



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (9)، العدد (1)، آذار 2013م / جمادى الأولى 1434هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (9)، العدد (1)، آذار 2013م / جمادى الأولى 1434هـ

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

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات الدولية أولرخ.

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

رئيس التحرير: أ.د. عدنان العتوم.

سكرتير التحرير: السيدة فاطمة يوسف عطروز.

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح

كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

أ.د. عايش زيتون

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. محمد طوالبه

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أ.د. منى الحديدي

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. نزيه حمدي

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. يعقوب أبوحلو

جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أ.د. أمل خصاونة

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أ.د. رافع الزغول

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (9)، العدد (1)، آذار 2013م / جمادى الأولى 1434هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (9)، العدد (1)، آذار 2013 م / جمادى الأولى 1434 هـ

الهيئة الاستشارية:

أ.د. أحمد كاظم	أ.د. سليمان الريحاني
أ.د. اسحق الفرحان	أ.د. عبدالرحمن الأحمد
أ.د. أفنان دروزة	أ.د. عبدالرحيم ابراهيم
أ.د. آمال كمال	أ.د. عبدالله زيد الكيلاني
أ.د. أمين الكخن	أ.د. سامي خصاونة
أ.د. انطون رحمة	أ.د. محمد الصباريني
أ.د. خالد العمري	أ.د. محمود قمير
أ.د. سعيد التل	

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

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

تنضيد وإخراج: فاطمة يوسف عطروز.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك
أربد - الأردن

هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3208

Email: jjes@yu.edu.jo

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 بحيث يكون مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، بنط 14 Normal بالعربية، بنط 12 بالانجليزية، شريطة أن يحتوي على ملخصاً بالعربية بالإضافة إلى ملخص بالإنجليزية وبواقع 150 كلمة على صفحة مستقلة ويوضع عدد الكلمات بين قوسين في آخر الملخص على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords) التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات، وأن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على (30) ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظلمة
 - 5- على الباحث أن يقدم تقريراً خطياً يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى ومعلومات مختصرة عن عنوانه وتخصصه.
 - 6- الالتزام بالعناصر الواجب توافرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:
 - المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث وتكون الدراسات السابقة جزء منها ومندمجة في جسم المقدمة أي بدون عنوان مستقل).
 - مشكلة الدراسة وأسئلتها / أو فرضياتها
 - أهمية الدراسة
 - محددات الدراسة (إن وجدت)
 - التعريفات بالمصطلحات
 - الطريقة وإجراءات الدراسة، وتتضمن: (المجتمع والعينة / أفراد الدراسة، أداة الدراسة، إجراءات الدراسة، المنهج)
 - النتائج
 - المناقشة
 - الاستنتاجات والتوصيات.
 - المراجع
 - 7- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين في الأقل من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة.
 - 8- تحتفظ المجلة بحقوقها 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 بحقوقها 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- تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
 - 15- تحديد ما إذا كان البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة، وتوضيح ذلك في هامش صفحة العنوان وتوثيقها توثيقاً كاملاً على نسخة واحدة من البحث يذكر فيها اسم الباحث وعنوانه.
- ملاحظة: "ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة صندوق دعم البحث العلمي في وزارة التعليم العالي".

محتويات العدد

المجلد (9)، العدد (1)، آذار 2013م / جمادى الأولى 1434هـ

البحوث باللغة العربية

- 1 • أثر استخدام حقيبة تعليمية محوسبة (انتل) في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في الأردن
ناصر احمد الخوالدة وايمان "محمد رضا" التميمي
- 15 • أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية
محمد ابو ازريق و عبد الكريم جرادات
- 29 • درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق
أديب زياب حمادنة
- 51 • نموذج في تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية من خلال فنون الحفر والطباعة البارزة
بسام ناصر الردايده و محمد بن حمود العامري
- 65 • الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية
غالب سلمان البدارين وسعاد منصور غيث

البحوث باللغة الإنجليزية

- 89 • أثر طريقة دعم تعلم مهارات ما وراء المعرفة المضمن في الموقف التعاوني على الاستدلال الرياضي و الوعي بتطبيق مهارات ما وراء المعرفة
ابراهيم الجبيلي
- 101 • الصحةُ المنظَميةُ في المدارس الحكومية في وسط الضفة الغربية: تحليل إدراكات المعلمين والإداريين
محمد عابدين
- 111 • أثر برنامج تدريسي معتمد على التقويم الواقعي على تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في الأردن في مهارة القراءة في اللغة الانجليزية
محمد مهيدات

أثر استخدام حقيبة تعليمية محوسبة (انتل) في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في الأردن

ناصر احمد الخوالدة* وإيمان "محمد رضا" التميمي**

تاريخ قبوله 2012/12/4

تاريخ تسلم البحث 2012/6/10

The Effect of Using Computerized Instructional Package on Immediate and Postponed Achievement of the Sixth Primary Grade Students in Jurisprudence Concepts

Naser Khawaldeh, Curricula and Instruction, Faculty of Educational Sciences, Jordan University, Amman – Jordan.

Eman Tamemy, AL-Albeit University, Mafraq, Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating the effect of using computerized instructional package on immediate and postponed achievement of the sixth primary grade students in jurisprudence concepts. The study sample consisted of (141) students. The researchers developed a multiple-choice test to measure the impact of immediate and postponed achievement. The study showed the following results: There was a statistically significant difference at ($\alpha = 0.05$) in immediate and postponed achievement in jurisprudence concepts for sixth grade students in Islamic Education due to the method of teaching for the benefit of the group that studied using the computerized instructional package and there was no statistically significant difference at ($\alpha = 0.05$) in immediate and postponed achievement in jurisprudence concepts for sixth grade students in Islamic Education attributed to gender, and the interaction between teaching method and gender. (Keywords: Computerized Instructional package, Intel, immediate achievement, postponed achievement, jurisprudence concepts, Islamic Education).

وعليه فلا بد من تطوير طرائق تدريسها نحو الأفضل، كتوظيف التكنولوجيا والأساليب الحديثة، وربط هذه الأساليب بأنماط التفكير التي تساعد على التعلم بشكل أفضل، واستخدام هذه الأنماط في حياته العامة (الخوالدة والمشاعلة، 2006). فطرق التدريس التي كانت مناسبة في الماضي قد لا تكون مناسبة هذه الأيام؛ لهذا كله لا بد من مواكبة هذه التغيرات من قبل المؤسسات والمنظمات الحديثة، ومراجعة سياساتها وأهدافها واستراتيجياتها وتقنياتها ونشاطاتها المتعلقة بالتعليم؛ حتى يتمكن المعلمون من اكتساب الكفاءات والمهارات التي تتطلبها أدوارهم الجديدة في ضوء تزايد المشكلات التعليمية في مجتمع ثورة المعلومات.

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف أثر استخدام حقيبة تعليمية محوسبة في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (141) طالباً وطالبة. تم تطوير اختبار من نوع الاختيار من متعدد لقياس أثر التحصيل الفوري والمؤجل، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التي درست باستخدام الحقيبة المحوسبة، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية تعزى لمتغير الجنس، ومتغير التفاعل بين طريقة التدريس والجنس. (الكلمات المفتاحية: الحقيبة التعليمية المحوسبة، إنتل، التحصيل الفوري، التحصيل المؤجل، المفاهيم الفقهية، التربية الإسلامية).

مقدمة: اتسم العصر الحديث بتطورات هائلة ومتسارعة في حياة المجتمعات العصرية، وخاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ الأمر الذي حدا بالمؤسسات التربوية إلى توظيف واستغلال هذه التكنولوجيا من خلال استخدام الحاسوب وشبكة الانترنت في تحسين العملية التعليمية ونوعية التدريس، بعد أن أصبحت متوافرة في جميع المؤسسات التعليمية في المدارس والجامعات على حد سواء (مفلح، 2010).

وتعد التربية الإسلامية إحدى المباحث الدراسية الأساسية، التي لها علاقة قوية بسلوك الطالب وعلاقاته، وأسلوب حياته، وتعنى بالقيم والاتجاهات التي يتبناها الفرد في حياته، كما أنها تساهم في تحديد هويته الثقافية، ومرجعياته التي يستقي من معينها،

* قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

** جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

والمعلم ميسر لذلك، وتشتمل على ثماني وحدات أهمها وحدة الحقائق التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2007).

يمكن القول إنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين على تسمية واحدة تحدد المصطلح العلمي للحقائب التعليمية، فالبعض يفضل استخدام مصطلح (Learning Packages)، بينما هناك من يجيز استخدام مصطلح (Instructional Packages). وقد ظهرت عدة تعريفات حاولت تحديد مفهوم الحقائب التعليمية منها: أنها عبارة عن وحدة تعليمية من أساليب التعلم الذاتي، تستخدم مناشط تعليمية متنوعة، وتركز على أهداف محددة، لتحقيق نتائج تعليمية تقاس بمقاييس مرجعية المحك، وهي جزء من برنامج تعليمي متكامل. أو هي نظام تعليمي متكامل صمم بطريقة منهجية منظمة تساعد المتعلمين على التعلم الفعال، بتزويدهم بإرشادات مفصلة تقودهم في عملية التعلم، وتهيئة مواد تعليمية مناسبة لتكون في شكل مواد مطبوعة أو تقنيات سمعية بصرية، كل وفق سرعته، وأسلوبه في التعلم ليصل إلى مستوى مقبول من الإتقان (الحيلة، 2005، 220).

وتساعد الحقائب التعليمية المحوسبة في تزويد المتعلمين بالمعلومات إلكترونياً؛ فهي تسمح بتقديم المعلومات للمتعلمين من خلال الصور والنصوص والمخططات والصوت والرسوم المتحركة ولقطات الفيديو فضلاً عن إمكان ربط الحقائب التعليمية المحوسبة بالشبكة الداخلية أو بشبكة الانترنت أو بموقع بريد الطالب الإلكتروني (Gunn & Pitt, 2003).

وذكر الحيلة (2005، ص: 226) عدة فوائد للحقائب التعليمية من أهمها:

- مراعاة ما بين المتعلمين من فروق فردية، من خلال توفير عدة بدائل في الحقيقة.
- تشجيع المتعلم على الإبداع والابتكار من خلال المواقف الاستقصائية والبحثية التي تحويها الحقيقة.

كما أورد البشايرة والفتينات (2009) أهم فوائد الحقائب التعليمية وميزاتها ومنها: تقليل الجهد والوقت اللازم لتعلم الطلبة، توفير الراحة النفسية للطلاب فلا يشعر بالحرج أو الخجل من تكرار استخدام البرنامج عدة مرات، وإمكانية عرض المادة التعليمية بطريقة ممتعة للطلاب من خلال إظهار الحركة والصوت والرسومات والألوان". كما أنها تعمل على اختصار زمن التعلم مقارنة بطرق التدريس الاعتيادية، وأنها تعمل على حفز المتعلم على التفاعل بشكل أكبر مع المادة التعليمية، وأنه يمكن من خلالها الاتصال بمصادر المعلومات عبر شبكة الانترنت أو الشبكة الداخلية وبالتالي إثراء المادة بالخبرات والتجارب والمعلومات (العجلوني وأبو زينة، 2006).

أنطلق برنامج إنتل- التعليم للمستقبل - دورة الأساسيات في العالم العربي عام 2002، وفي الاردن عام 2003 وهو يساعد المعلمين في اكتساب الكفاءة والثقة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات

ولتحقيق هذا الهدف قامت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية عام 2003 بإخضاع المعلمين لبرامج تدريبية على كيفية استخدام الحاسوب والتعامل معه والتي منها: برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL، وبرنامج إنتل التعليم للمستقبل، اللذان يهدفان إلى إكساب المعلم مهارات الحاسوب وتقنياته، وتوظيفها من خلال قيام المعلمين والطلبة بتصميم حقائب تعليمية محوسبة في مختلف الموضوعات واستخدامها داخل الغرفة الصفية.

وقد أورد أحمد (2007) أبرز ميزات استخدام الحاسوب في البرامج التعليمية أهمها: القدرة على تخزين كميات هائلة من المعلومات وعرضها بسرعة وتسلسل منطقي، تزويد المتعلم بتغذية راجعة فورية، والقدرة على تقديم المعلومات وتكرارها حسب رغبة المستخدم، وتقديم المادة التعليمية بصورة شيقة وجذابة للطلاب، وقابلية المادة التعليمية للتنقيح السريع.

وقد ظهرت رغبة حقيقية لدى وزارة التربية والتعليم في الأردن لتطوير المناهج الدراسية، واستخدام وسائل جديدة لمواكبة هذا التطور، ومن هذه الوسائل تقنيات التعليم التي تساعد في وصول التدريس إلى درجة عالية من الفعالية. إذ إن استخدام الحاسوب في التعليم يسمح لكل طالب أن يسير في دراسته وفق سرعته الخاصة، ويغير الطريق للمتعلم نحو المعرفة بشكل يحقق التنوع وليس التنميط (العجلوني وأبو زينة، 2006).

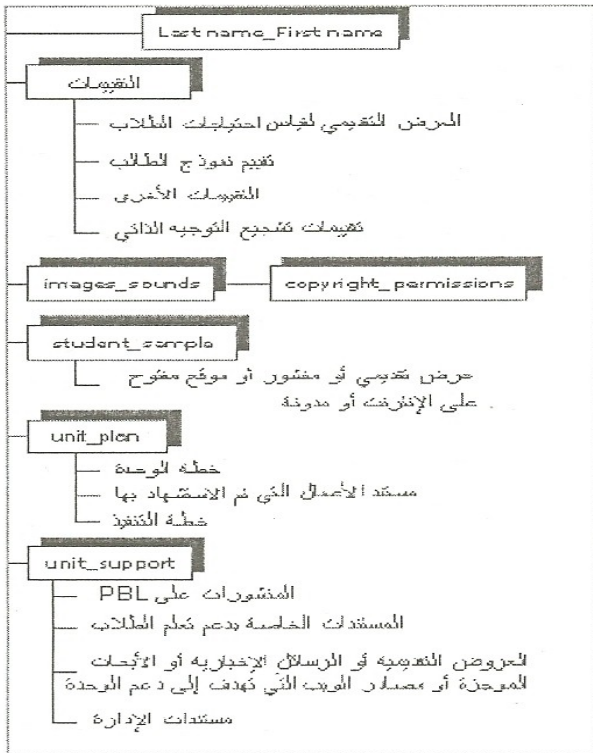
وقد بينت العديد من الدراسات أن الإنسان يتذكر 20% مما يسمعه، و40% مما يسمعه ويراه، ويتذكر 70% في حال تفاعل الإنسان مع ما يتعلمه (Traci, 2001). وهذا ما دفع القائمين على تخطيط المناهج في وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى اتخاذ خطوات واعية في مجال إحداث التغيرات في المناهج خلال السنوات القليلة الماضية، حيث قامت بتزويد المدارس بأجهزة حاسوب متطورة، كما قامت بحوسبة العديد من المواد الدراسية، ودربت أعداداً كبيرة من المعلمين على مهارات استخدام الحاسوب.

وانطلاقاً من توجيهات الملك عبدالله الثاني لإدخال التكنولوجيا واستخدامها في المؤسسات التربوية خطت الوزارة خطوات واثقة ومدرسة في مناحي التطوير التربوي بما ينسجم وبرنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE). ومن أهم هذه الخطوات السعي الدائم نحو التنمية المهنية للمعلمين وتدريبهم على الجديد من البرامج التكنولوجية لتواكب عصر المعلوماتية والانفجار المعرفي، ويمثل برنامج إنتل للتعليم (intel) بمكوناته الأربعة أحد هذه البرامج الرئيسة التي تنفذها الوزارة وتسعى لتمكين المعلم من مواكبة المستجدات التربوية التي تساعد على توظيف التكنولوجيا في الغرفة الصفية، وتوسيع آفاق إبداعه وإبداع طلابه خارج جدران الغرفة الصفية، وبالتالي استخدام إمكانات تكنولوجيا الحاسوب في إثارة خيال الطلاب والمضي بهم في نهاية الأمر نحو تعلم أفضل، ويأتي المكون الأساسي لدورة إنتل مبني على نظرية التعليم البنائية واستراتيجية التقييم الحقيقي مؤكداً على أهمية التعلم القائم على المشاريع وأن الطالب محور العملية التعليمية

المراد حوسبتها وحولها تدور باقي محتويات الحقيبة التعليمية.

الرابع: **مجلد خطة الوحدة (unit plan)** ويتكون من خطة الوحدة وتشتمل على عنوان الوحدة، وملخص لها، والصف الدراسي والأهداف العامة والخاصة المراد تحقيقها من خلال هذه الحقيبة، والوقت التقريبي اللازم لإنجازها، والسؤال الأساسي وأسئلة الوحدة وأسئلة المحتوى التي تحجب الحقيبة بمحتوياتها عنها، والمخطط الزمني للتقييم سواء قبل أو أثناء أو بعد القيام بالمشروع، والمهارات اللازمة لانجاز العمل والإجراءات والمواد والمصادر اللازمة للوحدة. كما يشتمل هذا المجلد على مستند الأعمال التي تم الاستشهاد بها وخطة التنفيذ.

الخامس: **مجلد دعم الوحدة (unit support)** ويتكون من المنشورات على PBL والمستندات الخاصة بدعم تعلم الطلاب، والعروض التقديمية أو الرسائل الإخبارية أو الأبحاث الموجزة أو مصادر الويب التي تهدف إلى دعم الوحدة، بالإضافة إلى مستندات الإدارة. ويظهر الشكل (1) المكونات الرئيسية لحقيبة إنتل للتعليم.



شكل (1) يظهر مكونات الحقيبة التعليمية المحوسبة

وبناء على ما سبق من تأكيد أهمية الحقائق التعليمية وبشكل خاص حقيبة إنتل، قام الباحثان بإنتاج حقيبة تعليمية محوسبة ضمن دورة إنتل لموضوع مناسك الحج في محبث التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي، ومحاولة تقصي أثر استخدامها في التحصيل

والاتصالات (ICT) في سبيل تحقيق أهداف التعلم ومتطلبات المنهاج. وبالأخذ في الاعتبار المعايير التربوية المحلية. ويقدم هذا البرنامج دورة تدريبية شاملة ومرنة تعتمد فعالية التدريب المباشر من خلال مدرب مختص. فالبرنامج مصمم لإعداد المعلمين والطلاب لمتطلبات الغد، لأنه جزء من مبادرة إنتل التربوية للابتكارات العلمية، وهي عبارة عن مجهودات عالمية تعتمد على تمويل يصل إلى عدة ملايين من الدولارات الأمريكية للمساعدة في التعرف على ما للرياضيات والعلوم والهندسة من إمكانات تكنولوجية. ولغاية هذا اليوم، حصل ما يزيد على 4 مليون معلم مشترك من أكثر من 45 دولة على تدريب مكثف ومصادر متعددة للارتقاء بتوظيف التكنولوجيا في الصف، وقد تم تدريب ما يزيد على 75 ألف معلم ومعلمة في الأردن منذ انطلاق هذه الدورة على جميع مكونات البرنامج الأربعة (البيداغوجيا وإنتل الأساسي، وأدوات التفكير التفاعلية، وإنتل المتقدم عبر الإنترنت).

فمن خلال تطوير برنامج إنتل -التعليم للمستقبل - دورة الأساسيات يتعلم المعلمون كيف ومتى وأين يوظفون الأدوات والمصادر التكنولوجية في الصفوف. فيمكنهم ذلك من اكتساب المهارات الأساسية واللازمة لوضع خطة الدرس، وأساليب العمل، ووسائل التقييم التي تتوافق مع المعايير التربوية الوطنية. كما يوظف البرنامج استخدام الإنترنت، وتصميم صفحات الويب، وبرامج الوسائط المتعددة.

تتكون الحقيبة التعليمية وفق برنامج إنتل- التعليم للمستقبل- كما أوردت وزارة التربية والتعليم (2007) من عدة مجلدات منها: **المجلد الرئيس** الذي يحمل عنوان الحقيبة التي سوف يتم تدريسها (Package- Title)، ويتكون هذا المجلد من خمسة مجلدات فرعية:

الأول: مجلد التقييمات (assessments) ويشتمل على: العرض التقديمي لقياس احتياجات الطلاب، وملفات تقييم نموذج الطالب والتقييمات الأخرى وتقييمات تشجيع التوجيه الذاتي وتعنى جميعها بالجانب التقييمي أو الاختبارات.

الثاني: مجلد الصور والأصوات (images sounds) ويتم فيه وضع جميع الصور والملفات الصوتية أو الفيديوهات التي يتم استخدامها في الحقيبة التعليمية، كما يشتمل على مجلد فرعي وهو مجلد حقوق التأليف والنشر (copyright permissions) يخص لأي رسائل بريد إلكتروني أو خطابات تم مسحها ضوئياً والتي قد تطلبها حيث تمنحك الإذن باستخدام المادة المحمية بموجب حقوق التأليف والنشر والتي لا تقع في حدود الاقتباس المشروع.

الثالث: مجلد نماذج الطلبة (student sample) ويشتمل على عرض تقديمي أو منشور أو موقع مفتوح على الإنترنت أو مدونة أو جميعها معاً، وتعد المكون الرئيس للمادة التعليمية

الفوري والمؤجل لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية.

الدراسات السابقة

قام الباحثان بالرجوع للأدبيات التربوية في مجال تصميم الحقائق والبرمجيات التعليمية المحوسبة واستخدامها في المجالات التربوية في مختلف المباحث الأكاديمية. وقد عرض الباحثان ملخصات لبعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة.

قام كامبل (Campbell, 2000) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الحاسوب التعليمي في مجال القراءة على مهارات التفكير الناقد للطلبة في مقاطعة ايتوا (Ottawa) الكندية. وتكونت عينة الدراسة من صفين من صفوف المرحلة الأساسية العليا، إحداها مجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، والثانية تجريبية درست من خلال برمجية منهجية، قام بإعدادها كامبل بالإضافة إلى اختبار تحصيلي. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بسيطة تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التي درست باستخدام البرمجية.

كما أجرى غزاوي (2002) دراسة هدفت إلى تصميم برمجية تعليمية حسب معايير معترف بها، ودراسة أثرها وأثر متغير الحركة والجنس في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن لبعض مفاهيم الحج. ولتحقيق الهدف منها تم تطبيقها على عينة الدراسة التي بلغ عدد أفرادها (107) طالباً وطالبة، وزعت على ست شعب. وأظهرت الدراسة فروقاً دالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس لصالح الطريقة الحاسوبية والمتضمنة عامل الحركة. وهذا يشير إلى أن لكل من البرمجية التعليمية ومتغير الحركة أثراً إيجابياً في التعليم، وإلى دور الصور المتحركة مقارنة بالصور الثابتة في جذب الانتباه وتمثل المفهوم إلى حد كبير، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث والتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

وأجرى عياصرة (2003) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في محافظة جرش مقارنة بالطريقة التقليدية. وتكونت عينة الدراسة من (104) طالباً وطالبة للعام 2003/2002م قسموا بطريقة عشوائية إلى أربع مجموعات: مجموعتين ضابطتين درّستا دروس حياة الصحابة بالطريقة التقليدية، ومجموعتين تجريبيتين درّستا ذاتها الموضوعات باستخدام الحاسوب. وقد أعد العياصرة لهذا الغرض برمجية حاسوبية واختباراً تحصيلياً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، وللتفاعل بين الطريقة والجنس.

وفي دراسة قام بها جن وبيت (Gunn & Pitt, 2003) هدفت إلى تقييم تصورات الطلبة للحقائب التعليمية المحوسبة المتعلقة

بعلم الطفيليات، وأثر الحاسوب ومساعدته في تحسين أداء الطلبة. وكانت الحقيقية مكونه من قرص مدمج تفاعلي كأداة بحث تم تطويرها لتدريس علم الطفيليات، اشتملت على صور عديدة ومخططات ورسوم متحركة بالحاسوب ولقطات فيديو تفاعلية بالكامل. عرضت على الطلبة من خلال القرص المدمج، أو من خلال شبكة الجامعة، أو من خلال موقع ويب الطالب. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذين درسوا بالحقائب التعليمية المحوسبة حصلوا على معلومات أفضل من الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية لدرجة أنهم أصبحوا قادرين على مناقشة الموضوع بشكل أكثر عمقاً.

وأجرى كنانة (2003) دراسة هدفت التعرف إلى أثر تدريس وحدة البيان في البلاغة العربية باستخدام حقيبة تعليمية في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي مقارنة بالطريقة الاعتيادية. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة، منهم (40) طالباً و(40) طالبة موزعين بالتساوي على أربع شعب دراسية منها شعبتان واحدة للذكور وأخرى للإناث شكلت المجموعة التجريبية التي درس أفرادها بطريقة الحقيبة التعليمية، وشعبتان شكلت المجموعة الضابطة التي درس أفرادها بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا بالحقيبة التعليمية المحوسبة، بينما لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر والمؤجل تعزى لمتغير الجنس، أو التفاعل بين الطريقة والجنس.

كما قام الداود (2004) بدراسة هدفت معرفة أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة في تدريس التربية الإسلامية لوحدي (القرآن الكريم والفقه) في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف السابع في لواء الرمثا للعام الدراسي 2003/2002م. وتكونت عينة الدراسة من (148) طالباً، و(157) طالبة، قسموا بطريقة عشوائية إلى أربع مجموعات: مجموعتين ضابطتين درّستا بالطريقة التقليدية، ومجموعتين تجريبيتين درّستا باستخدام البرمجية التعليمية الحاسوبية، حيث قام الداود بإعداد برمجية تعليمية حاسوبية، واختبار تحصيلي من نوع الإختبار من متعدد، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس سواء في التحصيل الفوري أم المؤجل.

وقام العجلوني وأبو زينة (2006) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من طريقة التدريس (حقائب تدريسية محوسبة، الطريقة التقليدية) في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحو الحقائب التعليمية المحوسبة. وتكونت عينة الدراسة من (78) طالباً وطالبة موزعين في ثلاث مدارس حكومية، حيث قسمت العينة إلى أربع مجموعات تجريبية وضابطة، وتم تدريس وحدة "خصائص بصرية للمادة" للمجموعتين التجريبيتين باستخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة، بينما تم تدريس المجموعتين الضابطتين بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس

التجريبية درسوا باستخدام الحاسوب، و(13) طالباً و(27) طالبة في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة التقليدية. وتم إعطاء المجموعتين اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد. وكان من أبرز النتائج: وجود فرق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الطلبة، أو للتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطلبة.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتبين أن معظم الدراسات أكدت أهمية استخدام الحاسوب في التعليم سواء من خلال البرمجيات التعليمية المحوسبة كدراسة (غزاوي، 2002؛ عياصرة، 2003؛ الداود، 2004؛ المدني والعباسي، 2011) أو الحقايب التعليمية المحوسبة كدراسة (Gunn & Pitt, 2003؛ كنانة، 2003؛ العجلوني وأبو زينة، 2006) أو أثر الحاسوب التعليمي بشكل عام في التدريس كدراسات (Campbell, 2000؛ والشديفات، 2011) والتي أجمعت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذين درسوا باستخدام الحاسوب التعليمي أو باستخدام البرمجيات أو الحقايب التعليمية المحوسبة مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي، بينما تختلف عن بعضها في العينة حيث تكونت عينة هذه الدراسة من طلبة المدارس بينما تكونت عينة بعض الدراسات من طلبة الجامعات كدراسة (المدني والعباسي، 2011؛ والشديفات، 2011). كما تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة (الداود، 2004) في تقصي أثر الحقايب التعليمية في التحصيل الفوري والمؤجل للطلبة، وكدراسة (بني عواد، 2006) في تقصي أثر استخدام حقيبة إنتل في تحصيل الطلبة، إلا أنها تختلف عنها في المجتمع والصف والمبحث الدراسي وأنها تبحث في تقصي أثر الحقيبة على التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف السادس في موضوع مناسك الحج في مبحث التربية الإسلامية.

وتأتي هذه الدراسة لدعم الدراسات السابقة من خلال إنتاج حقيبة تعليمية محوسبة في موضوع مناسك الحج في مبحث التربية الإسلامية. ونتيجة لخبرة الباحثين في تعليم مبحث التربية الإسلامية، وإطلاعهما على نتائج البحوث التي تناولت تعليم التربية الإسلامية، لوحظ أن تعليمها في الأردن ما زال يغلب عليه الأسلوب التقليدي بعيداً عن استخدام التكنولوجيا. كما لاحظ الباحثان قلة الدراسات التي تبحث في أثر استخدام حقيبة إنتل المحوسبة في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية الفوري والمؤجل في الأردن. ولعل هذه الدراسة تساعد في توضيح أهمية استخدام الحاسوب التعليمي والحقايب التعليمية المنتجة في دورة إنتل في تدريس مبحث التربية الإسلامية خاصة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحثان نتيجة لعملهما في وزارة التربية والتعليم أنه بالرغم من إنفاق وزارة التربية والتعليم في الأردن مبالغ طائلة على

لصالح طريقة الحقايب التعليمية المحوسبة، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس، وأن اتجاهات كل من الذكور والإناث كانت إيجابية نحو الحقايب التعليمية المحوسبة، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو الحقايب التعليمية المحوسبة تعزى إلى الجنس.

وأجرى بني عواد (2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس العلوم بحقيبة الكترونية وفق برنامج إنتل (التعليم للمستقبل) في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية مقارنة بالطريقة التقليدية. وتكونت عينة الدراسة من (92) طالباً وطالبة من طلبة مديرية أربد الثانية للعام الدراسي 2006/2007م، تم توزيعهم على أربع مجموعات؛ مجموعتان تجريبيتان درست باستخدام الحقيبة الالكترونية وفق برنامج إنتل، بينما تم تدريس المجموعتان الضابطتان باستخدام الطريقة التقليدية. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً ذو دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية يعزى للطريقة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحقيبة الالكترونية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية يعزى للجنس والتفاعل بين الجنس والطريقة.

كما قام المدني والعباسي (2011) بدراسة هدفت إلى تقديم نموذج لدمج عمليات التصميم التعليمي ممثلة في تصميم برمجية تعليمية تدمج بإحدى بيئات التعلم الإلكتروني، وهي بيئة (Moodle)، وقياس أثر ذلك على تحصيل طلبة قسم تكنولوجيا التعليم في جامعة البحرين. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة في العام الدراسي (2010/2009) تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، درست المجموعة الأولى الوحدة الأولى من مقرر التعلم من بعد باستخدام بيئة (Moodle) بصورته النصية، ودرست المجموعة الثانية نفس الوحدة باستخدام البرمجية التعليمية المدمجة ببيئة (Moodle)، وتم إعداد اختبار تحصيلي قبلي وبعدي طبق على عينة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح استخدام البرمجية التعليمية الحاسوبية المدمجة مع تقنيات بيئة (Moodle) الإلكترونية. وقد أوصت الدراسة بضرورة دمج البرمجيات التعليمية وغيرها من تقنيات تكنولوجيا التعليم مثل الحقايب التعليمية الحاسوبية، والمواقع التعليمية، والأفلام التعليمية ببيئات التعلم الإلكتروني لإثراء عمليات التعلم.

وأجرت الشديفات (2011) دراسة هدفت استقصاء أثر استخدام الحاسوب في التحصيل الدراسي لدى طلبة مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية في جامعة آل البيت. وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في المساق في الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2006/2007م وعددهم (80) طالباً وطالبة، منهم (12) طالباً و(28) طالبة في المجموعة

تعزى لطريقة التدريس (حقيقية إنتل المحوسبة، الطريقة التقليدية)؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية تعزى للجنس (ذكور وإناث)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في:

- استخدام طريقة حديثة تسهم في تحسين التحصيل العلمي لمفاهيم الحج لدى طلبة المرحلة الأساسية حيث أن التنوع في طرائق التدريس يبعد الطالب عن الملل ويشجعه على الابتكار.
- تصميم حقيقية تعليمية وفق أسس ومعايير التصميم التي تتطلبها دورة إنتل تحتوي على مثيرات سمعية وبصرية متحركة توضح الأفكار والمعاني، حيث إن موضوع الحج مهماً لحياة الطالب بوصفه ركناً من أركان الإسلام يتطلب أداء مناسبه تنفيذ إجراءات وخطوات تتم بشكل متتابع، وفي أيام محددة في بيئة بعيدة وغير مألوفة للطالب، مما يبرز الحاجة إلى استخدام وسائل تعليمية محسوسة يتفاعل معها الطالب، ليدرك مفاهيم الحج.
- قلة الدراسات التي بحثت في أثر استخدام حقيقية إنتل المحوسبة على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في مبحث التربية الإسلامية سواء على المستوى المحلي أو العربي في حدود علم الباحثين مما يفيد أصحاب القرار تجاه اعتماد بيئات تعلم تتضمن حقائب تعليمية وبرمجيات ولقطات فيديو وغيرها.
- زيادة وعي المشرفين والمعلمين في توظيف الحقائب التعليمية التي تم إنتاجها في دورة إنتل في الغرف الصفية وفي المواقف التعليمية المختلفة لما لها من آثار إيجابية في تحصيل الطلبة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. استقصاء أثر استخدام حقيقية تعليمية محوسبة (إنتل) في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في منطقة الزرقاء الأولى.
2. معرفة أثر متغير جنس الطلبة (ذكور وإناث) وطريقة التدريس (الحقيقية التعليمية المحوسبة والطريقة التقليدية)، والتفاعل

تدريب المعلمين على كيفية إنتاج حقائب تعليمية محوسبة من خلال برنامج إنتل منذ انطلاقه عام 2002، إلا أنها لم تغير الكثير على أرض الواقع، إذ أن المعلمين يسعون من خلال حضور هذه الدورات إلى العائد المادي المترتب عليها، وبالتالي لا يقومون بتوظيف هذه الحقائب داخل الغرف الصفية بالرغم من أن الدراسات والبحوث قد أشارت إلى أهمية استخدامها وآثارها الإيجابية في تحصيل الطلبة نظراً لمرعاتها الفروق الفردية بين الطلبة، وقدرتها على تطوير قدرات الطلبة والمعلمين على حد سواء.

وانطلاقاً من رؤية جلالة الملك عبدالله الثاني أن الأردن سيصبح مركزاً لتكنولوجيا المعلومات في المنطقة، وإيماناً من القيادة في الأردن بضرورة التحول إلى نظام التعلم القائم على البحث وتحصيل المعرفة، بدلاً من النظام القائم على التلقين والتفكير المسير، فقد اتخذت وزارة التربية والتعليم إجراءات عملية لارضاء قواعد التعلم الإلكتروني، والمناهج عبر شبكات المعرفة، وقد بدأت الوزارة فعلياً بتدريب المعلمين منذ عام 2002 على استخدام وتوظيف التكنولوجيا واستغلالها لتحسين العملية التعليمية.

ولمعرفة مدى نجاح خطط وزارة التربية والتعليم كان لا بد من تقويم ما تم تحقيقه ومدى إسهامه في تحسين تعلم الطلبة من أجل التعرف على الإيجابيات ودعمها، وتلافي السلبيات عن طريق معرفة مسبباتها مما يساعد على توظيف الجهود والطاقات والأموال توظيفاً يحقق الأهداف التي تتضمنها الخطط والبرامج التعليمية والتربوية.

كما تنبع مشكلة الدراسة من خبرة الباحثين في العمل الميداني، ومن نتائج كثير من الدراسات والبحوث التربوية التي أظهرت الحاجة إلى تنوع طرائق التدريس المستخدمة لمرعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، كاستخدام طريقة الحاسوب في مجال التعلم والتعليم، واستخدام الحقائب التعليمية بشكل خاص، وبخاصة أنه أصبح واسع الانتشار في مجالات الحياة المختلفة.

وعليه، فكر الباحثان في تطبيق هذه الحقائب التعليمية المنتجة من خلال دورة إنتل على طلبة الصف السادس الأساسي مما يساعد على إثارة دافعية الطلبة، وبالتالي إبعادهم عن الملل الذي قد يحصل نتيجة التدريس بالطريقة التقليدية، وهكذا، جاءت هذه الدراسة للكشف عن التغير في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف السادس الأساسي الناتج عن استخدام حقيقية إنتل المحوسبة لعرض مادة تعليمية في موضوع مناسك الحج في مبحث التربية الإسلامية.

أسئلة الدراسة

تتلخص أسئلة الدراسة في الآتي:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية

2012/2011، وبلغ عددهم (141) طالباً وطالبة منتظمين في أربع شعب.

- **الحدود العلمية:** كما اقتضت الدراسة على المفاهيم الواردة في موضوع الحج ومناسكه المقرر للصف السادس الأساسي خلال العام 2012/2011م من كتاب التربية الإسلامية، وتتحدد نتائج الدراسة جزئياً بالأدوات التي استخدمها الباحثان ومدى صدقها وثباتها، ومدى القدرة على تصميم وإنتاج حقيبة تعليمية محوسبة وفقاً للأسس والمعايير التي تعتمدها دورة إنتل، وبالتالي فإن تعميم نتائج هذه الدراسة ترتبط بخصائص هذه الأدوات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس الأساسي الملحقين في المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى في العام الدراسي 2012/2011م والبالغ عددهم (8471) طالباً وطالبة.

أما عينة الدراسة فتكونت من (141) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدرستي الكرامة الأساسية للبنات ومدرسة الخوارزمي الأساسية للذكور نظراً لقربهما من موقع عمل أحد الباحثين وسهولة إشرافه ومتابعته لتنفيذ الدراسة، وتوافر مختبرات حاسوب حديثة، وبسبب حصول كل من المعلمين في المدرستين السابقتين على شهادة إنتل. وقد تم اختيار شعبتين من كل مدرسة عشوائياً، ومن ثم تقسيم أفراد الدراسة إلى أربع مجموعات؛ مجموعتان تجريبيتان درستا موضوع الحج بواسطة الحقيبة الإلكترونية، ومجموعتان ضابطتان درستا موضوع الحج بالطريقة التقليدية. ويبين الجدول (1) توزيع الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول (1): توزيع أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة

اسم المدرسة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع
ذكور مدرسة الخوارزمي الأساسية	32	29	61
إناث مدرسة الكرامة الأساسية	41	39	80
المجموع	73	68	141

أدوات الدراسة:

استخدمت في الدراسة الأدوات التالية:-

أولاً: المادة التعليمية المحوسبة: والتي تم إعدادها وفق المراحل التالية:

بين طريقة التدريس وجنس الطلبة في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في مديرية الزرقاء الأولى.

مصطلحات الدراسة

الحقيبة التعليمية المحوسبة: هي الحقيبة التي تم إنتاجها الباحثون من خلال دورة إنتل بعنوان مناسك الحج وتحتوي على خمسة مجلدات الأولى: التقييمات والثاني مجلد الصور والأصوات التي تم استخدامها في الحقيبة، والثالث نماذج الطلبة ويحتوي على عرض تقديمي لمناسك الحج ويحتوي على صور ورسومات ومقاطع فيديو توضيحية بالإضافة إلى بحث موجز ويحتوي على الأسئلة والفتاوى المتعلقة بمناسك الحج ومعلومات إثرائية، أما المجلد الرابع فمجلد خطة الوحدة ويحتوي على خطة الوحدة، وخطة التنفيذ، ومستند الأعمال، أما الخامس فمجلد دعم الوحدة ويحتوي على المستندات الخاصة بدعم تعلم الطلاب، عرض تقديمي للمعلم يوجه فيه الطلبة إلى آلية العمل وإنتاج واستخدام الحقيبة التعليمية، تم تصميم الحقيبة الإلكترونية لبلوغ أهداف محددة من خلال استخدام الحاسوب، وما يوفره من برامج تطبيقية، ووسائط متعددة في عمليات عرض الصورة والصوت.

طريقة التدريس التقليدية: هي طريقة تدريس تقوم على مبدأ اعتماد المعلم على نفسه في إيصال المادة المتعلمة للمتعلمين، ولا يخرج فيها عن أسلوب التلقين والمناقشة، بحيث يعتمد الكتاب المدرسي المقرر واستخدام وسائل تعليمية معتادة كالسبورة الطباشيرية وتكون مشاركة المتعلم فيها قليلة.

التحصيل الفوري للطلبة: مجموعة المعارف والمفاهيم والمصطلحات التي يكتسبها المتعلم نتيجة مروره بالخبرة من خلال عملية التعلم في موضوع الحج، يقاس بالعلامة الكلية التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد والذي أعده الباحثان لأغراض هذا البحث وذلك بعد الانتهاء من دراسة المادة التعليمية مباشرة.

التحصيل المؤجل للطلبة: مجموعة المعارف والمفاهيم والمصطلحات التي يكتسبها المتعلم نتيجة مروره بالخبرة من خلال عملية التعلم في موضوع الحج، وتقاس بالعلامة الكلية التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد والذي أعده الباحثان لأغراض هذا البحث وذلك بعد ثلاثة أسابيع من اختبار التحصيل الفوري.

محددات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على:

- **الحدود البشرية:** تطبيق الدراسة على عينة قصدية من طلبة الصف السادس الأساسي في مدرستي الكرامة الأساسية للبنات ومدرسة الخوارزمي الأساسية للذكور في مديرية تربية الزرقاء الأولى في الأردن في الفصل الأول من العام الدراسي

- إعداد عرض تقديمي للمعلم يتم فيه شرح الإجراءات المطلوبة من الطلبة وآلية التنفيذ والتي تهدف لدعم تعلم الطلبة ووضعه في مجلد دعم الوحدة.
- تم عرض الحقيبة على لجنة خاصة من مدربي إنتل ومشرفين تربويين في التربية الإسلامية وخبراء في حوسبة المناهج وتكنولوجيا المعلومات وأساتذة أكاديميين في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية انظر ملحق (أ)، لمعرفة آرائهم في الحقيبة التعليمية المنتجة، حيث روعي الأخذ بجميع الملاحظات وإجراء التعديلات الممكنة عليها قبل تطبيقها على الطلبة لتصبح في صورتها النهائية.

3- **مرحلة الاختيار والتدريب على تطبيق الحقيبة:** تم اختيار مدرستين واحدة للإناث وأخرى للذكور قريبتين من عمل أحد الباحثين للإشراف على تنفيذ وتطبيق حقيبة إنتل؛ حيث تم التنسيق مع معلم ومعلمة التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي في مدرسة الكرامة الأساسية للإناث ومدرسة الخوارزمي الأساسية للذكور لتنفيذ الحقيبة بعد اختيار شعبتين من كل مدرسة لتكون إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد تم عقد عدة لقاءات معهما لشرح كيفية تنفيذ وتطبيق الحقيبة على الطلبة.

ثانياً: إعداد الاختبار التحصيلي

استخدم الباحثان طريقة القياس النفسي في بناء الإختبار من خلال تحليل المحتوى المعرفي وتحديد المفاهيم في وحدة الحج من كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي، ثم إعداد جدول مواصفات، بحيث تمت صياغة فقرات الاختبار وفق جدول المواصفات، وقد بلغ عدد الفقرات الاختبارية في البداية 25 فقرة من نوع الإختبار من متعدد حسب مستويات الأهداف المختلفة (التذكر، الفهم والاستيعاب، العمليات العقلية العليا) وتضم كل فقرة أربعة بدائل واحد منها وهو الصحيح. كما تم عرض الإختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص الذين طلب منهم الحكم على جودة فقرات الإختبار في ضوء معايير محددة. وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف بعض الفقرات وتعديل البعض، ومن الفقرات التي تم تعديلها الفقرة (1): من أركان الحج: أ- السعي بين الصفا والمروة ب- طواف الوداع ج- المبيت بمنى د- الحلق والتقصير حيث تم تعديلها لتصبح واحدة من التالية ليست من أركان الحج: أ- النية ب- طواف الإفاضة ج- رمي الجمرات د- السعي بين الصفا والمروة

وتم تطبيق الإختبار على عينة استطلاعية تألفت من (25) طالباً من طلبة الصف السادس الأساسي من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد تم تصحيح الإختبار، ثم استخرجت معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة، بحيث كانت معاملات الصعوبة بين (0.20-0.80)، ولم يقل معامل التمييز عن (0.20). كما حسب معامل الثبات بطريقة الإختبار وإعادة تطبيق الإختبار (Test-

1- **مرحلة اختيار المادة التعليمية وتحليلها:** وتكونت من دروس الحج ومواقيته ومحظوراته وواجباته وسننه وأركانه كما هي مذكورة في منهاج التربية الإسلامية المقرر على طلبة الصف السادس الأساسي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2011/2012م.

2- **مرحلة إعداد المادة التعليمية المحوسبة:**

- تم إعادة صياغة المادة التعليمية بطريقة تتناسب مع طريقة العرض من خلال الحاسوب.
- تم تكوين المجلدات الرئيسة والفرعية لحقيبة إنتل، حيث تضمنت مجلداً رئيساً يحمل اسم المعد يحتوي بداخله خمسة مجلدات فرعية ليتم وضع كل ملف يتم إعداده في المجلد الخاص به لتسهيل التعامل مع الحقيبة كما تمت الإشارة لذلك مسبقاً.
- إعداد خطة الوحدة بكتابة عنوان الوحدة والسؤال الأساس الذي تجيب عنه هذه الحقيبة وأسئلة الوحدة وأسئلة المحتوى، وملخص لهذه الوحدة، والصف المستهدف، والوقت التقريبي اللازم لإنجاز هذا العمل، والمخطط الزمني للتقييم والإجراءات المنوي اتباعها في تنفيذ هذا العمل، وطرق التقييم، والمواد والمصادر اللازمة للوحدة، ليتم وضعه في مجلد الوحدة.
- اشتقاق النتائج الخاصة المتوقع أن يحققها الطلبة.
- توزيع المادة إلى قسمين: الأول عملي ليتم عرضه من خلال برنامج البوربوينت والآخر نظري ويتم عرضه من خلال برنامج الناشر (Publisher).
- كتابة العنوان على الشريحة الأولى التي تحتوي على صورة تعبر عن الموضوع.
- تكوين باقي العرض التقديمي والذي يتناول مناسك الحج مستعيناً بالصورة والصوت ولقطات الفيديو لتوضيح خطوات الحج ومحظوراته ومواقيته وأركانه وواجباته منذ خروج الحاج من منزله وحتى عودته لبلده بطريقة تتناسب مع المستوى العمري للطلبة وبشكل جذاب وفق المعايير التي يتطلبها إعداد هذا العرض من خلال دورة إنتل وبإشراف مدربين متخصصين، ليتم وضعه في صورته النهائية في مجلد نماذج الطلبة.
- إعداد البحث الموجز والذي يجب عن كثير من الاستفسارات الخاصة بحج الرجل أو المرأة ووضعه في مجلد نماذج الطلبة.
- إعداد اختبار قبلي ويعددي يتناول المفاهيم والمصطلحات الواردة في الوحدة، ويتكون من 20 فقرة من نوع الإختبار من متعدد لكل فقرة أربعة بدائل ووضعه في مجلد التقييمات.

5. تم التطبيق البعدي الأول (الفوري) لأداة الدراسة بعد الانتهاء من التجربة وذلك على مجموعتي الدراسة، وتم تصحيح أوراق الإختبار من قبل الباحثين ومعالجتها إحصائياً.
6. تم إعادة تطبيق الإختبار البعدي الثاني على عينة الدراسة بعد ثلاثة أسابيع من الإختبار الفوري لقياس التحصيل المؤجل للطلبة، وتم تصحيح أوراق الإختبار من قبل الباحثين ومعالجتها إحصائياً.

المعالجة الإحصائية

من أجل معالجة البيانات، ومن ثم الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وباستخدام تحليل التباين الثنائي 2-WAY ANCOVA على متغير الدراسة تحصيل المفاهيم الفقهية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ ، وذلك في ضوء الاختبارات القبلية التي تم تطبيقها قبل بدء الدراسة.

نتائج الدراسة

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل في المفاهيم الفقهية القبلي والبعدي الفوري والمؤجل وفقاً لمتغيري استراتيجية التدريس (حقيبة إنتل المحوسبة، الاستراتيجية التقليدية) والجنس (ذكر/أنثى) والتفاعل بين الطريقة والجنس، وكانت النتائج كما في الجدول (2).

Retest) على العينة الاستطلاعية المشار إليها آنفاً. وبعد ثلاثة أسابيع من تاريخ التطبيق الأول تم إعادة تطبيقه، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.87) وهذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وبلغ عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية (20) فقرة ملحق رقم (ب).

