
صورة الطالب السلبية في عيون الأخرين	الارتباط	-.463**	-.318**	.312**
	الدلالة	.000	.000	.000
لوم الذات	الارتباط	-.280**	-.127*	.320**
	الدلالة	.000	.018	.000
الدرجة الكلية	الارتباط	-.360**	-.214**	.312**
	الدلالة	.000	.000	.000

يتضح من الجدول (14) أنّ قيم معاملات الارتباط بين مجالات العجز المتعلَّم والدرجة الكلية و(أهداف التمكن وأهداف أداء- إقدام) قد كانت عكسية ودالّة عند مستوى (0.05) فأقل، أمّا العلاقة بين مجالات العجز والدرجة الكلية وأهداف أداء- تجنب فقد كانت طردية ودالّة عند مستوى (0.05) فأقل. وتشير هذه النتيجة إلى أنّ ارتباط كلّ من أداء- إقدام والتمكن بالعجز كان سلبيًا، ممّا يشير إلى أنّ إتقان أهداف التعلم والسعي إلى تحقيقها يتطلب أن يقوم الطالب بفعل إيجابي ضمن موقف التعلم وتحمل المسؤولية والإصرار والمثابرة تجاه العمل. فالعجز يعطّل السبل والطرق لتحقيق الأهداف التي يسعى لتحقيقها أيّ متعلم، وكلما كان لدى الطالب تصميم وهدف للوصول إلى درجة الإتقان والرغبة في الظهور الجيد أمام الجميع فسيكون عنده تحدٍّ لمواجهة الصعاب التي تعترضه لأن له هدفًا يريد تحقيقه. وكذلك فإنّ العلاقة بين مجالات العجز، وأداء- تجنب كانت إيجابية؛ مما يشير إلى أنّ دوافع التجنب على الأغلب تنطلق من الإحساس بالقصور والعجز، ولذا فإنّ الدافع الإيجابي للسلوك متدنٍّ؛ وأن هناك مكوّنًا مشتركًا بين الإحساس بالعجز وأداء- تجنب، فالطالب الذي لديه أهداف تجنبية لا يريد إلّا النجاح فحسب لكي يتجنب السخرية من الآخرين، ولكنه إذا واجه صعابًا وتحديات تتطلب جهدًا فإنه سرعان ما يتعرض للإحباط والعجز. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة إيردلي وآخرين (Erdley& et al., 1997) ودراسة لو (lou,2014) ودراسة غباري وآخرون (Ghbari& et al, 2014) في أنّ الطلبة الذين ركزوا على أهداف التمكن توجهوا نحو التمكن وأنّ الطلبة الذين ركزوا على أهداف أداء- تجنب أدى بهم إلى العجز. ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة إيدنز (Edens, 2006) في أنه لا علاقة بين نمط الأهداف والعجز.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس ومناقشته: وللإجابة عن هذا السؤال حُسِب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد العجز المتعلم والنظرية الضمنية للذكاء كما في الجدول (15).

الجدول 15: معامل ارتباط بيرسون بين مجالات العجز المتعلَّم والنظرية الضمنية للذكاء

مجالات العجز المتعلم		الذكاء الثابت	الذكاء المتغير
توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة	الارتباط	.310**	-.280-**
	الدلالة	.000	.000
صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين	الارتباط	.295**	-.276-**
	الدلالة	.000	.000
لوم الذات	الارتباط	.278**	-.217-**
	الدلالة	.000	.000
الدرجة الكلية	الارتباط	0.282**	-0.251**
	الدلالة	.000	.000

يتضح من الجدول (15) أنّ قيم معاملات الارتباط بين مجالات العجز المتعلَّم والدرجة الكلية والذكاء الثابت كانت طردية ودالّة إحصائيًا عند مستوى (0.05) فأقل، أمّا العلاقة بين مجالات العجز المتعلَّم والدرجة الكلية والذكاء المتغير فقد كانت عكسية ودالّة إحصائيًا عند مستوى (0.05) فأقل.

وتعلل هذه النتيجة بارتباط العجز المتعلَّم في الأداء، ففي حالة الذكاء الثابت فإنّ الأداء يكون جامدًا، وقدرات الفرد لا تتطور؛ ولا يبذل مزيدًا من الجهد؛ ولذلك يشعر بالعجز، ويكون مقتنعًا بأنه لا أهمية لبذل الجهد وتعلم مهارات جديدة؛ لأنه يعتقد أنّ ذكاءه ثابت ولا يتغير. أمّا الطالب الذي يعتقد أن الذكاء متغير فإنّ عليه بذل مزيد من الجهد وتعلم المهارات اللازمة لتنفيذ المهام المراد إنجازها. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة روبنز وبولز (Robins& Pals, 2002)، ولزيهس وآخرين (Zuihuis& et al, 2002) وبيرناردو(Bernardo, 2012) وديفز وآخرون (Davis, 2010) ودراسة لو (lou,2014).