إجراءات تطبيق الدراسة

تم تطبيق الدراسة من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

1. بعد إعداد أدوات الدراسة، وأخذ الموافقات الرسمية اللازمة، قام الباحثان بعقد عدة لقاءات مع معلمة التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي في مدرسة الكرامة الأساسية، ومعلم التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي في مدرسة الخوارزمي الأساسية للذكور، وذلك بهدف تعريف المعلمين بأهداف الدراسة، وآلية تطبيق الحقيبة التعليمية المحوسبة وتدريبهم على توظيفها.
2. جمع البيانات القبلية عن عينة الدراسة فيما يخص تحصيل المفاهيم.
3. تطبيق الإختبار القبلي لأداة الدراسة على عينة الدراسة التجريبية والضابطة ثم تصحيح أوراق الإختبار من قبل الباحثين.
4. البدء بتنفيذ عملية التدريس ثم التقويم التي استغرقت ستة أسابيع؛ حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام حقيبة إنتل التعليمية المحوسبة، في حين درست المجموعة الضابطة نفس الموضوعات الدراسية بالطريقة التقليدية وبفلس عدد الحصص.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية القبلي والبعدي الفوري والمؤجل وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس

الجنس	الإحصاءات الوصفية	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي الفوري			الاختبار البعدي المؤجل		
		الضابطة	التجريبية	المجموع	الضابطة	التجريبية	المجموع	الضابطة	التجريبية	المجموع
الذكور	المتوسط الحسابي	6.86	7.31	7.09	12.13	17.50	14.95	9.86	15.78	12.96
	الانحراف المعياري	2.26	2.41	2.33	2.51	1.83	3.46	1.94	1.66	3.47
	العدد	29	32	61	29	32	61	29	32	61
الإناث	المتوسط الحسابي	6.82	7.75	7.30	13.69	17.17	15.47	10.35	15.51	13.00
	الانحراف المعياري	2.19	2.04	2.16	2.45	2.09	2.85	1.82	1.76	3.14
	العدد	39	41	80	39	41	80	39	41	80
المجموع	المتوسط الحسابي	6.83	7.56	7.21	13.02	17.31	15.24	10.14	15.63	12.98
	الانحراف المعياري	2.20	2.21	2.23	2.57	1.97	3.13	1.87	1.71	3.27
	العدد	68	73	141	68	73	141	68	73	141

* علامة الاختبار من (20)

(2.85)، أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين الجنسين مقداره (0.52).

ويظهر الجدول (2) كذلك أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط علامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي المؤجل في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث تشير النتائج أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي المؤجل (10.14) وبانحراف معياري (1.87)، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فبلغ (15.63) وبانحراف معياري (1.71)، أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (5.49). كما يظهر الجدول نفسه وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الذكور والإناث على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي المؤجل؛ حيث كان المتوسط الحسابي لعلامات الذكور (12.96) وبانحراف معياري (3.47)، أما المتوسط الحسابي لعلامات الإناث فبلغ (13.00) وبانحراف معياري (3.14)، أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين الجنسين مقداره (0.04).

ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي الفوري وفقاً لمتغير استراتيجيات التدريس، والتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس، وبهدف عزل الفروق في أداء الطلبة على الاختبار القبلي، استخدم اختبار تحليل التباين الثنائي المشترك (2-Way ANCOVA)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3): نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي الفوري وفقاً لمتغيري استراتيجيات التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك (القبلي)	31619.213	1	31619.213	6318.669	0.00
استراتيجية التدريس	675.117	1	675.117	134.913	*0.000
الجنس	12.965	1	12.965	2.591	0.110
استراتيجية التدريس x الجنس	30.650	1	30.650	6.125	0.015
الخطأ	685.561	137	5.004		
الكلية	34158.000	141			

دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي الفوري تبعاً للتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس.

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات علامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي الفوري، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

يتضح من الجدول (2) وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية القبلي في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (6.83)، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فبلغ (7.56)، أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (0.73)، ووجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الذكور والإناث على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية القبلي؛ حيث كان المتوسط الحسابي لعلامات الذكور (7.09)، أما المتوسط الحسابي لعلامات الإناث فبلغ (7.30)، أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين الجنسين مقداره (0.21). وقد تم ضبط هذه الفروق إحصائياً باستخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (2-Way ANCOVA).

كذلك يظهر الجدول (2) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط علامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي الفوري في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تشير النتائج أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي الفوري (13.02) وبانحراف معياري (2.57)، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فبلغ (17.31) وبانحراف معياري (1.97)، أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (4.29)، كما يظهر الجدول نفسه وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الذكور والإناث على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي الفوري؛ حيث كان المتوسط الحسابي لعلامات الذكور (14.95) وبانحراف معياري (3.46)، أما المتوسط الحسابي لعلامات الإناث فبلغ (15.47) وبانحراف معياري (3.14).

تظهر النتائج في الجدول (3) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي الفوري في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (134.913) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.00)$ ، في حين تظهر النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي الفوري لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)، وعدم وجود فرق

أي أن التدريس باستخدام حقبة إنتل المحوسبة يؤدي إلى تحسين تحصيل الطلبة للمفاهيم الفقهية مقارنة بالتدريس باستخدام الاستراتيجية التقليدية.

ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي المؤجل وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس، والتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس، وبهدف عزل الفروق في أداء الطلبة على الاختبار القبلي، استخدم اختبار تحليل التباين الثنائي المشترك (2-Way ANCOVA)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (4): المتوسطان الحسابيان المعدلان لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي الفوري، بعد عزل أثر الأداء على الاختبار

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	17.335	0.264
الضابطة	12.915	0.274

تشير النتائج في الجدول (4) إلى أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ حصلت على متوسط حسابي معدل (17.335) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة التي درست بالاستراتيجية التقليدية، والبالغ (12.915).

الجدول (5): نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي المؤجل وفقاً لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك (القبلي)	22923.723	1	22923.723	7103.143	0.00
استراتيجية التدريس	1059.034	1	1059.034	328.152	*0.000
الجنس	.448	1	.448	.139	0.710
استراتيجية التدريس x الجنس	5.068	1	5.068	1.570	0.212
الخطأ	442.135	137	3.227		
الكل	25283.000	141			

الجدول (6): المتوسطان الحسابيان المعدلان لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي المؤجل، بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	15.647	0.212
الضابطة	10.111	0.220

تشير النتائج في الجدول (6) إلى أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ حصلت على متوسط حسابي معدل (15.647) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة التي درست بالاستراتيجية التقليدية والبالغ (10.111)، أي أن التدريس باستخدام حقبة إنتل المحوسب يؤدي إلى تحسين تحصيل الطلبة للمفاهيم الفقهية مقارنة بالتدريس باستخدام الاستراتيجية التقليدية.

تظهر النتائج في الجدول (5) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي المؤجل في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (328.152) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.00)$ ، في حين تظهر النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي المؤجل لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)، وعدم وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي المؤجل تبعاً للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس.

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات علامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية البعدي المؤجل، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي على أدائهما في الاختبار البعدي المؤجل، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (حقيقية إنتل المحوسبة، الطريقة التقليدية)؟

أظهرت نتائج تحليل السؤال الأول أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطين الحسابيين لعلامات الطلبة في المجموعة التجريبية والذين درسوا موضوع الحج باستخدام حقيقية إنتل المحوسبة، وبين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة في المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الاستراتيجية التقليدية في التحصيل الفوري والمؤجل وذلك لصالح المجموعة التجريبية، أي أن التدريس باستخدام حقيقية إنتل المحوسبة يحدث فهماً أفضل للمفاهيم الفقهية في موضوع الحج. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن استخدام حقيقية إنتل المحوسبة تعمل على تسريع النمو العقلي للمتعلّمين من خلال تمثيل الأشياء، ومحاكاة المواقف، وتعمل على تخزين المعلومات واسترجاعها وعرضها بطرق جذابة وأكثر حيوية من مختلف وسائل الاتصال التعليمية السائدة حالياً. كما أن استخدام الحقيقية المحوسبة كطريقة حديثة في التعليم والتعلم أكسب الطلبة ثقة بالنفس ودافعية أكبر لاكتساب المفاهيم الجديدة وخاصة المجردة منها مما يجعل التعلم ذا معنى؛ حيث تقدم المفاهيم بطريقة شيقة ومحفزة للدراسة، وأمكن دعم المادة المجردة برسوم توضيحية، وأخرى متحركة ثنائية الأبعاد وصور فيديو، بالإضافة إلى المثيرات الصوتية والألوان المستخدمة، مما أثار عنصر التشويق عند الطلبة؛ وبالتالي التعلم وخاصة في تدريس مادة التربية الإسلامية لمفاهيم الحج، كما وفر للطلبة خبرة تعليمية لا يمكن الحصول عليها من خلال طرق التدريس التقليدية، وترك أثراً واضحاً في ترسيخ المعلومات والمفاهيم المختلفة وتثبيتها.

كما أظهرت النتائج على فعالية حقيقية إنتل المحوسبة في مساعدة الطلبة على الاحتفاظ بالتعلم مقارنة بالطريقة التقليدية، وقد يعود ذلك إلى الأسباب التي ذكرت سابقاً من أن الحقائق المحوسبة توفر بيئة تعليمية مبنية على المتعة والتشويق من خلال استخدام الحاسوب في تنفيذها؛ حيث تزخر بالصور التوضيحية والرسومات والأشكال ومقاطع الفيديو مما يساهم في توفير خبرة تعليمية ويرسخ المعلومات والمفاهيم ويثبتها، وبالتالي يقود إلى الاحتفاظ بالتعلم، خاصة أن الطالب يستمتع ويشاهد مما يساعده على تذكر ما شاهده وليس فقط ما سمعه.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات المشابهة كدراسات (Gunn & Campbell, 2000؛ غزاوي، 2002؛ عياصره، 2003؛ Pitt, 2003؛ بني عواد، 2006؛ العجلوني وأبو زينة، 2006؛ المدني والعباسي، 2011؛ الشديفات، 2011؛ كنانة، 2003؛

والداود، 2004) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل الفوري والمؤجل لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي استخدمت البرمجية الحاسوبية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية تعزى للجنس (ذكور وإناث)؟

أظهرت نتائج تحليل السؤال الثاني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين أداء الطلبة الذكور الفوري والمؤجل في المجموعة التجريبية الذين درسوا موضوع الحج من خلال استخدام حقيقية إنتل المحوسبة وبين أداء الطالبات الإناث الفوري والمؤجل في المجموعة التجريبية اللواتي درسن نفس الموضوع من خلال نفس الاستراتيجية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن كلاً من الطلاب والطالبات تلقوا نفس النوع والدرجة من التعلم (تشابه الظروف التعليمية). كما أن طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة يعيشون في بيئة اجتماعية وثقافية واقتصادية متشابهة، وأن هذه النتيجة تدل على أنه يمكن مساعدة جميع الطلبة، بغض النظر عن الجنس على الاستفادة من استخدام حقيقية إنتل المحوسبة. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات (عياصره، 2003؛ كنانة، 2003؛ الداود، 2004؛ بني عواد، 2006؛ الشديفات، 2011). بينما تعارضت مع نتائج دراسات (غزاوي، 2002؛ العجلوني وأبو زينة، 2006).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس؟

أظهرت نتائج تحليل السؤال الثالث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة أن طريقة التدريس باستخدام حقيقية إنتل المحوسبة بما تضمنته من وسائل وأنشطة أثرت في الجنسين بقدر متساو، إضافة إلى أن كلاً من الذكور والإناث تعرضوا لنفس الظروف التي تتلاءم مع هذه الدراسة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (عياصره، 2003؛ كنانة، 2003؛ الداود، 2004؛ بني عواد، 2006؛ العجلوني وأبو زينة، 2006؛ الشديفات، 2011). وتعارضت مع نتائج دراسة (غزاوي، 2002).

التوصيات

اعتماداً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصى الباحثان بما يلي:

1- تبني استخدام حقيبة إنتل المحوسبة في تدريس مواد التربية الإسلامية وتدريب المعلمين والطلبة على تنفيذها واستخدامها، ومتابعة المشرف التربوي والإدارة المدرسية لأداء المعلمين ودرجة توظيفهم لها وتعزيزهم بكل السبل المتاحة.

2- تشجيع المعلمين على تطبيق حقيبة إنتل المحوسبة داخل الغرفة الصفية، وتوفير المختبرات الحاسوبية اللازمة لتطبيقها لما لها من مزايا عديدة يمكن أن تسهم في فهم المفاهيم الفقهية وزيادة التحصيل الدراسي للطلبة الفوري والمؤجل في تلك المفاهيم.

المراجع

أحمد، عبد المحسن. (2007). تصميم برمجية تعليمية محوسبة ودراسة أثر استخدامها في تحصيل الطلبة الجامعيين لمفاهيم الجداول والاستعلامات في قواعد المعلومات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 8(2)، 81-95.

البشاييرة، زيد والفتينات، نضال. (2009). أثر استخدام برنامج تعليمي محوسب في إجراء التجارب الكيميائية في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الكيمياء وعلوم الأرض، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 25(2)، 405-442.

بني عواد، معن. (2006). أثر تدريس العلوم بحقيبة إلكترونية وفق برنامج إنتل التعليم للمستقبل في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الحيلة، محمد. (2005). تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط3، عمان: دار المسيرة.

الخوالده، ناصر والمشاعله، مجدي. (2006) تطوير أداة لتقويم برمجية تعليمية محوسبة في تعليم التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 7(1)، 159-176.

الداود، فراس. (2004). أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة في تدريس التربية الإسلامية في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف السابع الأساسي، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الشديقات، جومانه. (2011). أثر استخدام الحاسوب في التحصيل الدراسي لدى طلبة مساق مناهج وأساليب تدريس التربية

الإسلامية في جامعة آل البيت، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 27(2+1)، 775-802.

العجلوني، خالد وأبو زينه، مجدي. (2006). تصميم حقيبة تعليمية محوسبة ودراسة أثرها في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في الفيزياء، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 7(3)، 149-173.

عياصرة، مصطفى. (2003). أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

غزاوي، محمد. (2002). تصميم برمجية تعليمية محوسبة ودراسة أثرها وأثر متغير الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 3(4)، 13-51.

كنانة، محمد. (2003). أثر استخدام حقيبة تعليمية لتدريس البلاغة العربية في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المدني، محمد والعباسي، مصطفى. (2011). تصميم برمجية تعليمية حاسوبية ودمجها بيئة (Moodle) الإلكترونية وقياس أثرها على تحصيل عينة من طلبة قسم تكنولوجيا التعليم بجامعة البحرين، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، عمان، 5(2)، 76-98.

مفلح، محمد. (2010). مدى استخدام شبكة الإنترنت في التعليم من قبل معلمي ومعلمات تربية اربد الثانية ومعوقات استخدامها، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 26(4)، 391-436.

وزارة التربية والتعليم. (2007). برنامج إنتل للتعليم دورة الأساسيات، الإصدار العاشر، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي.

Campbell, J. P. (2000). "A Comparisomal Computerized and Traditional Instruction in the Area of Elementary Reading", (PhD), The University of Labame", Dissertation Abstract International 16 (3), 952.

Gunn, A. & Pitt, S. (2003). *The effectiveness of computer- based teaching packages in supporting student learning of parasitology*, Liverpool John Morse's. Article.Retrieved April 26, 2005.1(1),1-14. available at: <http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/vol11/beej-1-7.pdf>

Traci, Hukill. (2001). *Why corporations are using interactive multimedia for sales, marketing and training*. Retrieved April 23,2005, from: <http://www. etimes.com/feature.htm>

أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية

محمد ابو ازريق* و عبد الكريم جرادات**

تاريخ قبوله 2012/11/12

تاريخ تسلم البحث 2012/5/26

Effects of the Modification of Negative Self-Statements on Reducing Academic Procrastination and Improving Academic Self-Efficacy

Mohammed Abu-Zreik, Ministry of Education, Jordan.

Abdul-Kareem Jaradat, Department of Counseling and Educational Psychology, Yarmouk University, Jordan.

Abstract: This study aimed to investigate the effects of the modification of procrastination producing self-statements on reducing academic procrastination and improving academic self-efficacy among a sample of tenth grade students. To achieve these objectives, two scales were developed one for academic procrastination, and the other for academic self-efficacy. The population of the study consisted of 120 tenth grade students at one of Al-Ramtha district schools, Jordan. Based on the scores of these students on the procrastination scale, 33 students were identified as procrastinators, who were randomly assigned to two groups, an experimental group and a control group. The experimental group received a program based on the modification of procrastination producing self-statements, while the control group didn't receive any treatment. Results indicated that the treatment program was significantly ($p < 0.05$) more effective in reducing procrastination and improving self-efficacy than no treatment at post and follow up assessment. (**Keywords:** Academic Procrastination, Academic Self-Efficacy, Negative Self-Statements).

البدا في مهمة ما حتى يشعر الفرد بعدم الارتياح بسبب عدم أداء النشاط في وقت مبكر.

وأضاف فراري وتايس (Ferrari & Tice, 2000) أن المسوّف شخصاً يؤجل أعماله، وهو يعرف ماذا يريد أن يفعل ولديه الاستعداد لإنجاز هذه المهام المخطط لها، لكنه يؤجل إنجازها. وأشار بلاوت (Plaut, 2008) إلى أن الشاعر البريطاني ادوارد يونغ (Edward Young) قد وصف التسويف بأنه لص سارق للوقت (Procrastination is the thief of time). وعرف شو وجنيزي (Shu & Gneezy, 2010) التسويف بأنه ميل الفرد إلى تأجيل المهمات البغيضة التي تواجهه بشكل يومي. ويشمل التسويف أكثر من جانب من جوانب حياة الفرد. ولذلك فإن له أنواعاً عديدة من بينها التسويف في مهمات الحياة الروتينية، والتسويف في اتخاذ القرارات، والتسويف الأكاديمي (Milgram, Batori & Mowrer, 1993; Iskender, 2011).

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية للتسويف الأكاديمي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عيّنة من طلاب الصف العاشر. ولتحقيق أهداف الدراسة طُوّر مقياس للتسويف الأكاديمي، وآخر للفاعلية الذاتية الأكاديمية. وتكوّن مجتمع الدراسة من 120 طالباً في الصف العاشر في إحدى مدارس لواء الرمثا. وبناءً على درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من 33 طالباً تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة. وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً لتعديل العبارات الذاتية المنتجة للتسويف الأكاديمي، والذي تكون من 13 جلسة، في حين أن المجموعة الضابطة لم تتلق أي معالجة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضاً أعلى بشكل دال إحصائياً ($p < 0.05$) في التسويف وتحسناً أعلى بشكل دال في الفاعلية الذاتية في كل من القياسين البعدي والمتابعة، مقارنة مع المجموعة الضابطة. (الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي، الفاعلية الذاتية الأكاديمية، العبارات الذاتية السلبية).

مقدمة: لم تعد العملية التربوية في المدارس كما كانت عليه في العصور الماضية، فالتطور العلمي والحضاري والتكنولوجي الهائل الذي حدث خلال مدة زمنية قصيرة ترك أثراً إيجابية وسلبية على جوانب الحياة المختلفة سواء الاجتماعية أو الاقتصادية أو التربوية. فأهداف الطلاب تغيرت وأولوياتهم تبدلت، كما أن طرق تعاملهم مع مهماتهم الأكاديمية قد اختلفت، مما أدى إلى ظهور مشكلات تربوية في المدرسة تختلف من حيث الكم والنوع عن تلك التي كانت سائدة في الماضي، ومن بين هذه المشكلات التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة.

ويُعرف التسويف عادةً بأنه الميل اللاعقلاني لتأخير المهمات التي ينبغي إنجازها (Lay, 1986). كما يُعرف بأنه تأجيل ما يجب عمله اليوم إلى الغد (Milgram, 1988). وعرفه شاونبرغ (Schouwenburg, 1992) بأنه إرجاء الأعمال التي ينبغي إنجازها اليوم إلى وقتٍ آخر. ويرى سينكال وكوستنر وفاليراند (1995) (Senecal, Koestner & Vallerand) أن التسويف يتمثل بأن الفرد يكون عليه أن يؤدي نشاطاً معيناً، ولكنه يفشل في أن يحفز نفسه لأداء هذا النشاط في إطار وقت محدد. فالتسويف يتضمن تأخير

* وزارة التربية والتعليم، الأردن

** قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السلوك. وفي حين أن معتقدات الفاعلية الذاتية المنخفضة من الممكن أن تؤدي إلى تجنب سلوك ما، فإن معتقدات الفاعلية الذاتية العالية تعد قوة دافعة للبدء والاستمرار في سلوك ما (Bandura, 1977). وتعرف الفاعلية الذاتية أيضاً بأنها معتقدات شخص ما حول قدرته على التعلم أو أداء مهمة ما (Kitsantas & Zimmerman, 2009). وما يميز مفهوم الفاعلية الذاتية عن غيره من المصطلحات النفسية هو أن الفاعلية الذاتية تعني حكم الفرد على قدرته على الإنجاز (Bandura, 2006).

وتحدد معتقدات الفاعلية الذاتية كيف يفكر الأفراد، وكيف يشعرون، وكيف يتصرفون. فالأفراد الذين لديهم ثقة عالية بقدراتهم، لديهم القدرة على الاقتراب من المهمات الصعبة كنوع من التحدي، فهم واثقون من أنهم يستطيعون أداءها. بالمقابل، لا يقدم الأفراد المتشككون بقدراتهم على المهمات الصعبة، لأنهم يرون فيها تهديداً لهم، لذلك فإن لديهم مستوى متدنٍ من الدافعية لإنجاز الأهداف التي كانوا قد اختاروا السعي وراءها (Schunk, 1984).

أما الفاعلية الذاتية الأكاديمية فتعرف بأنها ثقة الطالب بقدرته على النجاح في المهمات الأكاديمية الصعبة (Elias, 2008). وتعد معتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية أمراً هاماً في النجاح الأكاديمي (Elias & MacDonald, 2007; Edman & Brazil, 2007). فالطلاب ذوو الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة يتعلمون بمتعة وارتياح، كما أن لديهم الثقة بقدراتهم على النجاح في الامتحانات، وكتابة الأبحاث (Elias, 2008)، وهم أكثر قدرة على إدارة أمورهم التعليمية (Elias, Mahyuddin, Noordin, Abdullah & Roslan, 2009). أما الطلاب ذوو الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة فهم أكثر ميلاً للانخراط في مشاكل سلوكية كالهروب من المدرسة والجروح والفشل الدراسي (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001). مما يعرض نجاحهم الأكاديمي للخطر (Elias, Mahyuddin, Noordin, Abdullah & Roslan, 2009).

وللفاعلية الذاتية دورٌ في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية لما لها من تأثير على بذل الجهد والمثابرة. وكذلك فإن لمعتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية دوراً في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي (Hejazi, Shahraray, Farsinejad, & Asgary, 2008). كما تعد الفاعلية الذاتية الأكاديمية متغيراً مرتبطاً بقدرة الطالب على إتمام المهمات الأكاديمية بنجاح (Chu & Choi, 2005). وبسعيه إلى تحقيق أهدافه (Baird & Scott, 2007).

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت التسوييف الأكاديمي و/أو الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس، يشير الأدب إلى أنها قليلة. فقد قام جرادات (Jaradat, 2004) بدراسة اختبرت العلاقة بين قلق الامتحان والتسوييف الأكاديمي والتحصيل الدراسي والرضا عن الدراسة لدى عينة تكونت من (573) طالباً في المرحلة الثانوية، اختيروا من مدارس مدينة اردب. وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دالٍ إحصائياً بين قلق الامتحان والتسوييف الأكاديمي

فالتسوييف الأكاديمي من أهم العوائق ذات العلاقة بالإنجاز الدراسي، ويتمثل بتأجيل الابتداء أو الانتهاء من الواجبات الدراسية بشكل مقصود (Solomon & Rothblum, 1984). ويُعرف التسوييف الأكاديمي بأنه تأجيل القيام بمهمة أكاديمية نتيجةً للتناقض بين النية والفعل، مما يؤدي إلى نتائج سلبية على التسوييف (Binder, 2000). وأكد العنزي والدغيم (2003) بأن هذه المشكلة، المنتشرة بين المتعلمين، تتمثل بتأخير إكمال الواجبات الدراسية أو تسليمها في الوقت المحدد، إضافة إلى ضعف الاستعداد للامتحانات، والدراسة لساعات قليلة وغير كافية.

وينتشر التسوييف على نطاق واسع بين الطلبة، فقد أشارت دراسة أونوقبوزي (Onwuegbuzie, 2004) إلى أن ما يقارب 40%-60% من الطلاب الجامعيين يسوّفون دائماً أو غالباً في كتابة الأبحاث والاستعداد للامتحانات وقراءة الواجبات الأسبوعية. وتوصل أوزير وفاراي (Özer & Ferrari, 2011) إلى أن البحث أثبت بصورة دائمة أن التسوييف أحد أكبر المخاطر التي تواجه الأداء الأكاديمي للطلاب في كل مرحلة أكاديمية، وأن معظم الأدب المتوافر قد ركز على تسوييف طلاب الجامعة حيث قدر أن 70% منهم مسوّفون في المهمات الأكاديمية. وأكدت الدراسة أيضاً أن طلبة المدرسة يقعون في دائرة التسوييف كطلاب الجامعة، ولكن بنسبٍ أقل. كما بينت دراسة أبو غزال (2012) أن نسبة المسوّفين بين الطلبة الجامعيين قد بلغت 25.2%.

وفيما يتعلق بأسباب التسوييف، فقد أشارت العديد من الدراسات (Solomon & Rothblum, 1984; Ferrari, 1992; Steel, 2007) إلى أن للتسوييف الأكاديمي سببين رئيسيين أولهما: الخوف من الفشل، وثانيهما: كره المهمة، فالأول يقود إلى درجة عالية من القلق وتدني مستوى احترام الذات، بينما الثاني فإنه يعكس تعبيرات ذاتية سلبية. وأضافت دراسة أبو غزال (2012) أسباباً أخرى للتسوييف من أبرزها أسلوب المدرس ومقاومة السيطرة وضغط الأقران.

وللتسوييف عواقب سلبية متعددة كالتحصيل الأكاديمي المتدني (Tice & Baumeister, 1997)، والانقطاع المستمر عن الحلقات الدراسية (Semb, Glick & Spencer, 1979)، وانخفاض معدل حضور الحصص الصفية، والتسرب أو الهروب من المدرسة (Ellis & Knaus, 1977, cited in Binder, 2000). إضافة إلى بروز عواقب انفعالية للتسوييف الأكاديمي، فعندما يكون الأفراد مدركين لسلوك التسوييف لديهم فإنهم يخبرون عدداً من المشاعر الداخلية السلبية كالشعور بعدم الكفاءة والشعور بالذنب والتوتر والذعر، كما يعاني أصحاب سلوك التسوييف الأكاديمي من مستويات عالية من القلق والتدخين وتناول الكحول وصعوبات في النوم (العنزي والدغيم، 2003).

هذا ويشير مفهوم الفاعلية الذاتية إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ خطوات عمل ما للوصول للهدف المنشود. فمعتقدات الفاعلية الذاتية تعد محدداً مهماً في تغيير

الطلاب ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة كانت تطلعاتهم الأكاديمية أعلى ويقضون وقتاً أكثر على الواجبات البيتية وعلى أنشطة التعلم، مقارنةً بأولئك ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة.

وبحثت دراسة فان ولينت وأرويوجنر وولترز (Fan, Lindt, 2009) دور العلاقات الاجتماعية في تطوير الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب وإنجازهم. بالإضافة إلى ذلك، أكدت النتائج دور العلاقات الاجتماعية في تقوية الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

واختبرت دراسة فان وويليامز (Fan & Williams, 2010) قدرة عدة أبعاد للتدخل الوالدي (parental involvement) في التنبؤ بالفاعلية الذاتية تجاه الرياضيات واللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر. وأشارت الدراسة إلى أن الطموحات التعليمية للوالدين تنبأت بالفاعلية الذاتية لدى الطلبة. كما أن النصح الذي يسديه الوالدان تنبأ بشكل إيجابي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة في اللغة الإنجليزية.

وعند مراجعة الأدب، نجد أن هناك دراسة واحدة فقط تناولت العلاقة بين التسويف والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس، وهي تلك التي أجراها كلاسن وكوزوكو (Klassen & Kuzucu, 2008) على عينة تكونت من (508) من الطلبة الأتراك الذين في مرحلة المراهقة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطالبات قد كان لديهن فاعلية ذاتية مرتفعة في تنظيم الذات وحققن درجات تحصيل أعلى من درجات الطلاب، وقد كانت الفاعلية الذاتية مؤشراً قوياً على التسويف.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت التسويف والفاعلية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين، فقد أجرى توكمان (Tuckman, 1991) دراسة هدفت إلى تطوير مقياس للتسويف والفاعلية الذاتية العامة. وقد تم تطبيق مقياسين أحدهما للتسويف والآخر للفاعلية الذاتية العامة على عينة تكونت من (50) طالباً جامعياً. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً (-0.47) بين درجات أفراد العينة على المقياسين.

وقام هايكوك وماكارثي وسكاي (Haycock, McCarthy, 1998 & Skay) بدراسة حول التسويف بين طلبة الجامعة ودور الفاعلية الذاتية. وشارك في الدراسة عينة تكونت من (141) طالباً جامعياً. وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التسويف ومعتقدات الفاعلية. وأشارت نتائج الدراسة إلى مدى التأثيرات السلبية الملحوظة لمعتقدات الفاعلية الذاتية على التسويف، فالأفراد أصحاب الفاعلية الذاتية المرتفعة أقل ميلاً للتسويف.

وأجرى وولترز (Wolters, 2003) دراسة حول فهم التسويف من منظور التعلم الذاتي. وشارك في الدراسة عينة تكونت من (152) طالباً جامعياً. وهدفت الدراسة إلى التركيز على نوعين

($r = 0.29$)، ووجود ارتباطات سلبية دالة إحصائياً بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي ($r = -0.22$)، وبين قلق الامتحان والرضا عن الدراسة ($r = -0.27$)، وبين التسويف والتحصيل الدراسي ($r = -0.24$)، وبين التسويف والرضا عن الدراسة ($r = -0.33$).

وفي الدراسة نفسها أجرى جرادات (Jaradat, 2004) مقارنة بين فاعلية برنامج علاج معرفي لقلق الامتحان، وبرنامج إرشادي في مهارات الدراسة، في تخفيض قلق الامتحان والتسويف الأكاديمي وتحسين التحصيل الدراسي والرضا عن الدراسة لدى عينة من (81) طالباً لديهم قلق امتحان مرتفع، اختبروا من طلاب الصف العاشر في إحدى مدارس مدينة أربد. وقد تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وأشارت النتائج إلى أن كلا المجموعتين التجريبيتين قد أظهرتا تحسناً دالاً إحصائياً في قلق الامتحان والرضا عن الدراسة مقارنة مع المجموعة الضابطة. وأظهرت مجموعة إرشاد مهارات الدراسة انخفاضاً في التسويف أكبر بشكل دال إحصائياً مما أظهرته المجموعة الضابطة، في حين تفوقت مجموعة العلاج المعرفي على المجموعة الضابطة في تحسين التحصيل الدراسي. وتبين أنه على الرغم من أن برنامج العلاج المعرفي كان فعالاً في تخفيض قلق الامتحان، إلا أنه لم يكن ذا فاعلية في تخفيض التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة أوزير وفراري (Özer & Ferrari, 2011) إلى معرفة بعض الجوانب المتعلقة بالتسويف الأكاديمي كتأثير عامل الجنس. وتكونت عينة الدراسة من (214) طالباً تركياً في المرحلة الثانوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى توجه الطلبة الأتراك للسلوك التسويفي دون وجود تأثير لعامل الجنس. إضافة إلى أنهم أفصحوا عن أربعة أسباب للتسويف الأكاديمي لديهم هي: الكمالية وكراهية المهمة والتمرد ضد السيطرة والمخاطرة.

ومن الدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس تلك التي قام بها جونسن-ريد ودافيس وساندرز ووليمز ووليمز (Jonson-Reid, Davis, Saunders, Williams, 2005 & Williams) حول الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين الطلاب الأمريكيين الإفريقيين. وقد تكونت العينة من (1200) طالب مدرسي في المرحلة الثانوية. وهدفت الدراسة إلى فهم العوامل المرتبطة بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب الأمريكيين الإفريقيين وإيجاد العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية وممارسة العمل الاجتماعي المدرسي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العمل على بناء معتقدات إيجابية لدى الطلاب حول أهمية التعليم أمر مهم بشكل خاص لزيادة الفاعلية الذاتية الأكاديمية، التي تعد بدورها مفتاحاً للنجاح الأكاديمي.

وهدفت دراسة باسي وستيكا وفيف وكابارا (Bassi, Steca, 2006 & Fave & Caprara) إلى مناقشة أنشطة التعلم في ضوء تأثير الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من (130) طالباً إيطالياً تتراوح أعمارهم بين (15-19) عاماً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن

التسويق الأكاديمي. فدراسة جرادات (Jaradat, 2004) ركزت على العبارات الذاتية السلبية المسببة لقلق الامتحان وليس للتسويق الأكاديمي. وهذا ما يؤكد ضرورة إجراء دراسات أخرى تركز بشكل رئيسي على العبارات الذاتية السلبية لدى الطلبة المسوّفين، وتستقصي أثر ذلك ليس على التسويق فحسب، بل على الفاعلية الذاتية الأكاديمية أيضاً. فكما يشير الأدب أن هناك علاقة قوية بين هذين المتغيرين، وبالتالي فإن التغير في أحدهما قد يؤدي إلى تغير في الآخر.

هدف الدراسة وفرضياتها

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويق الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الصف العاشر في إحدى مدارس لواء الرمثا في الأردن. وبالتحديد حاولت الدراسة اختبار الفرضيات التالية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى التسويق الأكاديمي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى التسويق الأكاديمي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس المتابعة.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.
4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس المتابعة.

أهمية الدراسة

مما لا شك فيه أن المواظبة على الدراسة وتنظيم الوقت وعدم تأجيل الأعمال المدرسية من الأمور الأساسية في محافظة الطالب على أدائه الجيد في المدرسة، وسبب في عدم فشله فيها. ولكن عندما يصبح الطالب غير مبال تجاه واجباته المدرسية ويؤجل دراسته إلى الوقت الذي لا يستطيع فيه إتمامها، يكون الطالب هنا في مشكلة يمكن أن تؤثر في دراسته وحياته بشكل عام. لذلك جاءت هذه الدراسة كمحاولة للعمل على مساعدة الطلاب المسوّفين في تخفيض التسويق لديهم وتحسين فاعليتهم الذاتية الأكاديمية.

فأهمية هذه الدراسة تتجسد في تزويد المرشدين النفسيين ببرنامج علاجي يكون لهم عوناً في مساعدة الطلاب المسوّفين. ويستند هذا البرنامج إلى نظرية لها وزنها في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، فهو يستهدف تحديد العبارات الذاتية السلبية السائدة لدى الطلاب المسوّفين. وأن تحديد مثل هذه العبارات من

من المعتقدات الدافعية المؤثرة على التنظيم الذاتي للمتعلمين ومنها الفاعلية الذاتية والتوجهات الهدافية (goal orientations). وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط تسويق طلاب الجامعة بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى هؤلاء الطلاب.

وقام سيو (Seo, 2008) بدراسة هدفت إلى إيجاد فهم أفضل للعلاقة بين الكمالية الذاتية والتسويق الأكاديمي ودور الفاعلية الذاتية في التأثير في تلك العلاقة. وتألفت عينة الدراسة من (692) طالباً جامعياً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الفاعلية الذاتية تتوسط العلاقة بين الكمالية الذاتية والتسويق الأكاديمي، حيث أن الفاعلية الذاتية لها أثر سلبي دال على التسويق الأكاديمي، كما أن الكمالية الذاتية تقود إلى التسويق الأكاديمي.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوعي التسويق الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، أن غالبية هذه الدراسات سعت إلى استكشاف علاقة كل من هذين المتغيرين بمتغيرات أكاديمية وشخصية أخرى. وبتعبير آخر، أنها لم تعر اهتماماً كبيراً لاختبار فاعلية برامج إرشادية ترمي إلى تخفيض التسويق وتحسين الفاعلية الذاتية لدى عينات من طلبة المدارس. على الرغم من وجود حاجة ماسة لها. فكثير من طلبة المدارس يسوّفون و/أو لديهم فاعلية ذاتية أكاديمية منخفضة.

مشكلة الدراسة

أشارت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التسويق الأكاديمي إلى الآثار السلبية التي تتركها هذه المشكلة على الطالب سواء فيما يتعلق بإنجازه الأكاديمي أو شخصيته. وقد لمس الباحثان من خلال عملهما مع طلبة المدارس انتشار هذه المشكلة على نطاق واسع بينهم، وكثرة تذرير المدرسين وأولياء الأمور من جراء تأجيل الطلبة لإنجاز واجباتهم الأكاديمية، على الرغم من حثهم لهم على القيام بها، ولكن دون جدوى.

من ناحية أخرى، تبين وجود ارتباط واضح بين التسويق الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، فقد أشارت دراسة أوزير وفراري (Özer, & Ferrari, 2011) إلى أن هناك علاقة بين هذين المتغيرين. وبذلك فإن تعديل العبارات الذاتية السلبية المسببة للتسويق الأكاديمي لدى الطلبة على الأرجح أن يؤدي ليس إلى تخفيض التسويق فحسب، بل إلى تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية أيضاً.

أكدت الدراسات التي تناولت التسويق الأكاديمي التأثير السلبي لهذا السلوك على أداء الطلبة، إلى جانب انتشاره بينهم بشكل كبير (e.g., Tice & Baumeister, 1997; Onwuegbuzie, 2004; Özer & Ferrari, 2011). وتبين أن الباحثين اهتموا أكثر بالتسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، حيث أن الدراسات التي بحثته لدى طلبة المدارس لا تزال قليلة، وخاصة التجريبية منها. كما يشير إلى ندرة الدراسات التي حاولت اختبار فاعلية برامج علاجية مبنية على تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض

المشاركون في الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (15) طالباً تم التعامل معهم من خلال تعديل العبارات الذاتية السلبية، ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (18) طالباً لم يتلقوا أي معالجة.

أدوات الدراسة

استُخدم في هذه الدراسة أداتان للقياس، الأداة الأولى تمثل مقياس التسويف الأكاديمي، والأداة الثانية تمثل مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وفيما يلي وصف لكل مقياس وللإجراءات التي اتُبعت في استخراج صدقه وثباته.

أولاً: مقياس التسويف الأكاديمي

طوّر الباحثان مقياساً للتسويف الأكاديمي بعد الرجوع إلى بعض المقاييس التي تكرر استخدامها في الدراسات السابقة واختيار فقرات منها. وهذه المقاييس هي: مقياس إيتكن للتسويف (Aitken, 1982)، ومقياس توكمان للتسويف (Tuckman, 1991)، ومقياس التسويف العام (Lay, 1986). ويتكون المقياس الذي تم تطويره من (15) فقرة، تقيس مدى تأجيل الطالب لواجباته ومهامه الدراسية (انظر الملحق أ).

صدق المحتوى

ولأغراض هذه الدراسة، أُجري صدق محتوى للمقياس بعرضه على (8) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك. حيث طُلب منهم الإدلاء بأرائهم العلمية في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى في الفقرة ومدى مناسبة تلك الفقرات للمقياس. وأظهروا موافقتهم على جميع فقرات المقياس، مع إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية.

صدق البناء

كما أُجري صدق بناء للمقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية على المقياس لدى عينة تكونت من (55) طالباً من خارج مجتمع الدراسة، ويبين جدول رقم (1) هذه المعاملات.

جدول 1: معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس التسويف الأكاديمي

الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	.50	9	.24
2	.53	10	.48
3	.56	11	.50
4	.31	12	.55
5	.24	13	.25
6	.26	14	.23
7	.30	15	.22
8	.34		

شأنه أن يوفر جهداً كبيراً على المرشدين، ليعملوا على تعديلها. كما تزود هذه الدراسة المرشدين النفسيين بأداتي قياس تساعد في قياس سلوك التسويف الأكاديمي، والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة.

وعلاوة على ذلك، فإن هذه الدراسة أجريت على عينة من طلاب الصف العاشر، الذين سيتم تحديد مساراتهم الأكاديمية وتوزيعهم في نهاية السنة الدراسية، وبالتالي فإنها ستساعد في تصحيح مسارهم في الوقت المناسب. ومن المأمول أن تثير هذه الدراسة دافعية الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات التي تختبر فاعلية أساليب علاجية أخرى في تخفيض التسويف الأكاديمي نظراً لأن هذا الموضوع لم ينل بعد نصيبه من اهتمامهم.

مصطلحات الدراسة

التسويف الأكاديمي: تأجيل الطالب لمهامه الأكاديمية المطلوب منه إنجازها خلال وقت محدد. ويتم تحديد ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي.

الفاعلية الذاتية الأكاديمية: معتقدات الفرد حول قدرته على إنجاز مهامه الأكاديمية بنجاح. ويتم تحديد ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

حدود الدراسة

1. تم إجراء قياس المتابعة في فترة الامتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول للعام 2011-2012، وقد بلغت الفترة بين القياس البعدي وقياس المتابعة ثلاثة أسابيع. وقد تكون هذه الفترة قصيرة نسبياً للتأكد من فعالية البرنامج.

2. ركز البرنامج العلاجي على العبارات الذاتية السلبية المسببة للتسويف الأكاديمي فقط، ولم يهتم بالمعتقدات اللاعقلانية العامة التي تناولتها نظرية إليس، وربما يكون البرنامج أكثر فاعلية لو تضمن مثل هذه المعتقدات.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر في مدرسة الشجرة الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرمثا، والمنظمين في الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2012/2011. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (120) طالباً.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (33) طالباً من بين طلاب الصف العاشر الذين حصلوا على أعلى درجات على مقياس التسويف الأكاديمي، ولديهم الرغبة بالمشاركة في الدراسة. وقد وُزع

موافقتهم على جميع فقرات المقياس، مع إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية.

صدق البناء

أجري صدق بناء للمقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية على المقياس لدى عينة تكونت من (55) طالباً من خارج مجتمع الدراسة، ويبين جدول رقم (2) هذه المعاملات.

جدول رقم 2: معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	.65	15	.65
2	.48	16	.56
3	.62	17	.62
4	.50	18	.65
5	.46	19	.68
6	.49	20	.77
7	.54	21	.71
8	.38	22	.82
9	.50	23	.41
10	.63	24	.58
11	.45	25	.68
12	.46	26	.76
13	.44	27	.71
14	.58	28	.61

يتبين من جدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.38 – 0.82)، وهي قيم دالة إحصائياً ($0.05 > \alpha$)، مما يشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس

ولأغراض هذه الدراسة، حُسب معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا، حيث وُزِعَ المقياس على (55) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0.94)، وهو معامل ثبات مرضٍ، ويفي بأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (28) فقرة، تتم الاستجابة لها من خلال تدرج خماسي بحيث يمثل الرقم (1) تنطبق بدرجة منخفضة جداً، والرقم (2) تنطبق بدرجة منخفضة، والرقم (3) تنطبق بدرجة متوسطة، والرقم (4) تنطبق بدرجة عالية، والرقم (5) تنطبق بدرجة عالية جداً. وبذلك فإن درجات المقياس تتراوح بين (28-140)، بحيث أنه كلما ارتفعت الدرجة كلما كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى المستجيب.

يتبين من جدول رقم 1 أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.22 – 0.56)، وهي قيم دالة إحصائياً ($0.05 > \alpha$)، مما يشير إلى صدق المقياس. وتجدر الإشارة إلى أن عدد فقرات المقياس كان (16) فقرة، وعند إجراء صدق بناء للمقياس، تبين أن ارتباط إحدى الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ضعيف، مما أدى إلى حذف هذه الفقرة، وهي "أبدأ بالاستعداد للامتحان في الليلة التي تسبقه". وهكذا، فقد أُنقِرَ عدد الفقرات على (15) فقرة.

ثبات المقياس

ولأغراض هذه الدراسة، حُسب معامل الاتساق الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمي، باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا، حيث وُزِعَ المقياس على (55) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0.76)، وهو معامل ثبات جيد، ويفي بأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (15) فقرة، تتم الاستجابة لها من خلال تدرج خماسي، بحيث يمثل الرقم (1) تنطبق بدرجة منخفضة جداً، والرقم (2) تنطبق بدرجة منخفضة، والرقم (3) تنطبق بدرجة متوسطة، والرقم (4) تنطبق بدرجة عالية، والرقم (5) تنطبق بدرجة عالية جداً. وهكذا فإن درجات المقياس تتراوح بين (75-15)، بحيث أنه كلما ارتفعت الدرجة كلما كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي لدى المستجيب. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك أربع فقرات سلبية هي (2، 6، 8، 15)، والتي تم تدرجها بشكل عكسي قبل تحليل البيانات.

ثانياً: مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

أما مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية فقد تم تطويره بما يناسب عينة الدراسة الحالية. فقد اختيرت بعض الفقرات من مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية الذي طوره باستوريلي وبيكوني (Pastorelli & Picconi, 2001, cited in Graziano, Bonino) (Cattellino, 2009) وأضيفت فقرات أخرى. يتكون هذا المقياس من (28) فقرة، تقيس فاعلية الطالب داخل غرفة الصف ومدى انجازه لواجباته ومهامه الدراسية، ومدى استعداده للامتحانات ومدى تفاعله في غرفة الصف ومستوى انجازه في المواد الدراسية (انظر الملحق ب).

صدق المحتوى

ولأغراض هذه الدراسة، أُجري صدق محتوى لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، بعرضه على (8) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك. حيث طُلب منهم الإدلاء بأرائهم العلمية حول فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى في الفقرة ومدى مناسبة تلك الفقرات للمقياس. وأظهروا

ثالثاً: برنامج تعديل العبارات الذاتية السلبية:

تم إعداد برنامج لتعديل العبارات الذاتية السلبية المسببة للتسوييف الأكاديمي بعد الرجوع إلى ما نُشر في الأدب حول هذا الموضوع (e.g. Knaus, 1973; Greco, 1985). وقد صُمم البرنامج من (13) جلسة تدريبية، بلغت مدة كل جلسة (60) دقيقة، وبمعدل جلستين أسبوعياً. هدف البرنامج إلى مساعدة المسترشدين على تخفيض التسوييف الأكاديمي لديهم من خلال تعديل العبارات الذاتية السلبية المنتجة للتسوييف. وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الخاصة والأساليب والنشاطات والواجبات البيتية. وقد عُرض البرنامج على محكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي، وأُخذت ملاحظاتهم بالاعتبار. وفيما يلي ملخص جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى: هدفت هذه الجلسة إلى التعارف بين المرشد والأعضاء وبين الأعضاء أنفسهم، وللتعريف بالإرشاد الجماعي، والتعرف إلى أهداف البرنامج، وتحديد معايير العمل الجماعي، وتحديد توقعات الأعضاء وأخذ موافقة الأعضاء على البرنامج.

الجلسة الثانية: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الطلاب بمفهوم التسوييف الأكاديمي وأسبابه، وعواقبه، وكيف يمكن التخلص منه.

الجلسة الثالثة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية الأولى وهي "أنا أكون منتجاً أكثر عندما اعمل تحت ضغط الوقت (أي عندما يقترب وقت الامتحان)، لذلك فإنني أُؤجل عملي حتى يتراكم ومن ثم أكمله بسهولة".

الجلسة الرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية الثانية وهي "سأنتظر حتى اللحظة الأخيرة ومن ثم أنجز العمل المطلوب مني، وكل شيء سوف يسير على ما يرام لذلك لماذا أبداً الآن".

الجلسة الخامسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية الثالثة وهي "لا أعرف كيف أتعامل مع هذه المهمة أو الواجب المطلوب مني، لذلك سوف انتظر حتى أعرف كيف أتعامل معه".

الجلسة السادسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية الرابعة وهي "هذه المهمة ليست سهلة بالنسبة لي، لأنني لا اُرجب في القيام بها وهذه هي الحقيقة".

الجلسة السابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية الخامسة وهي "الظروف خارجة عن سيطرتي، وتمنعني من القيام بالمهام المطلوبة مني".

الجلسة الثامنة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية السادسة وهي "لقد عملت على إنجاز المهمات الأكاديمية

كحل الواجبات والتحضير وقتاً طويلاً، ولذلك لم يعد لدي أي طاقة أو اهتمام لإنجاز المزيد منها".

الجلسة التاسعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية السابعة وهي "إذا انتظرت حتى اللحظة الأخيرة، فإنني لن أُضيع وقتاً لإنجاز العمل المطلوب مني وسأستغل كل دقيقة".

الجلسة العاشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية الثامنة وهي "إذا قمت بالعمل الآن فإنني سأفقد وقتاً ممتعاً قد أقضيه مع أصدقائي".

الجلسة الحادية عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية التاسعة وهي "استرخي فالعالم لن ينتهي إذ لم أقم بواجباتي المدرسية".

الجلسة الثانية عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية العاشرة وهي "هذا العمل سيكون أسهل عندما أكون في حالة مزاجية مناسبة، وأنا الآن لست كذلك بكل بساطة".

الجلسة الثالثة عشرة: وهي الجلسة الختامية، وهدفت إلى استعراض ما تم في البرنامج، والربط بين جلسات البرنامج، والتعرف إلى ملاحظات الأعضاء حول البرنامج وردود أفعالهم، وإنهاء البرنامج.

إجراءات الدراسة

في البداية تم توزيع المقياسين على المحكمين، ومن ثم على عينة استطلاعية للتحقق من الصدق والثبات. وبعد ذلك وُزع المقياسان على مجتمع الدراسة وهم طلاب الصف العاشر في مدرسة الشجرة الثانوية للبنين، ومن ثم تم تحديد الطلاب الذين حصلوا على أعلى درجات على مقياس التسوييف الأكاديمي، ولديهم الرغبة بالمشاركة بالدراسة، وكان عددهم (36) طالباً، حيث عينوا عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. وقد تم تعيينهم بطريقة سحب الأرقام دون إرجاع الرقم الأولي المسحوب. خضع المشاركون في المجموعة التجريبية لبرنامج علاج جماعي لتخفيض التسوييف الأكاديمي. وتكون البرنامج من (13) جلسة، واستمر لمدة ستة أسابيع، وقد قام الباحث الأول بدور المعالج. أما المجموعة الضابطة، فلم يتعرض أفرادها لأيّة معالجة، وتم إجراء القياس البعدي بعد أسبوع من آخر جلسة علاجية، وبعدها بثلاثة أسابيع تم إجراء قياس المتابعة. وقد أُجريت القياسات جميعها (القبلي والبعدي والمتابعة) لدرجات المشاركين، في كلا المجموعتين، على متغيري الدراسة التابعين (التسوييف الأكاديمي، الفاعلية الذاتية الأكاديمية). وتجدر الإشارة إلى أن (3) طلاب تسربوا من المجموعة التجريبية حيث استقر عددها على (15) طالباً.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: البرنامج العلاجي

المتغيران التابعان: 1. التسوية الأكاديمي 2. الفاعلية الذاتية الأكاديمية

وبناءً على ذلك، يكون التصميم التجريبي كما يلي:

المجموعة التجريبية (G1):

(R) تعيين عشوائي، (O1) قياس قبلي، (X) برنامج علاجي، (O2) قياس بعدي، (O3) قياس متابعة

G1: R O1 X O2 O3

المجموعة الضابطة (G2):

(R) تعيين عشوائي، (O1) قياس قبلي، (-) عدم تقديم معالجة، (O2) قياس بعدي، (O3) قياس متابعة

G2: R O1 - O2 O3

اختبار فرضيات الدراسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للقياس القبلي والبعدي والمتابعة لدرجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس التسوية الأكاديمي، ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

النتائج

اختبرت الدراسة الحالية أربع فرضيات التي تتعلق بتقييم مدى فاعلية برنامج لتعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسوية الأكاديمي، وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وفيما يلي عرضُ لنتائج الدراسة وفقاً لفرضياتها.

اختبار الفرضيتين الأولى والثانية اللتين تتعلقان بالتسوية الأكاديمي، حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية، كما استخدم اختبار-ت (t-test) لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس التسوية الأكاديمي في القياس القبلي، والبعدي، والمتابعة، ويتضح ذلك في الجدول رقم (3).

جدول رقم 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار-ت لدرجات المجموعتين على مقياس التسوية الأكاديمي في القياس القبلي والبعدي والمتابعة.

المقياس	القياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	P	Cohen's d
التسوية الأكاديمي	قبلي	تجريبية	15	49.47	6.83	-6.20	.540	0.2
		ضابطة	18	51.06	7.72			
التسوية الأكاديمي	بعدي	تجريبية	15	38.60	7.84	-3.709	*.001	1.3
		ضابطة	18	49.11	8.32			
التسوية الأكاديمي	متابعة	تجريبية	15	38.47	10.11	-3.081	*.004	1.1
		ضابطة	18	48.61	8.81			

* $\alpha > 0.01$

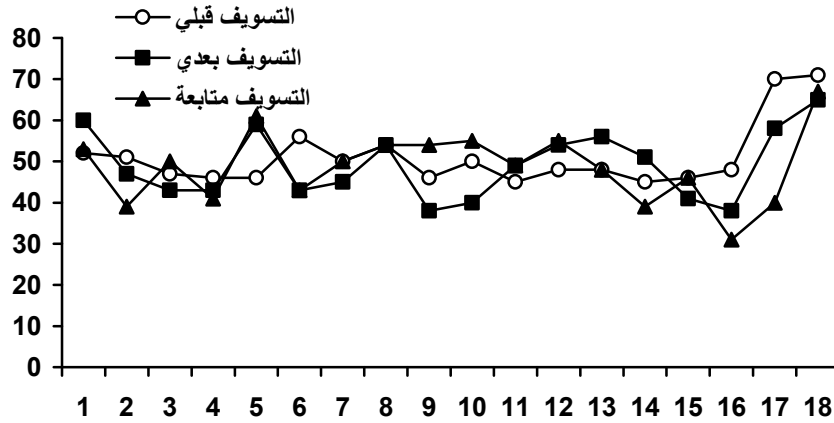
يتضح من الجدول رقم (1) ما يلي :

- استمرار ظهور الفرق بشكل دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين في قياس المتابعة على مقياس التسوية الأكاديمي، إذ تبين أن مستوى التسوية الأكاديمي بقي أكثر انخفاضاً لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (38.47)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (48.61). وكان حجم الأثر أيضاً كبيراً (Cohen's d = 1.1). وهكذا، فإن النتائج لم تدعم الفرضيتين الأولى والثانية.

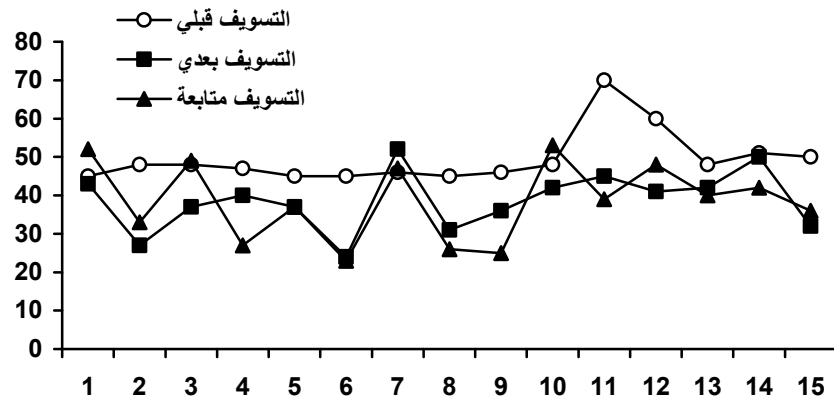
وفيما يلي تمثيل بياني يوضح درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التسوية الأكاديمي في القياس القبلي والبعدي والمتابعة، حيث يبين شكل رقم (1) أن مستويات التسوية الأكاديمي لدى أفراد المجموعة في القياسات جميعها متقاربة.

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس التسوية الأكاديمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (49.47)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (51.06).

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التسوية الأكاديمي، إذ تبين أن مستوى التسوية الأكاديمي انخفض بشكل دال إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (38.60)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (49.11). وكان حجم الأثر كبيراً (Cohen's d = 1.3).



شكل 1: التمثيل البياني لدرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التسوييف الأكاديمي في كل من القياس القبلي والبعدى والمتابعة. وفيما يتصل بالمجموعة التجريبية، يبين شكل رقم (2) تمثيلاً بيانياً لدرجات أفراد المجموعة على مقياس التسوييف الأكاديمي في القياس القبلي والبعدى والمتابعة، حيث يُظهر الشكل



شكل 2: التمثيل البياني لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التسوييف الأكاديمي في كل من القياس القبلي والبعدى والمتابعة. واختبار الفرضيتين الثالثة والرابعة اللتين تتعلقان بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية، كما استخدم اختبار-ت (t-test) لدرجات المجموعتين (التجريبية

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار-ت لدرجات المجموعتين على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس القبلي والبعدى والمتابعة.

المقياس	القياس	الطريقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	P	Cohen's d
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	قبلي	تجريبية	15	78.00	18.22	-0.623	.538	0.2
		ضابطة	18	81.44	13.53			
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	بعدى	تجريبية	15	97.00	14.04	2.421	*.022	0.9
		ضابطة	18	84.67	14.99			
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	متابعة	تجريبية	15	95.33	18.40	2.316	*.027	0.8
		ضابطة	18	83.67	10.00			

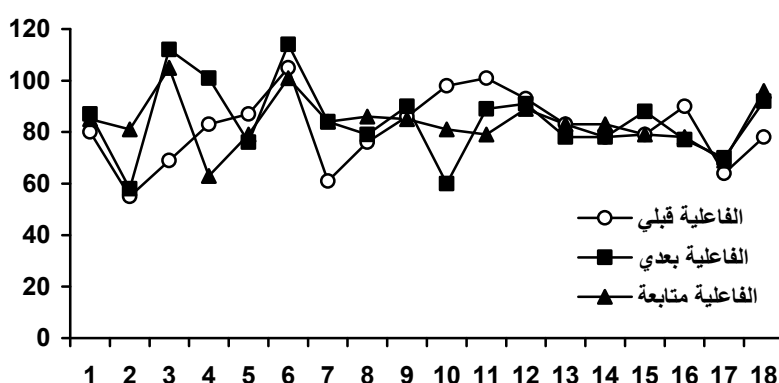
* $\alpha > 0.05$

يتبين من الجدول رقم (2) ما يأتي :

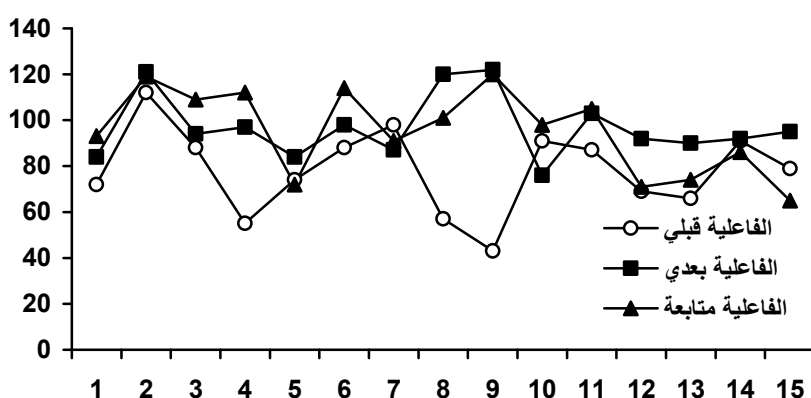
- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (78.00)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (81.44).

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، إذ تبين أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية تحسن بشكل دال إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (97.00)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (84.67). وكان حجم الأثر كبيراً (Cohen's d = 0.9).

- استمرار ظهور الفرق بشكل دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين في قياس المتابعة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، إذ تبين أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية بقي أكثر تحسناً لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (95.33)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (83.67). وكان حجم الأثر أيضاً كبيراً (Cohen's d = 0.8). وهكذا، فإن النتائج لم تدعم الفرضيتين الثالثة والرابعة. وفيما يلي تمثيل بياني يوضح درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس القبلي والبعدي والمتابعة، حيث يُظهر شكل رقم (3) أن مستويات الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى أفراد المجموعة جميعها متقاربة.



شكل 3: التمثيل البياني لدرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في كل من القياس القبلي والبعدي والمتابعة. وفيما يتصل بالمجموعة التجريبية، يبين شكل رقم (4) تمثيلاً بيانياً لدرجات أفراد المجموعة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس القبلي والبعدي والمتابعة، حيث يُظهر الشكل أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي، مقارنة مع القياس القبلي، قد تحسن لدى غالبية أفراد المجموعة، كما أنه بقي في تحسن في قياس المتابعة.



شكل 4: التمثيل البياني لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في كل من القياس القبلي والبعدي والمتابعة.

المناقشة

سيتم فيما يلي مناقشة النتائج وفقاً لترتيب الفرضيات:

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، حيث أظهرت النتائج أن التسويف الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية انخفض بشكل دال إحصائياً، مقارنةً مع المجموعة الضابطة. مما يؤكد فعالية البرنامج العلاجي، الذي كان يركز على تعديل عبارات الذاتية السلبية المسببة للتسويف واستبدالها بأخرى إيجابية تحت إشراف الطلاب على الاهتمام أكثر بدراساتهم وإنجاز مهامهم الأكاديمية أولاً بأول.

واختلفت هذه النتيجة عن تلك التي توصلت إليها دراسة جرادات (Jaradat, 2004)، التي توصلت إلى أنه لا يوجد أثر لبرنامج العلاج المعرفي في تخفيض التسويف الأكاديمي، ويمكن تفسير سبب هذا الاختلاف، بأن البرنامج الذي تضمنته الدراسة الحالية ألقى الضوء على عبارات الذاتية السلبية المسببة للتسويف بشكل محدد، في حين أن ذلك الذي تضمنته دراسة جرادات ركز على عبارات الذاتية السلبية المسببة لقلق الامتحان، وتبين أن تعديل هذه العبارات، يؤدي إلى تخفيض القلق. وهذا يقودنا إلى استنتاج مفاده أنه يُفضل التعامل مع عبارات الذاتية السلبية التي تسبب بشكل مباشر الاضطراب أو المشكلة التي نتعامل معها، لأن ذلك سيكون أكثر فاعلية.

وبما أن هذه الدراسة أظهرت أن أسلوب تعديل عبارات الذاتية السلبية كان فعالاً في تخفيض التسويف الأكاديمي، ودراسة جرادات أظهرت أن التدريب على المهارات الدراسية كان أيضاً فعالاً في تخفيض التسويف، هذا الأمر يفسح المجال أمام الباحثين مستقبلاً لإجراء دراسات تستكشف أي من الأسلوبين أكثر فاعلية من الآخر.

ومما يجدر ذكره أن الدراسات التي حاولت أن تختبر فاعلية أساليب علاجية لمعالجة التسويف الأكاديمي كانت محدودة جداً أو أنها لم تنشر، ولهذا السبب لم يتسن للباحثين مقارنة نتائج دراستهما بما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج. وهذا ما يظهر الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات التي تختبر فاعلية أساليب علاجية في تخفيض التسويف الأكاديمي لدى فئات عمرية مختلفة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

بينت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي بين كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في قياس المتابعة، إذ أشارت النتائج إلى استمرارية انخفاض التسويف الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية بشكل دال إحصائياً، مما يؤكد أن عبارات الذاتية السلبية التي كانت لدى الطلاب تم تعديلها،

وانعكس ذلك على سلوكياتهم الأكاديمية المتمثلة بإنجاز المهمات الدراسية دون تأجيل، وأصبحت العبارات الذاتية الإيجابية هي الموجهة لسلوكهم الدراسي. وإن دل ذلك على شيء، فإنما يدل على أن الأسلوب العلاجي المتبع كان له أثر كبير في تعديل سلوك الطلاب.

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن البرنامج ركز على تحديد عبارات الذاتية السلبية لدى الطلاب، واستبدالها بأخرى إيجابية. وقد تم التوضيح للمشاركين خلاله أن هذه العبارات الجديدة لا بد من تبنيها ليس أثناء فترة البرنامج فحسب، بل طيلة الحياة. ومن الواضح أنهم قد شعروا بالفائدة التي حصلوا عليها من جراء تغيير عباراتهم الذاتية السلبية، واقتنعوا أن هذه الفائدة سوف تستمر في حال استمروا باستخدام العبارات الذاتية الجديدة، وهذا ما أدى إلى استمرار النتائج الإيجابية في التزام الطلاب بالتحضير وحل الواجبات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، حيث بينت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية قد تحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكل دال إحصائياً، مما يدل على فاعلية الأسلوب العلاجي المستخدم في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال تغيير العبارات الذاتية السلبية المنتجة للتسويف.

وهكذا، فإن البرنامج العلاجي كان له أثر دال إحصائياً على كل من التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وهذا يدعم ما توصلت إليه الدراسات من وجود علاقة ارتباطية بين هذين المتغيرين، كدراسة توكمان (Tuckman, 1991)، التي أشارت إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف؛ ودراسة هايكوك ومكارثي وسكاى (Haycock, McCarthy & Skay, 1998)، التي بينت أن الأفراد الذين لديهم فاعلية ذاتية مرتفعة أقل ميلاً للتسويف؛ ودراسة كلاسن وكوزوكو (Klassen & Kuzucu, 2008)، التي أشارت إلى أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية ترتبط بالتسويف الأكاديمي.

وبما أن البرنامج ساهم في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية، على الرغم من أنه كان مُصمماً لعلاج التسويف الأكاديمي، فإن هذا يشير إلى أنه قد يكون لهذا البرنامج آثار إيجابية على جوانب أكاديمية أخرى لم تتناولها هذه الدراسة، وهذا أيضاً يمكن استكشافه مستقبلاً في دراسات أخرى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في قياس المتابعة، إذ بينت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية

المراجع

أبو غزال، معاوية. (2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 8(2)، 131-149.

العنزي، فريخ والدغيم، محمد (2003). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (العدد 52، الجزء الثاني)، 137-104.

Aitken, M. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.

Baird, G.L., & Scott, W.D. (2007). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disability: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28 (7), 881-908.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, pp. 307-337. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shaper of children's aspiration and career trajectories. *The Society for Research in Child Development*, 72 (1), 188- 206.

Bassi, M., Steca, P., Fave, A.D., & Caprara, G.V. (2006). Academic self-Efficacy beliefs and quality of experience in learning. *J. Youth Adolescence*, 36, 301-312.

Binder, K. (2000). The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being. Unpublished master's thesis, Carleton University. Ottawa, Ontario.

Chu, A.H.C., & Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effect of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.

Edman, J.L. & Brazil, B. (2007). Perceptions of campus climate, academic efficacy and academic success among community college students: An ethnic comparison. *Social Psychology of Education*, 12, 371-383.

Elias, H., Mahyuddin, R., Noordin, N., Abdullah, M., & Roslan, S. (2009). Self-efficacy beliefs of at risk students in Malaysian secondary schools. *The International Journal of Learning*, 16 (4), 202-209.

Elias, R.Z. (2008). Anti-intellectual attitudes and academic self-efficacy among business students. *Journal of Education for Business*, 84 (2), 110-117.

Elias, S.M. & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict

الأكاديمية بقي أكثر تحسناً لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن فاعلية الطلاب الأكاديمية بقيت متأثرة بالبرنامج العلاجي الذي عمل على تخفيض التسويف لديهم.

وبذلك فإن أفراد المجموعة التجريبية قد لمسوا الأثر الإيجابي الذي تركه البرنامج على أدائهم الأكاديمي، من حيث فهمهم للمواد المختلفة وشعورهم بالرضا عن إنجازاتهم في المدرسة، مما دفعهم إلى الاستمرار في أداء واجباتهم وإيلاء المزيد من الاهتمام لدراساتهم والمشاركة بالأنشطة المختلفة، والعمل على حل المشكلات التي تواجههم أثناء دراستهم.

وهكذا، فإنه عند النظر في أثر البرنامج العلاجي على أداء المجموعة التجريبية مقارنةً مع المجموعة الضابطة، نجد أنه كان فعالاً في تخفيض التسويف وتحسين الفاعلية الذاتية؛ أما عندما ننظر في حجم الأثر (Cohen's d) الذي تركه البرنامج لدى المجموعة التجريبية فيما يتعلق بكلٍ من المتغيرين التابعين، نجد أنه كان أكثر فاعلية في تخفيض التسويف. ومردُّ ذلك إلى أن البرنامج كان موجّهاً في الأصل لهذه الغاية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يُوصى بما يلي:

- إجراء دراسات أخرى تقارن فاعلية برنامج لتعديل العبارات الذاتية السلبية مع برنامج آخر للتدريب على مهارات الدراسة في تخفيض التسويف الأكاديمي.
- استخدام أسلوب تعديل العبارات الذاتية السلبية لتخفيض التسويف الأكاديمي لدى الطلاب، فقد تبين أن هذا الأسلوب ذو فاعلية عالية في التعامل مع هذه المشكلة.
- تكرار الدراسة الحالية على عينات مماثلة مع الأخذ بعين الاعتبار زيادة المدة الزمنية بين الاختبار البعدي والمتابعة.
- تدريب المرشدين على أسلوب تعديل العبارات الذاتية السلبية لتطبيقه على طلابهم، وخاصةً أن مشكلة التسويف الأكاديمي يعاني منها العديد من طلاب المدارس.
- إجراء دراسات أخرى تختبر مدى فاعلية برامج علاجية قائمة على تعديل العبارات الذاتية السلبية لدى فئات عمرية مختلفة.
- لفت نظر المرشدين والآباء إلى العلاقة القوية بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لكي يوضحوا للطلبة والأبناء أهمية إكمال المهمات الأكاديمية دون تأجيل لها.
- التوضيح للآباء والمعلمين بأنه من الضروري حث الطلبة على إنجاز واجباتهم الأكاديمية أولاً بأول، لأن تراكم هذه الواجبات سوف يؤدي إلى كرههم لها، وبالتالي إلى إرجائهم العمل على إنجازها.

- Lay, C.H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Milgram, N. A. (1988). Procrastination in daily living. *Psychology Reports*, 63, 752-754.
- Milgram, N., Batori, G., Mowrer, D. (1993) Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31(4), 487-500.
- Onwuegbuzie A.J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment Eval. Higher Educ.*, 29 (1), 3-19.
- Özer, B.U. & Ferrari, J.R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9 (1), 33-40.
- Pastorelli, C., & Picconi, L. (2001). *Autoefficacia scolastica, sociale e regolatoria*. In G. V. Caprara (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia* (pp. 87–104). Trento, Italy: Erickson.
- Plaut, D. (2008). Procrastination: Putting off 'till the tomorrow that never comes. *Continuing Education Topics & Issues*, January, 14-16.
- Schouwenburg, H.C. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6, 225-236.
- Schunk, D.H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Semb, G, Glick, D.M., & Spencer, R.E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, 6, 23-25.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R.J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Seo, E.H (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality*, 36 (6), 753-763.
- Shu, S.B. & Gneezy, A. (2010). Procrastination of enjoyable experiences. *Journal of Marketing Research*, 933–944.
- Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 8, 454-458.
- Tice, D., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454–458.
- Tuckman, B.W. (1991). The development and concurrent validation of the procrastination scale. *Educational & Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.
- college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37 (11), 2518–2531.
- Ellis, A., & Knaus, W.J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet
- Fan, W., & Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30 (1), 53–74.
- Fan, W., Lindt, S.F., Arroyo-Giner, C.A., & Wolters, C.A. (2009). The role of social relationships in promoting student academic self-efficacy and mimic approach to assess factorial mean invariance. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5 (1), 34-53.
- Ferrari, J.R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26 (1), 75-84.
- Ferrari, J.R., & Tice, D.M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34, 73–83.
- Graziano, F., Bonino, S., & Cattelino, E. (2009). Links between maternal and paternal support, depressive feelings and social and academic self-efficacy in adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(2), 241-257.
- Greco, P. (1985). *Self-students of chronic procrastinators*. Unpublished doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, San Diego, CA.
- Haycock, L.A., McCarthy, P., & Skay, C.L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76 (3), 317-324.
- Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M. & Asgary, A. (2008). Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 12, 123–135.
- Iskender, M. (2011). The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research and Reviews*, 6 (2), 230-234.
- Jaradat, A. M. (2004). *Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment*. Doctoral dissertation, Phillips-University of Marburg, Germany.
- Jonson-Reid, M., Davis, L., Saunders, J., Williams, T., & Williams, J.H. (2005). Academic self-efficacy among African American youths: Implications for school social work practice. *National Association of Social Workers*, 27 (1), 5-14.
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B.J. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and Learning*, 4, 97–110.
- Klassen, R.M. & Kuzucu, E. (2008). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29 (1), 69–81.
- Knaus, W. (1973). *Overcoming procrastination*. *Rational Living*, 8, 2-7.

درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق

أديب ذياب حمادنة*

تاريخ قبوله 2013/11/6

تاريخ تسلم البحث 2012/2/28

The Degree of commitment to ethics of teaching by Arabic language Teachers from the Principals' Point of View In Mafraq Directorate of Education.

Adeeb Hamadnah, Curricula and Instructions Dept. Educational Sciences Faculty AL-Albeit University, Mafraq, Jordan.

Abstract: This study has aimed at investigating the teachers' commitment to the ethics of teaching the principals point of view and it has investigated the effects of sex, qualification, and experience variables on the teachers' commitments to the ethics. The descriptive method was used in this study and the sample, which consists of 142 male and female principals, is stratified random sample. taken from teachers whowork in Mafraq Directorate of Education were used for analyzing data.

The study was concluded with these recommendations:

1. The field of teachers' relationship with colleagues came first with an arithmetic mean of 4.59, and the teacher's relation with principals came second at an arithmetic mean of 4.08 while the teachers' relation with society came third at an arithmetic mean of 3.88 and the teachers' relation with his job came last at an arithmetic mean of 4;
2. There are no differences of significance at ($\alpha=50.0$) in the principals' estimation of the teachers' commitment to the ethics of teaching refer to the variables of sex, experience, and the interactions of these variables among the principals on total standard and the substandard.

(**Keywords:** The ethics of the teaching profession, School principals, Arabic language teachers).

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات تربية المفرق أخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري ومديرات مدارسهم، كما سعت إلى معرفة أثر كل من متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة، والمنطقة التعليمية، وأثر التفاعلات الثنائية بين تلك المتغيرات في تقدير درجة التزام معلمي اللغة العربية بأخلاقيات مهنة التعليم، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لإجراء الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (142) مديراً ومديرة، منهم (70) مديراً و(72) مديرة ممن يعملون في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق اختيروا عشوائياً، صمم الباحث استبانته لجمع المعلومات تكونت من (71) فقرة موزعة على (5) مجالات، تم التأكد من صدقها وثباتها وبلغ معامل الثبات (0.98)، واستخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في تحليل البيانات. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:-

1- جاء مجال علاقة معلم اللغة العربية بزملائه في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (4.59)، كما جاء مجال علاقة معلم اللغة العربية بمسؤوليه في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.08)، وجاء مجال علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.88)، بينما جاء مجال علاقة معلم اللغة العربية بمهنته بالمرتبة الخامسة، ونال متوسطاً حسابياً مقداره (4.00).

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقديرات مديري المدارس ومديراتها لدرجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى إلى جنس المدير، أو إلى مؤهله العلمي، أو إلى سنوات خبرته في الإدارة المدرسية، أو إلى التفاعلات الثنائية بين تلك المتغيرات على المقياس الكلي، وعلى المجالات الفرعية.

(الكلمات المفتاحية: أخلاقيات مهنة التعليم، مديري المدارس، معلمي اللغة العربية).

مقدمة: تحتل مهنة التعليم مكانة عليا بين المهن، وهي من أشرف المهن جميعها. ويعد التعليم ضرورة ملحة في كل عصر من العصور، ويتميز هذا العصر بالتغير السريع والتطور بجميع جوانبه العلمية، والاجتماعية، والاقتصادية، والنفسية، والسياسية، وبما أننا نعيش في عصر العولمة فلا بد من مواجهته بنوعية جيدة من أنماط السلوك الذي يتسم بالمرونة والجودة والإبداع.

وتعد الأخلاق منطلقاً مهماً لحياة المجتمعات ومؤسساتها ووظائفها ومهنها، إذ تستند كل مهنة إلى أخلاقيات تنظم السلوك العام لأعضاء المهنة مع بعضهم بعضاً ضمن تلك المهنة ومع غيرهم من العاملين في مجالات المهن الأخرى، وتنسجم مع قيم المجتمع. وتعد الأخلاق قاسماً مشتركاً بين المهن المختلفة في المجتمع

الواحد، إذ لا تخلو مهنة من الضوابط الأخلاقية التي تحكم تصرفات أفرادها، لأن الأخلاق تتأثر بالإطار الفكري والمستوى الحضاري الذي يقيسه المجتمع (سلوم، وجمل، 2009، ص341).

ووردت تعريفات متعددة للخلق منها في اللغة ما ورد في القاموس المحيط للفيروزآبادي الخلق والخلق: "جمع أخلاق وهي المروءة، والعادة، والسجية والطبع والدين"، وورد في دائرة المعارف الإسلامية أن ابن عباس رضي الله عنهما فسّر قوله تعالى: ﴿وَأَنْكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: 4]، أي دين عظيم (عقلة، 1986؛ والسعود وبطاح، 1996، ص302).

* قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الذين أعدوا إعداداً عالياً في مؤسسات تعليمية متخصصة لممارسة الأعباء التي تفرضها هذه المهنة (رضوان، 1992، ص8).

أما سليمان، (1985، ص4) فعرّفها بأنها: "أعمال تجمع أشخاصاً حول أهداف مشتركة، يحاولون لتحقيقها بأن يسيروا وفق نماذج سلوكية منهجية". ويلاحظ من التعريفات المذكورة آنفاً، أنّ المهنة مجموعة من الأعمال ذات الواجبات والمهام المختلفة، يمارس الأفراد فيها أدواراً محددة لهم وفق أهداف مرسومة، يعملون من أجل تحقيقها، ويلتزمون في أثناء ذلك بمجموعة من القواعد الأخلاقية تحكم سلوكهم المهني عندما يمارسون تلك المهنة.

وتناول الكثيرون أخلاقيات المهنة بالبحث والدّراسة، فهي عند الحيارى وعبد الحميد، (1985، ص9) "المبادئ والمعايير التي تعد أساساً لسلوك أفراد المهنة المستحب، والتي يتعهد أفراد المهنة بالتزامها. وعند السعود وبطاح، (1996، ص303) "مجموعة أصول وقواعد يتواضع اتباع المهنة على ضرورة الالتزام بها حفاظاً على مستوى المهنة ورفعاً لشأنها". وعند الشخيلي، (2000) الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية، وكيفية استخدام السلطات والصلاحيات عند التعامل مع الآخرين، فالخلق صفة تفيد أي ظاهرة داخلية، أما الظاهرة الخارجية فتعني سلوكاً أو طريقاً للتعامل، أو للتصرف الفردي والاجتماعي المائل نحو الخير أو الجانح نحو الشر".

ويرى الباحث أنّ أخلاقيات المهنة هي "السجايا الحميدة والسلوكيات الفاضلة التي يتحلى بها المعلمون فكراً وسلوكاً أمام الله، ثم أمام المسؤولين، وأمام أنفسهم والآخرين، وترتب عليهم واجبات أخلاقية.

ونظراً لأهمية وجوب الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم بشتى صورها وأبعادها، وما أكّده شريعتنا الإسلامية، وسيرة المصطفى صلى الله عليه وسلم، والأئمة والتابعون من بعده، فقد كرم الله سبحانه وتعالى مهنة التعليم والمعلمين حين خاطب رسوله محمد صلى الله عليه وسلم بقوله تعالى: ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [العلق: 3-5]. وروي عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "فضل العالم على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب، وإن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورثوا ديناراً ولا درهماً، ولكنهم ورثوا العلم، فمن أخذ به حظ وافر". (رواه أبو داود، وأخرجه الخطيب والبغدادى، 1996م).

ونشرت وزارة التربية والتعليم في الأردن كتيباً عام (1972) حددت فيه القواعد الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم، الذي جرى اشتقاقه من مواد ميثاق المعلم العربي المنبثق عن المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العرب، المنعقد في الكويت في المدة ما بين (17-22 شباط عام 1986م). وتضمن هذا الكتيب قسم مهنة التعليم، ومسؤوليات المعلم تجاه مجتمعه، ومسؤولياته تجاه طلابه

أما في الاصطلاح فعلماء الاجتماع يؤكدون البعد الاجتماعي فيعرفونه: "بأنه القواعد من السلوك يلتزمها الإنسان الذي يعيش في جماعة (سلان، 1954). وأما علماء النفس فيؤكدون البعد النفسي ويعرفونه، "بأنه تغلب ميل من الميول على غيره باستمرار، فالخلق صفة نفسية لا شيء خارجي" أما المظهر الخارجي للخلق فيسمى سلوكاً" (عقلة، 1986). وعلى الصعيد الفلسفي اعتبر أرسطو أنّ الأخلاق هي الفضيلة، وأنّ الفضيلة لها جانبان هما: الجانب العقلي الذي يمكن اكتسابه بالتعليم، والجانب الخلقي الذي يكتسب عن طريق التعود، والفضيلة من وجهة نظره هي مجموعة من الصفات المهمة: كالصدق، والأمانة، والعفة، والعدالة، والإخلاص" (السعود، 1996، ص302).

وعرّفها بدران، 1981، بأنها: "علم معياري يتناول مجموعة من القواعد والمبادئ المجردة التي يخضع لها الإنسان في تصرفاته، ويحكم إليها في تقييم سلوكه، وهذه المبادئ والقواعد مستمدة من تصور فلسفي شامل يرتكز إما على العقل، أو على الدين، أو عليهما معاً".

أما عبد المنعم (1974، ص25) فعرّفه: بأنه "علم معياري يدرس مقاصد الإنسان وأعماله الإدارية من حيث خضوعها لمقاييس الخير والشر، ويضع له من القواعد ما يصل باتباعه إلى درجة الكمال الإنساني".

وعرّف رونز (Runes, 1984) الخلق بأنه "العلم الذي به نستطيع الحكم على الأشياء وعلى أفعال الناس بأنها حسنة أو قبيحة". أما المليجي (1985، ص26) فعرّفه بأنه: "الطبّاع السائدة والعادات الغالبة التي تميز شخصية الفرد وتحدد سلوكياته الأخلاقية".

والأخلاق، كما يراها الباحث، "مجموعة القيم، والسلوكات، والتصرفات التي تصدر عن الفرد ويتقبلها المجتمع، بحيث لا تتعارض مع عاداته، وتقاليده، وفلسفته، ومعتقداته الدينية، والفكرية". لذا فهي المعيار الذي نستطيع به الحكم على سلوك الأفراد وتصرفاتهم". والأخلاق أمر ضروري للأفراد وللمجتمع الذي نعيش فيه، فيها نستطيع الحصول على التناغم والانسجام والإيقاع الرتيب بين المتطلبات الفردية، وبين متطلبات الاندماج وسط المجتمع الذي ننتمي إليه.

أما المهنة فقد وضعت لها تعريفات متعددة، فقد عرّفها كود (Good, 1973) في قاموس التربية بأنها: "وظيفة تتطلب إعداداً طويلاً نسبياً ومتخصصاً على مستوى التعليم العالي يرتبط أعضاؤها بروابط أخلاقية محددة".

وعرّفها كارتنر (Gartner, 1976) بأنها: "ظاهرة اجتماعية يمكن ملاحظتها، ووصفها، وتحليل عناصرها، وتؤثر فيها عوامل مختلفة، وتعمل على نموها أو ذبولها، وتضم مجموعة من الأفراد

واهتم المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي المنعقد في عمان عام 1987 بالقواعد الأخلاقية، فكان من أهداف السياسة التربوية التي رسمها، وضع القواعد الأخلاقية لممارسة العمل التربوي، ونشرها في المؤسسات التربوية المختلفة (جرات، 1987).

3- العادات والتقاليد والقيم: يعد المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، ويتفاعل معه في علاقات متشابكة ومتداخلة مصدراً مهماً من المصادر التي تؤثر في الأخلاقيات المهنية للأفراد الذين يتعاملون ويتعايشون في هذا المجتمع، سواء أكان ذلك على مستوى المعلمين معاً، أم على مستوى علاقة المعلم بتلاميذه، أم بأولياء أمورهم أم بالجمهور عامة.

4- الأدب التربوي: هناك الكثير من آراء العلماء والتربويين، وأساتذة الجامعات من مدونات وآراء حول أخلاقيات مهنة التعليم، أو الأخلاق التي يجب أن يتحلى بها المعلم ويلتزم بها. فقد أورد المصري (1986) أخلاقيات مهنة التعليم بأن يتوافر لدى الشخص الذي ينخرط في مهنة التعليم بعض الخصائص الجسمية، والخصائص العقلية، والخصائص الخلقية، مثل: العطف واللين مع التلاميذ، والصبر، والأناة، والتحمل، والحزم، وحسن التصرف والإخلاص في العمل، وأن يكون محترماً لدينه وتقاليد مجتمعه، وأن يكون طبيعياً في سلوكه مع تلاميذه وزملائه.

وبين كليريز (Calabrese, 1993) أن لدى غالبية المعلمين لديهم مجموعة من القواعد المترابطة والواضحة والتوقعات، التي قد تؤثر في سلوك الطلاب داخل غرفة الصف، وأنه يجب على المعلمين الالتزام بالأخلاقيات التي من شأنها أن تؤثر في مسؤولياتهم نحو إثارة التعليم، وتفعيل الصفوف، ومعاملة جميع الطلاب بالدرجة نفسها، من العدالة والمساواة.

وبين عبد المجيد وعبد العزيز (1993) خصائص المعلم التي يجب أن تتوفر فيه، ومنها الخصائص الجسمية، والخصائص العقلية، والخصائص الخلقية. وبين أن المعلم يكون الأطفال خلقياً، وجسدياً، وعقلياً. وتعرض قواقزة (1996) لمهنة التعليم فبين أن مهنة التعليم تتطلب شخصية مميزة في سلوكها، ومظهرها، ونفوذها، وثقافتها. وتعد مهنة التعليم رسالة رقيقة الشأن عالية المنزلة تحظى باهتمام الجميع، لما لها من تأثير عظيم في حاضر الأمة ومستقبلها. ويتجلى سمو هذه المهنة في مضمونها الأخلاقي الذي يحدد مسارها المسلكي ونتائجها التربوية والتعليمية، وعاندها على الفرد، والمجتمع، والإنسانية جمعاء. وبلغ من شرف مهنة التعليم أن جعلها الله سبحانه وتعالى من جملة المهام التي كلف بها رسوله محمد صلى الله عليه وسلم بقوله سبحانه وتعالى: ﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ [آل عمران: 164].

وزملائه، وقد بين الكتيب أن التعليم رسالة ومهنة لها قواعدها التي تنبثق من فلسفة المجتمع، ويتصرف المعلمون بهديها فتحكم سلوكها العام والخاص، فإذا تجاوزها لم يعد لهم شرف الانتساب لمهنة التعليم، ولا يجوز لهم أن يمارسوها (رسالة المعلم، 1973، ص127).

ومهنة التعليم كسائر المهن الأخرى، تستقي الأخلاق من المصادر الآتية:

1- المصدر الديني: تستمد أخلاقيات مهنة التعليم في البلدان العربية الإسلامية من القرآن الكريم، فهو أهم مصدر يؤكد الناحية الاجتماعية الأخلاقية، ويدعو إلى تقوى الله سبحانه وتعالى. وتستمد أيضاً من السنة النبوية الشريفة، فقد جاءت لتحل كل ما يتعلق بالجوانب الإنسانية للفرد في الحياة، وتنظم العلاقات بين أفراد المجتمع، ومع بقية المجتمعات. فالرسول صلى الله عليه وسلم هو القدوة الحسنة للبشرية، وهو خير معلم، لذا فإن المعلمين ورثته في التعليم (ناصر، 2006، 333). ولعل أهمية الأخلاق المنبثقة عن المصدر الديني والملتزمة بضوابط الشريعة تكمن في أنها تحمل بالنسبة للمؤمنين معنى الالتزام؛ لأن القواعد الأخلاقية تكون عديمة القيمة وعاجزة إذا فقدت ميزة الالتزام، فقد دعا الإسلام إلى احترام المواثيق والوعود التي يأخذها المسلم على نفسه، وجعل الرسول صلى الله عليه وسلم من آيات النفاق من خلف الوعد. وإذا كان الالتزام بأخلاقيات المهنة ضرورة لكل فرد من أفراد المجتمع، فإنه يكون أشد التزاماً على العاملين في حقل التربية والتعليم، ولخطورة المهنة ذاتها التي تسعى إلى تكوين الفرد وبناء المجتمع المسلم وفق القيم الأخلاقية المتعارف عليها (الغامدي، 2002، 25).

2- المصدر التشريعي (القانوني): تعد التشريعات والقوانين والأنظمة المعمول بها مصدراً مهماً من المصادر الأخلاقية، فهي تحدد للموظفين في مهنة التعليم الواجبات الأساسية المطلوب تنفيذها والتقييد بها. ونصت المادة (43) من نظام الخدمة المدنية في الأردن رقم (1) لسنة 1988 المتعلقة بأخلاقيات مهنة التعليم، بأن يقوم (المعلم) بمتطلبات وظيفته التي يشغلها، وأن يكرس جميع أوقات دوامه الرسمي للعمل المنتج، وأن يتصرف في مهنة التعليم بأدب وكياسة في صلاته برؤسائه وزملائه، ومرفؤسيه، وفي تعامله مع الآخرين والمحافظة على شرف مهنته. وأن على المعلم أيضاً أن ينفذ الأوامر والتوجيهات كافة، التي يصدرها إليه رؤساؤه. ونظراً لأهمية وجوب التزام المعلمين في الأخلاقيات المهنية بشتى صورها ومجالاتها، فقد قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن بنشر كتيب عام (1972) حددت فيه القواعد الأخلاقية لمهنة التعليم، ويتضمن الكتيب أخلاقيات المعلم المرغوبة تجاه مهنته، وطلابه، وزملائه، ومجتمعه. (ناصر، 2006، 335).

(2007) وجود بعض القصور في اتجاهات المعلمين نحو أخلاقيات مهنة التعليم، وأن هناك اهتماماً عالمياً متزايداً في تأكيد أهمية امتلاك الفرد لأخلاقيات المهنة. ففي دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية ذكر 95% من القادة في مؤسسات الأعمال المختلفة أن أخلاقيات المهنة موازية في أهميتها للمهارات الوظيفية التخصصية لإنجاز المهنة، وتحتل المركز الأول في أهميتها بالنسبة لأهم المهارات الوظيفية الأخرى (Kendrick, 2006).

وفي تقرير لوزارة العمل الأمريكية ظهر أن 80% من الموظفين يخسرون وظائفهم، ليس بسبب ضعف مهارات العمل التخصصية، ولكن بسبب تدني مستوى أخلاقيات العمل لديهم (Harper, 2006; Predmor, 2005؛ العبد العزيز، 2010، ص478).

والمعلم بوجه عام ومعلم اللغة العربية بوجه خاص من العاملين الأساسيين في العملية التربوية باعتباره قائداً تربوياً، إلى جانب قياداته الاجتماعية، لما يؤديه من مسؤوليات مختلفة ملقاة على عاتقه، وحددت له أهداف واضحة ومرسومة يمارس بها عمله، الأمر الذي جعل أفراد المجتمع يضعون ثقتهم به، فهو يحرص على إقامة علاقات إنسانية، يسودها الود والاحترام المتبادل بينه وبين جميع أطراف العملية التربوية التي يتعامل معها، وهذه العلاقات لا بد أنها تكون قد أقيمت على أساس من الأخلاق الفاضلة، التي تحكم مهنة التعليم. ونظراً للدعوات التي تنادي بضرورة العودة إلى أصولنا ومشاربنا. بدأت اشعر بابتعاد بعض معلمي اللغة العربية عن الالتزام بأخلاقيات المهنة. لذا جاءت هذه الدراسة محاولة الكشف عن درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما درجة تقدير مديري المدارس ومديراتها لالتزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات مديري المدارس ومديراتها لمدى التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات مديري المدارس ومديراتها لمدى التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق تعزى إلى المنطقة التعليمية (قصة المفرق، البادية الشمالية الغربية، البادية الشمالية الشرقية)؟.

وأكد سيد المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم مكانة المعلم والعلماء بقوله صلى الله عليه وسلم: "إن مثل العلماء في الأرض كمثل نجوم السماء يهتدي بها في ظلمات البر والبحر، فإذا انطمست النجوم يوشك أن تضل الهداة" (رواه أبو داود عن المصنف به الأجرى، 1993). ويُعد المعلم من أهم العناصر في العملية التربوية تصلح لصلاحه وتهن بوهنه، وإذا أردنا أن نقف على مدى نجاح أي نظام تربوي لا بد من البدء بالمعلم. فوظيفة المعلم لم تعد مقصورة على التعليم، إنما هي وظيفة لها أثرها في بناء الإنسان. فالمعلم يؤدي دوراً بارزاً في تعليم الأخلاق، فهو قدوة لتلاميذه يكتسبون منه الخصال الحميدة. وحثت الديانات السماوية والشرائع والقوانين الوضعية منذ فجر التاريخ على أهمية التمسك بالسلوكيات الأخلاقية الفاضلة، التي تتحقق بها إنسانية الإنسان (بالجن، 1977). والمعلم الناجح هو الذي يأسر قلوب طلابه بلطفه، وحسن خلقه، وحبهم، وحنوه عليهم، وينال إعجابهم واحترامهم بتمكنه من مادته التي يعلمها، وببراعة إيصالها إليهم. والمعلم المحب لعمله يخلص له، ويجد المتعة فيه، وتهون عليه الصعاب. والطالب يحب معلمه ويحترمه، لما يجد فيه من قدوة حسنة، وعلم راسخ، وحكمة، ورفق. ورسولنا المعلم محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم يقول: "إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه، ولا ينزع من شيء إلا شانه" (رواه النيسابوري، أخرجه محمد فؤاد عبد الباقي، 1374هـ، ص2594).

وكون معلم اللغة العربية يُدرّس لغة القرآن الكريم، فحري به أن يتحلى بالأخلاق الحميدة أكثر من غيره. ونظراً للمشكلات التي أصبحت تحدث في المدارس، إذ يقوم المعلمون بضرب الطلبة ضرباً مبرحاً، ووقوفهم أمام الجهات القضائية بسبب اعتدائهم على الطلبة، جاءت هذه الدراسة من أجل الكشف عن مدى التزام معلمي اللغة العربية في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري مدارسهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ليس هناك على مر العصور وتعاقب الأجيال خلاف على كون الأخلاق الركيزة الأساسية لتحقيق الأمن للأمم، ونجاحها الإنساني، والاقتصادي، والسياسي، والاجتماعي. وتزداد الحاجة إلى الأخلاق وتتضاعف أهميتها في مجال العمل التربوي، وبخاصة التعليم، إذ يكثر التفاعل بين المعلم ورؤسائه، والمعلم وزملائه، والمعلم وأفراد المجتمع، والمعلم وطلابه. ومما يزيد من أهمية التفاعل بين المعلم وطلابه، ما يشمله من نقل قيم المعلم واتجاهاته إلى طلابه، سواء أكان بطريقة مقصودة أم بطريقة غير مقصودة.

وأكدت جاب الله، (2006، ص428) أهمية الأخلاقيات في عصر العولمة، والافتقار إليها ربما يوقع في كارثة محترمة، وإذا لم تنتبه في مدارسنا إلى ذلك فإننا نخرج متعلمين يجيدون ممارسة كل شيء إلا ما هو أخلاقي. وأشار الغامدي ودهيش، (2005) إلى ضعف وعي المعلم بمهام ومسؤوليات مهنته. وبينت الفالح،

مصطلحات الدراسة:

أخلاقيات المهنة: هي مجموعة القيم والأعراف والتقاليد التي يتفق ويتعارف عليها أفراد مهنة ما حول ما هو خير وحق وعدل في نظرهم، وما يعدونه أساساً لتعاملهم وتنظيم أمورهم وسلوكهم في إطار المهنة (بليقيس، 1986؛ الحراسي، 2011، ص10). وعرفها الحيارى وعبد الحميد، (1985، ص105) بأنها مجموعة القواعد والأصول المتعارف عليها عند أصحاب المهنة الواحدة، التي تستلزم من الموظف سلوكاً معيناً قائماً على الالتزام بها، بحيث تكون مراعاتها محافظة على المهنة وشرفها، والإخلال بها خروجاً عليها وعلى شرفها".

ويُعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "المبادئ والمعايير التي يتفق عليها معلمو اللغة العربية ويعتبرونها أساساً لسلوكهم المستحب، ويتعهدون بالالتزام بها لأنها تنظم العلاقة فيما بينهم.

معلم اللغة العربية: يُعرف المعلم في قانون التربية والتعليم لسنة 1988م بأنه "كل من يتولى التعليم في أية مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة (وزارة التربية والتعليم، 1989، ص146). ويُعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "المعلم أو المعلمة الذي توكّل إليه مهمة تدريس مبحث اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق في العام الدراسي 2012/2011.

مدير المدرسة: الشخص الذي توكّل إليه مهمة إدارة المدارس لأجل تيسير العملية التعليمية في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق في العام الدراسي 2012/2011.

محددات الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على:

- 1- مديري المدارس الحكومية ومديرياتها التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق (قضية المفرق، والبادية الشمالية الغربية، والبادية الشمالية الشرقية) في العام الدراسي 2012/2011.
- 2- مدى جدية عينة الدراسة في الإجابة عن فقرات الأداة، لاعتماد النتائج.
- 3- تعميم نتائج هذه الدراسة بما جرى تناوله من متغيرات (الجنس، والخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي) كمتغيرات مستقلة في الدراسة.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

- 1- أهمية الموضوع ذاته (الأخلاق)؛ لأنّ بقاء أي مجتمع وازدهاره وأمنه يعتمد في أساسه على مستوى أخلاق أفرادها، وفي مجال التربية والتعليم تحتل الأخلاق أهمية خاصة لتغلغلها في جميع جوانب العملية التعليمية.

2- من المؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة معلمو اللغة العربية، وذلك بمعرفة موقفهم من التمسك بأخلاقيات المهنة، كما يراها غيرهم، الأمر الذي يؤدي إلى تحفيزهم نحو إجراء التعديل أو التغيير المناسب في سلوكهم وتعاملهم، ليصبحوا أكثر التزاماً بتلك الأخلاق، مما يساعدهم في أداء مهماتهم، وواجباتهم على أكمل وجه.