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

1. إعداد برامج تدريبية تهدف إلى مساعدة الطلبة في تبني أهداف تمكن والابتعاد عن أهداف أداء- تجنب؛ لأن ذلك قد يؤدي إلى تخفيض العجز المتعلم لديهم.
2. مساعدة الطلبة على تطوير نظرية تزايدية في الذكاء من خلال المحاضرات، والبرامج التدريبية، والمناقشات لارتباط ذلك عكسيا بالعجز المتعلم.
3. إجراء دراسات تجريبية تتناول أثر التوجهات الهدفية، ونظرية الذكاء الضمنية في العجز المتعلم.

المراجع العربية:

أبو عليا، محمد. (2000). العجز المتعلّم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. **مؤتة للبحوث والدراسات**، 15(3)، 111-127.

الزغول، رافع. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 2 (3)، 115-127.

غباري، ثائر ومحاسنة، رندة. (2013). العلاقة ين أنماط الأهداف واستراتيجية حلّ المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 14 (3)، 242-273.

المراجع الأجنبية:

Abd-EL-Fattah, M., &Yates, Greg. (2006). Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. *Paper Presented at AARE Annual Conference, Adelaide*, 1-14.

Abdullah, Melissa. Ng Lee Yen. (2008). Childrens Implicit Theories of Intelligence: Its Relationships with Self-Efficacy, Goal Orientations, and Self-Regulated Learning. *The International Journal of Learning,15*(2), 1447-9494.

Bernardo, Allan. B.I. (2012*).* Talking About Good Goal And Bad Learners: Linguistic Dimension of Implicit Theories of Intelligence. *Electronic Journal of Research In Educational* P*sychology,10*(1), 195- 212.

Burnette, Jeni. L., O Boyle, Ernest. H., VanEpps, Eric. M., Pollack, Jeffrey. M.,& Finkel, Eli. J. (2013). Mind- Sets Matter: A Meta-Analytic Review of Implicit Theories and Self- Regulation. *Psychological Bulletin,139*(3),655-701.

Davis, Jody. L., Burnette, Jeni. L., Allison, Scott. T., &Stone, Heather. (2010). Against the odds: Academic Underdogs Benefit from Incremental Theories. *Soc Psycho Educ,14*, 331-346.

Dweck, C., & Leggest, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.

Edens, Kellah. M. (2006). The Interaction of Pedagogical Approach, Gender, Self-Regulation, and Goal Orientation Using Student Response System Technology. *Journal of Research on Technology in Education, 41*(2), 161-177.

Elliot, A. J., & Church, Marcy. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218-232.

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999*).* Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Meditational Analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 549-563.

Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievment. *Journal of Personality and Social Psycholog, 54*(1), 5-12.

Erdley, Cynthia. A., Loomis, Catherine. C., Cain, Kathleen. M. &Dumas-Hines, Frances.(1997). Relations Among Childrens Social Goals, Implicit Personality Theories, and Responses to Social Failure. *Developmental Psychology, 33* (2), 263-272. Retrieved July 4, 2013, from http://psycnet.apa.org/journals/dev/33/2/263.

Fogle, Dale. O.(1978). Learned Helplessness And Learned Restlessness. Psychotherapy: *Theory, Research And Practice, 15*(1), 39-47.

Ghbari, Thaer. A., Damra, Jalal. Kayed.,& Nassar, Yahya. H.(2014). The Effect of Learned Helplessness on Changing Goal Orientation Among Undergraduate Students. *Journal of Institutional Research in South East Asia,12*(1), 110-120.

Jones, Brett. D., Bryant, Lauren. H., Snyder, Jennifer. Dee., & Malone, David. (2012). Preservice and Inservice Teachers Implicit Theories of Intelligence. *Teacher Education Quarterly, 39*(2), 87-101.

Kolotkin, R.A., et al. (1994). Sex Differencess in Locus of Control, Helplessness, Hopelessness Depression. (*ERIC ED, 377421*).

Lou, Man-Tou. (2014). *The Role of Implicit Theories of L2 Intelligence for Goal Orientations and Responses to Failure*. Unpublished Master Thesis, Department of Psychology University of Alberta.

Nicholls,.J.(1984). Achievment Motivation: Conceptions of Abillity, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review, 91*(3), 328- 346.

Robins, Richard. W., & Pals, Jennifer. L. (2002) Implicit Self-Theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation Attribution, Affect, and Self-Esteem Change. *Self and Identity,*(1), 313-336.

Roth, Susan. (1980). Averised model of learned helplessness in human. *Journal of personality.48*(1).103-117.

Rozell ,I. E., &Gundersen, D. E. (1998). Gender differences in the factors affecting helpless behavior and performance. *Journal of social behavior and personality, 13(*2),265- 279.

Seligman, M.E.P.(1975) *Helplessness on Depression, Development, and Death Sanfrancisco*, W.H. freeman and company.