3- إفادة المسؤولين عن إعداد المعلمين وتدريبهم في وزارة التربية والتعليم من أجل تضمين الدورات والمشاكل التربوية التي يعقدونها بمواضيع تتعلق بأخلاقيات المهنة. وأهميه الالتزام بها في الحياة العملية.

4- يمكن أن تفتح هذه الدراسة مجالاً لدراسات لاحقة يجري فيها تناول الموضوع من جوانب جديدة، ولتخصصات أخرى، أو تناول متغيرات أخرى وتعرف أثرها في الالتزام بأخلاقيات المهنة.

5- أهمية مهنة التربية والتعليم عامة، ودور المعلم خاصة لكونه قائداً تربوياً لطلّبه، وقُدوة مباشرة لهم.

6- تبصير مديري المدارس ومديرياتها بواقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مدارسهم لأخلاقيات مهنة التعليم، لاتخاذ الإجراءات اللازمة التي تعين المعلمين والمعلمات على تغيير ممارساتهم لتتلاءم والمستوى المرغوب فيه.

الدراسات السابقة:

يتناول الباحث عدداً من الدراسات التي لها علاقة بدراسته، مرتبة بحسب تسلسلها الزمني، ومن هذه الدراسات:

أجرى موهار (Mohr, 1989) دراسة هدفت إلى إيجاد درجة فهم المديرين والمعلمين والمشرفين للسلوك الأخلاقي في إدارات المدارس الابتدائية، ودرجة الاختلاف في توقعات السلوك الأخلاقي والفهم بالنسبة لمدير ما، والمشرفين والمعلمين الذين يعملون تحت إمرته في مواقف أخلاقية معينة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد اختلاف جوهري في توقعات وفهم السلوك الأخلاقي بالنسبة إلى كل من المديرين والمشرفين في المدارس الابتدائية، كما أظهرت وجود أثر للأنظمة الاجتماعية على السلوك الاجتماعي، وأن عملية التألف والمؤانسة تستجلب توافق الأخلاق للمديرين والأفراد الذين يعملون تحت إمرتهم.

وأجرى الغباشنة (1999) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تقدير المشرفين والمديرين لمدى التزام معلمي التربية الفنية بأخلاقيات مهنة التعليم، ومعرفة أثر كل من جنس المدير ومؤهله العلمي، وسنوات الخدمة وأثر التفاعلات الثنائية بين تلك المتغيرات لمدى التزام معلمي التربية الفنية بأخلاقيات مهنة التعليم، كما سعت إلى تعرف أثر المركز الوظيفي (مشرف، مدير) في درجة تقدير مدى التزام معلمي التربية الفنية بأخلاقيات مهنة التعليم. وتكوّنت عينة الدراسة من (29) مشرفاً ومشرفة للتربية الفنية، و(250) مديراً ومديرة، وطوّر الباحث استبانة تكوّنت من (55) فقرة وزعت

الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة اربد، وطور الباحث استبانة تكوّنت من (80) فقرة وزعت على ثلاثة أبعاد هي: البعد المعرفي لمهنة التعليم، والبعد السلوكي، والبعد الأخلاقي، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم كانت بدرجة عالية. وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ تعزى إلى متغيرات سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، وطبيعة المسكن، وعدد أفراد الأسرة، والمؤهل العلمي، والدخل السنوي. وأظهرت أيضاً وجود فروق دالة إحصائية على جميع أبعاد الدراسة، تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير التنشئة الاجتماعية لصالح بيئة القرية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على البعد المعرفي، والبعد الأخلاقي لمهنة التعليم تعزى إلى متغير بيئة التنشئة الاجتماعية.

وأجرى هاي (High, 2005) دراسة هدفت إلى تحديد المبادئ الأخلاقية الهامة التي يجب أن يمتلكها القادة التربويون وينصف بها سلوكهم من وجهة نظر من لديهم رغبة في القيادة التربوية أو يعملون بها أو لهم علاقة بها، واستخدم الباحث أسلوب دلفي لتحديد المبادئ الأخلاقية الهامة للقادة التربويين. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ من أبرز المبادئ الأخلاقية للقادة التربويين التفكير الناقد الذي يشمل عدة مبادئ منها السمات الخلقية والسلوك الأخلاقي كأهم مبدأ أخلاقي للقادة التربويين كما أظهرت أيضاً أنّ هناك قصوراً في التركيز على تعليم الأخلاق في برامج التدريب والتعليم وقصوراً في ممارستها من قبل القادة التربويين الذين هم في الميدان.

وأجرى بني خالد (2007) دراسة هدفت تعرف درجة التزام الإداريين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق أخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية. وتكوّنت عينة الدراسة من 161 مديراً ومديرة، وطور الباحث استبانة تكوّنت من (60) فقرة وزعت على خمسة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ التزام المديرين ومساعدتهم بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية كانت متوسطة، في مجالات العلاقة بالمعلمين، والعلاقة بالطلبة، والعلاقة بالمجتمع المحلي، ومرتفعة في مجالي العلاقة بالمهنة، والالتزام بالقوانين والأنظمة والتعليمات، أما درجة التزام المشرفين التربويين فكانت مرتفعة لجميع مجالات الدراسة، باستثناء مجال العلاقة بالمجتمع المحلي فكانت متوسطة، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المديرين ومساعدتهم بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى إلى الجنس، لجميع مجالات الدراسة باستثناء مجالي العلاقة بالمعلمين والعلاقة بالمهنة، وكانت النتيجة لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى إلى المؤهل العلمي لجميع مجالات الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى سنوات الخبرة في جميع مجالات الدراسة باستثناء مجال العلاقة بالطلبة، وكانت النتيجة لصالح من خبرتهم 5-10 سنوات.

على خمسة مجالات هي: أخلاقيات معلم التربية الفنية بالنسبة لمادة التربية الفنية، وأخلاقيات معلم التربية الفنية بالنسبة إلى الطلبة، وأخلاقيات معلم التربية الفنية بالنسبة إلى زملائه المعلمين، وأخلاقيات معلم التربية الفنية بالنسبة إلى رؤسائه ومسؤوليه، وأخلاقيات معلم التربية الفنية بالنسبة إلى أفراد المجتمع المحلي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: التزام معلمي التربية الفنية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين على الأداة ككل بينما أظهرت ضعفاً في مجال أخلاقيات معلم التربية الفنية بالنسبة إلى مادة التربية الفنية. كما أظهرت التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المديرين عن الأداة ككل وعلى المجالات الفرعية، وأظهرت عدم وجود أثر لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة لدرجة تقدير المديرين لمدى التزام معلمي التربية الفنية بأخلاقيات مهنة التعليم، وعدم وجود أثر للتفاعلات الثنائية فيها. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين والمديرين تعزى إلى المركز الوظيفي على المقياس ككل. ووجود فروق تعزى إلى المركز الوظيفي على المجال الأول.

أجرى نزال (2001) دراسة هدفت إلى معرفة أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي ومدى التزام المعلمين بها من وجهة نظر المديرين والمشرفين في فلسطين وأثر كل من متغير الجنس، والمركز الوظيفي، والتأهيل التربوي، والمؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي، وسنوات الخبرة، وتكوّنت عينة الدراسة من (145) مديراً ومشرفاً تربوياً، وطور الباحث استبانة تكوّنت من (90) فقرة وزعت على خمسة أبعاد، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي من وجهة نظر المديرين والمشرفين كانت بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المديرين والمشرفين تعزى إلى متغير التأهيل التربوي على مجالي (العلاقة مع الطلبة، والعلاقة مع الإدارة)، لصالح المؤهلين تربوياً.

وأجرى الهباهبة (2001) دراسة هدفت قياس مدى التزام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم بعمان الأولى بالمبادئ الخلقية كما وردت في القرآن الكريم، وتكوّنت عينة الدراسة من (185) معلماً ومعلمة، وطور الباحث استبانة تكوّنت من (74) فقرة وزعت على ستة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة التزام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم بعمان الأولى بالمبادئ الخلقية كانت بدرجة كبيرة، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث في مجال الأخلاق الذاتية، ولا توجد فروق دالة إحصائية في درجة التزام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم بعمان الأولى بالمبادئ الخلقية، كما وردت في القرآن الكريم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وأجرى خليل (2002) دراسة هدفت معرفة درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا التزام أخلاقيات مهنة التعليم، وتكوّنت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة في المدارس

أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة التزام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بأخلاقيات المهنة تعزى إلى متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة، وفي كل مجال من مجالات الأداة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة، لصالح من خبرتهم 5 سنوات فأقل.

وأجرى الحمادنه (2011) دراسة هدفت إلى تعرف مدى التزام مشرفي اللغة العربية في مديريات تربية المفرق بأخلاقيات مهنة الإشراف التربوي من وجهة نظر معلميه، ومعرفة أثر كل من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس، والتفاعلات الثنائية بين تلك المتغيرات، وتكوّنت عينة الدراسة من (114) معلماً ومعلمة، وطوّر الباحث استبانة تكوّنت من (51) فقرة وزعت على ثلاثة مجالات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاء مجال علاقة مشرف اللغة العربية بالمهنة نفسها في المرتبة الأولى، كما جاء مجال علاقة مشرف اللغة العربية بمعلمي اللغة العربية في المرتبة الثانية، بينما جاء مجال علاقة مشرف اللغة العربية بالمجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة في المرتبة الثالثة، وكان تقدير المعلمين لمدى التزام مشرفي اللغة العربية بأخلاقيات مهنة التعليم بدرجة متوسط على جميع المجالات. كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في تقديرات المعلمين لمدى التزام مشرفي اللغة العربية بأخلاقيات مهنة الإشراف التربوي تعزى إلى جنس المعلم، أو مؤهله العلمي، أو سنوات خبرته، أو التفاعلات الثنائية بين تلك المتغيرات.

وباستعراض الدراسات السابقة المتعلقة بأخلاقيات مهنة التعليم، يمكن القول إنّ الباحث تمكّن من الوقوف على الإطار النظري الذي احتوته تلك الدراسات لتحديد الإطار النظري للدراسة الحالية من حيث: أهدافها، وأهميتها، واختيار العينة، ومنهج الدراسة. كذلك إعداد الاستبانة من حيث المجالات، والعبارات التي يحتويها كل مجال، ومقياس تدرج الإجابات، وتحديد الأساليب الإحصائية، وعرض النتائج وتفسيرها. ويتضح أيضاً إجماع تلك الدراسات على أهمية أخلاقيات المهنة بصفة عامة، وأخلاقيات مهنة التعليم بصفة خاصة، وأنها ضرورة لا غنى عنها للمعلمين وغيرهم من تربويين. واتفقت هذه الدراسة في عنوانها مع دراسات الغباشنة، (1999)، والعبد العزيز، (2010)، والحديد، (2011)، والخليل، (2002). وتميزت الدراسة الحالية بأنها تناولت مدى التزام معلمي اللغة العربية بأخلاقيات مهنة التعليم، من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها، في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق، في حين تناولت دراسة الغباشنة، (1999) مدى التزام معلمي التربية الفنية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مشرفيه ومديرهم، ودراسة الحديد، (2011) تناولت درجة التزام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري مدارسهم في الأردن. وتناولت دراسة العبد العزيز، (2010) مدى التزام معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس

وأجرت جوليت وجيرالدن (Juliette and Geraldine, 2009). دراسة هدفت إلى معرفة أهمية تربية العلاقات الإنسانية للمعلمين المتدربين في المدارس الابتدائية في استراليا، وبيّنت أنّ طلبة المدارس الابتدائية يحتاجون للتوجيه اللفظي، والمعرفة المعززة حول سن البلوغ، وهذا يساعده على النمو بنجاح ويزيد من شعورهم بالكفاءة والثقة بأنفسهم كما تم تصميم وسائل تعليمية متعددة الوسائط مثل (القرص المضغوط)، وتم تطويرها من بعض أساتذة الجامعات الاسترالية إلى طلبة السنة الرابعة والأخيرة قبل حصولهم على درجة البكالوريوس في التعليم، وتتعلق بمنهج تتضمن محتوياتها تربية العلاقات الإنسانية، وذلك بتنظيم أنشطة تفاعلية معتمدة على طريقة أندرسون وكراثول، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:- تحسين المخرجات التعليمية بالنسبة للطلبة المتدربين، وينعكس ذلك إيجابياً على طلبة المدارس الابتدائية.

وأجرت العبد العزيز (2010) دراسة هدفت إلى بيان مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المديرات والمعلمات في ضوء بعض المتغيرات. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت عينة الدراسة من (262) مديرة ومعلمة اختيرت عشوائياً. وطوّرت الباحثة استبانة تكوّنت من (76) فقرة وزعت على أربعة محاور، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات والمعلمات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التعليم بالنسبة للمجالات الأربعة (علاقة المعلمة بالطالبات، وعلاقة المعلمة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وعلاقة المعلمة بالإدارة المدرسية، وعلاقة المعلمة بزميلات المهنة). وكان الالتزام من وجهة نظر المديرات عالياً. وجاء مجال علاقة المعلمة بزميلات المهنة في المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمات، بينما جاء بالمرتبة الثانية من وجهة نظر المديرات، وجاء مجال علاقة المعلمة بالطالبات بالمرتبة الأخيرة من وجهة نظر المديرات، بينما جاء في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المعلمات، وجاء مجال علاقة المعلمة بأولياء الأمور، والمجتمع المحلي في المرتبة الأولى من وجهة نظر المديرات، بينما جاء بالمرتبة الرابعة من وجهة نظر المعلمات، وجاء مجال علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المديرات، بينما جاء في المرتبة الثانية من وجهة نظر المعلمات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجالات الفرعية، وعلى المقياس ككل تعزى إلى متغير الجنس، والمركز الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرت الحديد (2011) دراسة هدفت تعرف درجة التزام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر مديري مدارسهم في الأردن. تكوّنت عينة الدراسة من (148) مديراً ومديرة، وطوّرت الباحثة استبانة تكوّنت من (57) فقرة وزعت على أربعة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة التزام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر مديري مدارسهم كانت بدرجة متوسطة. وأظهرت

خصائصها بدقة، ويعبر عنها كمياً وكيفياً ليتمكن الباحثون من معرفة مدى انتشار الظاهرة ودرجة ارتباطها مع متغيرات الدراسة، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات تساعد في فهم الواقع وتطويره (عبيدات وآخرون، 2003).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس في المرحلة الثانوية في محافظة المفرق للعام الدراسي التي يوجد فيها معلم لغة عربية فأكثر وبلغ عددهم (280) مديراً ومديرة، منهم (140) مديراً و(140) مديرة.

عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة.

الحكومية بمدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التعليم في ضوء بعض المتغيرات. وتناولت دراسة الخليل، (2002) تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لدرجة التزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم، وأثر المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في ذلك. وتناولت دراسة الهباهبة، (2001) مدى التزام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم بعمان الأولى بالمبادئ الخلقية، كما وردت في القرآن الكريم. ونتيجة لندرة البحوث التي تناولت معلمي اللغة العربية ومعلماتها، ولا سيما مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق في مجال أخلاقيات مهنة التعليم بحسب علم الباحث، فقد برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: كي تحقق الدراسة أهدافها، تم استخدمت المنهج الوصفي المسحي الذي يدرس واقع الظاهرة، ويصف

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	70	49.3
	انثى	72	50.7
سنوات الخبرة في الإدارة	اقل من 5 سنوات	32	22.5
	من 5- اقل من 10 سنوات	43	30.3
	10سنوات فأكثر	67	47.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس	24	16.9
	بكالوريوس + دبلوم	78	54.9
	ماجستير فأعلى	40	28.2
المديرية	البادية الشمالية الشرقية	49	34.5
	البادية الشمالية الغربية	43	30.3
	قصة المفرق.	50	35.2
	المجموع	142	100.0

العربية بالطلبة، واشتمل على (22) فقرة، ومجال علاقة معلم اللغة العربية بمسؤوليه، واشتمل على (12) فقرة، ومجال علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه، واشتمل على (12) فقرة، ومجال علاقة معلم اللغة العربية بمهنته، واشتمل على (19) فقرة.

أما معيار التقييم فقد اعتمد الباحث فيه مقياس ليكرت الخماسي: (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً)، ويقابلها بالأرقام على الترتيب (5، 4، 3، 2، 1)، بحيث يمثل الرقم (5) العلامة العليا للفقرة، والرقم (1) العلامة الدنيا للفقرة، أما العلامة العليا للمجال فتساوي عدد فقراته مضروباً في (5)، والعلامة الدنيا تساوي عدد فقراته مضروباً في (1)، وللإستبانة العلامة العليا تساوي عدد فقراتها مضروباً في (5)، والعلامة الدنيا عدد فقراتها مضروباً في (1).

أداة الدراسة: أعد الباحث استبانة بناء على مراجعته للأدب التربوي والدراسات المرتبطة بأخلاقيات مهنة التعليم كدراسة غباشنة،(1999)، ودراسة الحديد (2011)، ودراسة الخليل،(2002)، ودراسة نزال (2001)، ودراسة العبد العزيز،(2010)، ودراسة الهباهبة،(2001).

وتكوّنت أداة الدراسة من جزأين: تضمن الجزء الأول بيانات شخصية عن المشاركين والمشاركات في الإجابة عن أسئلة الدراسة وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة والتدريس. وتضمن الجزء الثاني (78) فقرة. تناولت جملًا تعكس بعض السلوكيات التي يمكن أن يمارسها المعلمون، أو المعلمات في أثناء قيامهم بواجبات عملهم التربوي، هذه السلوكيات موزعة على (5) مجالات تتعلق بأخلاقيات مهنة التعليم، هي مجال علاقة معلم اللغة العربية بزملائه، واشتمل على (13) فقرة، ومجال علاقة معلم اللغة

دلالات صدق الاستبانة:

بعد أن صيغت فقرات الاستبانة، وكانت بواقع (78) فقرة، تحقق الباحث من صدقها، عن طريق الصدق الظاهري، بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين من أساتذة الجامعات، وعلى عدد من المسؤولين في وزارة التربية والتعليم. وتكوّنت لجنة المحكمين من (14) محكماً، إذ طلب من المحكمين دراسة محتوى الاستبانة، وبيان آرائهم بالنسبة لوضوح الجمل، ودقة صياغتها اللغوية وبنود الاستبانة، ومدى شمول محتواها لأخلاقيات مهنة التعليم، والصدق في التعبير عنها، ومدى شمول ومناسبة الفقرات للمجال الذي تتبعه، ومدى ارتباط الفقرات بالمجال المندرجة تحته، وأي اقتراحات أو إضافات، سواء أكانت للمجالات، أم الفقرات التي يرى المحكم ضرورة وجودها.

وجرى الحذف والإضافة والتعديل بناء على ملاحظات المحكمين، إذ حذفت كل فقرة حصلت على موافقة أقل من (12) محكماً، أي ما نسبته (75%)، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية، متضمنة (71) فقرة، موزعة على (5) مجالات هي: مجال علاقة معلم اللغة العربية بزملائه، واشتمل على (13) فقرة، ومجال علاقة معلم اللغة العربية بطلبته، واشتمل على (23) فقرة، ومجال علاقة معلم اللغة العربية بمسؤوليه، واشتمل على (12) فقرة، ومجال علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه، واشتمل على (10) فقرات، ومجال علاقة معلم اللغة العربية بمهنته واشتمل على (13) فقرة.

دلالات ثبات الأداة: جرى التحقق من ثبات الأداة بتوزيعها على (18) مديراً ومديرة، اختيروا عشوائياً من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة، وباستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) (Cronbach alpha) جرى أولاً احتساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة الخمسة، وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (91-96) ويبين الجدول الثاني ذلك.

الجدول (2): معاملات الاتساق الداخلي للمجالات الفرعية والكلية بطريقة (كرونباخ ألفا)

المجالات	الاتساق الداخلي
علاقة معلم اللغة العربية بزملائه.	0.94
علاقة معلم اللغة العربية بطلبته.	0.96
علاقة معلم اللغة العربية بمسؤوليه.	0.93
علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه.	0.91
علاقة معلم اللغة العربية بمهنته.	0.92

متغيرات الدراسة: تضمنت الدراسة ثلاثة متغيرات مستقلة ومتغيراً تابعاً.

المتغيرات المستقلة وتشمل:

- 1- الجنس، وله مستويان: أ- ذكر، ب- أنثى.
- 2- المؤهل العلمي، وله مستويان: أ- بك + دبلوم تربية، ب- ماجستير فأعلى.

3- الخبرة: ولها ثلاثة مستويات: أ- أقل من 5 سنوات، ب- من 5 - أقل من 10، ج- 10 سنوات فأكثر.

4- المنطقة التعليمية: أ- قصبة المفرق، ب- البادية الشمالية الغربية، ج- البادية الشمالية الشرقية.

المتغير التابع: تقدير درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم، كما ستكشفها استجابات مديري المدارس ومديراتها في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق، على مقياس التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات المهنة.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، أجرى الباحث ما يأتي:

- 1- الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة، والاطلاع أيضاً على الأدبيات المتعلقة بأخلاقيات مهنة التعليم.
- 2- إعداد أداة الدراسة وعرضها على عدد من المحكمين، للتحقق من صدقها، وثباتها.
- 3- تحديد مجتمع الدراسة وعينته.
- 4- توزيع الاستبانة على أفراد الدراسة للإجابة عن بنودها في نهاية الفصل الأول من العام الدراسي 2010/2011.
- 5- جمع الاستبانات بالتعاون مع مشرفي ومشرفات اللغة العربية في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، وجرى تفريغ المعلومات في جداول خاصة أعدت لهذا الغرض.
- 6- إدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب، وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ولكل مجال من مجالات الدراسة. وللإجابة عن السؤال الثاني أجري تحليل التباين المتعدد، لأثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة، والمنطقة التعليمية، والتفاعل الثنائي فيها.

واستخدم أسلوب شيفيه عندما يكون هناك فروق ذات دلالة إحصائية، ولأغراض تحليل النتائج: أعد معيار تقدير درجة التزام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم في مديريات تربية محافظة المفرق.

من 1- 1.49	قليلة جداً
1.5- 2.49	قليلة
2.5- 3.49	متوسطة
3.5- 4.49	كبيرة
4.5- 5	كبيرة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

استخرج الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مجال من مجالات الدراسة ولفقرات كل مجال، مرتبة تنازلياً، كما هو وارد في الجداول (3، 4، 5، 6، 7، 8).

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: "ما درجة تقدير مديري المدارس، ومديراتها لدرجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم؟".

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن كل مجال من مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
1	1	علاقة معلم اللغة العربية بزملائه.	4.09	.64	كبيرة
2	3	علاقة معلم اللغة العربية بمسؤوليه.	4.08	.63	كبيرة
3	2	علاقة معلم اللغة العربية بطلبته.	4.05	.62	كبيرة
4	4	علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه.	3.88	.62	كبيرة
5	5	علاقة معلم اللغة العربية بمهنته.	3.85	.68	كبيرة
		الأداة عامة.	4.00	.57	كبيرة

التعليم من وجهة نظر مديري ومديرات مدارسهم كانت بدرجة متوسطة. واتفقت مع نتيجة دراسة نزال (2001)، التي أشارت إلى أن التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي من وجهة نظر المديرين والمشرفين كانت بدرجة كبيرة. واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة العبد العزيز (2010)، التي أشارت إلى أن التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التعليم بدرجة عالية. واتفقت أيضاً مع دراستي الهباهبة (2001)، والخليل (2002)، اللتين أظهرتا أن التزام معلمي المرحلة الأساسية العليا والدنيا بأخلاقيات مهنة التعليم كان بدرجة عالية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المديرين والمديرات نظروا بإيجابية إلى علاقة المعلمين والمعلمات، بزملائهم، ومسؤوليهم، وطلبتهم، ومجتمعهم، ومهنتهم. وذلك انطلاقاً من مجاملتهم لمعلميهم، أو أنهم لم يغيروا اهتماماً لفقرات الاستبيانات، ولم يقرأوها بدقة، وربما يعود السبب أيضاً إلى إعطاء أهمية خاصة للالتزام بأخلاقيات المهنة من المديرين والمديرات، لأن ذلك بحسب اعتقادهم، ينعكس إيجابياً على التزامهم هم أنفسهم بهذه الأخلاقيات، فقولهم بعدم الالتزام يوحى، بحسب رأيهم، أنهم لم يؤثر على معلميهم بالالتزام بهذه الأخلاقيات. لذا جاء تقديرهم بدرجة كبيرة. أمّا احتلال مجال علاقة معلم اللغة العربية بزملائه، المرتبة الأولى، فإنه قد يعود إلى أن هؤلاء المعلمين يحرصون فعلاً على علاقة ودية مع بعضهم بعضاً، وذلك لطبيعة مادتهم التي تستدعي ديمومة مثل هذه العلاقة.

يظهر الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تراوحت ما بين (3.85 - 4.09)، وجاء مجال: (علاقة معلم اللغة العربية بزملائه) في المرتبة الأولى، فنال متوسطاً حسابياً مقداره: (4.09)، وانحرافاً معيارياً مقداره (0.64). وجاء مجال: (علاقة معلم اللغة العربية بمسؤوليه) في المرتبة الثانية، ونال متوسطاً حسابياً مقداره: (4.08)، وانحرافاً معيارياً مقدار (0.63). في حين جاء مجال: (علاقة معلم اللغة العربية بطلبته) في المرتبة الثالثة، ونال متوسطاً حسابياً مقداره (4.05)، وانحرافاً معيارياً مقداره (0.62). وجاء مجال: (علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه) في المرتبة الرابعة، ونال متوسطاً حسابياً مقداره (3.88)، وانحرافاً معيارياً مقداره (0.62). وجاء مجال (علاقة معلم اللغة العربية بمهنته) في المرتبة الأخيرة، فنال متوسطاً حسابياً مقداره (3.85)، وانحرافاً معيارياً مقداره (0.68). ويتضح أن جميع المجالات كان تقدير مديري المدارس ومديرياتهم لدرجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم بدرجة كبيرة بحسب المحك. وبلغ المتوسط الحسابي للأداة عامة (4.00)، والانحراف المعياري (0.57). وهذه النتيجة تدل على أن التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديريهم ومديرياتهم كانت بدرجة كبيرة. واختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الحديد (2011)، إذ أشارت دراسة الحديد إلى أن درجة التزام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بأخلاقيات مهنة

أولاً: نتائج فقرات مجال علاقة معلم اللغة العربية بزملائه.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال الأول علاقة معلم اللغة العربية بزملائه مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
1	1	يحترم آراء زملائه المعلمين ويبتعد عن مهاجمتهم.	4.28	.71	كبيرة
2	6	يتسم بالتواضع في تعامله مع زملائه.	4.25	.79	كبيرة
3	2	يحترم مشاعر زملائه.	4.23	.72	كبيرة
4	4	يحرص على مشاركة زملائه أفراحهم وأحزانهم.	4.20	.79	كبيرة
5	3	يحرص على التعاون مع زملائه.	4.17	.79	كبيرة
6	8	يحب الخير لزملائه كما يحبه لنفسه.	4.13	.84	كبيرة
7	11	يحافظ على أسرار زملائه.	4.08	.81	كبيرة
8	10	يحرص على عدم التدخل في خصوصيات الزملاء.	4.07	.90	كبيرة
9	7	يسعى للإصلاح بين زملائه.	4.02	.85	كبيرة
9	9	يبتعد عن نقل الكلام فيما بين الزملاء.	4.02	.93	كبيرة
11	5	يحرص على تقديم النصح لزملائه.	3.94	.77	كبيرة
12	12	يعترف لزملائه بالمساعدة المهنية التي يقدمونها له.	3.90	.85	كبيرة
13	13	يحرص على أن لا ينافس زملاءه على مركز أو منصب ليس من حقه.	3.82	1.04	كبيرة
الكلية			4.09	.46	كبيرة

اشتكى منه عضو تداعي له سائر الأعضاء بالسهر والحمى" (رواه الالباني وأخرجه زهير الشاويش، 1408هـ، ص 3741).

وجاءت الفقرة (يحرص على أن لا ينافس زملاءه على مركز أو منصب ليس من حقه) في المرتبة الأخيرة، ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (3،82)، ويتفق هذا مع الأدبيات التربوية التي أشارت إلى التنافس الشريف مع الزملاء بما يفيد تطوير العملية التربوية (وزارة التربية والتعليم، 1973، 134)، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن معلم اللغة العربية بحكم تخصصه يتمتع بإحساس مرهف، سواء أكان ذلك في البعد الديني، أم البعد الأدبي، أكثر من غيره، فجاءت النتائج لصالح العلاقة القوية بالزملاء، والالتزام بأخلاقيات المهنة.

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن بنود المجال الأول: (علاقة معلم اللغة العربية بزملائه) تراوحت ما بين (4،28، 3،82)، إذ جاءت الفقرة: (يحترم آراء زملائه المعلمين ويبتعد عن مهاجمتهم)، في المرتبة الأولى، ونالت متوسطاً حسابياً مقداره: (4،28). ويعزو الباحث ذلك إلى رغبة معلم اللغة العربية في إقامة علاقات اجتماعية مع زملائه فهو بحكم عمله يبني العلاقات الاجتماعية الحميمة مع زملائه، ويحرص دوماً على تنميتها وتعزيزها، وينبع هذا من صلب عقيدتنا السمحة التي تدعو إلى إقامة علاقات الود، والمحبة، والألفة، والرحمة فيما بيننا. ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا

ثانياً: نتائج فقرات مجال علاقة معلم اللغة العربية بطلبته.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال الثاني علاقة معلم اللغة العربية بطلبته مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
1	32	يتحرى الأمانة في نقل الحقائق لطلبته.	4.25	.76	كبيرة
2	15	يتعامل مع طلبته بصدق وأمانة.	4.23	.80	كبيرة
2	28	يحرص على أن يكون في سلوكه القدوة الحسنة لطلبته.	4.23	.79	كبيرة
4	23	يغرس في نفوس طلبته حب الوطن والدفاع عنه.	4.21	.85	كبيرة
5	31	يتجنب السخرية والاستهزاء بطلبته.	4.20	.76	كبيرة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
6	19	يتعامل مع طلبته بعدل ومساواة.	4.13	.78	كبيرة
7	17	يحترم مشاعر طلبته وأحاسيسهم.	4.12	.79	كبيرة
8	18	يستخدم التعبيرات المهدبة واللائقة في تعامله مع طلبته.	4.09	.84	كبيرة
8	22	يشجع طلبته المبدعين ويعززهم.	4.09	.88	كبيرة
10	30	يحرص على الحفاظ على أسرار طلبته.	4.08	.79	كبيرة
11	14	يوفر المناخ العلمي لطلبه.	4.06	.73	كبيرة
11	16	يتحرى الإقناع في تقديم الأفكار لطلبه.	4.06	.78	كبيرة
11	29	يوجه طلبته ويعاونهم في حل مشكلاتهم.	4.06	.80	كبيرة
14	25	يلتزم بالموعظة الحسنة بدل من التعنيف في التعليم.	4.04	.86	كبيرة
15	27	يتجنب الاستعانة بطلبه في إنجاز أموره الشخصية.	4.01	.97	كبيرة
16	20	يراعي الفروق الفردية بين طلبته.	3.99	.88	كبيرة
17	21	يتعامل مع طلبته بود وسماحة عن مخالفة الرأي.	3.98	.86	كبيرة
18	33	يدرب طلبته على كيفية الحصول على المعرفة والإفادة منها.	3.97	.84	كبيرة
19	26	يحرص على ضبط النفس عند وقوع التجاوزات من طلبته.	3.94	.86	كبيرة
19	35	يستخدم الأساليب الفعالة في إدارة الصف.	3.94	.83	كبيرة
21	34	يطبق المبادئ والمفاهيم العلمية في المشكلات التي تواجه طلبته.	3.82	.87	كبيرة
22	24	يشارك طلبته أفراحهم وأحزانهم.	3.81	.91	كبيرة
23	36	يضع الخطط اللازمة لمعالجة حالات الضعف ويحفز حالات التفوق لدى طلبته.	3.77	.95	كبيرة
		الكلية	4.05	.62	كبيرة

ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (3,77). ويعزو الباحث ذلك إلى أن معلم اللغة العربية أكثر المعلمين قرباً من طلبته، ولذلك أسباب متعددة، بعضها يتعلق بعدد الدروس، إذ يدخل معلم اللغة العربية إلى الصف الدراسي مرّات متعددة فيتعرف إلى طلابه، ويتعرف الطلبة عليه ولهذه الاستمرارية في اللقاء أثر في توطيد العلاقة بين المتعلم وطلبه، وبالنتيجة الالتزام بأخلاقيات المهنة، وهناك سبب آخر يعزز العلاقة بالطلبة، وهو أن معلم اللغة العربية يهتم أكثر من غيره برعاية مواهب الطلبة وقابلياتهم المتميزة في فنون اللغة المختلفة.

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن بنود المجال الثاني: (علاقة معلم اللغة العربية بطلبه) تراوحت ما بين (3,77,4,25). ويتضح من الجدول أن جميع فقرات المجال كان التزام معلم اللغة العربية ومعلماتها بمعايير أخلاقيات مهنة التربية بدرجة كبيرة، فجاءت الفقرة (يتحرى الأمانة في نقل الحقائق لطلبه)، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4,25)، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الغباشنة، 1999)، بينما جاءت الفقرة (يضع الخطط اللازمة لمعالجة حالات الضعف ويحفز حالات التفوق لدى الطلاب) في المرتبة الأخيرة،

ثالثاً: نتائج فقرات المجال علاقة معلم اللغة العربية بمسؤولي

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال الثالث علاقة معلم اللغة العربية بمسؤوليه مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
1	38	يتعامل مع رؤسائه بكل ثقة واحترام.	4.36	.73	كبيرة
2	37	يحرص على تنفيذ الأوامر والتعليمات الصادرة إليه من رؤسائه.	4.30	.81	كبيرة
2	39	يحافظ على علاقات الود والألفة والمحبة معهم.	4.30	.76	كبيرة
4	48	يطلع مسؤوليه ورؤسائه على خططه التعليمية.	4.20	.72	كبيرة
5	40	يناقش المسؤول بهدوء واتزان.	4.15	.78	كبيرة
6	46	يلتزم بمواعيد الدوام الرسمي ويتحاشى التغيب.	4.10	.84	كبيرة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
7	41	يتقبل النقد البناء من مسؤوليه بصدر رحب.	4.04	.84	كبيرة
8	47	يسهم في العمل التطوعي في مدرسته.	4.00	.91	كبيرة
9	45	يحافظ على سرية بيانات ومعلومات مدرسته.	3.99	.85	كبيرة
10	42	يشارك المسئولين في حل المشكلات.	3.87	.83	كبيرة
11	43	يقدم للمسئولين النصح والمشورة لتطوير العمل المدرسي.	3.86	.92	كبيرة
12	44	يسهم في صنع القرارات.	3.79	.87	كبيرة
		الكلية	4.08	.63	كبيرة

ويعزى إلى الأسلوب الديمقراطي الذي يمارس داخل المؤسسات التربوية، الأسلوب القائم على احترام الرأي، والرأي الآخر، ومن منطلق أن الجميع متساوون في الواجبات والحقوق أمام القانون، ومعرفة الجميع ما لهم وما عليهم الأمر الذي يعمل على جعل العلاقة بين الرئيس والمرؤوس تقوم على الثقة والاحترام المتبادلين. بينما جاءت الفقرة: (يسهم في صنع القرارات) في المرتبة الأخيرة ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (3.79)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن القرارات الإدارية لا زالت حكراً بين مدير المدرسة أو مديرتها، وليس للمعلمين أو المعلمات منها أي شيء، إذ إن المدير هو من يتخذ القرار بناءً على التعليمات والأنظمة التي يعمل تحت أمرته.

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن بنود المجال الثالث (علاقة معلم اللغة العربية بمسؤوليه) تراوحت ما بين (3.36، 4.79)، ويتضح من الجدول أن جميع فقرات المجال كان التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بمعايير أخلاقيات مهنة التعليم بدرجة كبيرة، فجاءت الفقرة (يتعامل مع رؤسائه بكل ثقة واحترام) في المرتبة الأولى، ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (4.36)، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الغباشنة، 1999)، ويعزو الباحث ذلك إلى ما يتميز به مجتمعنا العربي الإسلامي من الالتزام بالقيم والأعراف واحترام الآخرين، وما تؤكد أخلاقيات مهنة التعليم في مؤسساتنا التربوية.

رابعاً: نتائج فقرات المجال علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال الرابع علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
1	53	يظهر بمظهر وسلوك يدلان على أنه يمارس مهنة محترمة أمام أفراد المجتمع المحلي.	4.20	.72	كبيرة
2	49	يحترم التعليمات ذات العلاقة بالمجتمع المحلي.	4.09	.72	كبيرة
3	52	يتحلى بالصبر والمرونة في أثناء تعامله مع أفراد المجتمع المحلي.	4.06	.73	كبيرة
4	51	يحرص على التعاون الإيجابي مع أفراد المجتمع المحلي.	3.93	.72	كبيرة
5	54	يحرص على حماية البيئة الاجتماعية.	3.87	.79	كبيرة
6	50	يشارك بفاعلية في النشاطات التي يقيمها أفراد المجتمع المحلي.	3.84	.80	كبيرة
7	57	يسعى لأن يكون صاحب رأي وموقف في قضايا المجتمع ومشكلاته.	3.78	.84	كبيرة
8	58	يعزز دور مجالس الآباء والمعلمين.	3.73	.97	كبيرة
9	56	يوظف علاقاته الخارجية بما يخدم مصلحة طلبته.	3.66	.94	كبيرة
10	55	يقيم علاقات ودية مع معلمي المدارس المجاورة.	3.65	.84	كبيرة
		الكلية	3.88	.62	كبيرة

بمجتمعه) تراوحت ما بين (3.65، 4.20). ويتضح من الجدول أن جميع فقرات المجال كان التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن بنود المجال الرابع (علاقة معلم اللغة العربية

المواقف والمشكلات التي تفرضها طبيعة المهنة، وتشكل قواعد للعمل يعترف بها الجميع ويتعاملون في محيط العمل على أساسها، ولها اعتباراتها الخاصة ويخرج من مخالفتها أمام زملائه على أقل تقدير، أو يُعزل، أو يعاقب. بينما جاءت الفقرة (يقيم علاقة ودية مع معلمي المدارس المجاورة) بالمرتبة الأخيرة ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (3,65)، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحديدي (2011)، إذ جاءت هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة واحتلت مرتبة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ الدوام الطويل للمعلم وعدم وجود آلية لتفعيل التعاون بين المعلمين والمدارس المجاورة وتبادل الزيارات المدرسية الخارجية.

بمعايير أخلاقيات مهنة التعليم بدرجة كبيرة. واختلفت نتيجة هذه الدراسة عن نتيجة دراسة الحديدي (2011)، إذ أظهرت أنَّ درجة التزام معلم التربية الإسلامية بأخلاقيات المهنة تجاه المجتمع المحلي كانت بدرجة منخفضة. فجاءت الفقرة (يظهر بمظهر وسلوك يدلان على أنه يمارس مهنة محترمة أمام أفراد المجتمع المحلي) في المرتبة الأولى، ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (4,20). ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ الأخلاق تعد قاسماً بين مختلف المهن في المجتمع الواحد، إذ لا تخلو مهنة من الضوابط الأخلاقية التي تحكم تصرفات أفرادها أخلاقياً، لأنَّ الأخلاق تتأثر بالإطار الفكري والمستوى الحضاري الذي يعيشه المجتمع. وتستمد أخلاقيات المهنة أهميتها من كونها نواظم توجه قرارات الأفراد في مختلف

خامساً: نتائج فقرات المجال علاقة معلم اللغة العربية بمهنته.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال الخامس علاقة معلم اللغة العربية بمهنته مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
1	71	يضع الخطط السنوية ويحرص على تنفيذها.	4.27	.74	كبيرة
2	70	يحضر الدروس اليومية بانتظام.	4.22	.77	كبيرة
3	60	يحرص على أن يؤدي عمله على أكمل وجه.	4.21	.79	كبيرة
4	59	يعتز بمهنته ويحترمها.	4.14	.85	كبيرة
5	61	يلتزم بقسم المهنة.	4.07	.77	كبيرة
6	63	يعمل على تنمية معلوماته ومعارفه.	3.99	.83	كبيرة
7	64	يعمل باستمرار على تحديث معلوماته.	3.93	.85	كبيرة
8	62	يحرص على الإلمام بفلسفة التربية والتعليم في الأردن.	3.82	.87	كبيرة
9	66	يتبادل خبراته التدريسية مع زملائه المعلمين.	3.77	1.02	كبيرة
10	69	يعرض أفكاره في إطار منظم.	3.70	.94	كبيرة
11	65	يواظب على مطالعة الكتب والدوريات في حقل تخصصه.	3.60	1.07	كبيرة
12	67	يحرص على إجراء البحوث لتطوير مهنة التعليم.	3.28	1.25	متوسطة
13	68	يشارك في الدراسات والمؤتمرات والندوات.	3.06	1.31	متوسطة
		الكلي	3.85	.68	كبيرة

بينما جاءت الفقرة: (يشارك في الدراسات والمؤتمرات والندوات) في المرتبة الأخيرة، ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (3,06)، كما ويتضح أنَّ التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بمعايير أخلاقيات مهنة التعليم بدرجة متوسط وهذا يخالف ما أشار إليه ابن عبدون الأندلسي في تصوره لمتطلبات مهنة التعليم بقوله " التعليم صناعة تحتاج إلى معرفة ودراية ولطف". " ويخالف ما أكدته الأدبيات التربوية التي أشارت إلى حرص المعلم على النمو المهني والسعي لتحقيقه بصورة مستمرة من خلال المشاركة بالدورات التدريبية، والندوات، والمؤتمرات التربوية، والتخصصية، والاطلاع على الجديد العلمي، والتربوي من خلال الكتب، والدوريات، والنشرات، ووسائل الإعلام، والبحث، والتجريب (سلوم وجمل، 2009، ص384) ويخالف أيضاً بعض الأدبيات التي أشارت

يتضح من الجدول (8) أنَّ المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن بنود المجال الخامس (علاقة معلم اللغة العربية بمهنته) تراوحت ما بين (3,06، 4,27). وجاءت الفقرة: (يضع الخطط السنوية ويحرص على تنفيذها) في المرتبة الأولى، ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (4,27). واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغباشنة (1999). ويعزى ذلك إلى أنَّ عملية التخطيط هي من أولويات عمل المعلم، ومن كونه متابعاً من قبل إدارة المدرسة، ومن مشرفي اللغة العربية الذين يقومون بزيارتهم الإشرافية، أو الإدارية، ولا يستطيع معلم اللغة العربية الدخول إلى غرفة الصف دون أن يكون مخططاً وعارفاً، وعلى دراية تامة بما سيحدث داخل الحصة، مما يلزم المعلم بعملية التخطيط.

إلى أن درجة انتماء المعلم لمهنته قد تتحدد بقدر درجة التزامه بقواعد تلك المهنة وأخلاقياتها، فمهنه التعليم تتطلب من المعلمين سلوكاً لا بد أن يكون موافقاً للقواعد الأخلاقية المتفق عليها في مهنة التعليم (بدران وحوسه، 2000، ص94؛ سلوم وجمل، 2009، ص342).

وللإجابة على السؤال الثاني ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس ومديراتها لدرجة التزام معلمي اللغة

العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة؟" استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري المدارس ومديراتها لدرجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم بحسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة المدرسية، كما هو وارد في الجدولين (9، 10).

الجدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقديرات مديري المدارس ومديراتها لدرجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم بحسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، والمؤهل العلمي.

المتغيرات	علاقة معلم اللغة العربية	علاقة معلم اللغة العربية	علاقة معلم اللغة العربية	علاقة معلم اللغة العربية	علاقة معلم اللغة العربية	علاقة معلم اللغة العربية	علاقة معلم اللغة العربية
	بزملائه	بطلبته	بمسؤولية	بمجمعه	بمهنته	الأداة ككل	
الجنس	ذكر	س	4.07	4.02	4.09	3.86	3.76
	ع	ع	.62	.70	.64	.62	.77
	أنثى	س	4.10	4.07	4.07	3.90	3.94
	ع	ع	.66	.55	.62	.61	.57
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	س	4.22	4.12	4.17	3.99	3.99
	ع	ع	.82	.77	.71	.69	.67
	من 5- أقل من 10 سنوات	س	3.99	3.92	3.89	3.74	3.71
	ع	ع	.58	.67	.61	.57	.63
المؤهل العلمي	10 سنوات فأكثر	س	4.08	4.10	4.16	3.92	3.88
	ع	ع	.57	.50	.58	.60	.71
	بكالوريوس	س	4.10	4.14	4.03	3.79	3.89
	ع	ع	.80	.65	.67	.63	.61
	بكالوريوس + دبلوم	س	4.05	4.02	4.05	3.92	3.89
	ع	ع	.60	.61	.60	.58	.64
	ماجستير فأعلى	س	4.14	4.05	4.16	3.86	3.74
	ع	ع	.60	.65	.66	.70	.79

(بكالوريوس، بكالوريوس + دبلوم، ماجستير فأعلى)، والخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5- أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات، كما هو في الجدول (9)، وتحليل التباين الثلاثي للأداة عامة، كما هو في الجدول (10).

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري المدارس ومديراتها لمدى التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم، بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس (ذكور، إناث)، والمؤهل العلمي

الجدول (10): تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، وسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، والمؤهل العلمي، على تقديرات مديري المدارس ومديراتها لدرجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج= ح=	علاقة معلم اللغة العربية بزملائه	.064	1	.064	.157	.693
	علاقة معلم اللغة العربية بطلبته	.253	1	.253	.643	.424
	علاقة معلم اللغة العربية بمسؤولية	.022	1	.022	.057	.812
	علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه	.024	1	.024	.063	.802
	علاقة معلم اللغة العربية بمهنته	1.498	1	1.498	3.273	.073
الخبرة ويلكس= ح=	علاقة معلم اللغة العربية بزملائه	.022	2	.011	.027	.973
	علاقة معلم اللغة العربية بطلبته	.180	2	.090	.229	.796
	علاقة معلم اللغة العربية بمسؤولية	.717	2	.359	.908	.406
	علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه	1.241	2	.620	1.636	.199
	علاقة معلم اللغة العربية بمهنته	.886	2	.443	.969	.382
المؤهل العلمي ويلكس= ح=	علاقة معلم اللغة العربية بزملائه	.316	2	.158	.385	.681
	علاقة معلم اللغة العربية بطلبته	.189	2	.095	.241	.786
	علاقة معلم اللغة العربية بمسؤولية	.361	2	.181	.457	.634
	علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه	.477	2	.238	.629	.535
	علاقة معلم اللغة العربية بمهنته	.876	2	.438	.957	.387
الجنس×الخبرة ويلكس= ح=	علاقة معلم اللغة العربية بزملائه	.959	2	.479	1.168	.314
	علاقة معلم اللغة العربية بطلبته	.647	2	.324	.823	.441
	علاقة معلم اللغة العربية بمسؤولية	.471	2	.235	.596	.553
	علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه	.020	2	.010	.027	.973
	علاقة معلم اللغة العربية بمهنته	.108	2	.054	.118	.888
الجنس×المؤهل ويلكس= ح=	علاقة معلم اللغة العربية بزملائه	.994	2	.497	1.211	.301
	علاقة معلم اللغة العربية بطلبته	1.063	2	.532	1.353	.262
	علاقة معلم اللغة العربية بمسؤولية	1.084	2	.542	1.372	.257
	علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه	.860	2	.430	1.134	.325
	علاقة معلم اللغة العربية بمهنته	.991	2	.496	1.083	.342
الخبرة×المؤهل ويلكس= ح=	علاقة معلم اللغة العربية بزملائه	1.636	4	.409	.996	.412
	علاقة معلم اللغة العربية بطلبته	1.677	4	.419	1.067	.376
	علاقة معلم اللغة العربية بمسؤولية	1.842	4	.460	1.165	.329
	علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه	2.349	4	.587	1.548	.192
	علاقة معلم اللغة العربية بمهنته	1.685	4	.421	.921	.454
الخطأ	علاقة معلم اللغة العربية بزملائه	52.555	128	.411		
	علاقة معلم اللغة العربية بطلبته	50.305	128	.393		
	علاقة معلم اللغة العربية بمسؤولية	50.569	128	.395		
	علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه	48.550	128	.379		
	علاقة معلم اللغة العربية بمهنته	58.576	128	.458		
الكلية	علاقة معلم اللغة العربية بزملائه	57.185	141			
	علاقة معلم اللغة العربية بطلبته	54.812	141			
	علاقة معلم اللغة العربية بمسؤولية	55.761	141			
	علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه	53.746	141			
	علاقة معلم اللغة العربية بمهنته	65.039	141			

الجدول (11): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، وسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، والمؤهل العلمي على تقديرات مديري المدارس ومديراتها لمدى التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.231	1	.231	.711	.401
الخبرة	.384	2	.192	.591	.555
المؤهل	.003	2	.002	.005	.995
	.377	2	.189	.581	.561
	.808	2	.404	1.245	.291
	1.284	4	.321	.990	.416
الخطأ	41.528	128	.324		
الكل	45.248	141			

(.005)، وبدلالة إحصائية بلغت (.995). ويرجع ذلك إلى أن الأخلاق حينما تترجم إلى سلوك يستطيع أن يقيّمها كل إنسان، بما هو متعارف ومتفق عليه بين أفراد المجتمع، والمنبثق عن فلسفة المجتمع الذي يؤمن به، وكذلك المعتقد الفكري، والديني، السائد والمنتشر بين أفرادها. لذا فلا حاجة لأن يحمل الإنسان مؤهلاً أكاديمياً عالياً حتى يستطيع أن يصدر حكماً على درجة التزام الفرد بهذا الخلق أو ذاك. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: غباشنة (1999)، والهباهبة (2001)، والخليل (2002)، والحديد (2011). وتختلف عن نتيجة دراسة كل من: (عبد العزيز، 2010). كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، تعزى إلى أثر الجنس في الخبرة، وأثر الجنس في المؤهل العلمي، وأثر الخبرة في المؤهل العلمي في جميع المجالات.

وللإجابة عن السؤال الثالث ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس ومديراتها لدرجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى إلى متغير المنطقة الجغرافية (قصة المفرق، البادية الشمالية الغربية، البادية الشمالية الشرقية)؟"

استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري المدارس ومديراتها لدرجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم، بحسب متغير المنطقة الجغرافية (قصة المفرق، البادية الشمالية الغربية، البادية الشمالية الشرقية)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

تشير النتائج الواردة في الجدولين (10، 11)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر الجنس في جميع المجالات، وبلغت قيمة ف (.711)، بدلالة إحصائية بلغت (.401). ويعزو الباحث ذلك إلى أن القوانين المعمول بها في وزارة التربية والتعليم لا تعطي امتيازات أو تسهيلات للعاملين في مهنة التعليم على أساس الجنس، فالمنهاج واحد والواجبات والحقوق واحدة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من الحديد (2010)، والغباشنة (1999). وتختلف عن نتيجة دراسة عبد العزيز (2010)، ودراسة الخليل (2002)، ودراسة الهباهبة (2001)، فقد أظهرت هذه الدراسات وجود فروق دالة إحصائية على جميع أبعاد الدراسة تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث. ويتضح أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، تعزى إلى أثر الخبرة في الإدارة المدرسية في جميع المجالات، وبلغت قيمة ف (.591). وبدلالة إحصائية بلغت (.555). ويعزى ذلك إلى أن معلم اللغة العربية يقوم بعمله بكل همة ونشاط، ويعمل على تحقيق أهداف اللغة العربية، وهو بالنتيجة يتعامل مع جميع المديرين بأسلوب حسن، بغض النظر عن سنوات خبرتهم، وينظر إليهم على أنهم شركاؤه في تحقيق أهداف التربية والتعليم. لذلك مهما تغيرت سنوات خدمتهم فسيبقى تقديرهم لدرجة التزام معلمي اللغة العربية بأخلاقيات التعليم واحدة، وبخاصة أن العلاقة بينهم واحدة تقوم على التعاون المتبادل، لأن كل منهم ينظر إلى الآخر على أنه أحد عوامل نجاحه في تحقيق الأهداف المرسومة له. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليها نتائج الدراسات التي أجراها كل من: غباشنة (1999)، والخليل (2002)، وبني خالد (2007). وتختلف عن نتيجة دراسة عبد العزيز (2010)، والحديد (2011). وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وبلغت قيمة ف

الجدول (12): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقديرات مديري المدارس ومديراتها لدرجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم بحسب متغير المنطقة الجغرافية (قصة المفرق، البادية الشمالية الغربية، البادية الشمالية الشرقية)

المجالات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علاقة معلم اللغة العربية بزملائه	البادية الشمالية الشرقية	49	4.06	.631
	البادية الشمالية الغربية	43	3.99	.626
	قصة المفرق.	50	4.19	.648
	Total	142	4.09	.637
علاقة معلم اللغة العربية بطلبته	البادية الشمالية الشرقية	49	3.91	.658
	البادية الشمالية الغربية	43	3.99	.660
	قصة المفرق.	50	4.23	.512
	Total	142	4.05	.623
علاقة معلم اللغة العربية بمسؤولية	البادية الشمالية الشرقية	49	4.06	.623
	البادية الشمالية الغربية	43	3.91	.686
	قصة المفرق.	50	4.23	.554
	Total	142	4.08	.629
علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه	البادية الشمالية الشرقية	49	3.79	.622
	البادية الشمالية الغربية	43	3.80	.665
	قصة المفرق.	50	4.04	.546
	Total	142	3.88	.617
علاقة معلم اللغة العربية بمهنته	البادية الشمالية الشرقية	49	3.70	.770
	البادية الشمالية الغربية	43	3.82	.668
	قصة المفرق.	50	4.03	.554
	Total	142	3.85	.679
الأداة ككل	البادية الشمالية الشرقية	49	3.91	.581
	البادية الشمالية الغربية	43	3.92	.607
	قصة المفرق.	50	4.16	.485
	Total	142	4.00	.566

يبين الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري المدارس ومديراتها لدرجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق، باختلاف المنطقة التعليمية. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الأحادي، بحسب الجدول (13).

الجدول (13): تحليل التباين الأحادي لأثر المنطقة الجغرافية على تقديرات مديري المدارس ومديراتها لدرجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم.

المجالات	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
علاقة معلم اللغة العربية بزملائه	بين المجموعات	1.041	2	.520	1.288	.279
	داخل المجموعات	56.144	139	.404		
	الكلي	57.185	141			
علاقة معلم اللغة العربية بطلبته	بين المجموعات	2.881	2	1.441	3.856	.023
	داخل المجموعات	51.930	139	.374		
	الكلي	54.812	141			

المجالات	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
علاقة معلم اللغة العربية بمسؤولية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	2.361 53.399 55.761	2 139 141	1.181 .384	3.073	.049
علاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	2.020 51.726 53.746	2 139 141	1.010 .372	2.715	.070
علاقة معلم اللغة العربية بمهنته	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	2.817 62.222 65.039	2 139 141	1.409 .448	3.147	.046
الأداة ككل	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	2.039 43.209 45.248	2 139 141	1.020 .311	3.280	.041

العربية بزملائه، وعلاقة معلم اللغة العربية بمجتمعه. ولبين الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية استخدمت المقارنات البعدية بطريقة شفوية كما هو مبين في الجدول (14).

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى المنطقة الجغرافية في جميع المجالات، وفي الأداة عامة، باستثناء مجالي علاقة معلم اللغة

الجدول (14): المقارنات البعدية بطريقة شفوية لأثر طريقة التدريس على الدافعية.

المجالات	المتغيرات	المتوسط الحسابي	البادية الشمالية الشرقية	البادية الشمالية الغربية	قصة المفرق.
علاقة معلم اللغة العربية بطلبته	البادية الشمالية الشرقية	3.91			
	البادية الشمالية الغربية	3.99	.08		
	قصة المفرق.	4.23	*.33	.25	
علاقة معلم اللغة العربية بمسؤولية	البادية الشمالية الشرقية	4.06			
	البادية الشمالية الغربية	3.91	.15		
	قصة المفرق.	4.23	.17	*.32	
علاقة معلم اللغة العربية بمهنته	البادية الشمالية الشرقية	3.70			
	البادية الشمالية الغربية	3.82	.12		
	قصة المفرق.	4.03	*.33	.21	
الأداة ككل	البادية الشمالية الشرقية	3.91			
	البادية الشمالية الغربية	3.92	.01		
	قصة المفرق.	4.16	*.26	.24	

والمديرين أكثر من مديرتي البادية الشمالية الشرقية، والشمالية الغربية، وهذه الخبرات ربما أفادت المعلمين والمعلمات عينة الدراسة في التزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم. زيادة على أن المناطق البعيدة عن المركز قد تكون سبباً في ضعف العلاقة مع الطلبة، ومع مسؤولية، أو أن المعلمين ينتقلون بعدة سنوات قليلة إلى مراكز المدن.

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين البادية الشمالية الشرقية، وقصة المفرق، وجاءت الفروق لصالح قصة المفرق. في مجالي علاقة معلم اللغة العربية بطلبته، وعلاقة معلم اللغة العربية بمهنته، وفي الأداة عامة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين البادية الشمالية الغربية، وقصة المفرق، وجاءت الفروق لصالح قصة المفرق. في مجال علاقة معلم اللغة العربية بمسؤولية. ويعزو الباحث ذلك إلى أن مديرية تربية قصة المفرق توجد فيها خبرات تربوية للمعلمين

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

- 1- وضع دستور أخلاقي يعد محكماً تعتمد وزارة التربية والتعليم في الأردن، يقسم المعلمون على الالتزام به قبل تعيينهم، ثم مساءلتهم في ضوءه، ويستطيع المعلم تعديل سلوكه على وفق بنوده.
- 2- العمل على إثراء البرامج المعدة لتأهيل المعلمين والمديرين، وتدريبهم، بحيث تشمل القواعد الأخلاقية لمهنة التعليم.
- 3- التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية لإعطاء دورات تدريبية حول أخلاقيات مهنة التعليم، والعلاقات الإنسانية، وأن تأخذ هذه الدورات صفة الاستمرارية والمتابعة الجادة.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يقترح الباحث الآتي:

- 1- إجراء دراسات تتناول مدى التزام المعلمين في مباحث أخرى بممارسة أخلاقيات مهنة التعليم.
- 2- وضع ميثاق أخلاقي يعتبر دستوراً للعاملين في حقل التربية والتعليم.

المراجع:

- الالباني، محمد ناصر الدين، ترجمة زهير الشاويش (1408هـ). صحيح الجامع الصغير وزيادته، ط3، المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان.
- بالجن، مقداد (1977). التربية الأخلاقية الإسلامية، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.
- بدران أمية (1981). مدى انطباق مراحل الحكم الأخلاقي على طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- بني خالد، خلف (2007). درجة التزام الإداريين من مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- جاء الله، منال عبد الخالق (2006). أخلاقيات مهنة المعلم في ضوء التحديات المستقبلية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملوك سعود، الرياض.

جرادات، عزت (1987). المؤتمر الوطني للتطوير التربوي، المديرية العامة للتخطيط أو التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

الحديد، نوف عارف (2011). درجة التزام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر مديري مدارسهم في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الحمادنة، أديب زياب (2011). مدى التزام مشرفي اللغة العربية في مديريات تربية المفرق أخلاقيات مهنة الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. بحث مقبول للنشر في مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية.

الحيارى، محمود وعبد الحميد، رشيد (1985). أخلاقيات المهنة، ط2، دار الفكر: عمان، الأردن.

الخطيب البغدادي، أبي بكر أحمد بن علي بن ثابت، تحقيق عادل بن يوسف الفرازي (1996). الفقيه والمتفقه، المجلد الأول، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، السعودية.

الخليل، خالد (2002). تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لدرجة التزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم وأثر بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في ذلك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

رضوان، أحمد محمود (1994). أخلاقيات مهنة التعليم ومدى التزام المشرفين التربويين بها من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في محافظات الشمال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السعود، راتب، وبطاح أحمد (1996). مدى التزام مديري المدارس في محافظة الكرك بالأخلاقيات المهنية من وجهة نظرهم، مجلة دراسات الجامعة الأردنية للعلوم التربوية. 23 (2)، 202-212.

سلان، إبراهيم (1954). خلق ودين، ط1، مكتبة ومطبعة مصطفى الحلبي.

سلم، طاهر عبد الكريم، وجمل محمد جهاد (2009). التربية الأخلاقية، القيم مناهجها وطرائق تدريسها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

سليمان، عدنان عبد الله (1985). أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي ومدى التزام المديرين والمعلمين في مدارس وكالة الغوث- منطقة إربد، بهذه

قواقزة، محمود عبد القادر علي (1996). مهنتي كمعلم، ط1، الدار العربية للعلوم.

المصري، محمد عبد الغني (1986). أخلاقيات المهنة، ط1، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان، الأردن.

المليجي، يعقوب (1985). الأخلاق في الإسلام، مؤسسة الثقافة: الإسكندرية، مصر.

ناصر، إبراهيم (2006). التربية الأخلاقية، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

نزال، ماهر محمد (2001). أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي ومدى التزام المعلمين به من وجهة نظر المديرين والمشرفين في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري، ترجمة محمد فؤاد عبد الباقي (1374هـ). المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل عن رسول الله صلى الله عليه وسلم. ط1، دار احياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه.

الهبابة، هاشم أحمد (2001). مدى التزام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم بعمان الأولى بالمبادئ الأخلاقية كما وردت في القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (1972). القواعد الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم في الأردن، قسم التوثيق التربوي، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (1973). "نص ميثاق المعلم العربي، والقواعد الأخلاقية لمهنة التربية، رسالة المعلم، 2 (16)، 127-131.

وزارة التربية والتعليم (1989). قانون التربية والتعليم (27) لسنة 1988 "رسالة المعلم" 1، 2 (30) 145-167.

Calabrese, Raymond (1993), *A Teacher Code of Ethics N A SSP – Bulletin*, Vol. (77), No (551), Eric Document Reproduction Service No. EJ461108.

Cartner, A. (1976). *The Preparation of Human Service Professional*, New York Human Science Press.

Good, Carter, V. (1973). *Dictionary of Education*, 3rd Edit. London: Mc craw- Hill Book Co.

Harper, Dain and Bridges James. (2006). "Work Ethics for a Changing World", East Central Technical College, G A. Harper @ East central tech. edu.

الأخلاقيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العبد العزيز، منيرة عيد (2010). مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التعليم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة الملك سعود، للعلوم والتربية والدراسات الإسلامية، الرياض، م22 (3)، 467-542.

عبد المجيد، عبد العزيز، وعبد العزيز صالح (1993). التربية وطرق التدريس، ط16، دار المعارف: القاهرة، مصر.

عبد المنعم، عثمان (1974). الظاهرة الأخلاقية وعلاقتها بالوراثة والبيئة، مكتبة الأزهر، القاهرة، مصر.

عبيدات، نوقان وآخرون (2003). البحث العلمي مفهومه، أدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان، الأردن.

عقلة، محمد (1990). النظام الأخلاقي في الإسلام، مكتبة الرسالة، عمان، الأردن.

الغامدي، حمدان أحمد (2002). ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربي، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الغامدي، حمدان أحمد (2002). ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربي، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، 83 (23).

الغامدي، حمدان أحمد وخالد، عبد الله بن هيس (2005). أخلاقيات مهنة التعليم وسبل تعزيزها في نظام التعليم السعودي. ندوة أخلاقيات العمل في القطاعين الحكومي والأهلي، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية، الرياض.

غباشنة، خالد علي (1999). مدى التزام معلمي التربية الفنية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مشرفيهم ومديريهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الفالح، عبد العزيز عثمان فالح (1428). اتجاهات المعلمين في مدينة الرياض، نحو أهمية ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية ومستوى تطبيقهم لها دراسة مسحية، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأمريكية، لندن، بريطانيا.

High, Julie Ann Jackson. (2006). *The Importance of Ethical Principles for Educational Leadership*. Unpublished doctoral dissertation, Fielding Graduate University.

Juliette D.G. Goldman and Geraldine Torsni Steele (2009). Teaching about Human Relationships Education For Primary School Student- Teachers Using an Interactive CD-Rom. *Pastoral Curein Education*. 27 (2), 119-134.

Kendrick, Edward. (2006). "Ethics at work" The Georgia Department of Technical and Adult Education. www.workehics.info.

Mohr, Pani (1989). *Ethical Behavior in Elementary School Principal ship A Comparative analysis of Principals, Teachers, and Superintendents*, Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona State University.

Predmore Sarah. R. (2005). *Another positive for Career and Technical Education, A Good Work Ethic Techniques*, March 2005, 52-55.

نموذج في تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية من خلال فنون الحفر والطباعة البارزة

بسام ناصر الردايدة* و محمد بن حمود العامري*

تاريخ قبوله 2012/10/30

تاريخ تسلم البحث 2012/5/27

A Model of Developing creativity among Secondary and High School Students through the Arts of Relief Printing Processes

Bssam Al-Radaideh and Mohammed Al-amery, The College of Education, Sultan Qaboos University, Oman.

Abstract: This research explore the relief printing arts as one of the most important disciplines of the fine arts, since it develop creativity, emotions and thinking skills among students through implementing the printing processes. The research presents the concepts of relief printing, its basics and its practical applications, as well as the aesthetic and the technical differences between the various relief printing mediums. This research confirms that if the students had the opportunity to experience this kind of applications, it will lead them towards creativity and self-development. Based on this finding, the researchers believes it is possible to teach these applications in the art education curricula, through suggesting a typical course in relief printing to students at the secondary and high schools levels, with taking into consideration planning strategies, teaching instruments and methods, learning process and evaluation. To reach the highest level of understanding the applications techniques, the research was provided with digital sources and links. (**Keywords:** Model for creative thinking, Art education, Art teacher, Secondary and high school students, Relief printing processes- woodcut and linocut).

ملخص: يتناول البحث فنون الحفر والطباعة البارزة كونها من أهم فروع الفنون البصرية التي تعمل على تطوير المهارات الفكرية والإبداعية لدى الطلبة. من خلال ممارسة تطبيقاته، والاستفادة منها في تطوير الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية. كما عرض البحث أساسيات ومفاهيم فن الحفر، والفروقات التقنية والجمالية بين الوسائط الطباعية المناسبة. واعتماداً على ما تختزنه هذه التقنيات من مهارات هامة، فإن البحث يؤكد؛ أنه إذا سنحت الفرصة للطلبة لممارسة هذا النوع من التطبيقات، فإنها ستؤدي إلى تمكين وتوجيه الطلبة نحو الإبداع والتطور وتنمية قدراتهم التفكيرية. وبناءً على ذلك، فإن الباحثين يعتقدان بأنه بالإمكان تدريس هذه التطبيقات ضمن مناهج التربية الفنية مقترحين مثلاً نموذجياً لدرس في الطباعة لطلبة المراحل المتوسطة والثانوية، حيث تم التخطيط له وفقاً للرؤية التربوية فتناول استراتيجيات التخطيط، ومصادر التعلم وطرق التدريس وسير العملية التدريسية والتقويم. وللوصول إلى أعلى قدر من فهم التطبيقات، فقد زود البحث بمصادر وروابط رقمية تعليمية (الكلمات المفتاحية: نموذج لتعلم التفكير الإبداعي، تربية فنية، معلم تربية فنية، طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية، حفر وطباعة بارزة، لينوليوم وخشب).

التعليم المنحصر في تدريس القراءة والكتابة وإتباع أساليب التلقين يوصل إلى معرفة جافة لا تجدي كثيراً. لقد أشارت حبش (2002، ص9) إلى ضرورة التوجه لأساليب واستراتيجيات تعليمية أكثر تطوراً، حيث أكدت بأنه "لم تعد عملية التعليم والتعلم مجرد عملية تلقين من جانب المعلم، وحفظ من جانب الطالب. وإنما عملية تواصل وتفكير مشترك بين المعلم والطالب، وتفاعل عميق مع البيئة الخاصة والعامة، القريبة والبعيدة، في الماضي والحاضر والمستقبل".

إن عمليات الإبداع، ونضج الخيال، والقدرة على التفكير تأتي من خلال ممارسة الخبرة الفنية خلال المراحل التدريسية مما ينعكس إيجاباً على تنمية المعارف العلمية. وهو ما ذكره (شريط، 2008) في مقالة له بعنوان "التربية الفنية وتفجير الفعل الإبداعي" حيث أكد على أن "ملكة الخيال هي أساس الاختراع العلمي والإبداع الفني معاً" وقد نصّ على ذلك في توصيات منظمة اليونسكو المرفوعة إلى هيئة الأمم المتحدة تحت عنوان "تعلم لتكون".

مقدمة: الفن علم مثله كمثل العلوم الأخرى في الإرتقاء بالمعارف الإنسانية والعلمية وتوجيهها نحو الابتكار. إن الإهتمام بتدريس الفنون للطلبة يمثل عاملاً قوياً في فهم العلوم المختلفة، بحيث تصبح الفنون وسائل للاستخدام الذاتي والتفاعلي وتنشيط الحواس والحواس معاً، ورفد العقول بمهارات ومفردات تكون لهم بمثابة إنطلاقة نحو الإبداع والتميز. وفي هذا السياق يؤكد إيكيرت (Eckert, 2006) أن الفن ليس أقل دوراً من غيره من العلوم الأخرى في إعداد الأفراد للعالم "الحقيقي". فالفن مهم في مساعدة الدماغ ليصل إلى كامل إمكاناته، فهو يُعرّف الدماغ على المهارات المعرفية المتنوعة التي تساعدنا على كشف المشاكل المعقدة. فالفن ينشط الجزء المتخصص من الدماغ والمهتم في العمليات الفكرية والإبداعية.

* كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المرحلة الثانوية نحو التركيز على الجانب النظري والإبتعاد عن الجوانب المهارية التي تساهم في رفع مستوى التفكير والإبداع لديهم (Tallman, 1996). وبالنظر إلى الأهمية التي تتمتع بها فنون الحفر، فإن الباحثين يهدفان بذلك إلى إعادة إيقاظ القوى الإبداعية والتخيلية عند الطلبة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، بالإضافة إلى إكتساب وتطوير بعض المهارات مثل مهارات التحليل وحل المشكلات ومهارات التفكير. ويعتبر الباحثان أن ممارسة الفنون التشكيلية عموماً ليس ترفاً وإنما عامل مهم في تفوق الطالب علمياً وسبباً في النجاح. أضف إلى ذلك أن البرنامج المقترح بتطبيقاته الإبتكارية سوف يشكل إضافة نوعية وقيمة لمناهج التربية الفنية في الأردن نظراً لثرائه وتنوع تقنياته الفنية. ولهذا الإعتبار نادى الكثير من التربويين إلى ممارسة هذا الفن والإستعانة به لتحفيز الجوانب المهارية في المدارس ومن بين هؤلاء ديوي Dewey، أيزنر Eisner، جرين Greene وجاردنر Gardner، وهناك باحثون تربويون كثر في العالم العربي أكدوا أيضاً على أهمية التركيز على تدريس التربية الفنية في المناهج التربوية لما لها من أهمية قصوى في التعلم. وفي هذا السياق يشير كل من المهنا والحداد:

إن التربية الفنية والجمالية ما وضعت في المناهج والبرامج التعليمية إلا لغرس الروح الإبتكارية وتنمية قدرة الأفراد على الإبتكار والتأليف... وأن مادة الفن كغيرها من المواد ما هي إلا وسيلة للوصول إلى التكوين العام الشامل للطلاب وليس هدفها تكوين المهارة اليدوية فقط بل هو إيجاد نوع من الخبرة المكتملة في مراحل التعليم المختلفة (المهنا والحداد 2011 ص 10، 35).

وأما التعبير، والتخيل الفردي فسيكونان أمران مهمان من خلال ممارسة التقنيات الفنية في الدرس المقترح بإعتباره نموذجاً لتدريس الفنون، وسوف يكون لمعلمي التربية الفنية الفرصة لاستكشاف أساسيات الحفر وتأثيراتها الفنية بينما هم يثيرون أفكار طلبتهم وإبداعاتهم باستخدام التقنيات التقليدية. ولذلك يرى الباحثان بأن هناك حاجة لدروس فنية مخطط لها بشكل جيد، تسمح باستكشاف وسائل وتقنيات الطباعة الفنية المتنوعة، ومن خلال هذه الدروس يتم تشجيع الطلبة على استخدام مخيلتهم بعمق ووعي أكبر، مما ينعكس إيجابياً على أدائهم العلمي في بقية العلوم الأخرى التي غالباً ما تحتاج إلى فكر ومخيلة إبداعية كالهندسة والعلوم التطبيقية الأخرى، أضف إلى ذلك، يعد النموذج المقترح مدخلاً هاماً للطلبة الموهوبين فنياً الذين لديهم نية إستكمال دراستهم في إحدى مجالات الفنون عموماً وعلى مستوى التعليم الجامعي خصوصاً.

حدود البحث: يقتصر البحث على تدريس فنون الحفر بواسطة مادتي اللينوليوم والخشب كمقترح لتنمية الجوانب الإبداعية لطلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في الأردن. بالإضافة إلى تقديم

ونظراً لخصوبة التطبيقات في فنون الحفر وما تمتلكه من مخزون خصب في تشكّل الإبداع، فإن الباحثان يعتقدان أن ممارسة هذا النشاط تساهم مساهمة فاعلة في تطوير قدرات الطلبة الإبداعية والفكرية.

مشكلة البحث: يلاحظ أن مناهج التربية الفنية في الأردن تفتقر إلى تعليم تقنيات الحفر والطباعة البارزة لطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية، وأن معظم ما تركز عليه المناهج يكون منصباً على الرسم والتلوين، وثمة تركيز بسيط على بعض المهارات والأشغال الفنية، في الوقت التي أغفلت التربية الفنية عن تطبيقات فنية إبداعية تشكل حافزاً للفكر والإبداع عند الطلبة، مما أدى إلى تراجع النشاط الذهني والمهارات الإبداعية في هاتين المرحلتين على وجه الخصوص. ولذلك جاء هذا البحث لتقديم فنون الحفر والطباعة البارزة كنموذج وإضافة نوعية مقترحة يمكن أن تساهم في تنمية الجوانب الإبداعية والفكرية عند الطلبة.

أسئلة البحث:

تتطلب مشكلة البحث الإجابة على السؤالين التاليين:

1. ما أهمية تدريس تقنيات الحفر والطباعة البارزة في العملية التعليمية التعليمية؟
2. ما الإجراءات والخطوات العلمية التي تساعد معلم التربية الفنية في تخطيط وتصميم دروس الحفر والطباعة البارزة بوصفها نموذجاً لتدريس الفنون؟

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن حصرها على النحو التالي:

- الكشف عن الإمكانيات الكبيرة والمؤثرة لتقنيات الحفر والطباعة البارزة في تطوير الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في العملية التعليمية التعليمية.
- تقديم إطار نظري لفن الحفر والطباعة البارزة يمكن الإستفادة منه في تدريس مناهج التربية الفنية في التعليم الأساسي وما بعده.
- إظهار إمكانيات فنون الحفر والطباعة البارزة في تطوير السلوكيات الأدائية للطلبة من خلال
- التغييرات الإيجابية التي يمكن اكتسابها من حيث رفع مستوى التفكير، وتنمية الحواس، والتحليل، وحل المشكلات.
- تقديم إجراءات وخطوات علمية تساعد معلم التربية الفنية في تخطيط وتصميم دروس الفنون متخذة من فنون الحفر والطباعة البارزة نموذجاً لتدريس تلك الفنون.

أهمية البحث: من الواضح أن بلوغ ذروة النشاط الفني تبدأ من المرحلة الإبتدائية حتى الإعدادية ولكنها تتناقص بشكل ملحوظ عند الإنتهاء من المرحلة الإعدادية، وذلك بسبب توجه الطلبة في

تفاعل الطلبة مع بيئتهم المحيطة، وتقليل الهوة بين الممارس للفن، والمجتمع وتنمي لديهم الإحساس بالانتماء. وأظهرت نتائج الدراسة أهمية الموضوع بفتح آفاق جديدة في استثمار الطلاقة والمرونة وحرية التعبير المميزة لهذا الفن في حلول ابتكارية. وخرجت الدراسة بتوصيات أهمها: استثمار كل ما يتم تطويره من أساليب تقليدية، بما يتلاءم ومراحل التعليم الجامعي، وضرورة تحديد المداخل في تدريس الأساليب الطباعية لما لها من أثر في البعد بالمطبوعات الفنية عن الرتابة والتشابه.

وأما دراسة الباحثة جان (2008) فقد هدفت إلى تعريف الفرق بين القيم الجمالية في الحفر على اللينوليوم والحفر على الخشب. أظهر التحليل الإحصائي في دراستها وجود العديد من القيم الجمالية الخاصة في هاتين التقنيتين، من خلال استنباط تلك القيم من إستمارات التقييم لكل من تقنية اللينوليوم والخشب، ووجود أكثر من قيمة جمالية لهذا الفن وربطها ببعضها البعض، ليتسنى استنتاج تلك القيم الجمالية بصورة واضحة، وعلى الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحفر البارز من خلال التقنيتين، إلا أن أبرز تلك القيم الجمالية الموجودة في كلا التقنيتين تكمن في التكوين العام للطبعة الفنية التي قامت بابتعاها الطالبات كأول مرحلة من مراحل العمل، وهو أول عنصر من عناصر التقييم أيضاً.

وفي دراسة رواشدة، (2009) التي هدفت إلى استقصاء أثر تدريس تقنيات الجرافيك والطباعة في النمو العقلي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المملكة العربية السعودية، والتي تبين أهمية تدريس فن الطباعة في المدارس بشكل عام، وأهميته كوسيلة تنمية وإبداعية للطلبة بشكل خاص. اتبعت الباحثة المنهج التجريبي للتحقق من أهداف الدراسة، وأظهرت الدراسة عدداً من النتائج أهمها أنه يوجد أثر لفنون وتقنيات الحفر والطباعة على النمو العقلي، وأنها يمكن أن تكون وسيطاً للتطوير والتعبير الإبداعي، وتزيد من مستوي نموهم الفني. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريس تطبيقات الحفر والطباعة وإدخالها في مناهج التربية الفنية.

وقد أكدت اليستر (Elster, 2001) النتائج والسلوكيات الإيجابية التي يكتسبها التلاميذ من خلال ممارسة عمليات إنتاج الفن وخاصة في المجالات التي تتطلب خطوات متعددة. وهناك عدد آخر من رواد التربية والتربية الفنية توصلوا إلى أهمية تدريس الفنون التشكيلية في المدارس، وقد أدلوا بتصريحات تربوية متخصصة حول هذا الموضوع تشتمل على النقاط التالية:

- إن ممارسة وتعلم التطبيقات الفنية تعمل على تطوير مهارات التحليل ومهارات حل المشكلات. (Eisner, 1985).
- إن تعلم المهارات الفنية تعمل على تسهيل التواصل الذي يجب على الطلبة القيام بها بين المجالات الأكاديمية والأحداث التي تقع خارج الفصول الدراسية (Drake, 1998. Miller, 1994).

نموذج لكيفية تخطيط وتصميم الدروس في مجال فنون الحفر والطباعة البارزة.

منهج البحث: يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ باعتباره الأنسب إلى طبيعة الموضوع وذلك من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، وكما اعتمد الباحثان على هذا المنهج في تحليل أهم مداخل إمكانيات فن الحفر والطباعة البارزة، كما اعتمدا المنهج التاريخي للاستفادة من بعض تجارب الفنانين في تنفيذ طرق الطباعة الفنية وإظهار جماليات وعناصر الأعمال الفنية، وتم الاستفادة من الأدب التربوي في مناهج وطرق تدريس التربية الفنية لتقديم نموذج إجرائي يمكن لمعلمي الفنون إتباعه وتعميمه في العملية التعليمية التعلمية.

الدراسات السابقة: يهدف هذا الجزء من البحث إلى تقديم نماذج من الدراسات السابقة التي تناولت طرق وأساليب فنون الحفر والطباعة ودورها في الإبداع والتعبير الجمالي والابتكاري ومن أهم هذه الدراسات، دراسة أجراها كل من ملغرام وهونج ((Millgram & Hong, 1993 والتي تناولت الكشف عن أثر نشاطات وقت الفراغ في تنمية العقل والتفكير الإبداعي والقدرات الخفية. تكونت العينة من (48) طالباً وطالبة من المدرسة الثانوية، واستخدم الباحثان إستبانة تكشف النشاطات التي تمارس خارج أوقات المدرسة (الرسم، والحفر والطباعة، والموسيقى، والتمثيل، والأدب)، وتم تطبيق مقياس التحصيل والتفكير الإبداعي والقدرة العقلية، وأظهرت النتائج أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لأنشطة الحفر والطباعة في تنمية العقل والإبداع.

في دراسة يس (1999) بحث الإمكانيات التشكيلية الجديدة للطبعة الفنية في بناء السطوح الطباعية، حيث أكدت أن الفنون الجرافيكية من الفنون التي تعتمد الابتكار وتؤثر في الفكر الإبتكاري والإبداع الفني للإنسان، لأن تقنياته الطباعية الفنية المتميزة بما تنتجه من قيم جمالية خاصة تتسم بدرجة كبيرة من الإثارة البصرية، والتي تؤثر على الإثارة الفكرية.

وفي دراسة زرميه و جوهر (2000) بعنوان "أثر استبدال الألوان على الشكل والتعبير في الطباعة البارزة" هدفت إلى إظهار اختلاف القيم الجمالية والتشكيلية الإبداعية، التي تنتج عند استبدال الألوان في الطباعة البارزة من قالب الخشبي لعدة طباعات من أصل عمل فني واحد، والاستفادة من الأسلوب والأداء والتقنية الخاصة بكل فنان في أثناء معالجة العمل الفني المطبوع من قالب السطح البارز. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن القيم اللونية للأعمال الفنية الطباعية التي استعان بها الباحث تحمل أعلى قيمة لونية جمالية، حيث يختلف الشكل والتعبير دائماً حين يتم استبدال الألوان، مما يؤكد حتمية وجودها بالقيم اللونية التي أنتجها الفنان.

أما دراسة محمد (2005) فقد هدفت إلى تحديد بعض المداخل للموضوعات التي يمكن طباعة القالب المحفور بأسلوب المونوتيب، الذي يتميز بالطلاقة التعبيرية التي يمكن أن تسهم في

شكل إختراع طرق الحفر والطباعة البارزة على يد الفنانين الأوائل في عصر النهضة نقطة تحول في الطباعة، حيث قادت تجاربهم وطرقهم الفنية في الحفر على الخشب إلى إبتكار حل لمشكلة النسخ اليدوي المتكررة التي سادت ذلك العصر، وقدموا للبشرية أولى الوسائل الإنتاجية في طباعة العلوم، والفنون، والآداب، والمنشورات، بالإضافة الى روائع أخرى في فنون الحفر والطباعة البارزة وكان ذلك على يد الفنان البرخت دورر Albrecht Durer، ويوحنا جوتنبرغ Johannes Gutenberg مخترع أول ماكينة في الطباعة البارزة والحروف المتفرقة Letter Press عام 1440 التي أدت فيما بعد الى تطور هائل في مجال طرق الطباعة وأساليبها (Westley, 2005).

تقسم تقنيات الطباعة البارزة اليدوية إلى عدة طرق منها: الحفر على الخشب الطولي Woodcut، والحفر على الخشب الرئيسي Engraving Wood، و الحفر على اللينوليوم Linocut. وقد كان الغرض من اختراع طرق الحفر البارزة هو صناعة قوالب طباعية تستخدم لطباعة الكتب والمراسلات والإعلانات والرسوم التوضيحية، ثم أصبحت مرتبطة في إنتاج أعمال إبداعية متعددة النسخ على الورق أو النسيج. وتتلخص نظرية الطباعة، بأن يبرز الفنان بواسطة أدوات الحفر المعدنية على الخشب التصميم الذي يريده على السطح الطباعي، ويزيل بأدوات الحفر المساحات التي لا يريد طباعتها، ويتم تحبير السطوح البارزة بحبر الطباعة المائي أو الزيتي وذلك باستخدام الرول المطاطي اليدوي، ثم ينتقل الحبر

- تعلم ممارسة التقنيات وتطبيقاتها الفنية تعمل على تطوير مهارات التفكير عند الأفراد، وتطوير مهارات التفكير الإبداعي، وبالتالي الوصول إلى أعلى مهارات التفكير (Greene, 1995).
- إن ممارسة الفن يعمل على تعزيز القدرة على استخدام المعلومات، والحصول عليها، وإتقان أنواع مختلفة من الأنشطة. (Gardner, 1999).

ويتضح من استعراض النماذج السابقة للدراسات أهمية فنون الحفر والطباعة في تنمية العقل والتفكير الإبداعي. وأظهرت نتائج بعض الدراسات أن فنون الحفر تتميز بالطلاقة التعبيرية التي يمكن أن تسهم في تفاعل الطلاب مع بيئتهم المحيطة وتنمية الإحساس بالانتماء الاجتماعي من خلال ممارسة الفن بشكل عام وفنون الحفر والطباعة بشكل خاص والذي يقع ضمن تصنيفات الفنون الجماهيرية الأوسع انتشاراً بسبب تعدد طبعاته. وبناءً على ما سبق، اختار الباحثان تقنيات الطباعة اليدوية وتطبيقاتها بصفتها نموذجاً للتخطيط والتدريس أمليين بأن يحصل المتعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية على أكبر قدر ممكن من الاستفادة وذلك ضمن مناهج التربية الفنية، وبعد الإنتهاء من تعلم هذا المجال الحيوي يأمل الباحثان بأن تكون تقنيات الحفر قد أسهمت في:

- (1) رفع مستوى التحصيل العلمي، باعتبار أن ممارسة التقنيات الفنية لها صلة في رفع مستوى التفكير.
- (2) تعزيز الثقة بالنفس، وصقل الشخصية، وتطوير السلوكيات الأدائية للمتعلم.
- (3) تنمية الإحساس، والتذوق، والنقد والتحليل.
- (4) تطوير الخيال، وإكتساب المتعلم حب البحث والرغبة في الابتكار وحل المشكلات.
- (5) إكساب المتعلم المعارف والمهارات العلمية بما يساعده على تحديد نوع مهنته أو تعليمه في المراحل الدراسية المتقدمة.

وعموماً فإن هذا البحث يسعى لتقديم فنون الحفر والطباعة البارزة بشكل مغاير إلى حد ما من حيث تقديم الإطار النظري المرتبط بهذا الفن الذي ينشده معلمو الفنون لإستكمال دائرة المعرفة والنقص في هذا الجانب. كما تتمثل في المغايرة أيضاً في طريقة التخطيط وتصميم الدروس خصوصاً فيما يتعلق بتصميم المفاهيم الفنية والتعميمات الخاصة بالدروس إلى المفاهيم الأساسية، والأسس والعناصر الفنية، والمعالجات الفنية، والقيم الفنية والجمالية لكل درس أو وحدة تدريسية في مجال تدريس التربية الفنية. وبهذا يطرح البحث الحالي إضافة قد تكون جديدة لبعض معلمي الفنون في ميدان التربية الفنية.

إمكانات وأهمية تقنيات الحفر والطباعة البارزة ودورها في تنمية الإبداع



شكل (1): طباعة من السطح البارز باستخدام تقنية الحفر على الخشب الطولي Wood Cut إدورد مونش Edvard Munch مقتنيات متحف نيويورك (Chamberlain, 1978, P. 51) يظهر في العمل تأثيرات الألياف الخشبية بعد طباعتها.

اللون وإشتقاقاته للوصول إلى عمليات فرز الألوان بالطرق الصحيحة لضمان تطابق المساحات اللونية (Rose, 2002).

من خلال استخدام تقنيات الحفر على الخشب أو اللينوليوم، فإن هاتين التقنيتين تقدمان للطلبة فرصة الاحتراف الفردي والإبداع التقني وطرق التحكم في أدوات الحفر وتطويعها، بالإضافة إلى الاستفادة من شكل وهيئة الخط المحفور وتأثيراته الجمالية والوظيفية في تحديد وتكوين الأشكال، وتحقيق الإيقاع والإنسجام اللوني والسيكولوجي في الفراغ. تتضح جماليات الحفر والطباعة البارزة من خلال أهمية الخط بصفته عنصراً فنياً أساسياً في تكوين الهيئات، وإظهار التفاصيل، وجماليات العمل الفني وهذا ما سوف



شكل (3): حفر باستخدام الخشب الرأسي Engraving Wood، أن هيرود Anne Hayward، تبين هذه الطريقة مدى دقة وتأثير الخطوط في بناء الأشكال. (Hayward, 2008, P.16).



شكل (2): طباعة من المطح البارز باستخدام اللينوليوم Linocut. بابلو بيكاسو (Rose, 2002, P. 209), Pablo Picasso

نتناوله في النقطة التالية.

الخط في فنون الحفر والطباعة البارزة: يعتمد العمل الفني المراد ابتكاره على عمق وأبعاد وشكل الخط المحفور، وأن حفر الخطوط المتوازية أو المتداخلة وتأثيراتها الناتجة عنها، تهدف إلى تحديد المساحات وخلق قيم فنية متنوعة ومتناغمة، ويكون ذلك وفقاً لإرادة المتعلم الذي يريد أن يطوع الخطوط لتسلك مسارات متوازية أو منحنية أو متداخلة أو متقطعة للوصول إلى التفاعل الفني الذي يريده، جاعلاً من مسار كل خط محفور هيئة وقيمة ووظيفة خاصة في تشكيل الهيئات التي يحتاجها التكوين.

العالق بالمناطق البارزة على الورق أو القماش بواسطة الضغط على السطح المراد طباعته، أما المناطق المنخفضة فلا يصل إليها حبر الطباعة وبالتالي لا تمثل مناطق طبع، وبعد ذلك يحصل الفنان على العدد الكافي من الطباعات المتماثلة سواء أكانت أحادية اللون أم متعددة الألوان (جان. 2008).

مادة اللينوليوم تأتي بنوعين الأولى مادة مطاطية مرنة خضراء اللون، والثانية أكثر قساوة وبنية اللون. ومن خلال الخبرة الذاتية في هذا المجال وجدنا أن اللينوليوم الأخضر يمتاز بالمرونة، وقلة المقاومة والحفر عليه أسهل وهو مناسب للطلبة الذين تكون أعمارهم فوق إثنتي عشر سنة. بينما مادة اللينوليوم ذات اللون البني مادة مكونة من خليط من اللدائن المطاطية الصلبة، وتحتاج إلى قوة وإحتراف أكبر من اللينوليوم الأخضر، وهو مناسب للأعمار الفردية التي تزيد عن أربعة عشر سنة. وتعتبر مادة اللينوليوم مناسبة لطباعة الأشكال الفنية، كما أنها مقدمة جيدة لتقنيات الطباعة الفنية المتقدمة في مجالات الطباعة البارزة.

أما بالنسبة إلى مخرجات المادتين، يرى الباحثان أن ثمة فروقات جمالية في النتائج بين استخدام مادتي اللينوليوم والخشب، والفرق بينهما؛ هو أن مخرجات الخشب يفضلها غالباً الفنانون أكثر من استخدام اللينوليوم، بسبب تأثيرات الخشب القوية ومساهمتها في ابتكار ملابس متعددة وتأثيرات عفوية وحيوية لا حدود لها، وخاصة عند استخدام ألياف الخشب الطولية وإستغلالها في تشكيل الهيئات وطباعتها، حيث إنها تشكل للفنان إضافة نوعية في ابتكار أشكال تكون لها معاني في اللوحة المطبوعة كما في لوحة إدورد مونش Edvard Munch (شكل1) عندما استخدم طباعة الألياف الخشب في الشكل والخلفية. وبالرغم من هذه المزايا فإن الحفر على الخشب الطولي له مساوئ، أهمها؛ أنه ليس بمقدور الفنان أن يحفر خطوطاً دقيقة بسبب أليافه التي تفرض على الفنان بأن يتتبع اتجاهات الألياف خلال عمليات الحفر وعكس ذلك يحدث تشوه غير مرغوب فيه بسبب ضعف أليافه، كما أن الخشب الطولي غير قادر على إنتاج عدد وفير من الطباعات، بينما تقنية الحفر على الخشب الرأسي تمكن الفنان من الحصول على دقة عالية في حفر الخطوط وابتكار القيم اللونية، وقدرة على التحمل وتقديم أكبر عدد ممكن من الطباعات الفنية.

وبالرغم من قدرة مادة اللينوليوم على منح الفنان أشكالاً ورموزاً محفورة، فإن مخرجات هذه المادة من حيث التأثيرات الفنية والعشوائية تبقى محدودة، وبما أنها مادة مصنعة فهي تفرض على الفنان مخرجاتها الجمالية.

من أهم الفنانين المعاصرين الذين إستخدموا طرق الحفر على مادة اللينوليوم بابلو بيكاسو Pablo Picasso. عندما قدم في عام 1962م إحدى أهم لوحاته المحفورة (شكل2)، وقد ذكر بيكاسو في مذكراته الفنية، إن العمل على هذا الوسيط تقدم للممارس الكثير من المهارات الإحترافية خاصة في العمليات والمعالجات الخاصة بالفرز اللوني التي تحتاج إلى تفكير ودراسة، وكان يؤكد على دراسة وفهم

ثانياً: إن النتائج الجمالية والإبتكارية التي يصعب أن يحصل عليها الفنان من خلال الرسم أو التلوين المباشر على الورق، هو بسبب ما تكتنزه هذه التقنية من إمكانية استحداث تأثيرات حيوية نابضة، والإستفادة من الإلهامات التي تقدمها له طبيعة المادة المستخدمة في الحفر. وفي هذا المضمار يشير البسيوني (1992) أن هناك قيم جمالية نراها في اللوحة المحفورة ولا نجدها في الأعمال الفنية الأخرى، فالفنان يستطيع أن يحقق الملامس المتعددة، التي تعطي تأثيرات مختلفة، وذلك عن طريق استعمال أدوات الحفر المتعددة، وعن طريق حفر الأعماق في الأشكال والبروزات المتباينة التي تساعد في التعبير، كما أن لعوامل الصدفة التي يلحظها الفنان أثناء التنفيذ قيم جمالية لا تتوفر في باقي الفنون الأخرى.

ثالثاً: إن تعدد الطباعات الفنية ونشرها، تجعل منه فناً جماهيرياً سريع الإنتشار مما يعمق العلاقة والتواصل بين المتعلم والجمهور وبالتالي يرفع من مستوى الوعي الثقافي والتذوق الجمالي عند المجتمع.

رابعاً: قلة التكاليف المادية للأدوات والخامات المستخدمة، ومن أجل ممارسة هذا النوع من الفن، فهو لا يحتاج سوى تكلفة مادية رمزية، ويستطيع المتعلم بأن يمارسها في المنزل.

خامساً: إن النظرية المعتمدة في طرق الطباعة البارزة ليست معقدة، فهي مناسبة لمستوى معظم الفئات العمرية للطلبة، ومستوى قدراتهم الفكرية والجسدية.

سادساً: الجَلْدُ والمثابرة الذي يكتسبها الطلبة من خلال المعالجات التي تتطلبها كل مرحلة من مراحل الحفر والطباعة.

أهمية تقنيات الحفر والطباعة في التعليم: يعد فن الحفر والطباعة البارزة من أغنى الطرق الفنية الإبداعية في إنتاج فن إبتكاري، وإن الكثير من الفنانين الخبيرين في هذا المجال عدوه فناً يحث على التفكير لحل المشكلات العالقة، ومن بين هؤلاء شموط الذي أكد كما ورد في (شاهين، 2007) بأنه ليس هناك عمل فني أكثر غنى من فنون الحفر والطباعة، فمن طرف يوجد فيه العمل الميكانيكي المضاف إلى النشاط الفكري واليدوي للفنان، ومن طرف آخر يمكن أن يكون تحفة فنية نادرة. ولأنه في الأساس عمل متكرر، وأحياناً منسوخ، يمتلك خاصية الانتشار السريع والتوزيع السهل، ما يجعل منه أداة اتصال وحوار هامة وفاعلة ومؤثرة، تتجاوز الأدوار والمهام التي ارتبطت به كالتزيين والتوثيق لأشياء تاريخية، وعلمية، ودينية، وجغرافية، وهندسية.

ومنذ زمن طويل أشارت بعض البحوث إلى أهمية التركيز على تدريس تقنيات الفنون وفي هذا الصدد يقول دي أميكو (D'Amico, 1953) أنه إذا تم التركيز على التنمية الفنية وإستكشاف مهاراتها في المدارس العامة، فمن الممكن أن يكمل أبنائنا اهتماماتهم الإبداعية خلال المراهقة ويتابعوا نموهم في براعة فنية فائقة حتى النضوج. كما أكد ميلز Mills "إذا تلقت الفنون

وبناءً على هذه التفاعلية في الحفر، فإنه من الأهمية أن يتعرف الطالب هيئة ومعاني الخط، وعلى المفاهيم الوظيفية والسيكولوجية والرمزية له، ليتمكن من استخدامه في بناء التكوين، وأن يتم توظيفه وفقاً لمضامينه ودوره في إخراج الهيئات. وفي هذا السياق يؤكد (زهدي، 1982) أهمية الخط ومعانيه في العمل الفني بقوله: "يعرف الخط هندسياً بالأثر الناتج عن تحرك نقطة، ويعبر به الفنان عن الحركة، ويوحى بالكتلة أو الشكل الصلب. ويكون الخط عريضاً، أو رفيعاً، أو رصيناً، أو متموجاً، أو مسترخياً، أو عنيفاً، أو قوياً، أو ضعيفاً...". ويشير زهدي بأن للخطوط أيضاً لها دلالات معينة أيضاً:

... كالإنفعالية في الخط، والتسامي بالخط العامودي ... والطمأنينة بالخط الأفقي، والديناميكية بالخط المنحرف، والركة بالخط المنحني... وذكر في كتابه أيضاً أن هيربرت ريد Herbert Read رأى "أن الخط لا بد أن يكون له إيقاعاً خاصاً به، وأن التكوين الفني يبدأ بعملية التحديد. (زهدي، 1982، ص 73).