Valle, Antonio., Cabanach, Ramon., Nunez, Jose., Gonzalez- pienda., Rodrigues, Susana., & pineiro, Isabel. (2003). Multiple goal, motivation, and academic learning. *British Journal of Educational Psychology, 73*(1), 71-87.

Worthman,C.& Loftus, E. (1992). *Psychology*, New York: McGraw- Hill.

Zuihuis, Gisell., Bempechat, Janine., Jimenez, Norma. V., & Boulay, Beth. A.(2002). Implicit Theories of Intelligence Across Academic Domains: A Study of Mexican Descent. *New Directions For Child And Adolescent Development,(96)*,87-100.

Seligman, M.E.P., &Maier, S.F. (1967). Failure to Escape Traumatic shock. *Journal Experimental psychology,74*, 1-9.

Settle, S.A.(1996). Attribution and Social Persistence in school Identified Learning Disabled Boys and Girls. *DAI-B*.56/08,P.4593.

Silver, R. L. Wortman, C.B.,& Klos, D.S. (1982). Cognitions, and behavior following uncontrol able outcome: Arespons to current human helplessness research. *Journal personality, 50*,480-514.

Sorrenti, Luana., Filippello, Pina., Costa, Sebastiano., &Buzzai, Caterina. (2014). Preliminary evaluation of a self-report tool for Learned Helplessness and Mastery Orientation in Italian Students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology MJCP,11*(13), 1-14.

TABLE OF CONTENTS

Volume 11, No. 4, December 2015, Rabia 1, 1437 H

Articles in Arabic

- **The Level of Metacognitive Thinking and Wisdom among a Sample of University Students and the Relationship Between Them** — **403**
  Mohammad Sherideh
- **Reasons for the Reluctance of Faculty Members at Yarmouk University in the Use of E-learning System on the University's Web Site from Their Point of View** — **417**
  Mohammad Al-Omari
- **The Big Five Personality Traits in Relation with Job Satisfaction among UNRWA Teachers in the Educational Area of Irbid** — **427**
  Nafez Ahmad Abed Bukaiei
- **Life Satisfaction and Perceived Social Support and the Relationship Between them among a Sample of Breast Cancer Patients** — **449**
  Rami Abdalla Tashtoush
- **The Effect of Electronic Mind Mapping Technique on the Enhancement of English Reading Comprehension Among Ninth Grade Students** — **469**
  Hamed M. Al-Awidi and Younes Jaradat
- **The Role of Web Quest in the Teaching of Geography in Developing Awareness of the First Secondary Class Female Students in Some Global Environmental Problems and Their Attitudes Towards Them** — **481**
  Reham Refaat Mohammed Abdelaal
- **Epistemological Beliefs According to the Need for Cognition and Gender among a Sample of Secondary Stage Students at Ajloun Governorate** — **497**
  Abdellatief Al-Momani and Qasem Khazali
- **The Reality of Using Co-Curricular Model-Based Teaching Strategies Activities by the Teachers of Physics with its Practice Specifications** — **511**
  Wesal Al-Omary
- **The Effect of Oral Education and Electronic Storytelling Strategies in Teaching Islamic Education on Improving Imagination Skills among Basic Stage Female Students in Jordan** — **525**
  Taqwa Afif Attili and Hamdan Ali Nusr
- **Learned Helplessness and Its Relationship to Goal Orientations and Implicit Theory of Intelligence** — **539**
  Refaeh Taieh and Rafea Zghoul

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. 4, December 2015, Rabia 1, 1437 H

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Mohammed Al-Baili
United Arab Emirates University, UAE.

Prof. Adnan Al-Jadiri
Amman Arab University, Amman, Jordan.

Prof. Bader Al-Saleh
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Prof. Mohammed Hammoud
University of Damascus, Damascus, Syria.

Prof. Ahmad Audeh
Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Said Al-Tal
Amman Arab University, Amman, Jordan.

Prof. Suliman Rihani
The University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Hamdan Nusser
The World Islamic Sciences and Education University, Jordan.

Prof. Ahmad Hariri
Duke University, USA.

Prof. Yaser Suliman
University of Cambridge, UK.

Prof. Amany Saleh
Arkansas State University, USA.

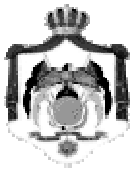
Prof. Khalil Al-Sheikh, **Arabic Language Editor**

Dr. Lamia K. Hammad, **English Language Editor**

Fatima Atrooz, **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. 4, December 2015, Rabia 1, 1437 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 11, No. 4, December 2015, Rabia 1, 1437 H

Jordan Journal of Educational Sciences (JJES): An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the Scientific Research support Fund, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Jordan, and published quarterly by the Deanship of Research and Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

*** (JJES) is indexed in Ulrich's Periodical Directory.**
*** (JJES) is indexed in Islamic World Science Citation Center (ISC).**

EDITOR-IN-CHIEF: **Prof. 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.