لقد أوضحت كتب الزخارف والأعمال الجرافيكية المطبوعة، مجالات استخدام الخط بأنواعه العديدة، وما تشكله من تكوينات وتنوع في القيم في الوحدات الزخرفية والأعمال الفنية، وأن نجاح موجات الخطوط المتوازية والمتداخلة أو المتشابكة مع بعضها البعض، متعلق بمدى قدرة الفنان في توظيف الخطوط وربطها مع بعضها البعض وإنشاء العلاقات فيما بينهما. وقد تجلت براعة فنان الحفر على الخشب عندما استخدموا الخط المحفور في تعبيراتهم وإبداعاتهم. ومثال على ذلك لوحة الفنانة آن هيورد Anne Hayward (شكل3) المنفذة بطريقة الحفر على الخشب الرأسي، وقد ظهرت البراعة في الدقة عندما استخدمت الفنانة الخطوط المتنوعة للتعبير عن القيم، وكان لها تأثير واضح في التعبير والحركة والضوء وتنوع القيم الملمسية فيها.

المميزات العامة لتقنيات الطباعة البارزة

أولاً: إن ما يميز تقنية الحفر والطباعة، مرورها بخمس مراحل تفكيرية وتنفيذية، وأن كل مرحلة تنفيذية يتم التعامل معها بشكل منفصل ومستقل. لقد أشار ديوي (Dewey, 1993) إلى هذه المراحل في كتابه كيف نفكر "How we Think"، حيث تحدث عنها كعمليات تفكيرية تحدث خلال المراحل التنفيذية ووصفها بالتفاعلية الفكرية التي تقود إلى التفكير والإستكشاف. لقد صنف ديوي هذه المراحل إلى خمس وهي: مرحلة البحث وتحضير القوالب الطباعية، مرحلة تحضير الأفكار والرسوم، ومرحلة حفر الرسوم أو التصميم، ومرحلة الطباعة الأولية، وأخيراً مرحلة الطباعة النهائية. هذه المراحل منفصلة عند التنفيذ ولكنها متتابعة وتلتقي جميعها في الطبعة النهائية الواحدة.

لإيجاد الحل المناسب للمشكلة القائمة، والفائدة من هذا التشكيل هو توزيع العبء المعرفي بين أعضاء المجموعة وتبادل الخبرات المعرفية والتصدي للمشكلات التي تكون عادة من الصعب إيجاد حل للمشكلة فردياً".

وهكذا؛ فالترقية عن طريق الفن تشكل مجالاً خصباً يتيح للطلبة أن ينطلقوا بقدراتهم وإمكاناتهم نحو حل مشكلاتهم، فتبادل الخبرات والتعاون المشترك بين الطلبة في حل المشكلات هي بمثابة إنجاز إيجابي، فهي تساهم في تقبل الرأي والرأي الآخر والعمل بروح الفريق الواحد، ورفع مستوى المهارات المعرفية والوجدانية والتخطيطية، وطرح السؤال والجواب، والبحث عن المعلومة والحل المناسب لحجم المشكلة. ولذلك، فإن تقنيات الحفر والطباعة البارزة تكمن فيها طاقات تفكيرية لا يمكن الشعور بها فقط نظرياً بل عملياً من خلال استثمارهما في مجالي التعليم والتعلم معاً.

الإجراءات والخطوات العلمية في تخطيط وتصميم دروس الحفر والطباعة البارزة: لتعلم تقنيات الحفر وتطبيقاتها، فهي تحتاج إلى تخطيط سلسلة من الدروس لبلوغ كامل أهدافها، ومن أجل ذلك، يقترح الباحثان تصميم خطة درس واحدة كنموذج يمكن أن يقتدي به المدرس حين شروعة في تصميم سلسلة دروس ضمن وحدة تدريسية، شاملة مجموعة من الأفكار والمعارف التقنية تمكن المتعلم من الاستفادة منها بصورة أكبر.

الأهداف الإجرائية للدرس: إن تحديد الأهداف تعد من الأسس الهامة في التخطيط التربوي، وإن صياغة ووضوح الهدف وتحديد إجراءات وسلوكيات يوفر الوقت والجهد ويسهم في سلامة التنفيذ والحلول. وعليه فإن دور المعلم مهم في صياغة الأهداف الإجرائية السلوكية، حيث إنها توجه المدرس نحو اكتساب الطلاب الحقائق والمعلومات وإستيعاب أنماط مختلفة من المهارات. وفي هذا الصدد يؤكد إبراهيم وفوزي أن:

الأهداف التدريسية هي التي توجه دور المدرس أثناء العملية التعليمية، والهدف الإجرائي هو الذي يحدد نوع الأداء الذي يظهره التلميذ كدليل على حدوث عملية التعلم، ويكون التلميذ قادراً على أدائه بعد أن تكتمل فترة نموه. وقد تم تصنيف الأهداف الإجرائية (السلوكية) إلى ثلاثة أنواع: أهداف معرفية، وأهداف مهارية، وأهداف وجدانية. (إبراهيم و فوزي، 2008 ص 29).

وقد تأتي الأهداف المعرفية بمستوياتها الدنيا من التفكير متمثلة ستة مستويات متدرجة بحيث تبدأ من مستوى التذكر، والفهم، والتطبيق. ثم تنتقل هذه المستويات إلى ما هو أكثر تعقيداً من حيث التحليل، والتركيب، والتقييم. ويمكن للمعلم أن يصيغ أهدافه وفقاً للقاعدة التالية:-

مركزاً أساسياً، ... عندها سيكون التركيز في التربية على التفرد، والإبداع، والتطوير الذاتي، والتعبير عن الذات". ويشدد ميلز على أنه: "يجب أن يكون الفن وعملياته جزءاً تكاملياً من تعليم الطلبة لزيادة معارفهم ولاستكشاف العالم وتقوية فهم الأفراد في مجالات التعلم الأخرى". (Mills, 1977. P.8).

تؤدي تقنيات فنون الحفر والطباعة دوراً هاماً في تنمية المهارات الفنية والإبداعية، بالإضافة إلى النمو العقلي و تطوير الحس الجمالي والإبداعي عند الطلبة في المرحلة المتوسطة، من خلال تجربة الباحثين الذاتية في هذه التقنيات، فإن الممارس لهذا النوع من التقنيات يكتسب مهارات عالية منها؛ مهارات تفكيرية عميقة، الصبر، والثبات، والمثابرة، والدقة في الملاحظة ومتابعة الخطأ وتعديله، والبحث والتحليل، وحل المشكلات، وتشغيل التفكير العميق وإشراك الحواس جميعها لتعمل في آن واحد، وفي هذا الصدد، يشير روس، و رومانو و روس (Ross, Romano & Ross, 1990) الباحثين في تقنيات فنون الحفر والطباعة في كتابهما "The Complete Printmakers" إن تقنيات فنون الجرافيك والطباعة يمكن أن تقدم للطلبة في سن المراهقة ما يفتقدونه من مهارات إبداعية، حيث يقوم بتوسيع آفاقهم الفكرية المرتبطة بالتفكير والذاكرة، والعامل السيكولوجي والعاطفي المتعلق بالمشاعر والأحاسيس.

وبناءً على ما سبق فإن تدريس هذا الحقل في المدارس يعد من الأدوات المحفزة للعقل؛ بسبب فلسفة تقنياته وتعدد خطواته وإعتماده على التنبؤ والتخمين، وأنه أداة جيدة لتدريب العين والعقل وجميع الحواس للوصول إلى نتائج فنية قيمة، الأمر الذي يجعل هذا الفن صالحاً للتعليم في المدارس كعامل مؤثر في تقوية المهارات الفنية والعقلية مما يساعد على تحصيل علمي أفضل.

تؤكد ذلك نتائج بعض الدراسات، ففي عام 1997 نشرت نتائج دراسة صادرة عن " كلية التربية والمعلومات للدراسات العليا" في الولايات المتحدة الأمريكية، تؤكد أن هناك علاقة إيجابية بين درجات الإختبار الموحد، ودرجات اللغة الإنجليزية، والوسائل التعليمية الأخرى. وقد كشفت الدراسة أيضاً أن الطلبة في الصف الثامن والعاشر الذين مارسوا تقنيات الطباعة وأنشطة فنية أخرى في داخل أواخر الصف، قد تفوقوا على الطلبة في تحصيلاتهم العلمية، وكانوا أكثر التزاماً بالمدرسة، مقارنة بالطلبة الذين كانت مشاركتهم في الفنون منخفضة أو ضعيفة بحيث ظهروا أكثر تسرباً من المدارس وأقل تحصيلاً علمياً. (Louv, 2004).

ونظراً للمشكلات التقنية التي قد تواجه الطلبة عند التطبيق الفعلي لطرق الطباعة، فقد يلجأ الطلبة إلى المشاركة والتعاون فيما بينهم لحل تلك المشكلات من خلال توجه المعلم لتبني نظرية "التعلم القائم على المشكلة" (Problem-Based Learning) (PBL). يقول هيملو و فراري (Ferrari & Hemelo, 1997, P.412) في هذا المصمار: "إن أحد المراكز الرئيسية لنظرية PBL هو تشكيل مجموعات طلابية صغيرة داخل الغرفة الصفية

الفنية أن يكون ملماً بمستويات وقدرات الطلبة والفروقات الفردية ومستويات نضجهم وحاجاتهم، وإعتماداً على ذلك، يصمم المعلم خطة تدريسية نموذجية تحتوي على التالي:

أولاً: البيانات العامة: تتضمن التاريخ، والصف الدراسي، وعدد الطلاب، والزمن، والمجال الفني، والمحور الفني والموضوع.

ثانياً: استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس: تتمثل استراتيجيات التدريس في كل ما يقوم به المعلم من تحركات وخطوات متسلسلة ومتراصة لتحقيق أهداف الدرس من خلال استخدام طرق وأساليب تدريس مختلفة. إن أسلوب المعلم في التدريس هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس، ولكل معلم شخصية وأسلوب خاص به بحيث يميزه عن غيره من المعلمين، والمعلم المتميز يبتعد عن أسلوب التلقين، ويستخدم دائماً طرق جديدة ومتعددة في توصيل المعلومة في الدرس الواحد، وكل ذلك من أجل تبسيط عمليات الفهم عند الطلبة.

ثالثاً: الوسائل ومصادر التعلم: هي كل ما يستخدمه المعلم من وسائل توضيحية أو أجهزة أو رسوم بغرض تفسير أو تبسيط المواقف التعليمية التي تساعد على الفهم وتحقيق أهداف الدرس. وهناك أنواع للوسائل والمصادر التعليمية، منها المواد التعليمية مثل الرسوم والأعمال الفنية، والكتب والمجلات والخرائط، والمعارض الفنية، والألواح السبورية وغيرها. وهناك أنواع أخرى من الأجهزة التعليمية مثل الأوفريدي، والفيديو بروجكتور، والكمبيوتر، والسبورات الإلكترونية. وعليه فإن استخدام طرق متعددة من هذه الوسائل في العملية التدريسية تساعد على فهم المعلومات بيسر وسهولة وتؤدي إلى تكوين اتجاهات ذاتية لدى الطلبة للاستمرار في التعلم.

رابعاً: جدول المفاهيم والمصطلحات الفنية للدرس: إن رسم المعلم الجدول البياني للمفاهيم والمصطلحات الفنية على السبورة، يؤدي إلى تحقيق التواصل البصري بين ما هو مكتوب في الجدول وبين ذاكرة الطلبة بطريقة منظمة؛ وعن طريق محتويات الجدول يستطيع الطلبة أن يتتبعوا خطوات شرح المفاهيم وصولاً إلى النتائج الفنية المتوقعة الحصول عليها. يحدث هذا من خلال شرح المفاهيم والتعريفات قبل البدء بتنفيذ الدرس والرجوع إلى محتويات الجدول عند عمليات القياس وتقويم نتائج الطلبة. وينقسم هذا الجدول إلى خمسة أقسام هي: المفاهيم الأساسية، والأسس الفنية، والعناصر الفنية، والمعالجات الفنية، وأخيراً القيم الفنية والجمالية المراد تحقيقها في موضوع الدرس. إن هذا التقسيم للمادة العلمية في هيئة جدول سوف يسهل على المعلم التدريس وعلى المتعلم تلقي المعلومة بيسر.

"أن + الفعل السلوكي + المتعلم + جزء من المادة التعليمية + الظرف أو الشرط الذي يتم في ضوءه التحقيق + مستوى الأداء أو التحقق المطلوب" (سعادة و إبراهيم، 1994، ص 320). والمثال التالي يوضح كيفية صياغة العبارة الهدفية:

أن يحفر الطالب خطوطاً متنوعة على قطعة لينوليوم قياسها 15 x 20 سم مراعيًا الدقة في الحفر.

ويعرف الهدف على أنه التغييرات التي نتوقع حدوثها في شخصية الطلبة، وهو وصف متوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة تزويده بخبرات تعليمية محددة، والهدف عادةً مرتبط بالسلوك والسلوك يتبع الهدف، وعلى ذلك يمكن وصف الهدف أو تعريفه أنه النتيجة النهائية للعملية التربوية (الخطيب، 1990). إن الهدف الفني العام لهذا الدرس هو أن يصمم الطلبة قوالب طباعية محفورة بغرض طباعة متعددة النسخ. ومن خلال رسم برنامج لهذا الهدف؛ سيتم التركيز على تحقيق الأهداف العامة التالية:-

الأهداف العامة للدرس:

- تنمية وتطوير المهارات التفكيرية والإبداعية عند الطلبة.
- إكساب الطلبة قيم التعاون الجماعي، وحل المشكلات، ورفع قيم التألف بين الطلبة.
- تنمية الجوانب المعرفية الجمالية، ومهارات النقد، وإصدار الأحكام، وإتخاذ القرار.
- تكوين اتجاه إيجابي عند الطلبة بقدرة الفنون وتطبيقاتها على تطوير المهارات الذاتية.
- إكساب الطلبة أسس ومبادئ التخطيط الفني وصولاً إلى إنتاج أعمال فنية متسمة بقيم الجمال.

التخطيط للدرس: يُعد التخطيط للتدريس أول إجراءات العملية التعليمية، ويعتبر الأساس لبلوغ الأهداف التربوية المرسومة، والأهداف لا تتحقق إلا إذا رُسمت لها خطط تتكيف مع هذه الأهداف تكيفاً عملياً يتفق مع الفئات العمرية للطلبة، ونموهم وعلاقاتهم ببيئاتهم. والحقيقة أن الخطة ما دامت تمثل خبرة متكاملة وكل درس فيها عبارة عن خبرة جزئية، فإن استعراض نتائجها سيدل بوضوح على مدى نجاح المعلم حين يخلق الجو الملائم ليكتسب الطلبة تجربة فنية حقيقية، من خلال قيادة العملية التدريسية معتمداً بذلك على تصميمه للهيكل العام لخطة الدرس.

يُعرف التخطيط على أنه تصور مسبق للمواقف التعليمية التعليمية، وإعداد هيكل تنظيمي لهذه المواقف، حتى تحقق أهدافها التربوية على أفضل وجه ممكن، بحيث يتضمن التخطيط على وضع تصور لما ستكون عليه العناصر والأنشطة المكونة للموقف التعليمي، والتفاعلات، والعلاقات التي تتم فيما بينها، وذلك بأفضل أسلوب وحتى يتم تهيئة البيئة التعليمية المناسبة للمتعلم. (الحيلة، 2008). وعند تصميم خطة الدرس فإنه من المهم لمعلم التربية

- أن يصبح الطلبة قادرين على الابتكار والتجديد، والتركيب والتوليف، وحل المشكلات.
- (ج) الأهداف الوجدانية للدرس:
- أن يتقبل الطلبة النقد من معلمهم ومن زملائهم.
- أن يشعر الطلبة بأهمية تعليم الحفر والطباعة من خلال إبداء إهتماماتهم في أنشطة الدرس.
- أن يهتم الطلبة بنتائجهم وتجاربهم الفنية من خلال إظهار الإعتراز بها وتأملها وتدووقها والمحافظة عليها وعرضها بفخر على زملائهم وعلى الآخرين.
- أن يبدي الطلبة حماسهم نحو المتابعة وتطوير مهاراتهم الفنية والإبتكارية في المستقبل.

ثالثاً: طرق وأساليب التدريس: على المعلم أن يستخدم غير طريقة في التدريس ومن بين هذه الطرق: طريقة المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، والتعلم التعاوني، ومناقشات جماعية، والعصف الذهني، وطريقة تقديم البيان.

رابعاً: مشكلة الدرس: قد يأتي إستعراض المشكلة عن طريق سؤال أو تساؤلات أو إستفسار مثل: كيف نبتكر قالباً طباعياً، وكيف يمكن أن نحصل على أعمال فنية متكررة الطبع؟ وماهي أنسب الطرق التقنية للوصول الى الهدف المنشود؟ وما هي الإجراءات الأدائية اللازم تعلمها لحل هذه المشكلة؟

خامساً: الوسائل التعليمية والمصادر:

- باوربوينت PowerPoint: استعراض صور ورسوم توضيحية للأدوات والخامات اللازمة في للحفر والطباعة.
- فيديو بروجيكتور Video Projector: إستعراض فنان يقوم بتحضير وحفر القالب الخشبي واللينوليوم، وعمليات طباعة القوالب المحفورة.
- استعراض ومشاهدة أعمال فنية قيمة في مجال الحفر والطباعة لفنانين.

سادساً: جدول المفاهيم والمصطلحات الفنية للدرس: يقوم المعلم برسم وشرح الجدول التالي على السبورة موضحاً فيه؛ المفاهيم والمصطلحات والأسس والعناصر الفنية تاركاً خانة القيم الفنية فارغة والعودة إليها بعد إنتهاء الطلبة من عمليات الحفر والطباعة، وتعليق نتائج الطلبة النهائية، عندئذ يأتي دور تقييم النتائج اعتماداً على أهداف الدرس. القيم الفنية والجمالية تكون المحصلة النهائية الذي إستطاع الطلبة تحقيقها وفقاً للأهداف المرسومة مسبقاً. هذه القيم المكتسبة تأتي بعد المناقشة والنقد وتحليل القيم الجمالية ما بين الطلبة والمعلم بحيث يقوم المعلم بتدوينها في الخانة المخصصة للنتائج النهائية.

خامساً: تنفيذ الدرس: هو عملية شرح وتنفيذ الدرس ويشتمل على التهيئة والتقديم، والخامات والأدوات، والسلامة العامة، وشرح وتحليل الموضوع، والبيان العملي، والمتابعة والتوجيه، وطرح الأسئلة، والتقويم وأخيراً خاتمة الدرس.

خطوات تحضير الدرس: يتكون الدرس من مجموعة من الخطوات التدريسية التي بموجبها يستطيع المعلم ان يقدم درساً شاملاً ومحققاً للأهداف التربوية التي يسعى المعلم إلى إيصالها وتعليمها للطلبة وذلك ضمن استراتيجيات وطرق تدريسية مناسبة.

أولاً: بيانات عامة:

التاريخ: / / الصف الدراسي:
عدد الطلاب: طالب / طالبة.
الزمن: المجال الفني: حفر وطباعة بارزة
المحور الفني: تشكيل فني الموضوع: تشكيل فني حر

ثانياً: أهداف الدرس: يهدف الدرس الى استكشاف امكانات الحفر على اللينوليوم والخشب والتعرف على أدواتها وخاماتها وطرق الحفر على القوالب والتحكم الفكري والجسدي في الأدوات أثناء العمليات التنفيذية للحفر. كما يهدف أيضاً إلى استكشاف الأنماط المختلفة لخطوط الحفر، ومدى تأثيراتها البصرية على سطوح الأشكال. بعد ذلك، يطرح المعلم مشكلة فنية معينة تتطلب إبتكار تصميم فني من خيال الطالب بحيث يعطى المعلم الطلبة الحرية في تصميم تكوين فني مستخدماً أشكال الخطوط، وأنواعها، ورموزها، وتأثيراتها على أن يتم حفرها باستخدام مادة اللينوليوم أو الخشب، والهدف من هذا الطرح هو تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية الآتية:

(أ) الأهداف المعرفية للدرس:

- أن يشرح الطلبة بالتسلسل طرق وأساليب الحفر والطباعة على اللينوليوم أو الخشب.
- أن يتعرف الطلبة هيئات الخطوط وتأثيراتها السيكلوجية والرمزية في بناء التشكيل.
- أن يلم الطلبة بأساليب النقد الذاتي، والقدرة على التحليل، والتفسير، وحل المشكلات .

(ب) الأهداف المهارية للدرس:

- أن يتقن الطلبة بدقة حفر الخطوط والمساحات على سطح اللينوليوم أو الخشب وطرق طباعتها.
- أن يستخدم الطلبة أدوات الحفر بمهارة عالية والتحكم الدقيق بالأدوات.
- أن تصل ممارسة تقنيات الحفر بالطالب إلى القدرة على الملاحظة والتركيز والتخيل.

جدول المفاهيم والمصطلحات الفنية للدرس

المفاهيم الفنية	الأسس الفنية	العناصر الفنية	المعالجات التقنية	القيم الفنية المتوقعة
- حفر - طباعة - الطبعة الفنية - سيكولوجية الخط	- الإيقاع - التضاد أو التباين - الإيزان - تبادل الشكل مع الأرضية - الوحدة - التداخل	- النقطة - الخط - الملمس - الشكل - اللون - الفراغ	- رسم وتصميم - تجهيز قالب - تحوير - فرز الألوان - حفر - طباعة	- جماليات الخطوط - العلاقة الجمالية بين الشكل والأرضية - جماليات التضاد اللوني - تنوع القيم الملمسية - القيم التعبيرية للخطوط

سابعاً: تنفيذ الدرس:

(أ) التهيئة والتقديم: يقوم المعلم بالتمهيد والإثارة لتهيئة أذهان الطلبة للدرس الجديد، والعمل على تحفيز قدراتهم العقلية والوجدانية. ولتحقيق هذا الدور، يمكن للمعلم أن يهيئ الطلبة بإثارة موضوعات الحفر من خلال طرح الأسئلة أو سرد قصة، أو عرض فلم قصير عن الحفر، أو عرض أعمال فنية بغرض تشويق وإثارة فضول الطلبة، ثم الانتقال بهم تدريجياً لموضوع الدرس.

(ب) الخامات والأدوات المستخدمة والسلامة العامة: إن أهم الخامات والأدوات المستخدمة في هذا الدرس هي: قطع لينوليوم أو خشب، وأدوات حفر، وأحبار طباعة، ورول مطاطي، وأطباق ورق، ومكبس أو أي وسيلة ضغط. أما موضوع السلامة العامة فهو عامل أساسي في مرافقة التطبيقات العملية. ففي الغرفة الفنية، يفترض توفير صندوق خاص بالإسعافات الأولية. وعلى المعلم توضيح عمل ودور كل أداة خلال عمليات الحفر والطباعة، كما أنه يستوجب عملياً إرشاد وتوجيه الطلبة حول كيفية استخدام الأدوات وضمان عدم تعرضهم إلى الحوادث.

(ج) الموضوع: ينبثق موضوع الدرس عادة من البيئة والتراث، والفنون الشعبية، أو من الطبيعة. يقوم المعلم بشرح الموضوع بأسلوب مبسط مراعي الفروق الفردية وقدرات الطلبة وخبراتهم وثقافتهم السابقة. ويوضح المعلم مفهوم التكوين الفني، بالإضافة إلى الأفكار والمصادر التي يعتمد عليها في بناء اللوحة الفنية، كما يشرح المعلم تقنيات الحفر وظائف الأدوات، ثم يتناول مادتي اللينوليوم والخشب وشرح مميزاتهما وخصائصهما الفنية. ويستعرض المعلم أهمية ودور الخط والتأثيرات الناتجة عنه في الحفر، ويتخلل الشرح طرح الأسئلة كطريقة تفاعلية، ثم ينتقل إلى مرحلة توضيحية هامة وهي مرحلة البيان العملي التي يوضح خطوات العمل بالتسلسل.

(د) البيان العملي: يقوم المعلم بجمع الطلبة حوله على شكل حرف U بحيث يكون المكان مهيباً مسبقاً بالأدوات والخامات

اللازمة للحفر. ومن ثم يقدم أمام الطلبة خطوات تطبيقية موضحاً كيفية نقل الرسوم على سطح اللينوليوم أو الخشب، ثم القيام بحفرها وطباعتها.

(هـ) طرح الأسئلة: تعد الأسئلة من الإستراتيجيات الفعالة في تحفيز وإثارة تفكير الطلبة وجعل البيئة الصفية أكثر تفاعلاً، ويستطيع المعلم من خلال أجوبة الطلبة أن يحدد مدى فهمهم لطبيعة موضوع الدرس، والتعرف على مستوياتهم، ومن بين هذه الأسئلة: متى يتم استخدام الخط المنحني، وما هي الإنفعالات التي يحدثها الخط المنكسر أو الخط المنحني، وماذا يعني تشابك وتداخل الخطوط مع بعضها البعض؟

(و) التنفيذ والمتابعة والتوجيه: بعد تقديم المعلم البيان العملي، يوزع للطلبة للبدء والمباشرة في التطبيقات العملية بهدف حل المشكلة، ويكون دوره في هذه الأثناء الإرشاد والتوجيه والمراقبة، ومتابعة العمليات الأدائية للطلبة، ومنحهم الفرصة في التصرف قبل التدخل. وخلال المتابعة، يقوم المعلم بالتجوال بين الطلبة بغرض التعرف على سير عمليات الحفر وتشخيص المتميزين والموهوبين، وتشجيعهم والأخذ بيدهم وبث الثقة في أنفسهم والجلوس بقربهم إذا اقتضت الحاجة. ومن خلال سير الدرس يسمح المعلم للطلبة بالتزاور فيما بينهم بهدف توطيد العلاقات التعاونية بينهم. وفي هذه المرحلة، على المعلم أن يتنهج سياسة التقييم المستمر بغرض الإستكشاف. وإذا وجد أن هناك مشكلة مشتركة بين الطلبة تقف عائق أمام تفكير الطلبة، فعليه إيقافهم عن العمل ومحاولة مساعدتهم في إيجاد حل مناسب للمشكلة العالقة.

ثامناً: التقييم: القصد من التقييم إعطاء قيمة أو وزن لنتائج موضوع أو مشروع معين ومن ثم اصدار الحكم عليه، والتقييم يتضمن القياس والتقييم، القياس يسبق التقييم معتمداً الحكم الكمي، بينما التقييم يعتمد على الحكم النوعي أو الكيفي. وكل من القياس والتقييم يهدف إلى الإصلاح أو التعديل أو التحسين أو التطوير أو التغيير أو جميعها معاً (سعادة و إبراهيم 1995)، وعند تقييم الأعمال الفنية قد يُقيم المعلم معتمداً على القياس بالكم،

الخاتمة والتوصيات: إن تَعَلُّمُ الفنون وخاصة التشكيلية منها في المدارس ليس ترفاً وإنما هو ضرورة ملحة للنهوض بمستوى التفكير والسلوك عند الطلبة وصولاً إلى إنسان حيوي قادر على تحمل مسؤولياته وحل المشكلات والتحديات التعليمية العارضة، بالإضافة إلى دور المعلم الأساسي في تكوين شخصية الطالب والارتقاء به عقلاً، وفكراً، وإحساساً، وجداناً، وسلوكاً، بحيث تؤدي به إلى التمتع بقدرات وملكات متميزة، ويصبح مبتكراً ومجدداً في أي مجال يسلكه في حياته بما يعود عليه وعلى المجتمع بالخير والعطاء .

ومن الملاحظ أن محتوى المناهج التربوية الفنية يرقى إلى المستوى المطلوب في التعليم والتعلم؛ انطلاقاً من أن محتوياتها لا تركز على الأنشطة التطبيقية ولا تعبرها اهتماماً خاصة تلك التي تحت العقل على التفكير والإبتكار والتميز. وبما أن مناهج التربية الفنية تنفرد إلى هذا النشاط الفكري الهام، فإن البحث قد قدم فنون الحفر والطباعة البارزة كنوع مختلف عن باقي الفنون كمقترح وعامل مهم في العملية التدريسية لتوجيه الطلبة نحو الإبداع.

وبناءً على ذلك، يعتقد الباحثان أنه إذا مارس طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية هذا النوع من التطبيقات فإنهم سوف يمتلكون مهارات إبداعية وتفكيرية تساعدهم على حل مشكلاتهم العلمية، وتنمي حواسهم، وترتقي بهم نحو تفكير أعمق وأفضل، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم العلمية في بقية العلوم التي تدرّس في المدارس، والسبب في ذلك أن هذا النوع من الفن التقني يخزن طاقات لا محدودة تمكن الطلبة من الإستكشاف وتحفيز العقل على التفكير والتخيل.

لم يغفل البحث الإشارة إلى بعض الفنانين الذين مارسوا فنون الحفر حيث قادت ممارساتهم وإبداعاتهم الفنية إلى الابتكار والإختراع حيث أنهم قدموا للبشرية أولى الطرق الطباعة التي اخترعت بواسطة الحفر على الخشب والتي نقلت العالم من النسخ اليدوي إلى الطباعة اليدوية ثم الميكانيكية وصولاً إلى الكمبيوتر، وبجانب ذلك قدموا روائع فنية مبتكرة في فنون الحفر التي أصبحت تشكل مرجعاً فنياً لطلبة المعرفة، وهي أيضاً بمثابة فرصة للتعرف على أفكار الفنانين وأساليبهم في الحفر، بل دعوة للطلبة للإقتداء بالسلوكيات الأدائية للفنانين الأوائل.

يأمل الباحثان أن يكون لهذا النوع من الفن اعتبار عند تصميم مناهج التربية الفنية، والنظر له كضرورة ملحة في التعليم التي تقود إلى تطوير المهارات الإبداعية، والدعوة إلى إجراء دراسات تطبيقية مستقبلية في هذا المجال وذلك على عينة عشوائية من الطلبة للتأكد من مدى تأثير هذه التقنيات الفنية على مستوى نموهم الفكري والمهاري والإبداعي. كما أنه من الأهمية الإطلاع على تجارب المدارس العالمية التي تؤمن بالأسباب التي أدت إلى إدخال الأشغال الفنية كأدوات تعليمية أساسية في مناهجها التربوية، وإتاحة الفرصة لجميع فئات الطلبة لمعرفة: كيف يفكرون؟ وكيف يتعلمون؟ وكيف يستمتعون بكل ما يتعلمونه؟، وكيف يطبقون أساليب تحسين الإبداع، وأساليب العصف الذهني، واستثارة التفكير الناقد والتفكير

على سبيل المثال؛ عدد الأعمال الفنية الذي يقدمها الطلبة للتقييم، تدخل من باب إهتمامهم ورغبتهم في التعلم، وقد يقيم المعلم أعمال الطلبة معتمداً بحكمه على القيمة النوعية للعمل الفني وليس القيمة الكمية.

وبعد الإنتهاء من عمليات الحفر والطباعة، تأتي مرحلة تقويم النتائج إعتماًداً على ما تحقق من أهداف الدرس والقيام بتوجيه الأسئلة. إنه من المهم إشراك الطلبة في المناقشات والحوارات التقويمية، والمشاركة في الحكم وذلك من باب تعميم الفائدة، ومن المهم أيضاً أن يفتح المجال أمام الطلبة للدفاع عن أفكارهم وأعمالهم من أجل تعزيز ثقتهم بأنفسهم. وقد يستعرض المعلم بعض الأسئلة المنبثقة من الأهداف والمعدة مسبقاً وتوجيهها للطلبة مثل:

- (1) هل تشعر بالرضى عن إنتاجك الفني؟ إذا كان نعم أم لا فلماذا؟
 - (2) ما هي الفكرة التي تريد أن تقدمها من خلال إنتاجك؟
 - (3) من أين إستوحيت أفكارك الفنية؟
 - (4) هل هناك إضافات أو استكشافات جديدة إستطعت أن تقدمها في عملك؟
 - (5) هل كان لتطبيقات الحفر دور في تطوير مهاراتك وماهي؟ إذا كان غير ذلك فلماذا؟
 - (6) هل واجهتك مشكلات تفكيرية أو تنفيذية خلال التطبيقات العملية؟ وهل إستطعت حلها وكيف؟
 - (7) هل تستطيع أن تبدي رأيك الشخصي في إنتاجك وفي إنتاج زملائك؟
 - (8) ما هي الأشياء التي أعجبتك في الدرس والأشياء التي لم تعجبك؟ وهل لديك مقترحات معينة ترغب في الإفصاح عنها؟
- إن طرح الأسئلة التقييمية تكون بغرض استكشاف مدى اكتساب الطلبة للمهارات وتحقيق الأهداف، والتعرف على مواطن القوة عند الطلبة وتعزيزها ومواطن الضعف ومعالجتها. فالسؤال عامل مهم في الكشف عما يدور في ذهن الطالب، ويشكل رافداً معرفياً أساسياً في حصول المعلم على ردات فعل الطلبة الذاتية وتأمين تغذية راجعة، فهي أيضاً بمثابة تقييم آخر لأداءات المعلم، والكشف عن إمكانيات فنية وتفكيرية أخرى لم تظهر في نتائج الطلبة.

تاسعاً: خاتمة الدرس: يلخص المعلم الأفكار النظرية والتقنية الرئيسية الذي تناولها الدرس، وتوضيح الأهداف التي تحققت والأهداف التي لم تتحقق مع بيان أسباب كل منهما. كما يستعرض المعلم مع طلبته أهم المعوقات والمشاكل التي واجهت الطلبة خلال العملية التدريسية والتطبيقية والعمل على حلها في المراحل والمواقف التعليمية المستقبلية، ولا يغفل المعلم من إظهار الأهمية ومقدار الإنجازات التي تحققت من قبل الطلبة والعمل على تحفيزهم وتشجيعهم للمشاركة في المسابقات والمعارض الفنية.

زرمبة، عاطف و جوهري، عبدالله. (2000). أثر استبدال الألوان على الشكل والتعبير في الطباعة البارزة. منشورات جامعة حلوان.

زهدي، بشير. (1982). علم الجمال والنقد. دمشق: المطبعة الجديدة.

يس، حسن. (1999). إمكانات تشكيلية جديدة للطباعة الفنية في بناء السطوح الطباعية.

رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة الاسكندرية، مصر.

Chamberlain, W. (1978). *Woodcut printmaking*. London: Thames & Hudson Ltd.

D'Amico, V. (1953). *Creative teaching in art*. International Textbook Company: Scranton.

Dewey, J. (1993). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, Mass: D.C.

Drake, R. (1998). The evidence-based practice: methods, models, and tools for mental. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68 (2), 201–215.

Eckert, G. (2006). Art and how it benefits the brain. Self-help-Healing-Arts-Journal.Com. Retrieved from: www.self-help-healing-arts-journal.com/art-benefits-brain.html

Eisner, W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation school programs* (2nd ed.). New York, NY: Macmillan.

Elester, A. (2001). Learning through the arts: Program goals, features, and pilot results. *International Journal of Education & the Arts*, 2 (7), 12.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed multiple intelligences for the 21st century*. New York NY: Basic Books.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hemelo, C., & Ferrari, M. (1997). The Problem-based learning tutorial: Cultivating higher order thinking skills. *Journal for the Education of the Gifted*, 20 (4), p. 412, 401-421.

Hayward, A. (2008). *Wood engraving and linocutting*. The Crowood Press. Ramsbury.

Louv, R. (2004). Why Children Need an Arts Education Renaissance.

Connect For Kids. Retried from: www.artistshelpingchildren.org/articles/cribbles6.html

الإبداعي وتفعيل مهارات التفكير من خلال طرق وأساليب التدريس ودمج التفكير الإبداعي في جميع البرامج والمناهج التربوية.

المصادر والمراجع:

إبراهيم، ليلي وفوزي، ياسر. (2008). *مناهج وطرق تدريس التربية الفنية: بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

المهنا، عبدالله والحداد، عبدالله. (2011). *إستراتيجيات وأساليب تدريس التربية الفنية للمراحل التعليمية المختلفة*. عمان: الفلاح للنشر والتوزيع.

البيسوني، محمود. (1992). *مصطلحات التربية الفنية*. القاهرة: دار المعارف.

الحيله، محمد. (2008). *التربية الفنية وأساليب تدريسها*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطيب، عبد الرحمن. (1990). *الأهداف التربوية وتصنيفاتها وتحديداتها السلوك*. الكويت: مكتبة الفلاح.

حبش، زينب. (2002). *آفاق تربوية في التعليم والتعلم الإبداعي*. رام الله: مؤسسة العنقاء للتجديد والإبداع.

جان، إيمان. (2008). *الفرق في القيم الجمالية لفن الجرافيك بين تقنيتي الحفر البارز للينوليوم والخشب*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

رواشدة، ياسمين. (2009). *أثر تدريس تقنيات الجرافيك والطباعة في النمو العقلي لطلبة المرحلة الأساسية العليا*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة اليرموك، إربد.

شريط، عيسى. (2008). *التربية الفنية وتفعيل الفعل الإبداعي*. منبر حر للثقافة والأدب، متوفر على: www.diwanalarab.com/spip.php?article11838

سعادة، جودت و إبراهيم عبدالله. (1995). *المنهج المدرسي الفعال*. عمان: دار عمار.

شاهين، محمود. (2007). *فن الحفر المطبوع حضور خجول ومستقبل غامض*. الملحق الثقافي 25 - سبتمبر. دمشق: مؤسسة الوحدة للصحافة والطباعة والنشر.

محمد، أمال عبد العظيم. (2005). *الموضوع كمدخل للطاقة الإبداعية في تدريس طباعة المنسوجات*، مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، جامعة حلوان، ص ص 125-107.

- Rose, B. (2002) Picasso: 200 Masterpieces from 1898 to 1972. Bulfinch; 1st U.S. ed.
- Ross, J., Romano, C., & Ross, T. (1990). *The complete printmaker: Techniques, traditions, and innovations*. New York: The Free Press.
- Tallman, S. (1996). *The contemporary print: From pre-pop to postmodern*. London: Thames and Hudon Ltd.
- Westley, A. (2005). *Relief printing: Printmaking handbooks*. London, A & C Black Publishers Ltd.
- Miller, J. (1994). *The contemplative practitioner*. Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education.
- Milgram, R. M., & Hong, E. (1993). Creative thinking and creative performance in adolescents as predictors of creative attainments in adults: A follow-up study after 18 years. *Roeper Review*. 15 (3), p. 135-139.
- Mills, J. (1977). *The art in education: A necessity for school children*. Bethesda, Md: Eric Document Reproduction Service, ED 158, 197.
- Paolo, K. (1995). The place of beauty in therapy and the arts. *The Arts in Psychotherapy*. 1 (22),1, p. 3.

الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية

غالب سلمان البدارين* وسعاد منصور غيث*

تاريخ قبوله 2012/11/3

تاريخ تسلم البحث 2011/6/22

Parenting Styles, Identity Styles and Academic Adjustment as Predictors of Academic Self-Efficacy Among Hashemite University Students.

Ghaleb AL-Baddareen and Soua'd Ghaith, Educational Psychology Department, Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Al-Zarqaa, Jordan.

Abstract: The purpose of this study was to investigate the contribution of parenting style, identity styles and academic adjustment in academic self-efficacy of Hashemite University students. The researchers randomly sampled 140 students enrolled in two courses: psychology and family violence which include all Humanitarian and Scientific faculties in Hashemite University; most of the students who participated in the study were in their first and second year of college. Both the independent and dependent variables were measured with relevant standardized instruments. The results showed that some of the independent variables both jointly and relatively contributed significantly to the prediction of academic self-efficacy of Hashemite university students. Regression analysis was used to analyze the data. Based on regression analysis, authoritative parenting style, informational identity style, commitment identity style and academic adjustment were significant predictors of academic self-efficacy. (Keywords: Parenting styles, identity styles, academic adjustment, academic self-efficacy, university students).

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة المساهمة المشتركة والنسبية للأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. ولتحقيق غرض الدراسة قام الباحثان بتقنين أربعة مقاييس تم تعريبها لقياس متغيرات الدراسة المستقلة والمتغير التابع، وتطبيقها على عينة بلغت (140) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الطلبة المسجلين في مساق العنف الأسري وعلم النفس الذين تطرحها الجامعة كمساقات اختيارية يدرسها الطلبة من الكليات الإنسانية والعلمية في الجامعة ومعظمهم من طلبة السنة الأولى والثانية. ولقد أوضحت نتائج الدراسة باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، وجود مساهمة مشتركة ونسبية ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة المستقلة بمتغيرات الدراسة التابعة (الكفاءة الذاتية الأكاديمية). كما بينت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية لأسلوب التنشئة الوالدية الديمقراطي، وأسلوب الهوية المعلوماتي، وأسلوب الالتزام بالهوية والتكيف الأكاديمي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية. (الكلمات المفتاحية: الأساليب الوالدية، أساليب الهوية، التكيف الأكاديمي، الكفاءة الذاتية الأكاديمية).

مقدمة: يشهد العالم اليوم تسارع وتيرة التقدم والتغير في مجال العلم والتكنولوجيا، حتى أصبح التغير السريع في شتى مناحي الحياة سمة من سمات عالمنا المعاصر، وبدأ يشهد كل يوم ظهور معلومات، وحقائق، واكتشافات لا يتمكن حتى المختصون من متابعتها بسهولة على الرغم من توفر الوسائل التقنية الميسرة لذلك. ولهذا التطور والانفجار المعرفي الهائل انعكاسات على المجال التربوي تحتم ضرورة إيجاد بيئات تعليمية مناسبة من شأنها أن ترتقي بالعملية التعليمية وتحسنها، ناهيك عن تزايد أعداد الطلبة في الجامعات الأمر الذي يفرض تحدياً أمام العاملين في الحقل التربوي والتعليمي للاهتمام بالبيئة التعليمية، وتطويرها، وتحديثها بصورة مستمرة للارتقاء بنوعية العملية التعليمية وتحقيق جودة مخرجاتها. إن هذا لا يمكن أن يتأتى إلا من خلال دراسة كل العوامل المؤثرة والمتنبئة بالتحصيل والكفاءة الذاتية الأكاديمية كمؤشرات على نجاعة وقدرة البيئة التعليمية على الارتقاء بالعملية التعليمية.

والمتعلمون من الطلبة في الجامعة، يختبرون مرحلة نمائية حرجة في حياتهم كأفراد، وهي ترتبط من جهة بالتغيرات التي تطرأ على معتقداتهم حول ذاتهم، ومن جهة أخرى بالتوقعات من السياقات التعليمية والاجتماعية الجديدة (Berzonsky, 2007)، وهنا يرى أريكسون أن الإحساس بالهوية ينبثق من قدرة المراهق على التغلب على المتطلبات الاجتماعية والأكاديمية، والتحديات التطورية والنمائية، ومن محاولات المراهق من إعطاء معنى لخياراته والتزاماته الحياتية.

تؤدي الهوية دوراً مركزياً في حياة المراهق اهتمت بها البحوث التربوية، لأنها تؤثر على خيارات المراهق المدرسية، وسلوكياته الصفية، وأدائه، واستعداده الدراسي، ولهذا فإنه من الأهمية بمكان دراسة دور الهوية في التحصيل الدراسي لا سيما عند دخول المراهقين إلى سياقات اجتماعية جديدة مثل الجامعة، حيث يواجهون مهام أكاديمية مختلفة.

* قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أما باندورا (Bandura, 2000) فيرى أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية يبذلون جهداً عالياً، ويظهرون مثابرة، ومرونة مرتفعة في مواجهة المواقف التعليمية المختلفة، ويؤمن بأن معتقدات الفرد عن إمكانياته وقدرته على القيام بمهام معينة محدّدات قوية لمستوى انجازه. وبناء عليه فإن الكفاءة الذاتية تسهم بشكل كبير في النمو المعرفي الذي يقود إلى النجاح الأكاديمي. وتؤكد عدة دراسات على أن الكفاءة الذاتية لا ترتبط فقط بمستويات عالية من التحصيل بل بالعديد من النواتج الأكاديمية التكيفية من مثل مستويات عالية من المثابرة والإصرار المتزايد في أداء مهام صعبة ومعقدة (Shunk, 2000). ودلت دراسة أجراها كل من لينينبرك وبنترش (Linnenbrink & Pintrich, 2002) على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية للطلاب واستخدامه لاستراتيجيات التنظيم المعرفي.

استناداً للأدب النظري السابق قام الباحثان في هذه الدراسة بتوضيح العلاقة بين متغيرات الدراسة المستقلة (الأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي) والمتغير التابع (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) لدراسة القدرة التنبؤية لهذه المتغيرات بالمتغير التابع وهذا ما هدفت إليه الدراسة الحالية.

الأساليب الوالدية (Parental Styles)

تعد أساليب المعاملة الوالدية من العوامل المؤثرة في تكوين الهوية النفسية، فإذا كانت هذه الأساليب تثير مشاعر الخوف، وفقدان الشعور بالأمان فإنه من المحتمل أن يؤدي ذلك إلى اضطراب نفسي واجتماعي لدى الأبناء، وبالتالي عدم قدرة على استكشاف البدائل ومعالجتها والالتزام بها، أما إذا كانت أساليب معاملتهم هادفة وبناءة يسودها الحب، والتفاهم، والتشجيع على الاستقلالية، واستكشاف البدائل ومعالجتها والالتزام بها فإن ذلك سيؤدي إلى تكوين هوية نفسية إيجابية (حسن، 2007).

تتنوع تعريفات أساليب المعاملة الوالدية تنوعاً كبيراً؛ فهناك تعريفات تركز على السلوكيات، والطرق التربوية التي يتبعها الوالدان مع أبنائهم عبر مراحل نموهم المختلفة، والتي قد تؤثر على شخصياتهم سلباً أو إيجاباً من خلال التفاعل المتبادل بين الوالدين في المواقف اليومية المختلفة، والتي يمكن التعرف عليها من خلال إدراك الأبناء لها (عشوي ودويري، 2006)، مقابل التعريفات التي تتبنى منظوراً معرفياً لأساليب المعاملة الوالدية والتي تنطلق من "معتقدات الوالدين حول الأبوة الصالحة، وتربية الأبناء، وتصوراتهم حول سلوكياتهم نحو الأبناء، وإدراكهم لنوعية العلاقة بينهم وبين أبنائهم" (Rubin & Ghung, 2006, P: 3). إن هذه المعتقدات التي يحملها الآباء هي التي تنعكس على تصرفاتهم مع أبنائهم أثناء التفاعلات الأسرية والحياتية المتنوعة، ومن الملاحظ أن هذه الطرق المميزة للتصرف والتعامل الصادرة من الآباء نحو الأبناء تميل للثبات باتجاه تحقيق الآباء للصورة التي يريدون

إن القدرة على التعامل مع هذه المهام بنجاح تعتمد على السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه المرهق، فإذا كان السياق الاجتماعي لا يلبي احتياجات المراهق وتوقعاته فإن هذا قد يؤدي إلى الفشل الأكاديمي (Hejazi, Shahrari, Farsinejad, & Asgary, 2008).

تهتم الدراسة الحالية بدراسة ثلاثة عوامل هي: الأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي لوجود علاقات ارتباطية إيجابية لهذه المتغيرات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية أشارت لها دراسات سابقة، سيرد ذكرها لاحقاً، لما للكفاءة الذاتية من تأثير على نواتج سلوكية متعددة ومختلفة، سواء كانت سلوكيات إقبال أو تجنب تعكس عنصر الاختيار لنشاطات ومهام يعتقد الفرد إمكانية نجاحه فيها، أو تعكس مستوى الهدف أو الأداء، حيث يضع الأفراد أهدافاً وتوقعات ذات مستوى عالٍ عندما يكون لديهم كفاءة ذاتية عالية أو قد تعكس مستوى الإصرار والمثابرة في نشاط أو مهمة ما، لأن الكفاءة الذاتية تزيد من احتمالية الاستمرار بالنشاط أو المهمة عندما يكون مستوى الصعوبة متوسط. وبناء عليه فإن الكفاءة الذاتية للفرد سوف تؤثر على التعلم والتحصيل الأكاديمي (Valentine, Dubois & Cooper, 2004).

إن مفهوم الكفاءة الذاتية لا يعد سمة من سمات الشخصية فحسب، بل يمثل معتقدات الفرد حول إمكانياته وقدراته بالنجاح في أداء مهام معينة. وهو يتطور لدى الفرد من خلال أربعة مصادر للخبرات التعليمية وهي (Betz, 2004):

- 1- النجاح والانجاز الأكاديمي؛ فخبرات النجاح السابقة تزيد من ثقة الفرد من إمكانية نجاحه بأداء هذه المهمات.
- 2- النمذجة والتعلم بالإنباء؛ فملاحظة أداء الآخرين على مهام معينة قد تزيد من كفاءة الفرد الذاتية المتعلقة بأداء مثل هذه المهام.
- 3- الإثارة الانفعالية؛ فالقلق المنخفض حيال بعض المهام قد يزيد من كفاءة الفرد الذاتية المتعلقة بأداء هذه المهام.
- 4- الإقناع الاجتماعي من مثل التشجيع، والدعم الاجتماعي للذين قد يزيدان من الكفاءة الذاتية للفرد.

من ناحية أخرى، تؤكد العديد من الدراسات أهمية الدور الوسيط للكفاءة الذاتية بين الدافعية ونواتج التعلم (Leonardi & Gialamas, 2002). ويرى شانك (Shunk, 1991) أن الكفاءة الذاتية تلعب دوراً مهماً في التحصيل الأكاديمي، وفي خيارات الطلبة للمهام والأنشطة التعليمية، فالطلبة من ذوي الكفاءة الذاتية العالية سوف يختارون مهاماً أكاديمية تمتاز بالصعوبة، والتعقيد، والتحدى ولهذا يبذلون جهداً ومقداراً عالياً من المثابرة والإصرار للحصول على نواتج تعليمية عالية المستوى مقارنة بالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة الذين يتجنبون المهام الصعبة والمعقدة والتي تتطلب جهداً ومثابرة، ولهذا يحصلون على نواتج تعليمية متدنية.

فيسمحون للأطفال باتخاذ قرارات لا تتناسب مع أعمارهم؛ فالأبناء يستطيعون الخروج من المنزل متى يشاؤون، كما أنهم يفعلون ما يريدون بحرية لا مسؤولية، وفي أجواء ينخفض فيها مستوى الرقابة والضبط والعقاب (داوود وحمدى، 2004).

العلاقة بين الأساليب الوالدية والكفاءة الذاتية الأكاديمية

وفقاً لنظرية أساليب التنشئة الوالدية لبومرند (Baumrind) المشار إليها في (Rice, 2000) فإن أساليب التنشئة الوالدية تلعب دوراً في درجة التحكم الذاتي لدى الفرد، وفي كفاءته الاجتماعية، حيث يزيد أسلوب التنشئة الديمقراطي من درجة التحكم الذاتي والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال، بينما يسهم أسلوب التنشئة التسليطي والفوضوي (المهمل أو المتساهل) بتحكم ذاتي منخفض، وكفاءة اجتماعية متدنية لدى الأبناء (Paulson, 1994). وبناء عليه فإن نمط التنشئة الديمقراطي يرتبط بنتائج إيجابية لدى الأبناء، بينما يرتبط أسلوب التنشئة التسليطي والفوضوي بنتائج سلبية.

لقد أظهرت عدة دراسات فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الاجتماعية فيما يتعلق بالنواتج السلبية والإيجابية؛ ومن بين هذه الدراسات دراسة كوهين ورايس (Cohen & Rice, 1997) التي أظهرت وجود علاقة بين أسلوب التنشئة الوالدي والنواتج السلبية على عينة بلغت (386) طالباً وطالبة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب المدخنين، والذين يتعاطون الكحول صنفوا والديهم على أنهم أقل ديمقراطية، وأنهم من النمط الفوضوي - المتساهل بدرجة أكبر مقارنة بالطلبة غير المدخنين.

في دراسة أخرى لكل من بتمان وشيس لندال (Pittman & Chase-Lansdale, 2001) درسوا فيها عدة نواتج سلبية لدى عينة من المراهقين الأمريكيين من أصول أفريقية، كشفت نتائج الدراسة تأثير أسلوب التنشئة الوالدي - خاصة أسلوب التنشئة الفوضوي /المهمل- على ظهور عدة نواتج سلبية تمثلت بالانحرف، والانحراف، والعلاقات الجنسية، وتدني التحصيل..

الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأساليب الوالدية والكفاءة الذاتية الأكاديمية

أجرى كل من استينبيرغ ولمبورن ودورنبوش ودارلنج (Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992) دراسة تناولت تأثير نمط التنشئة الديمقراطي على التحصيل الدراسي على عينة بلغت 6400 طالباً وطالبة من خلفيات اجتماعية واقتصادية وعرقية مختلفة، تراوحت أعمارهم ما بين (14-18) سنة، وقد دلت نتائج الدراسة على أن النمط الديمقراطي كان أكثر أنماط التنشئة الوالدية تأثيراً من الناحية الإيجابية على التحصيل الدراسي والأداء المدرسي في المرحلة الثانوية.

قام كل من كونزالس وكوس وفريدمان وماسون (Conzales, Cauce, Friedman & Mason, 1996) بدراسة تناولت أثر

لأبنائهم أن يكونوا عليها، وبما يتفق مع دورهم كأباء في تحقيق هذه الصورة.

من جهة أخرى أشار رايس (Rice, 2000) إلى الدراسات التي قامت بها ديانا بومرند (Baumrind) عام 1996 والمتضمنة ملاحظة سلوك الوالدين تجاه أبنائهم في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث رصدت أساليب المعاملة الوالدية التي يستخدمها الآباء مع أبنائهم، إضافة لاستخدامها أسلوب المقابلة مع الآباء حول أساليب معاملتهم لأبنائهم، ولقد خلصت في دراستها إلى أن الآباء يمارسون الأساليب التالية مع أبنائهم:

أ- الأسلوب الديمقراطي (Authoritative):

يتوقع الآباء المستخدمون لهذا الأسلوب من أبنائهم أن يتصرفوا بنضج وحكمة، ولذا فإنهم يستخدمون معهم أسلوب التعزيز أكثر من أسلوب العقاب لتحقيق أهدافهم، كما أنهم يستخدمون أسلوب الشرح والتفسير ليساعدوا أبنائهم على فهم أسباب ونتائج سلوكياتهم من خلال الحوار، والاستجابة الإيجابية لردود أفعالهم، وتوفير الدعم والجو الأمن الحميمي المليء بالمشاعر الدافئة (Shaw, 2008). ويعد هذا الأسلوب من أفضل الأساليب الوالدية كونه الأكثر مرونة، إضافة إلى تأكيده على الحزم، والتزام الأبناء بالقوانين والقواعد العامة. إن معاملة الطفل بأسلوب ديمقراطي حازم ينظم ويحترم كلاً من حقوق الآباء والأبناء من شأنه أن يؤثر تأثيراً إيجابياً على الأبناء حيث يتطور لديهم توكيد وضبط الذات، والشعور بالرضا، وتقدير الذات المرتفع، والاعتماد على الذات، والتحصيل الدراسي المرتفع (Berk, 2000).

ب- الأسلوب التسليطي (Authoritarian):

يتميز هذا الأسلوب بتقييد الآباء لأبنائهم، فهم يفرضون قيماً من مثل احترام السلطة، وطاعة الأوامر، ويؤكدون ذلك من خلال التهديد، والعقاب البدني دون تقديم أي تفسير للأطفال عن سبب العقاب، ووجوب الطاعة. ويستخدمون التعزيز للسلوكيات المرغوبة بنسبة أقل مقارنة مع أساليب المعاملة الأخرى. (Berk, 2000). ومن الطرق الأخرى التي يستخدمها الآباء التسليطيون والتي تعتبر إجبارية وعقابية: سحب الحب، وتأكيده السلطة، والإذلال، والحرمان العاطفي. ولقد تبين أن لهذا الأسلوب آثار سلبية على الشعور بالأمن، ويسهل ظهور مشاعر النعاسة، والانسحاب، وعدم الثقة بالآخرين، والعداوة، والتحصيل الدراسي المنخفض (الشوارب، 2003).

ج- الأسلوب الفوضوي (Permissive):

يتصف به الآباء الذين يظهرون القليل من التوجيه للأطفال، ويسمحون لهم باتخاذ قراراتهم الخاصة دون مشاركتهم في ذلك مما يؤدي إلى اضطراب الهوية (Santrack, 1999). إن هذا الأسلوب يعتمد على الرعاية والقبول ولكنه يتجنب مطالبة الأبناء بواجباتهم، ولا يحاول الآباء فيه فرض الضبط والالتزام بالقوانين والقواعد،

يرى إريكسون (Erickson) أن الفرد يشهد في بداية مرحلة المراهقة أزمة نفسية تتعلق بهويته - والتي قد تستمر إلى مرحلة الرشد المبكر- وتنطوي هذه الأزمة على عملية استكشاف الفرد المراهق لذاته محولة لفهمها، وما تحوي هذه الذات من قيم ومعتقدات وسلوكيات، ويرافق هذه العملية السيكلوجية لاستكشاف الذات حالة عدم اتزان انفعالي، وعملية تقييم لعدة بدائل محتملة لفهمه الحالي لذاته، ونتيجة لعملية الاستكشاف وتقييم البدائل المختلفة، فإن الفرد يقوم بدمج قيم ومعتقدات وأهداف جديدة في فهمه الجديد لذاته ويصبح ملتزماً بهذا الفهم الجديد لذاته (Berzonsky & Kulk, 2005).

وينظر مارسيا (Marcia) إلى عملية تكوين الهوية التي تحدث عنها إريكسون من جانبين؛ الجانب الأول عدم ظهور الأزمة عند الفرد بمعنى عدم معاشة الفرد للأزمة والتي تتمثل في استكشاف الذات، وعملية تقييم البدائل من النماذج والشخصيات والآراء والأيدلوجيات المختلفة، أما الجانب الآخر فيتضمن مدى الالتزام بهذه البدائل، وبناء على ذلك صنف مارسيا الهوية إلى أربع حالات أو أشكال كالتالي (Berzonsky, 2007):

1. الهوية المؤجلة: في هذا الشكل من أشكال الهوية يكون الفرد منخرطاً في عملية استكشاف نشطة لعدة بدائل في فهمه لهويته، ويكون مدى الالتزام بهذه البدائل محدوداً.
2. الهوية المحققة لذاتها: في هذه الحالة يكون الفرد قد أكمل عملية الاستكشاف للهويات البديلة، ويحقق التزاماً ثابتاً ومتسقاً وفهماً أفضل لذاته.
3. انغلاق الهوية: في هذه الهوية يكون لدى الفرد التزام ولكن بدون فترة تأمل ذاتي، أو استكشاف للبدائل لأن الفرد يكون قد قبل الهوية التي تطورت أثناء مرحلة الطفولة عندما يكون قد تشرب قيم ومعتقدات العائلة في فهمه لذاته.
4. الذات المشتتة: في هذه الحالة يتجنب الفرد استكشاف الهويات والذوات البديلة، ومسؤولية الالتزام بهذه البدائل.

يرى بيرزونسكي (Berzonsky, 1989) أن الهوية يجب النظر لها في ضوء مفهوم الاستراتيجيات المعرفية الاجتماعية التي يستخدمها الفرد في استكشاف واتخاذ القرارات حول المعلومات ذات الصلة بفهمه لذاته، وليس في ضوء مفهوم الحالة أو الوضع الذي تحدث عنه مارسيا. تشتمل أساليب الهوية أو الاستراتيجيات في معالجة المعلومات من وجهة بيرزونسكي على الأساليب التالية:

- أ- أسلوب الهوية المعلوماتي Informational: في هذا الأسلوب يتخذ الأفراد القرارات حول بعض القضايا ذات العلاقة بالهوية من خلال الوعي، والإدراك الجيد، والتنظيم لهذه المعلومات ذات العلاقة قبل اتخاذ القرارات، وهم قادرون على دمج المعلومات المختلفة والجديدة في فهمهم لذاتهم، وبناء عليه يعدلون ويراجعون هويتهم. ولقد أظهرت الدراسات أن أسلوب الهوية المعلوماتي لديه قدرة تنبؤية في اتخاذ القرارات،

المتغيرات الوالدية على الأداء المدرسي لدى عينة من الطلبة الأمريكيين من أصول أفريقية بلغت (120) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدعم الوالدي إلى جانب دفاء المشاعر- وهي من خصائص النمط الديمقراطي- يؤثران تأثيراً إيجابياً دالاً إحصائياً على النواتج التعليمية والتي من بينها التحصيل الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية.

وفي دراسة لـ بولسون (Paulson, 1994) كشفت عن وجود علاقة ما بين خصائص الوالدين والتحصيل الأكاديمي لدى عينة بلغت 274 من المراهقين، حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود مستوى عالٍ من الاستجابية الوالدية (Responsiveness) متمثلة بالدعم، والتشجيع، ودفاء المشاعر، ومشاركة الولدين في نشاطات أبنائهم الأكاديمية، ومستوى من الضبط - وهذه خصائص النمط الديمقراطي - ارتبطا بمستوى عالٍ من التحصيل الأكاديمي.

من جهة أخرى أشارت دراسة كل من كوهين ورايس (Cohen & Rice, 1997) إلى أن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتدني أدركوا والديهم على أنهم أقل ديمقراطية، وأنهم من النمط الفوضوي المتساهل، وأمن النمط التسلسلي بدرجة أعلى مقارنة مع الطلاب من ذوي التحصيل الدراسي العالي.

وفي دراسة لشو (Shaw, 2008) هدفت لمعرفة العلاقة بين الأساليب الوالدية المدركة، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف لدى عينة من طلبة كلية الهندسة بلغت (31) طالباً وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود كفاءة ذاتية أكاديمية ذات مستوى عالٍ عند الطلبة الذين كان أسلوب تنشئتهم ديمقراطي، كما أظهرت الدراسة أن أسلوب التنشئة الديمقراطي كان أكثر الأساليب الوالدية سيادة ثم الأسلوب التسلسلي الفوضوي.

كما نفذ كل من تيرنر، شاندرل وهوفر (Turner, Chandler & Huffer, 2009) دراسة تناولت أثر الأساليب الوالدية، والكفاءة الذاتية، ودافعية التحصيل على الأداء الأكاديمي على عينة بلغت (264) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي لأسلوب التنشئة الديمقراطية على الأداء الأكاديمي وقدرة تنبؤية للكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية بالأداء الأكاديمي، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود تفاعل غير دالٍ إحصائياً بين الكفاءة الذاتية وأسلوب التنشئة الديمقراطية.

كما قام ميلز (Mills, 2010) بدراسة تأثير الأساليب الوالدية على كل من مركز الضبط، والكفاءة الذاتية، والتكيف الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة أوبورن (Auburn) بلغت (100) طالباً وطالبة، ولقد دلت نتائج الدراسة على عدم وجود قدرة تنبؤية للأساليب الوالدية بالكفاءة الذاتية والتكيف الأكاديمي لدى الطلبة عينة الدراسة.

أساليب الهوية (Identity Styles)

إن الطلبة المراهقين الذين يستخدمون أسلوب الهوية المعلوماتي يبحثون بجد ونشاط وفعالية عن المعلومات المرتبطة بهويتهم الذاتية، ويعالجون هذه المعلومات قبل التفاوض ومناقشة الصراعات المرتبطة بالهوية الذاتية، أو تكوين التزامات واضحة اتجاه هذه الهوية. والمراهقون الذين يتبنون هذا الأسلوب يميلون لأن يكونوا تأمليين، وفاعلين، وواعين، ولديهم إدراك وانفتاح على الخبرات الجديدة، وإصرار ومثابرة، وتركيز على المشكلة التي يعالجونها، وأصحاب قرار (Berzonsky, 2004). كما ويتمتع أصحاب هذا الأسلوب باستقلالية أكاديمية، ومهارات اجتماعية، ويحققون أعلى العلامات في مختلف المساقات الدراسية، ويستفيدون بفاعلية من البيئة الجامعية، كما يمتازون بالانخراط والتركيز والانكباب على المهام الأكاديمية، وعلى استكشاف هويتهم الذاتية بشكل مناسب (Bodetal, 2005).

أشار كل من جاكوبسكي وديمبو (Jakubosky & Dembo, 2004) إلى أن أصحاب أسلوب الهوية المعلوماتي قد حققوا أعلى الدرجات على مقياس التنظيم الذاتي، بينما ينخرط أصحاب أسلوب الهوية المعياري في صراعات والتزامات تتعلق بهويتهم عن طريق تبني وتدويت توقعات الأشخاص ذوي الأهمية في حياتهم بشكل عفوي وتلقائي، إلا أن أصحاب هذا الأسلوب من الذين ينخرطون بشكل منظم ومدرّس يكونون على وعي وإدراك بما يريدون تحقيقه مثل أصحاب الأسلوب المعلوماتي إلى حد ما، لكنهم مغفلين ومقاومين لكل المعلومات التي لا تتوافق مع قيمهم ومعتقداتهم (Bersonsky & Kulk, 2000).

أوضحت الدراسات أن ذوي الأسلوب المعياري لديهم التزام بالهوية الذاتية، وعند مقارنتهم بأصحاب الأسلوب المعلوماتي تنعدم لديهم الاستقلالية الأكاديمية، والقدرة على الأداء في البيئات التعليمية ضعيفة التنظيم والبناء، ولديهم تحمل منخفض فيما يتعلق بالانفتاح، وتقبل أفكار الآخرين لا سيما التي تتعارض مع قيمهم ومعتقداتهم، كما تنعدم لديهم الاستقلالية الانفعالية، والنضج المرتبط بتطوير علاقات بناء ذات معنى (Berzonsky & Kulk, 2005).

أما بالنسبة لأصحاب أسلوب الهوية التجنبي فيمتازون بالمماطلة، والتأجيل، ويتجنبون الانخراط أو مناقشة قضايا تتعلق بهويتهم الذاتية، كما يتجنبون حل المشكلات الشخصية، وسلوكهم غالباً ما تحدده عوامل خارجية أو عوامل سياقية - موقفية (Bersonsky, 2004). ويرتبط هذا الأسلوب سلباً بالالتزام بالهوية، كما يواجهون مشاكل بالتعامل والتقيّد بقوانين وتعليمات الجامعة لأنهم غير معدين بشكل جيد في مثل هذه السياقات الاجتماعية، وينعدم لديهم الإحساس بأهمية التخطيط ووضع الأهداف، لذلك يسجلون أدنى الدرجات على مقاييس الالتزام، والتخطيط للحياة والدراسة، وكذلك يفتقرون للاستقلالية والاعتماد على الذات في الدراسة، وعدم القدرة على الانهماك والانخراط والتركيز في المهام الأكاديمية، ويواجهون صعوبة في بناء علاقات

ومعالجة المشكلات، ومستويات عالية من التأمل الذاتي، والحاجة إلى التعامل مع المهام المعرفية المعقدة (Berzonsky, 1992; Berzonsky & Kulk, 2000; Soenens, Duriez & Goossens, 2005).

ب- أسلوب الهوية المعياري Normative: عندما يستخدم الأفراد هذا النوع من أساليب الهوية في معالجة المعلومات فإنهم يتبنون منحىً سلبياً في معالجة المعلومات، ويميلون إلى تقبل توقعات وأهداف الهوية المرسومة من قبل والديهم أو أي نماذج أخرى. ولقد أوضحت الدراسات أن أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى إظهار مستويات منخفضة من التأمل الذاتي، وعدم قدرة في تحمل الغموض، وحاجة عالية للتنظيم والإغلاق (Berzonsky & Sullivan, 1995; Berzonsky, 1992). ولقد أظهرت دراسة (Soenens et al., 2005) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أسلوب الهوية المعيارية وسمات الشخصية الخمس الكبرى مثل الانفتاحية، والمرونة، والانبساطية، كما أظهرت دراسة كل من (Dollinger, 1995) ودراسة (Berzonsky & Neimeyer, 1994) وجود قدرة تنبؤية في استخدام الأفراد هذه الهوية لاستراتيجيات التغلب على المشكلات.

ج- أسلوب الهوية التجنبي أو المشتت Diffuse: يميل الأفراد في هذا الأسلوب في معالجة المعلومات إلى التجنب النشط في التعامل مع مسائل وقضايا ذات علاقة بالهوية، وكنتيجه لهذا فإن الأفراد يميلون إلى التأجيل والمماطلة حتى لا يعد هناك ضرورة إلى اتخاذ قرارات، كما يظهرون مستويات منخفضة من التأمل الذاتي، والمثابرة، والوعي الذاتي، والإتقان للعمل، ويستخدمون استراتيجيات معرفية غير مجدية وفاعلة. ويرتبط أسلوب الهوية المشتت أو التجنبي باستخدام الفرد المتكرر لاستراتيجيات تجنبيه في التعامل مع القضايا والمسائل المختلفة، واستخدام استراتيجيات لا تساعدهم على التكيف الإيجابي مع المحيط مثلما تشير دراسة (Berzonsky, 1992) ودراسة (Soenens et al., 2005).

د- الالتزام بالهوية: وهو مدى التزام الفرد بمنظومة من القيم الاجتماعية والدينية والمعتقدات والاتجاهات المشكلة لهويته، ويتأثر الالتزام بالهوية بأسلوب معالجة المعلومات، كما هو الحال في أسلوب الهوية المعلوماتي. إن صاحب هذا الأسلوب لا يلتزم بالهوية إلا بعد التأمل بالمعلومات والمعالجة العميقة لها، وحل الصراعات المتعلقة بها، ومناقشة جميع القضايا ذات الصلة. أما صاحب أسلوب الهوية المعياري فيلتزم بالهوية المرسومة من قبل الآباء أو أية نماذج أخرى، فيحين يفشل صاحب أسلوب الهوية التجنبي بالالتزام بالهوية لأنه شخصية تجنبيه يميل للتأجيل والمماطلة (Bersonsky, 2007).

العلاقة بين أساليب الهوية والكفاءة الذاتية الأكاديمية

أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي لأسلوب المعلوماتي على التحصيل الدراسي وتأثير سلبي للأسلوب التجنبي، كما دلت الدراسة على وجود تأثير إيجابي للأسلوب المعيارى والمعلوماتي على التحصيل الأكاديمي من خلال العلاقة التوسيطية للكفاءة الذاتية.

التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية

إن الفترة الانتقالية من المدرسة إلى الحياة الجامعية قد تحدث ضغطاً نفسياً على الطلبة المقبولين في الجامعة، علاوة على أن الحياة الجامعية تلعب دوراً كبيراً في تشكيل الهوية النفسية لدى هؤلاء المراهقين، ووفقاً لنظرية حيز الحياة لاريكسون تعد الجامعة المكان الذي يزود الطلبة بالفرصة المثالية لاكتشاف خيارات الحياة، ومحاولة تشكيل هوية شخصية متزنة ومتماكة (Perry et al., 2001).

يواجه طلبة الجامعة قضايا تتعلق بالتكيف النفسي والاجتماعي، الذي يشير إلى عملية التفاعل بين الفرد بما لديه من حاجات وإمكانات، وبين البيئة بما فيها من خصائص ومتطلبات، والقدرة على التعامل مع الضغوطات الحياتية. وتنطوي عملية التكيف على مجموعة من ردود الفعل أو الاستجابات السلوكية التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي أو سلوكه رداً على ظروف محيطه أو خبرات جديدة (رضوان، 2002).

أما التكيف الأكاديمي فهو من أهم مظاهر التكيف العام، و من أقوى المؤشرات على صحة الطالب النفسية، إن تكيف الطالب مع متطلبات الجامعة، وشعوره بالرضا عن نوعية حياته الجامعية يمكن أن ينعكس على إنتاجيته، ويسهم في تحديد مدى إستعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل الجامعة على تطويرها لدى طلبتها. إن الضغوط النفسية المرتبطة بالحياة الجامعية، قد ينتج عنها انسحاب العديد من الطلبة من الجامعة قبل التخرج (Tinto, 1996). إن هذه الظاهرة تنتج عن تنوع التحديات التي يواجهها الطلبة خاصة في السنوات الأولى من الدراسة الجامعية. تتضمن هذه التحديات تشكيل علاقات جديدة والتكيف مع هذه العلاقات، وتعلم استراتيجيات جديدة، إضافة إلى الأعباء الأكاديمية، وصعوبة المسابقات الدراسية، وكيفية التعامل مع الأساتذة والزملاء، ولهذا فهم بحاجة إلى أن يتعلموا الاستقلالية وطرق ممارستها وتطويرها، فإذا فشلوا في مواجهة هذه التحديات فإنهم من المحتمل أن يتركوا الجامعة قبل التخرج، أما إذا نجحوا في مواجهة هذه التحديات فسوف يطورون تكيفاً إيجابياً ينعكس على أدائهم الأكاديمي، واعتقاداتهم حول قدراتهم على القيام بالمهام المختلفة.

الدراسات التي تناولت العلاقة بين التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية

قام هيروس وزملاؤه (Hirose et al., 1999) بدراسة تناولت تأثيرات الكفاءة الذاتية الأكاديمية على التكيف في الحرم الجامعي، وذلك على عينة بلغت (1385) طالباً وطالبة يابانيين، وأوضحت

هادفة وذات معنى، ويحصلون على أدنى الدرجات في التحصيل الدراسي، وأدأؤهم الأكاديمي ضعيف (Bersonsky & Kulk, 2004). ويشير فليوراس وبوسماس (Vleioras & Bosmas, 2005) إلى ارتباط هذا الأسلوب سلبياً بالحياة الهائلة والسعادة.

الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب الهوية والكفاءة الذاتية الأكاديمية

أجرى كل من روس وهامر (Ross & Hammer, 2002) دراسة تناولت العلاقة بين التكيف، والتحصيل الأكاديمي، والأساليب الوالدية، وأساليب الهوية لدى عينة بلغت (106) طالباً من طلبة جامعة ويسكنسون الأمريكية (Wisconsin)، دلت نتائج الدراسة على وجود تأثير وعلاقة لأساليب الهوية والأساليب الوالدية على التحصيل الأكاديمي والتكيف لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية لأسلوب الهوية المعيارى بالتكيف وقدرة تنبؤية للأسلوب الأبوي الفوضوي بالتحصيل الأكاديمي، وأن غالبية الطلبة أدركوا والديهم على أنهم ذوي أسلوب تنشئة ديمقراطي بنسبة 64% للآباء، و78% للأمهات. كما كان 79% من الطلبة المشاركين في الدراسة من ذوي أسلوب الهوية المعلوماتي مقابل 8% ذوي أسلوب الهوية المعيارى.

كذلك قام كل من جاكوبسكي وديمبو (Jakubowski & Dembo, 2004) بدراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين التنظيم الذاتي الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، ونظامين من المعتقدات الذاتية، وأساليب الهوية على عينة بلغت (210) طالباً وطالبة من طلبة إحدى الجامعات الخاصة، ولقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين الأسلوب المعلوماتي والكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي الأكاديمي، حيث بلغ معامل الارتباط بين الأسلوب المعلوماتي والكفاءة الذاتية (0,67) ولم تظهر قدرة تنبؤية للأسلوب المعيارى والفوضوي.

وتناول بيرزونسكي وكولك (Berzonsky & Kulk, 2005) في دراستهما العلاقة ما بين أسلوب الهوية، والتطبيع النفسي – الاجتماعي، والأداء الأكاديمي على عينة بلغت (460) طالباً وطالبة، وقد دلت نتائج الدراسة على أن الطلاب ذوي أسلوب الهوية المعلوماتي كان أدأؤهم الأكاديمي عالياً، وحققوا مستويات مرتفعة من الاستقلالية الأكاديمية، ولديهم أهداف تعليمية واضحة، ومهارات اجتماعية مقارنة بالطلاب ذوي أسلوب الهوية المشتت أو التجنبي. كما أوضحت نتائج الدراسة أن أسلوب الهوية المعيارى أقل سيادة نسبياً من أسلوب الهوية المعلوماتي.

أجرى كل من حجازي وشهراري وفرسناد واسجاري (Hejazi, Shahrari, Farsinejad & Asgary, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة التأثير التوسيطي للكفاءة الذاتية على العلاقة ما بين أساليب الهوية والتحصيل الأكاديمي على عينة بلغت (400) طالباً وطالبة، وباستخدام تحليل المسار (Path Analysis).

أجرى كل من ديفنپورت ولانين (Devonport & Lane, 2003) دراسة تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية، ومواجهة الصعوبات، والاستمرارية في الجامعة على عينة بلغت 87 طالباً و44 طالبة من طلبة كلية التربية الرياضية في المملكة المتحدة، وقد دلت نتائج الدراسة على أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية لديهم قدرات عالية في مواجهة التحديات والصعوبات، وكما أنهم سجلوا أعلى المعدلات في الاستمرارية بالجامعة مقارنة بذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية ترتبط ارتباطاً سلبياً بمعدلات الانسحاب من الجامعة حيث بلغ معامل الارتباط (-0.60)، وترتبط ارتباطاً إيجابياً بالنجاح الأكاديمي ومواجهة الصعوبات والتحديات.

وفي دراسة لـ تونغ وسونغ (Tong & Song, 2004) عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والإحساس بالسعادة والمتعة في الأنشطة والمهام الأكاديمية على عينة بلغت 120 طالباً من خلفية اجتماعية متدنية و164 طالباً من خلفية اجتماعية مرتفعة والذين يدرسون في الجامعة الصينية، وقد كشفت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية أظهروا سعادة ومتعة في الأنشطة والمهام الأكاديمية بدرجة أعلى من الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة.

كما هدفت دراسة لـ زاجكوف و لينخ وازبنشد (Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005) إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية، والضغط النفسي، والنجاح الأكاديمي في الجامعة على عينة بلغت (107) طالباً وطالبة. تمّ التوصل إلى وجود قدرة تنبؤية للكفاءة الذاتية بالنجاح الأكاديمي حيث فسرت ما نسبته (56%) من التباين بالنجاح الأكاديمي، وأن قدرة متغير الكفاءة الذاتية على التنبؤ تفوق قدرة متغير الضغط النفسي.

وفي دراسة لكل من توماس ولف وروان- بيل وتايلر وبراون وجاريوت (Thomas, Love, Roan-Belle, Tyler, Brown & Garriott, 2009) تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية، والدافعية، والتكيف الأكاديمي على عينة بلغت (111) فتاة أمريكية من أصول أفريقية في إحدى الكليات الجامعية، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية حيث بلغ معامل الارتباط (0,74) بين الكفاءة الذاتية والتكيف الأكاديمي.

وفي دراسة لنت وزملاؤه (Lent et al., 2009) على عينة بلغت (252) طالباً وطالبة من طلبة جامعة شمال البرتغال (Northern Portugal) هدفت إلى تعرف المتنبئات المعرفية الاجتماعية بالتكيف الأكاديمي، والرضا عن الحياة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والدعم البيئي لهما قدرة تنبؤية بالتكيف الأكاديمي، حيث فسرا ما نسبته (22%) من التباين بالتكيف الأكاديمي.

وفي دراسة قام بها إلياس ونور الدين ومحي الدين (Elias, Noordin, & Mahyuddin, 2010) لتناول العلاقة بين دافعية التحصيل والكفاءة الذاتية والتكيف لدى عينة بلغت (178) طالباً في

الدراسة أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تلعب دوراً كبيراً في التكيف الجامعي حيث فسرت ما نسبته (18%) من التباين في التكيف.

وأجرى كل من إيلياس ولوميس (Elias & Loomis, 2000) دراسة تناولت العلاقة بين المثابرة والإصرار على التخصص الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية على عينة بلغت 99 طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين غيروا تخصصاتهم أكثر من مرة أظهروا مستوى منخفضاً من الكفاءة الذاتية الأكاديمية مقارنة بالطلاب الذين لم يغيروا تخصصاتهم حيث أظهروا كفاءة ذاتية عالية.

كما قام لنت وآخرون (Lent et al., 2000) بدراسة على عينة بلغت 42 طالباً من الطلبة المسجلين في إحدى التخصصات الهندسية تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي، أظهرت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية للكفاءة الذاتية بالتكيف الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية حصلوا على علامات عالية واستمروا بتخصصاتهم مقارنة بالطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية.

وأجرى ستوفر (Stoever, 2001) دراسة تناولت التنبؤ بالتكيف الجامعي والأداء الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات المستقلة (عوامل أكاديمية مثل الكفاءة الذاتية الأكاديمية، درجة المفحوص على اختبار SAT، الرتبة المئينية للطلاب، عوامل الشخصية مثل تقدير الذات، ومركز الضبط الأكاديمي، والتفاؤل، وعوامل عائلية مثل الدعم العاطفي، والاستقلالية، ونوعية التعلق العاطفي، وعوامل بيئية، وحوادث سلبية وإيجابية في حياة المفحوص) وذلك على عينة بلغت (285) طالباً من طلبة جامعة ساوث ويسترن الأمريكية (Southwestern)، ومن النتائج التي أشارت لها الدراسة وجود قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية للكفاءة الذاتية بالتكيف الأكاديمي حيث فسرت ما نسبته (0,25) من التباين بالتكيف الأكاديمي.

وقام ويلسن (Wilson, 2002) بدراسة تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية والنجاح الأكاديمي على عينة من 130 طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في مساق برمجية (c++). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية حصلوا على أعلى العلامات، وظهروا انهماكاً وانخراطاً ومشاركة وتركيزاً عالياً، واستمتعوا بمساق برمجية C++.

كما درس بورزلي وزملاؤه (Poyrazli, Arbona, Nora, McPherson & Pisecco, 2002). العلاقة بين إثبات الذات، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف النفسي- الاجتماعي على عينة من طلبة البرنامج الدولي في إحدى الجامعات الأمريكية بلغت 67 طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف النفسي والاجتماعي حيث بلغ معامل الارتباط (0,49).

المؤمل أن تسهم في توفير بناء نظري جيد حول أهمية هذه المتغيرات في الموقف التعليمي، وأهمية أخذها بعين الاعتبار من قبل التربويين القائمين على العملية التربوية والتعليمية في الجامعات والمدارس، كما يُتوقع أن يُستفاد من هذه الدراسة في عقد ورش تدريبية للمعلمين والآباء في الأساليب الفضلى للتنشئة الوالدية والتي تقود إلى تشكيل شخصية إنسانية متوازنة، ومنتجة، وأفضل أساليب الهوية - من منظور نظرية بيرزونسكي (Berzonsky) - في زيادة الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي.

التعريفات الإجرائية

الأساليب الوالدية: هي الأساليب أو الإجراءات التي يتبعها الآباء في تنشئة أبنائهم وتربيتهم في مواقف تفاعلية، وتأثير ذلك على بنائهم النفسي عبر مراحل عمرية مختلفة، والتي تقاس بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها المستجيب على أبعاد مقياس الأساليب الوالدية الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية كالتالي:

أ- أسلوب التنشئة الديمقراطي: وهو الأسلوب الذي يتمثل بتوفير الدعم، والتشجيع، والجو الآمن المفعم بالدفع والحميمية، واحترام الفروق الفردية، وتوفير جو من الحوار والنقاش البناء، والمشاركة في اتخاذ القرارات. يُقاس هذا الأسلوب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على هذا البعد.

ب- أسلوب التنشئة التسلسلي: وهو الأسلوب الذي يتمثل بضعف الاستجابية لدى الآباء من حيث توفير التشجيع والدعم بكل أشكاله، والافتقار لجو الحوار والنقاش المنفتح والمتسم بالألفة والمحبة، وزيادة التطلب والتحكم والسيطرة من خلال فرض للقواعد، والتعليمات، والقرارات، ومن عدم مراعاة للقدرات والإمكانات الجسدية والعقلية، والتوقعات المرتفعة. يُقاس هذا الأسلوب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على هذا البعد.

ج- أسلوب التنشئة الفوضوي: وهو الأسلوب الذي يتمثل بضعف الانضباطية والتوجيه لسلوكيات الأبناء من قبل الآباء، وزيادة الاستجابية من حيث توفير العاطفة، والحاجات، والرغبات المادية، أو ضعف الاستجابية. يُقاس هذا الأسلوب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على هذا البعد.

أساليب الهوية: تشتمل على استراتيجيات أو أساليب الفرد في معالجة المعلومات، والتي تتحدد في ضوئها هوية الفرد وفقاً لنظرية بيرزونسكي. تقاس هذه الأساليب بالدرجات الفرعية التي يحصل عليها المستجيب على أبعاد مقياس أسلوب الهوية الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية وعلى النحو التالي:

أ- أسلوب الهوية المعلوماتي: هو أسلوب في معالجة المعلومات يبحث أصحابه بجد وفعالية عن المعلومات المرتبطة بهويتهم الذاتية، ويعالجون هذه المعلومات قبل التفاوض ومناقشة الصراعات المرتبطة بالهوية الذاتية، أو تكوين التزامات

جامعة ماليزيا، تمّ التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية حيث بلغ معامل الارتباط (0.55) بين الدافعية والتكيف، وبين الكفاءة الذاتية والتكيف، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الخريجون أكثر تكيفاً، وأقلّ مواجهه للصعوبات والمشاكل من الطلبة الذين لا يزالون في السنوات الجامعية الأولى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحثين بعد اطلاعهما على الأدب النظري والدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة المستقلة والمتغير التابع، واتفق أغلبية هذه الدراسات على أهمية هذه المتغيرات في العملية التعليمية، والموقف التعليمي، وتأثيرها الإيجابي على نواتج التعلم الذاتية، إلا أن هذه الدراسات لم تتناول الأثر المشترك لهذه المتغيرات في نموذج تنبؤي. من جهة أخرى تمثل الدراسة الحالية محاولة للاستجابة لقلة الدراسات المحلية التي تناولت هذه المتغيرات لا سيما إذا كانت مجتمعةً وذلك من خلال الكشف عن العلاقة بين الأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتتضمن الدراسة الأسئلة البحثية الرئيسية التالية:

1- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متغيرات الدراسة (الأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية)؟

2- ما القدرة التنبؤية للمتنبئات (أسلوب الوالدية: الفوضوي، والسلطوي، والديمقراطي، والتوجه: المعلوماتي: التوجه التجنبي، والتوجه المعياري، وتوجه الالتزام والتكيف الأكاديمي) بالمتغير المتنبأ به (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$)؟

كما ويتضمن البحث سؤالين وصفيين يرى الباحثان ضرورة وجودهما في البحث للوقوف على مدى سيادة أساليب الهوية، والأساليب الوالدية في مجتمع البحث، ودرجة التكيف الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية من أجل الاستفادة من هذه البيانات في المناقشة، أو استخدامها في أبحاث مستقبلية وهي:

3- ما الأساليب الوالدية وأساليب الهوية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية ودرجة التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم؟

4- ما درجة التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

أهمية الدراسة

تبدو أهمية الدراسة حالية من كونها من الدراسات القليلة من بين الدراسات العربية والعالمية التي تناولت الأثر المشترك للأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي كمتغيرات متنبئة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية - وذلك حسب علم الباحثين-، والتي من

الاختصاصات العلمية والإنسانية والسنوات الدراسية في الجامعة كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة لطلبة الجامعة الهاشمية وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

المتغير المستقل	مستويات المتغير المستقل	التكرار	النسبة المئوية
الكلية	علمية	90	64.3
	إنسانية	50	35.7
السنة	أولى	52	37.1
	ثانية	54	38.6
	ثالثة فأكثر	34	24.3
النوع الاجتماعي	ذكر	44	31.4
	أنثى	96	68.6
الكلية		140	100.0

أدوات الدراسة

ولأغراض تحقيق هدف الدراسة وهو الكشف عن العلاقة ما بين الأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، قام الباحثان بتعريب أربعة مقاييس، واستخراج الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات من صدق وثبات. ولتعريب الأدوات والتحقق من الخصائص السيكومترية لها قام الباحثان بالإجراءات التالية:

أ- ترجمة الأدوات من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية ومن ثم إعادة ترجمتها من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية (back translation)، ومطابقتها بالنسخة الأصلية للتأكد من دقة الترجمة، ثم تم عرضها على خمسة أساتذة في اللغة الانجليزية للتأكد من إجراءات الترجمة ودقتها.

ب- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ومن مجتمع الدراسة بلغت (45) طالباً وطالبة لاستخراج مؤشرات الصدق والثبات لها وعلى النحو التالي:

صدق الأدوات: استخدمت الطرق التالية للتأكد من صدق الأدوات:

1- صدق المحتوى: عُرِضَت المقاييس على سبعة من أساتذة علم النفس التربوي، والقياس النفسي في الجامعة الهاشمية والجامعة الأردنية للتأكد من تحقق معايير معينة من مثل انتماء الفقرات للبعد وللمقياس، وملاءمتها لقياس الغرض الذي وجد من أجله المقياس، وسلامة ووضوح اللغة، وتم الأخذ بأراء أغلبية المحكمين - خمسة محكمين على الأقل- في تعديل الفقرات، وبنسبة اتفاق لا تقل عن (70%).

2- صدق البناء: استخدم الباحثان الصدق التمييزي- وهو أحد أشكال صدق البناء Convergent Validity- وذلك بحساب معمل تمييز الفقرات، للتأكد من صدق الأدوات بعد تطبيقها

واضحة تجاه هذه الهوية، ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بكونه أشخاص تأمليين، وفاعلين، ولديهم وعي وإدراك وانفتاح على الخبرات الجديدة. يُقاس هذا الأسلوب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على هذا البعد.

ب- أسلوب الهوية المعياري: هو أسلوب في معالجة المعلومات المتعلقة بالهوية يمتاز أصحابه بتبني منحى سلبياً في معالجة المعلومات من حيث تقبل الأهداف والتوقعات التي يرسمها الآباء أو أي نماذج أخرى لهويتهم، ويمتاز أصحابه بعدم القدرة على تحمل الغموض، يُظهرون مستويات منخفضة من الوعي والتأمل والانفتاح على الخبرات الجديدة. يُقاس هذا الأسلوب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على هذا البعد.

ج- أسلوب الهوية التجنبي: يتسم أصحاب هذا الأسلوب بالمماطلة، والتأجيل، وتجنب الانخراط أو مناقشة قضايا تتعلق بهويتهم الذاتية، وتجنب حل المشكلات الشخصية، وغالباً ما يُحدد سلوكهم عوامل خارجية أو عوامل سياقية - موقفية، ولديهم مستويات منخفضة من الوعي والتأمل في معالجة المعلومات، والقليل من الانفتاح على الخبرات الجديدة. يُقاس هذا الأسلوب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على هذا البعد.

التكيف الأكاديمي: هو أحد مظاهر التكيف العام، والمتضمن عملية التفاعل ما بين الفرد بما لديه من إمكانيات وحاجات، والبيئة بما فيها من خصائص ومتطلبات. يُقاس التكيف الأكاديمي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التكيف الأكاديمي الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية.

الكفاءة الذاتية الأكاديمية: تُشير إلى اعتقادات الفرد المدركة حول مدى قدرته على القيام بمهام أكاديمية معينة، والتي تُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية.

منهجية البحث

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من الطلبة المسجلين في مساق علم النفس والعنف الأسري، وهما مساقان يُصنفان ضمن متطلبات الجامعة الاختيارية، التي يسجل فيها الطلبة من كل الاختصاصات العلمية والإنسانية في الجامعة الهاشمية، والبالغ عددهم للفصل الدراسي الصيفي 2010/2011 (240) طالباً وطالبة، موزعين على شعبة عنف أسري وشعبتي علم نفس. قام (225) طالباً وطالبة بإعادة المقاييس التي وُزعت عليهم مستجيبين لها بشكل طوعي، ومن بين المقاييس المسترجعة لم يكن يصلح للمعالجة الإحصائية سوى (140) مقياساً، حيث تم استثناء بعض المقاييس المسترجعة بسبب ترك كثير من فقرات المقاييس بدون إجابة، وبذلك أصبحت عينة الدراسة تضم (140) طالباً وطالبة، وهي عينة ممثلة لكافة

من خلال الفقرات (4، 5، 8، 11، 15، 20، 23، 26، 29، 30).

يتبع هذا المقياس تدرج ليكرت الخماسي (1 غير موافق بشدة، 2 غير موافق، 3 محايد، 4 موافق، 5 موافق بشدة)، وتتراوح الدرجة الدنيا والعليا للمقياس بين (30-150)، حيث تعتبر الدرجة منخفضة إذا تراوحت ما بين (1-2,33)، ومتوسطة إذا تراوحت ما بين (2,34-3,66)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (3,67-5). وتبلغ معاملات ثبات الاتساق الداخلي في المقياس الأصلي ما بين (0,71-0,80)، كما يبلغ معامل الثبات المحسوب بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار ما بين (0,77 - 0,92). ولقد تم استخراج مؤشرات عن صدق البناء لهذا المقياس باستبعاد الفقرات التي يقل معامل ارتباطها بالبعد عن (0,20) كما هو مبين في الجدول (2).

على العينة الاستطلاعية، وذلك بحساب معامل ارتباط الفقرة بالبعد أو المجال، واستبعاد الفقرات التي يقل معامل ارتباطها بالبعد أو الدرجة الكلية للمقياس عن (0,20).

1- أولاً: مقياس الأساليب الوالدية لبوري Parental authority questionnaire (Buri, 1991) يتكون هذا المقياس بصورته الأصلية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، المجال الأول والذي يقيس الأسلوب الفوضوي (Permissive Style) من خلال الفقرات (1، 6، 10، 13، 14، 17، 19، 21، 24، 27)، والمجال الثاني الذي يقيس الأسلوب التسلطي (Authoritarian Style) من خلال الفقرات (2، 3، 7، 9، 12، 16، 18، 22، 25، 28)، والمجال الثالث الذي يقيس الأسلوب الديمقراطي (Authoritative)

جدول 2: معاملات ارتباط الفقرات بأبعاد المقياس

المجال	رقم الفقرة	مضمون الفقرة	معامل تميز الفقرات
الفوضوي	1	يرى والدي أن الأسرة المتماسكة هي الأسرة التي يتصرف بها الأبناء بالطريقة التي يرونها مناسبة لهم.	0.25
	6	يرى والدي أن من الضرورة ترك أبنائهم يتصرفوا ويبدوا آرائهم بحرية حتى وإن تعارض ذلك مع قناعاتهم	0.24
	10	لا يرى والدي من الضروري إتباع قواعد ضبط السلوك لمجرد أن شخص ذو سلطة في العائلة هو الذي وضع تلك القواعد	0.24
	13	نادراً ما نتلقى من والدينا الإرشادات وما يتوقعونه عن سلوكياتنا	0.23
	14	يفعل والدانا في أغلب الأحيان ما نريده منهم عند اتخاذ القرارات	0.25
	17	يرى والدي أن معظم مشاكل المجتمع يمكن حلها إذا لم يقيد الآباء حرية أبنائهم في اتخاذ القرارات وممارسة الأنشطة وتحقيق رغباتهم	0.33
	19	يسمح لنا والدانا باتخاذ قراراتنا دون مزيداً من التوجيه منهم	0.26
	21	لا يظهر والداي أنفسهم كمسؤولين وموجهين لسلوكياتنا	0.34
	24	يسمح والدي لنا بتكوين وجهة نظر حول الشؤون العائلية ويسمحوا لنا عموماً باتخاذ قرارات ذات علاقة بشؤوننا الخاصة	0.23
	27	لا يوجه والدي سلوكياتنا وأنشطتنا ورغباتنا	0.20
السلطوي	2	يرى والدي أن من مصلحتنا إذا أجبرنا على الالتزام بما يعتقدون أنه صحيح	0.49
	3	يتوقع والدي أن أفعل ما يريدونه مني فوراً دون إبداء أي تساؤل حول ذلك	0.46
	7	لا يسمح والدي لنا بمناقشاتهم بأي قرار يتخذونه	0.45
	9	يرى والدي ضرورة استخدام القوة لجعلنا نتصرف كما يرغبون	0.56
	12	يرى والدي أنه من الحكمة إخبارنا من هو القائد في الأسرة	0.20
	16	يغضب والديّ منا إذا حاولنا معارضتهم وعدم الاتفاق معهم حول كثير من القرارات والأشياء	0.58
	18	يُطلعنا والدانا على توقعاتهم من سلوكياتنا فإذا لم نحقق لهم هذه التوقعات يعاقبونني	0.58
	22	يرى والدي أن معظم مشاكل المجتمع يمكن حلها إذا تعامل الآباء مع الأبناء بصرامة وحدة ولم يفعلوا ما يريدونه الأبناء	0.49
	25	يخبرنا والداي بما يريدانه منا بالضبط والكيفية التي يتوقعانها منا في عمل الأشياء	0.20
	28	يصر والداي على التزامنا بالتوقعات التي يضعونها لسلوكياتنا معتبرين ذلك احتراماً لهم	0.51

المجال	رقم الفقرة	مضمون الفقرة	معامل تميز الفقرة
الديمقراطي	4	يناقش والدي معنا السياسة التي وضعوها للعائلة بكل منطقية وعقلانية	0.54
	5	يشجعنا والدي دائماً على الحوار عندما يشعروا أن القيود والقواعد السلوكية العائلية غير منطقية	0.67
	8	يوجهنا والدانا على ممارسة الأنشطة أو اتخاذ القرارات بشكل منظم وعقلاني	0.61
	11	أرى أنه لدي الحرية بمناقشة والدي حول توقعاتهم منا عندما أشعر أنها غير منطقية	0.58
	15	يزودنا والدانا بالإرشادات والتوجيهات بطريقة عقلانية وموضوعية باستمرار	0.68
	20	يأخذ والدانا آراءنا بالحسبان عند اتخاذهم للقرارات دون أن يفعلوا ما نريد بسهولة	0.38
	23	يوجه والدي سلوكياتنا والأنشطة التي نمارسها ويتوقعوا منا إتباع هذه التوجيهات بعد أن يناقشوا معنا اهتماماتنا وهذه التوقعات	0.57
	26	يزودنا والدي بالتوجيهات الواضحة ذات العلاقة بأنشطتنا وسلوكياتنا ويتفهموا متى لا نكون متفقيين معهم	0.64
	29	يناقش والدي القرار الذي اتخذوه بحقنا وسبب لنا الأذى ويعترفوا بالخطأ الذي ارتكبوه	0.45
	30	يظهر والدي معايير واضحة لسلوكياتنا ويعدلوا هذه المعايير وفق حاجات كل فرد من أفراد أسرتنا	0.53

18، 25، 26، 30، 33، 35، 37)، ومجال الأسلوب المعياري (Normative Style) ويضم الفقرات (4، 10، 19، 21، 23، 28، 32، 34، 40)، ومجال أسلوب التوجه التجنبي (Diffuse Style) ويضم الفقرات (3، 8، 13، 17، 24، 27، 29، 31، 36، 38)، ومجال الالتزام بالهوية (Commitment Style) ويضم الفقرات (1، 7، 9، 11، 12، 14، 15، 20، 22، 39). يشتمل المقياس على عدد من الفقرات السلبية وهي الفقرات ذوات الأرقام (9، 11، 14، 20).

يتبع هذا المقياس تدرج ليكرت السداسي (1 غير موافق بشدة، 2 غير موافق، 3 محايد، 4 موافق، 5 موافق كثيراً، 6 موافق بشدة). وتتراوح الدرجة العليا والدنيا للمقياس ما بين (40-240) درجة، حيث تعتبر الدرجة منخفضة إذا تراوحت ما بين (1-2، 66-4، 33) ومتوسط إذا تراوحت ما بين (2، 67-4، 33) ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (4، 34-6). وتتراوح معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار في المقياس الأصلي ما بين (0، 83-0، 89)، في حين تراوحت معاملات الثبات بالاتساق الداخلي ما بين (-0، 64-0، 76)، ولقد تم استخراج مؤشرات عن صدق البناء لهذا المقياس باستبعاد الفقرات التي يقل معامل ارتباطها بالبعد عن (0، 20) كما هو مبين في الجدول 4.

ثبات الأداة: وللتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان باستخراج معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وبفاصل زمني مقداره أسبوعان، وبطريقة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس كما هو مبين في الجدول 3.

جدول 3: معاملات الثبات بإعادة الاختبار ومعاملات ثبات الاتساق

الداخلي لأبعاد المقياس			
الأساليب	الاتساق	ثبات	عدد
الوالدية	الداخلي	الإعادة	الفقرات
الفوضوي	0.70	0.83	10
السلطوي	0.75	0.84	10
الديمقراطي	0.85	0.87	10

ويلاحظ من الجدول (3) أن معاملات الثبات بإعادة الاختبار قد تراوحت ما بين (0، 83-0، 87)، ومعاملات الثبات بالاتساق الداخلي قد تراوحت ما بين (0، 70-0، 85) وهذا يشير إلى تمتع المقياس يتمتع بثبات جيد.

ثانياً: مقياس أساليب الهوية لبيرزونسكي (1989)
 Identity Style Inventory (Berzonsky): يتكون هذا المقياس بصورته الأصلية من (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: مجال أسلوب التوجه المعلوماتي (Informational Style) ويضم الفقرات (2، 5، 6، 16،

جدول 4: معاملات ارتباط الفقرات بأبعاد المقياس

معامل	رقم حالة	مضمون	المجال
تميز الفقرة	الفقرة	الفقرة	
0.36	2	أقضي وقتاً طويلاً وأنا أفكر بشكل جدي حول ما يجب علي فعله في حياتي	التوجه
0.37	5	أقضي وقتاً جيداً وأنا أتحدث مع الآخرين عن بعض الأفكار الدينية	المعلوماتي
0.21	6	عندما أناقش مسألة ما مع الآخرين فإنني أحاول أن أتيناها من وجهة نظرهم ومن منظورهم الخاص	
0.22	16	أقضي وقتاً طويلاً في قراءة ومحاولة فهم القضايا السياسية	
0.49	18	أقضي وقتاً طويلاً وأنا أتحدث مع الآخرين محاولاً تطوير مجموعة من القيم تكون ذات معنى	
0.46	25	عندما أواجه مشكلة شخصية فإنني أحاول تحليلها لكي أفهمها	
0.26	26	أجد من الأفضل البحث عن نصيحة حول المشكلة التي أواجهها من أشخاص ذوي خبرة	
0.33	30	أجد أن المشاكل الشخصية غالباً ما تتحول إلى تحديات ممتعة	
0.28	33	عند اتخاذ قرار ما فإنني أقضي وقتاً طويلاً بالتفكير بالحلول والخيارات البديلة	
0.48	35	أحب أن تكون لدي مسؤولية تجاه القضايا والمشاكل التي تواجهني في حياتي والتي تتطلب مني التفكير بالحلول والخيارات البديلة	
0.39	37	عند اتخاذ قرار ما فإنني أحب أن يكون لدي أكبر قدر ممكن من المعلومات ذات علاقة بالقرار المراد اتخاذه	
0.30	3	أنا لست متأكد من أدائي ووضعي في الجامعة وأظن أن الأمور تسير لوحدها	التوجه
0.24	8	لا أبدو قلقاً مسبقاً حول بعض القضايا المهمة في حياتي ولا أتعامل معها إلا في الوقت المناسب	التجنيبي
0.32	13	لا أنشغل كثيراً بمسائلي الشخصية وأتركها تسير بشكل طبيعي	
0.28	17	أنا الآن لا أفكر كثيراً بالمستقبل ما زال الوقت مبكراً	
0.20	24	أحاول الانتظار قدر الإمكان عند اتخاذ قرار ما لكي أرى ما سوف يستجد	
0.22	27	أرى من الأفضل عدم أخذ الحياة بجدية مبالغ فيها والاستمتاع بها قدر الإمكان	
0.31	29	أحاول قدر الإمكان عدم التفكير بالمشكلة التي تواجهني	
0.30	31	أحاول تجنب المواقف الشخصية التي تتطلب مني مزيداً من التفكير والجهد	
0.27	36	أرفض أحياناً فكرة حدوث مشكلة ما ومن أنها ستنتهي لوحدها	
0.20	38	عندما أعلم من موقف ما سوف يجعلني تحت الضغط النفسي فإنني أحاول تجنبه	
0.32	4	أصرف تقريباً وفقاً للقيم التي تربيت عليها	التوجه
0.22	10	تربيت على معرفة ما الذي أحاول أن أبذل جهداً من أجله لوجود دائماً غاية وهدف في حياتي	المعياري
0.23	19	أعرف دائماً ما أؤمن وما لا أؤمن به ولا يوجد لدي شكوك تتعلق بالدين	
0.21	21	كنت أعرف منذ أن كنت بالمدرسة ما الاختصاص الذي سوف أدرسه بالجامعة	
0.35	23	أرى من الأفضل أن تكون لدي مجموعة من المعتقدات الثابتة من أن أكون ذو عقلية منفتحة	
0.33	28	أرى من الأفضل أن يكون لدي قيم ثابتة بدلاً من تبني منظومات قيمية بديلة ومتغيرة	
0.23	32	عندما أعرف فعالية وجدوى إستراتيجية ما في معالجة المشاكل، فإنني أستخدمها باستمرار	
0.21	34	أفضل التعامل مع المشاكل التي تمكنني من الاستناد على القيم والمعايير الاجتماعية	
0.23	40	أجد من الأفضل لي الاعتماد على نصيحة الأصدقاء والمقربين والمعارف في التعامل مع المشاكل التي تواجهني	
0.23	1	أعرف بشكل أساسي ما أؤمن به وما لا أؤمن به فيما يخص معتقداتي الدينية	توجه
0.48	7	أعرف ما أريد فعله في المستقبل	الالتزام
0.25	9	سلبية لست متأكداً من مدى إيماني من بعض المسائل الدينية	
0.43	11	سلبية لست متأكداً من طبيعة القيم التي فعلاً أنا متمسك بها	
0.29	12	لدي مواقف سياسية ثابتة من الحكومة والدولة	
0.45	14	سلبية لست متأكداً مما أريد فعله بالمستقبل	
0.22	15	اختصاصي في الجامعة يتناسب مع قدراتي وينسجم مع رغباتي	
0.35	20	سلبية لست متأكداً من الاختصاص الذي يجب أن أختص به وما الاختصاص الذي أود الانتقال إليه	
0.32	22	لدي مجموعة من القيم المحددة التي سوف أستخدمها في اتخاذ القرارات الشخصية	
0.32	39	أرى أن الناس بحاجة إلى المشاعر الدافئة والإنسانية ومن الالتزام بالقيم والمثاليات حتى يعيشوا حياة كريمة	

ثالثاً: مقياس التكيف الأكاديمي لبيكر وسيرك (SACQ)
 The Student adaptation to college questionnaire ((Baker & Sirke, 1999
 والمكون بصورته الأصلية من (20) فقرة، موزعة على أربعة مجالات وهي (مجال الدافعية،
 والمجال التطبيقي، ومجال الأداء، ومجال البيئة الأكاديمية).
 يتبع هذا المقياس تدريج ليكرت السداسي (1 غير موافق بشدة، 2 غير موافق، 3 محايد، 4 موافق، 5 موافق كثيراً، 6 موافق بشدة)، وتتراوح درجات المقياس العليا والدنيا ما بين (20-120)، حيث تعتبر الدرجة منخفضة إذا تراوحت ما بين (2,67-4,33)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (4-6). ولقد تم استخراج مؤشرات على صدق هذا المقياس باستبعاد الفقرات التي يقل معامل ارتباطها بالبعد عن (0,20)، كما هو مبين في الجدول 6.

ثبات الأداة: وللتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان باستخراج معاملات الثبات بطريقتي إعادة الاختبار، والاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، كما هو مبين في الجدول (5):

جدول 5: معاملات ثبات إعادة الاختبار ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس

أساليب الهوية	الاتساق الداخلي	إعادة عدد الفقرات
التوجه المعلوماتي	0.78	0.87
التوجه التجنبي	0.72	0.88
التوجه المعياري	0.74	0.89
توجه الالتزام	0.81	0.87

يلاحظ من الجدول (5) أن معاملات ثبات إعادة الاختبار قد تراوحت ما بين (0.87-0.89)، في حين وتراوحت معاملات الثبات بالاتساق الداخلي ما بين (0.72-0.81)، وهذا يشير إلى تمتع المقياس بثبات جيد.

جدول 6: معاملات ارتباط الفقرات بأبعاد المقياس

رقم الفقرة	حالة الفقرة	مضمون الفقرة	معامل تمييز الفقرة
1		لدي أسباب واضحة ومقنعة لوجودي في الجامعة	0.48
2		لدي أهداف دراسية واضحة	0.56
3		أرى أن الدراسة الجامعية ذات أهمية كبيرة	0.45
4	سلبية	أشك بمدى أهمية وقيمة الدراسة الجامعية	0.33
5		أحافظ على تواصلتي وإلمامي بآخر المستجدات العلمية في مجال اختصاصي	0.37
6	سلبية	لا أبذل جهداً في الدراسة كما يجب	0.52
7	سلبية	دافعتني نحو الدراسة متدنية	0.63
8		أحافظ على حضوري للمحاضرات بانتظام واستمرار	0.36
9	سلبية	أجد أن الدراسة الجامعية في غاية الصعوبة	0.34
10	سلبية	أدائي في الامتحانات الدراسية متدني	0.63
11		أنا راضي عن أدائي الدراسي	0.50
12	سلبية	لا أشعر بكفاءتي وقدراتي في المساقات الجامعية	0.51
13	سلبية	لا أستثمر وقت الدراسة بشكل فعال	0.53
14		استمتع بكتابة الأبحاث والتقارير الخاصة بالمساقات الدراسية	0.26
15	سلبية	أجد مشكلة وصعوبة في التركيز أثناء الدراسة	0.46
16	سلبية	وضعي الدراسي غير جيد على الرغم من الجهد الذي أبذله	0.31
17	سلبية	لدي مشكلة في أداء الواجبات الدراسية	0.58
18		لدي رضى عن البرامج الدراسية التي تطرحها الجامعة	0.26
19		لدي رضى عن أساتذتي في الجامعة	0.24
20		لدي رضى عن الوضع الدراسي بالجامعة بشكل عام	0.31

بلغت قيمة معامل الثبات بإعادة الاختبار (0,81)، ومعامل الثبات بالاتساق الداخلي (0,85)، وهذا يشير إلى تمتع المقياس بثبات جيد.

ثبات الأداة: تراوح معامل الاتساق الداخلي للمقياس بصورته الأصلية ما بين (0,83-0,89)، وللتأكد من ثبات الأداة المعربة قام الباحثان باستخراج معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار، ومعاملات الاتساق الداخلي للمقياس ككل، حيث

رابعاً: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

(4)، متوسطة (3) منخفضة (2)، منخفضة جداً (1)، وتتراوح درجاته العليا والدنيا ما بين (33-165)، حيث تعبر الدرجة

منخفضة إذا تراوحت بين (1-2.33)، ومتوسطة إذا تراوحت بين (2.34-3.66)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (3.67-5). وقد تم استخراج مؤشرات عن صدق البناء لهذا المقياس باستبعاد الفقرات التي يقل معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عن (0.20) كما هو مبين في الجدول 7

طور هذا المقياس أوون وفرومان (1988، Owen & Academic Self-Efficacy Inventory Fromen، وهو يتكون بصورته الأصلية من (33) فقرة. يبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي في المقياس الأصلي (0.90) ومعامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (0.85). يتبع هذا المقياس تدريج ليكرت الخماسي حيث يقيس درجة الثقة للقيام بسلوكيات معينة (مرتفعة بشدة (5) مرتفعة

جدول 7: معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	مضمون الفقرة	معامل تمييز الفقرة
1	تدوين ملاحظات منظمة ومترابطة منطقياً أثناء المحاضرة الدراسية	0.32
2	المشاركة بالمناقشات الصفية	0.60
3	الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأساتذة في شعبة عددها كبير جداً	0.58
4	الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأساتذة في شعبة عددها قليل جداً	0.36
5	اجتياز الاختبارات ذات الأسئلة الموضوعية (صح وخطأ، اختيار من متعدد)	0.21
6	اجتياز الاختبارات ذات الأسئلة المقالية	0.45
7	كتابة بحث أو تقرير فصلي مميز وذو جودة عالية	0.47
8	الإصغاء الجيد طوال المحاضرة الدراسية لموضوع صعب ومعقد	0.44
9	تدريس بعض زملائك في الشعبة بعض المواضيع والدروس الأكاديمية	0.56
10	شرح وتفسير مفهوم علمي لزميل في إحدى المواد الدراسية	0.63
11	طلبك من أستاذك إعادة توضيح مفهوم لم تفهمه	0.51
12	الحصول على علامات جيدة في معظم المواد الدراسية	0.55
13	دراسة المادة الدراسية بشكل كافٍ حتى تفهم محتواها تماماً	0.61
14	شرح مسألة علمية أو درس أمام زملائك في الشعبة	0.48
15	المشاركة بالنشاطات اللامنهجية (رياضية، ثقافية،...)	0.33
16	جعل أستاذتك يحترمونك ويقدرونك	0.21
17	الالتزام بحضور المحاضرات الدراسية بشكل منتظم	0.33
18	الالتزام بحضور المحاضرات المملة بصورة منتظمة	0.21
19	جعل أستاذتك يضمنون أنك تعطي كامل اهتمامك وانتباهك للمحاضرة الدراسية	0.32
20	فهم واستيعاب معظم المفاهيم والأفكار التي ترد في ورقة الامتحانات	0.44
21	فهم واستيعاب معظم المفاهيم والأفكار التي ترد في المحاضرات الدراسية	0.47
22	إجراء عمليات حسابية بسيطة	0.20
23	استخدام الحاسوب بكفاءة	0.09
24	إتقان معظم محتوى المواد العلمية الصعبة	0.53
25	التحدث مع أستاذتك على أفراد للتعرف عليهم	0.21
26	ربط محتوى المواد الدراسية بعضها ببعض	0.48
27	تحدي ومعارضة آراء وأفكار أستاذتك في المحاضرات الدراسية	0.22
28	توظيف محتوى المادة الدراسية التي تعلمتها في موقف عملي تطبيقي	0.52
29	الاستخدام والاستفادة الجيدة من مكتبة الجامعة	0.39
30	الحصول على علامات عالية	0.56
31	توزيع وتنظيم أوقات الدراسة على المواد الدراسية	0.52
32	فهم النصوص الصعبة التي ترد في الكتب والمساقات الدراسية	0.65
33	إتقان واستيعاب محتوى دراسي لا يستهويك ولا تميل إليه	0.39

مختصين في علم النفس التربوي للتأكد من مدى ملائمة الفقرات، ومن ثم تطبيقها على عينة استطلاعية لاستخراج مؤشرات صدقها وثباتها.

- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة من الشعب التي يدرسها الباحثان، وتوضيح التعليمات المتعلقة بكيفية تعبئة أدوات الدراسة، والطلب من أفراد العينة أخذ الوقت الكافي لقراءة فقرات الأدوات في البيت وإعادتها في المحاضرة اللاحقة، علماً بأن الاشتراك بالدراسة كان طوعياً لمن يرغب من الطلبة.

- تجميع أدوات الدراسة من أفراد العينة، وفرزها لاستبعاد الاستبيانات ذات الفقرات غير المكتملة حيث بلغت (85) استبانة، ثم إدخال البيانات من قبل الباحثين على جهاز الحاسوب، وتحليلها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

والذي يشير إلى "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متغيرات الدراسة (الأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية)؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدمت معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول 8.

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان باستخراج معامل الثبات بطريقتي إعادة الاختبار والاتساق الداخلي للمقياس، حيث بلغ معامل الثبات بإعادة الاختبار (0,84)، ومعامل ثبات الاتساق الداخلي (0,89) وهذا يشير إلى تمتع المقياس بثبات جيد.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على ثلاثة متغيرات مستقلة / شارحة ومتغير تابع / المحك كالتالي:

أ- المتغيرات المستقلة:

1- أساليب التنشئة الوالدية، ولها ثلاثة مستويات: أسلوب التنشئة الديمقراطي، وأسلوب التنشئة التسلسلي، وأسلوب التنشئة الفوضوي.

2- أساليب الهوية: ولها ثلاثة مستويات: أسلوب الهوية المعلوماتي، وأسلوب الهوية المعياري، وأسلوب الهوية التجنيبي.

3- التكيف الأكاديمي.

ب- المتغير التابع: الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

منهجية الدراسة: تعد هذه الدراسة من الدراسات الارتباطية الاستكشافية، إذ تهدف إلى استكشاف العلاقة ما بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، ومدى مساهمة المتغيرات المستقلة بالتنبؤ بالمتغير التابع.

إجراءات الدراسة

- اختيار أدوات الدراسة المناسبة لغرض الدراسة وتعريبها من قبل الباحثين، ثم التأكد من دقة الترجمة من خلال مختصين باللغة الانجليزية ومن خلال إعادة ترجمتها من العربية إلى لانجليزية (back Translation)، ومن ثم عرضها على

جدول 8: معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة.

العلاقة الارتباطية	الفوضوي	السلطوي	الديمقراطي	التوجه المعلوماتي	التوجه التجنيبي	التوجه المعياري	توجه التكيف الأكاديمي	الكفاءة الذاتية
الفوضوي	1							
السلطوي	-0.28	1						
الديمقراطي	0.20	-0.50	1					
التوجه المعلوماتي	0.02	-0.13	0.40	1				
التوجه التجنيبي	0.18	0.11	-0.04	0.14	1			
التوجه المعياري	-0.08	0.02	0.26	0.48	0.30	1		
توجه الالتزام	-0.11	-0.20	0.28	0.52	-0.13	0.42	1	
التكيف الأكاديمي	0.05	-0.24	0.37	0.29	-0.30	0.15	0.56	1
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	0.05	-0.12	0.27	0.40	-0.14	0.10	0.42	0.66

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما القدرة التنبؤية للمتغيرات المتنبهة (الفوضوي، السلطوي، الديمقراطي، التوجه المعلوماتي، التوجه التجنبي، التوجه المعياري، توجه الالتزام، والتكيف الأكاديمي) بالمتغير المتنبأ به (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha \geq 0.05)$ ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب قيم معاملات الارتباط المتعدد ومربعاتها، وإحصائيات التغير لكل منها وكذلك الأثر المشترك للمتغيرات المتنبهة كما هو مبين في الجدول 9

يلاحظ من الجدول (8) وجود 16 علاقة ارتباطية طردية من أصل 36 ذات دلالة إحصائية بين مختلف متغيرات الدراسة تراوحت ما بين (0,18-0,66)، صُنّف بعض منها على أنها علاقات ارتباطية ضعيفة جداً مثل العلاقة بين (أسلوب التوجه التجنبي والأسلوب الفوضوي، الأسلوب المعياري والأسلوب الديمقراطي، توجه الالتزام والأسلوب الديمقراطي، الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأسلوب الديمقراطي، التكيف الأكاديمي والتوجه المعلوماتي)، وكذلك صُنّف بعض منها على أنها علاقات ارتباطية طردية ضعيفة مثل (التكيف الأكاديمي والأسلوب الديمقراطي، التوجه المعياري، والتوجه المعلوماتي، توجه الالتزام والتوجه المعياري، الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتوجه الالتزام، الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوجه المعلوماتي، والتوجه التجنبي)، وصُنّف أيضاً بعض منها على أنها علاقات ارتباطية طردية متوسطة القوة مثل (توجه الالتزام والتوجه المعلوماتي، التكيف الأكاديمي وتوجه الالتزام، الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي).

كما يلاحظ من الجدول وجود (5) علاقات ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية من أصل 36 علاقة ارتباطية تراوحت ما بين (-0,50 - -0,20)، حيث صُنّف بعض منها على أنها علاقات ارتباطية ضعيفة جداً من مثل (الأسلوب السلطوي والأسلوب الفوضوي، والتكيف الأكاديمي والسلطوي، التكيف الأكاديمي والتوجه التجنبي، توجه الالتزام والأسلوب السلطوي)، وصُنّف بعضها الآخر على أنه علاقات ارتباطية ضعيفة من مثل (الأسلوب الديمقراطي والأسلوب السلطوي)، مما يعني وجود (15) علاقة ارتباطية ليست ذات دلالة إحصائية.

جدول 9: معاملات الارتباط الخطية المتعددة ومربعاتها ومقدار تفسيرها.

أسلوب إدخال المتغيرات	النموذج	R	R ²	R ² المعدل	الخطأ المعياري في التقدير	إحصائيات التغير			الدلالة الإحصائية
						التغير في R ²	ف	درجة حرية البسط	
Enter	1	0.704	49.61%	0.465	0.349	49.61%	16.118	8	0.000
Stepwise	-1	0.659	43.45%	0.430	0.360	43.45%	106.013	1	0.000
	2	0.692	47.91%	0.471	0.347	4.46%	11.733	1	0.001
أ	(ثابت الانحدار)، الفوضوي، السلطوي، الديمقراطي، التوجه المعلوماتي، التوجه التجنبي،								
ب	(ثابت الانحدار)، التكيف الأكاديمي								
ج	(ثابت الانحدار)، التكيف الأكاديمي، التوجه المعلوماتي								

المتنبئة 47,91% لكل من المتغيرين المتنبيين، متغير التكيف الأكاديمي ومتغير التوجه المعلوماتي. ولمعرفة الأوزان اللامعيارية والمعيارية للمتغيرات المتنبهة في النموذج التنبؤي باستخدام طريقتي Stepwise و Enter تم حسابها كما هو مبين بالجدول (10).

يلاحظ من الجدول (15) استخدام أسلوبين من أساليب إدخال المتغير (Stepwise and Enter) حيث كان الأثر المشترك باستخدام طريقة (Enter) 49,61% لكل من المتغيرات المتنبهة، أما باستخدام طريقة Stepwise كان الأثر المشترك للمتغيرات

جدول 10: الأوزان المعيارية واللامعيارية للانحدار المتعدد وقيم ت المحسوبة

أسلوب إدخال البيانات	النموذج	المتنبئات	الأوزان المعيارية	الأوزان المعيارية	الأوزان المعيارية	الدلالة	الارتباط
الخطأ المعياري	B	β	المحسوبة	الإحصائية	الجزئي		
Enter	(ثابت الانحدار)	0.878	0.471	1.865	0.064		
الفوضوي		0.018	0.074	0.016	0.810	0.021	
السلطوي		0.050	0.058	0.066	0.386	0.076	
الديمقراطي		-0.003	0.058	-0.004	0.960	-0.004	
1	التوجه المعلوماتي	0.221	0.063	0.283	3.483	0.291	
	التوجه التجنبي	0.030	0.059	0.038	0.608	0.045	
	التوجه المعياري	-0.107	0.062	-0.137	0.085	-0.150	
	توجه الالتزام	-0.002	0.069	-0.003	0.972	-0.003	
	التكيف الأكاديمي	0.428	0.056	0.627	7.661	0.556	
Stepwise	(ثابت الانحدار)	1.539	0.175	8.793	0.000		
1	التكيف الأكاديمي	0.450	0.044	0.659	10.296	0.659	
	(ثابت الانحدار)	1.005	0.230	4.375	0.000		
2	التكيف الأكاديمي	0.406	0.044	0.594	9.213	0.618	
	التوجه المعلوماتي	0.172	0.050	0.221	3.425	0.281	

جدول 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التنشئة الوالدية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية.

الرتبة	رقم المجال	الأساليب الوالدية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3	الديمقراطي	3.666	0.68
2	1	الفوضوي	2.923	0.44
3	2	السلطوي	2.906	0.63

يلاحظ من الجدول (11) أن الأسلوب الديمقراطي كان أكثر الأساليب التنشئة الوالدية سيادة من بين أساليب التنشئة الوالدية الأخرى، حيث كانت درجته مرتفعة بمتوسط حسابي مقداره بالتقريب (3,67) وانحراف معياري مقداره (0,68) ثم جاء بالمرتبة الثانية الأسلوب الفوضوي بمتوسط حسابي مقداره

(2,923) وانحراف معياري مقداره (0,44) وبالمرتبة الثالثة الأسلوب السلطوي بمتوسط حسابي مقداره (2,906) وانحراف معياري مقداره (0,63)، ضمن درجة سيادة متوسطة لكل من الأسلوب الفوضوي والأسلوب السلطوي.

يتضح من الجدول (10) أن أسلوب التوجه المعلوماتي قدرة تنبؤية بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة β : (0.283) وقيمة (ت) المحسوبة (3,483)، وأن التكيف الأكاديمي لديه قدرة تنبؤية بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة β : (0.627) وقيمة (ت) المحسوبة (7,661)، حيث يعتبر التكيف الأكاديمي مساهماً أولاً، والتوجه المعلوماتي مساهماً ثانياً بالنموذج التنبؤي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقاً لطريقة Enter، وكذلك الحال بالنسبة لطريقة Stepwise. ويتضح أيضاً من الجدول عدم وجود قدرة تنبؤية للأساليب الوالدية بالكفاءة الذاتية لوجد علاقات ارتباطية ضعيفة بينها وبين الكفاءة الذاتية الأكاديمية كما هو موضح بالجدول رقم (8).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما الأساليب الوالدية وأساليب الهوية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة على هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الأساليب الوالدية، ولأبعاد مقياس أساليب الهوية كما هو مبين في الجدولين (11) و(12).

مقداره (0,61)، وجاء بالمرتبة الثالثة أسلوب التوجه المعلوماتي بمتوسط حسابي مقداره (4,109) وانحراف معياري (0,61)، وجاء الأسلوب التجنبي المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3,356) وانحراف معياري مقداره (0,59) ضمن درجة سيادة متوسطة لكل منها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

ما درجة التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة على هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياسين، كما هو مبين في الجدولين (13) و(14).

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب الهوية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية

الرتبة	رقم المجال	أساليب الهوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	4	توجه الالتزام	4.617	0.62
2	3	التوجه المعياري	4.133	0.61
3	1	التوجه المعلوماتي	4.109	0.61
4	2	التوجه التجنبي	3.356	0.59

ويلاحظ من الجدول (12) أن أسلوب التوجه نحو الالتزام كان أكثر أساليب الهوية سيادة من بين أساليب الهوية الأخرى، حيث كانت درجته مرتفعة بمتوسط حسابي مقداره (4,617) وانحراف معياري مقداره (0,62)، ثم جاء بالمرتبة الثانية أسلوب التوجه المعيارية بمتوسط حسابي مقداره (4,133) وانحراف معياري

جدول 13: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التكيف الأكاديمي السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية.

الرتبة	رقم الفقرة	حالة الفقرة	مقياس التكيف الأكاديمي وفقراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3	أرى أن الدراسة الجامعية ذات أهمية كبيرة		5.321	1.11
2	1	لدي أسباب واضحة ومقنعة لوجودي في الجامعة		5.264	0.96
3	4	سلبية أشك بمدى أهمية وقيمة الدراسة الجامعية		5.064	1.43
4	2	لدي أهداف دراسية واضحة		4.843	1.28
5	8	أحافظ على حضوري للمحاضرات بانتظام واستمرار		4.686	1.36
6	17	سلبية لدي مشكلة في أداء الواجبات الدراسية		4.329	1.24
7	12	سلبية لا أشعر بكفاءتي وقدراتي في المسابقات الجامعية		4.221	1.42
8	10	سلبية أدائي في الامتحانات الدراسية متدني		4.107	1.39
9	16	سلبية وضعي الدراسي غير جيد على الرغم من الجهد الذي أبذله		4.043	1.45
10	7	سلبية دافعتي نحو الدراسة متدنية		3.943	1.61
11	5	أحافظ على تواصلتي وإلمامي بآخر المستجدات العلمية		3.679	1.29
12	15	سلبية أجد مشكلة وصعوبة في التركيز أثناء الدراسة		3.593	1.50
13	9	سلبية أجد أن الدراسة الجامعية في غاية الصعوبة		3.564	1.41
14	6	سلبية لا أبذل جهداً في الدراسة كما يجب		3.507	1.54
15	19	لدي رضا عن أساتذتي في الجامعة		3.371	1.24
16	20	لدي رضا عن الوضع الدراسي بالجامعة بشكل عام		3.343	1.38
17	13	سلبية لا أستثمر وقت الدراسة بشكل فعال		3.286	1.55
18	14	استمتع بكتابة الأبحاث والتقارير الخاصة بالمسابقات الدراسية		3.000	1.56
19	18	لدي رضا عن البرامج الدراسية التي تطرحها الجامعة		2.900	1.24
20	11	أنا راضٍ عن أدائي الدراسي		2.750	1.38
		الكلّي للمقياس		3.941	0.70

جدول 14: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية.

الرتبة	رقم الفقرة	مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	16	جعل أساتذتك يحترمونك ويقدرتك	4.314	0.71
2	17	الالتزام بحضور المحاضرات الدراسية بشكل منتظم	4.171	0.89
3	22	إجراء عمليات حسابية بسيطة	4.136	1.01
4	23	استخدم الحاسوب بكفاءة	4.021	0.95
5	20	فهم واستيعاب معظم المفاهيم والأفكار التي ترد في ورقة الامتحانات	3.779	0.87
6	19	جعل أساتذتك يضمنون أنك تعطي كامل اهتمامك وانتباهك للمحاضرة الدراسية	3.743	0.94
7	5	اجتياز الاختبارات ذات الأسئلة الموضوعية (صح وخطأ، اختيار من متعدد)	3.743	0.84
8	21	فهم واستيعاب معظم المفاهيم والأفكار التي ترد في المحاضرات الدراسية	3.743	0.77
9	18	الالتزام بحضور المحاضرات المملة بصورة منتظمة	3.700	1.10
10	1	تدوين ملاحظات منظمة ومترابطة منطقياً أثناء المحاضرة الدراسية	3.550	1.01
11	13	دراسة المادة الدراسية بشكل كافي حتى تفهم محتواها تماماً	3.536	0.94
12	8	الإصغاء الجيد طوال المحاضرة الدراسية لموضوع صعب ومعقد	3.486	1.08
13	12	الحصول على علامات جيدة في معظم المواد الدراسية	3.443	0.94
14	26	ربط محتوى المواد الدراسية بعضها ببعض	3.421	0.92
15	32	فهم النصوص الصعبة التي ترد في الكتب والمساقات الدراسية	3.386	0.99
16	24	إتقان معظم محتوى المواد العلمية الصعبة	3.371	0.97
17	28	توظيف محتوى المادة الدراسية التي تعلمتها في موقف عملي تطبيقي	3.336	1.02
18	4	الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأساتذة في شعبة عددها قليل جداً	3.321	1.05
19	6	اجتياز الاختبارات ذات الأسئلة المقالية	3.307	0.98
20	30	الحصول على علامات عالية	3.286	0.88
21	10	شرح وتفسير مفهوم علمي لزميل في إحدى المواد الدراسية	3.200	1.07
22	7	كتابة بحث أو تقرير فصلي مميز وذو جودة عالية	3.186	1.03
23	31	توزيع وتنظيم أوقات الدراسة على المواد الدراسية	3.107	1.09
24	9	تدريس بعض زملائك في الشعبة بعض المواضيع والدروس الأكاديمية	3.029	1.14
25	11	طلبك من أستاذك إعادة توضيح مفهوم لم تفهمه	3.000	1.21
26	33	إتقان واستيعاب محتوى دراسي لا يستهويك ولا تميل إليه	2.986	0.99
27	29	الاستخدام والاستفادة الجيدة من مكتبة الجامعة	2.900	1.21
28	2	المشاركة بالمناقشات الصفية	2.821	1.13
29	3	الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأساتذة في شعبة عددها كبير جداً	2.714	1.05
30	14	شرح مسألة علمية أو درس أمام زملائك في الشعبة	2.607	1.13
31	25	التحدث مع أساتذتك على انفراد للتعرف عليهم	2.429	1.21
32	15	المشاركة بالنشاطات اللامنهجية (رياضية، ثقافية،...)	2.336	1.30
33	27	تحدي ومعارضة آراء وأفكار أساتذتك في المحاضرات الدراسية	2.229	0.93
		الكلّي للمقياس	3.313	0.48

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود قدرة تنبؤية لأساليب التنشئة الوالدية بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية أساليب التنشئة الوالدية لبومرند (Baumrind) (Rice, 2000)، حيث ترى بومرند أن أسلوب التنشئة التسلسلي

يلاحظ من الجدولين 13 و14 أن درجة التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3,941) والانحراف المعياري (0,70)، ودرجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3,313) والانحراف المعياري (0,48).

وفريدمان وماسون (Conzaes, Cauce, Friedman & Mason, 1996) أن المشاعر الدافئة والحميمة من قبل الآباء تجاه الأبناء، والدعم الوالدي عوامل ذات تأثير إيجابي دال إحصائياً على نواتج التعلم ومن بينها التحصيل، والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود قدرة تنبؤية للنمط الديمقراطي على عكس ما بينته نتائج الدراسات السابقة، وربما يعود ذلك إلى عدم قدرة هذا النمط على التنبؤ بنواتج التعلم بشكل مباشر إلا من خلال علاقة توسطية مع عوامل أخرى غير العوامل التي تناولتها الدراسة مثل الدافعية للإنجاز والتحصيل، وهنا يمكن الإشارة إلى دراسة كل من جينسبيرغ وبروستين (Ginsburg & Broustein, 1993) التي بينت أنه لا يمكن للنمط الديمقراطي التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية إلا من خلال الدافعية الداخلية للأبناء، وبالتالي تفسير حجم تأثير النمط الديمقراطي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لا يكون إلا من خلال الدافعية الداخلية.

من جهة أخرى بينت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية للتكيف الأكاديمي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار له تينتو (Tinto, 1996) من أهمية التكيف الأكاديمي كمؤشر هام على الصحة النفسية للطلاب، وعلى مدى إنتاجية الطالب للمهام، والأنشطة الأكاديمية، وكفاءته الذاتية، ومدى استعداده لتقبل القيم والاتجاهات التي تحاول الجامعة تطويرها لدى الطلبة، ومن تحديد طبيعة مشاعر الطالب تجاه جامعتهم، ومدى الشعور بالرضا عن نوعية الحياة الجامعية، والاستمرارية والتعلق بهذه الجامعة، ودرجة تحقيقه للأهداف التعليمية، وانخراطه بالأنشطة والمهام الأكاديمية.

لقد أظهرت عدة دراسات دور التكيف الأكاديمي لدى الطلبة في كفاءتهم الذاتية الأكاديمية، ومن بين هذه الدراسات دراسة إيلياس ولوميس (Elias & Loomis, 2000) التي أشارت إلى أن الطلبة الذين غيروا تخصصاتهم العلمية أكثر من مرة أظهروا كفاءة ذاتية أكاديمية منخفضة مقارنة بالطلبة الذين لم يغيروا تخصصاتهم العلمية إطلاقاً، كما تبين في دراسة لينت وزملائه (Lent et al., 2000) أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية استمروا في تخصصاتهم، وحصلوا على علامات عالية في هذه التخصصات مقارنة بالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، وأظهرت دراستهم قدرة تنبؤية للكفاءة الذاتية بالتكيف الأكاديمي.

إضافة إلى ذلك فقد أظهرت دراسة ديفنبروت ولاين (Devonport & Lane, 2003) أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية يتمتعون بقدرة عالية في مواجهة الصعوبات والتحديات الأكاديمية، كما أنهم سجلوا أعلى المعدلات في الاستمرارية والبقاء في الجامعة مقارنة بالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، وأظهرت الدراسة علاقة ارتباطية سلبية بين معدلات الانسحاب من الجامعة والكفاءة الذاتية، في حين ظهرت علاقة ارتباطية إيجابية بين مواجهة التحديات، والصعوبات الأكاديمية، والكفاءة الذاتية. كما أشارت

والفوضوي مرتبط بنواتج سلبية أكثر مقارنة بأسلوب التنشئة الوالدية الديمقراطي الذي يرتبط بنواتج أكثر إيجابية من حيث زيادة درجة التحكم والضبط الذاتي لدى الأبناء، وزيادة كفاءتهم الذاتية والاجتماعية مقارنة بأساليب التنشئة الوالدية الأخرى والتي ترتبط بالنواتج السلبية مثل ضعف في درجة التحكم والضبط الذاتي، وتدني مستوى الكفاءة الذاتية والاجتماعية، وتعاطي الكحول والتدخين (Paulson, 1994).

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة خصائص أسلوب التنشئة التسلسلي المتمثل بالتطلب الزائد من قبل الوالدين (Demandness)، والرقابة الشديدة والصارمة، والتوقعات المرتفعة، والمطالب الملحة دون مراعاة للقدرات، والإمكانات الفردية، والفروق الفردية بين الأبناء، وضرورة التزام الأبناء بالقواعد والتعليمات والقرارات التي يصدرها رب الأسرة دون احترام لوجهات نظرهم، وخصوصية القرارات التي قد تمس مستقبلهم، علاوة على ضعف استجابة (Responsiveness) الآباء المتمثلة بعدم توفير الجو الأمن، وغياب التعبير عن المشاعر الدافئة والحميمة تجاه الأبناء، والتقصير في تقديم التشجيع والدعم بكل أشكاله المادي والنفسي والمعلوماتي، وانعدام أجواء الحوار والمناقشة (Shaw, 2008).

ولا يختلف الحال كثيراً بالنسبة لأسلوب التنشئة الفوضوي سواء كان أسلوباً متساهلاً، أو مهملاً، حيث الاستجابية العالية المتمثلة بالدعم، والتشجيع، وتوفير كل ما يلزم للأبناء لاسيما للأمور المادية مع غياب الانضباطية، والتوجيه للسلوك، وهذا ما يطلق عليه نمط التنشئة الفوضوي المتسامح، أو من خلال الاستجابية الضعيفة أي غياب التشجيع والدعم والأجواء المفعمة بالعاطفة، إضافة إلى غياب الانضباط والتوجيه لسلوكيات الأبناء (Berk, 2000).

ويبدو أن هذه الاستجابية والانضباطية - المتدنية منها والعالية - تؤثران على أداء ونجاح الأبناء الأكاديمي، وكفاءتهم الذاتية الأكاديمية، وحتى كفاءتهم الاجتماعية، وهذا ما أظهرته العديد من الدراسات ومن بينها دراسة كوهين ورايس (Cohen & Rice, 1997) التي أظهرت أن الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض أدركوا وصنفوا والديهم على أنهم أشخاص تسلطيين أو فوضويين. ودراسة بولسون (Paulson, 1994) التي أظهرت أن وجود مستوى من الدعم والتشجيع، وأجواء من المشاعر الدافئة والحميمة، والمشاركة الوالدية للأبناء في المهام والأنشطة الأكاديمية، ومستوى من الضبط من قبل الوالدين قد ارتبط بمستوى عالٍ من التحصيل الأكاديمي للأبناء.

كما أظهرت دراسة استينبيرغ وللمبورن ودورنبوش ودارلنج (Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992) أن أسلوب التنشئة الديمقراطي كان من أكثر أساليب التنشئة الوالدية تأثيراً من الناحية الإيجابية على التحصيل الدراسي، والأداء الأكاديمي في المرحلة الثانوية، كما تؤكد دراسة كوزالس وكوس

دراسة ويلسن (Wilson, 2002) إلى أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية حصلوا على أعلى العلامات، وأظهروا انهماكاً وانخراطاً وتركيزاً عالياً بمساق برمجية C++.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود قدرة تنبؤية لأسلوب الهوية المعلوماتي بينما لم تظهر أي قدرة تنبؤية لكل من أسلوب الهوية المعياري، وأسلوب الهوية التجنبي. إن تفسير ذلك يمكن أن يكون في ضوء طبيعة خصائص هذه الأساليب، فأسلوب الهوية المعلوماتي يمتاز أصحابه بالمثابرة، والفاعلية، والتركيز العالي، والتعمق في معالجة المعلومات قبل بناء أية تصورات أو معتقدات حول هويتهم أو حتى اتخاذ قرارات (Bersonsky, 2004). إن أصحاب هذا الأسلوب ينخرطون بالأنشطة والمهام الأكاديمية بتركيز عالٍ، واستمتاع، ولديهم استقلالية في الدراسة والتعلم، وأنهم يستكشفون ذاتهم بشكل مناسب، ولديهم مستوى جيد من المهارات الاجتماعية، بينما يتصف أصحاب أسلوب الهوية المعياري بالانغلاق، ومقاومة كل المعلومات التي لا تتوافق ولا تنسجم مع قيمهم ومعتقداتهم، ويفتقرون للاستقلالية والاعتمادية الذاتية في الدراسة والتعلم، وتنعبد لديهم القدرة على الأداء في البيئات التعليمية ضعيفة التنظيم، ولديهم مشكلة في الانفتاح على الخبرات الجديدة، وتقبل أفكار الآخرين والتسامح معهم، ويواجهون مشكلة في بناء علاقات بناءة وهادفة (Bersonsky & Kulk, 2005).

أما أصحاب أسلوب الهوية التجنبي فيتسمون بالمطالبة، والتأجيل للمهام والقضايا لا سيما للقضايا التي ترتبط بهويتهم، وتحدد سلوكياتهم عوامل خارجية وموقفية بدلاً من العوامل الداخلية من مثل حب الفضول والاستطلاع والاستكشاف، كما أنهم يجدون صعوبة بالتقيد بالتعليمات والقوانين الجامعية لأنهم غير معدين للتعامل مع مثل هذه السياقات الاجتماعية (Bersonsky, 2004)، ويظهرون أداء أكاديمياً ضعيفاً حيث يحصلون على أدنى العلامات (Vleioras & Bosmas, 2005). وهذا ما توضحه عدة دراسات، ومنها دراسة كل من بيرزونسكي وكولك (Bersonsky & Kulk, 2005) التي أوضحت أن الطلبة من أصحاب أسلوب الهوية المعياري كان أدائهم الأكاديمي عالياً، وحققوا مستويات مرتفعة من الاستقلالية والاعتمادية الذاتية، ولديهم أهداف تعليمية واضحة مقارنة بأصحاب الأسلوب المعياري والأسلوب التجنبي الذين أظهروا مستويات متدنية.

كما ذكر جاكوبسكي وديمبو (Jakubowski & Dembo, 2004) في دراستهما وجود قدرة تنبؤية لأسلوب الهوية المعلوماتي بالكفاءة الذاتية بينما لم يظهر أسلوب الهوية المعياري أو أسلوب الهوية التجنبي هذه القدرة التنبؤية. وأظهرت دراسة حجازي وزملائه (Hajzai et al., 2008) وجود تأثير إيجابي لأسلوب الهوية المعلوماتي على التحصيل الدراسي، وتأثير سلبي لأسلوب الهوية المعياري وأسلوب الهوية التجنبي على التحصيل الدراسي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لأسلوب الهوية المعياري،

وأسلوب الهوية المعلوماتي على التحصيل من خلال العلاقة التوسيطية للكفاءة الذاتية.

وفي ضوء ما سبق يخلص الباحثان للتوصيات والتضمينات التالية:

- إجراء تحليل مسار Path Analysis سواء مع المتغيرات التي استخدمت في الدراسة الحالية، أو متغيرات أخرى لمعرفة العلاقات المباشرة والعلاقات غير المباشرة لا سيما فيما يتعلق بنمط التنشئة الديمقراطي.
- دراسة دور السيادة لمتغيرات الدراسة المستقلة أو لمتغيرات أخرى في القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- عقد ورش تدريبية للعاملين في حقل الإرشاد التربوي والنفسي لبيان أهمية أساليب الهوية، والأساليب الوالدية، والتكيف الأكاديمي بنواتج التعلم كدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي.

المراجع

- حسن، هبة خليل. (2008). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون وعلاقتها بمستويات الهوية النفسية في قضاء عكا بفلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- داود، نسيمه ونزيه حمدي. (2004). الأسرة ورعاية الأبناء: دليل إرشادي للأسرة. الجزء الأول: الأسرة والطفل، مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.
- رضوان، سامر. (2002). الصحة النفسية، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- الشوارب، إياد جريس. (2003). تطور مفهوم السلطة عند الطلبة الأردنيين وعلاقته ببعض المتغيرات، أطروحة كتنورا غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- عشوى، مصطفى ومروان دويري. (2006). تأثير أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية لطلاب وطالبات الثانوية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية. مجلة الطفولة العربية، المجلد السابع، العدد 27، ص: 35-56.
- Baker, R.M., & Sirke, B. (1999). Student adaptation to college questionnaire manual.WPS Test Report. Western Psychological Services, pp 1-8, Available on-line: <http://portalwpspublish.com/pdf/sacq/pdf>.

- Devenport, T.J. & Lane, A.M. (2003). Relationship between self-efficacy, Coping and student retention. *Social Behavior and Personality*, 34 (2), 127-138.
- Dollinger, S.M. (1995). Identity Styles and the five – factor model of personality. *Journal Research in Personality*, 29, 475-479.
- Elias, S. M. & Loomis, R. J. (2000). Using an Academic Self-efficacy scale to address university major persistence. *Journal of College Student Development*, 41 (4), 450-454.
- Elias, H, Noordin, N., & Mahyuddin. (2010). Achievement Motivation and Self-efficacy in Relation to Adjustment among University Students. *Journal of Social Sciences* 6, 3, 333-339.
- Ginsburg, G.S., & Broustein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic / extrinsic motivational orientation and academic performance. *Children Development*, 64, 5, 1461-1474.
- Handler, M., & Huffer, W.R. (2009). The influence of parenting styles, Achievement Motivation and Self-efficacy on academic performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50, 3, 337-346.
- Hejazi, E, Shahrari, M., Farsinejad, M & Asgary, A. (2008). Identity Styles and Academic Achievement: Mediating role of Academic Self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 12, 1, 123-135.
- Hirose, E.L, Wada, S. & Watanabe, H. (1999). Effects of self-efficacy on adjustment to college. *Jap. Psychol. Res*, 41, 163-172.
- Jakubowski, T.G & Dembo, M.H. (2004). The relationship Of Self-efficacy, Identity Style and Stage of Change with Academic Self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 35(1) 2-24.
- Lent, R.W., Taveira, M.C, Sheu, H.B & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A Longitudinal analysis. *J. Vcal-Behave*, 74 190-198.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2000). Contextual support and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 1, 26-49
- Leonardi, A., & Gialamas, V. (2002). Implicit theory, goal orientation, and perceived competence: Impact on student' achievement behavior. *Psychology in the Schools* 39(3), 279-291.
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency in W.J. Perrig and A. Grob (Eds). *Control of human Behavior, mental process and consciousness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, INC.
- Berk, L. (2000). *Child Development*. (5th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Berzonsky, M. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 268-282.
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity Style and coping Strategies. *Journal of Personality*, 60, 771-788.
- Bersonsky, M.D., & Kulk, L.S. (2000). Identity status, identity processing style, and the transaction to university. *Journal of Adolescent Research*, 15 (1), 81-98.
- Bersonsky, M.D. (2004). Identity style, parental authority, and identity commitment. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(3), 213-220.
- Berzonsky, M.D & Kulk, L.S. (2005). Identity style, psychological maturity and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 235-247
- Berzonsky, M.D. (2007). *Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes*. Available online at: www.sciencedirect.com.
- Berzonsky, M.D. & Sullivan, C. (1995). Social-cognitive aspects of identity: Need for cognition, experimental openness, and introspection. *Journal of Adolescent*, 7, 140-155.
- Berzonsky, M.D & Neimeyer, G.J. (1994). Ego identity status and identity processing orientation: The moderating role of commitment. *Journal of Research in personality*, 28, 425-435.
- Betz, N.E. (2004). Self-Efficacy: Contributions of Self-Efficacy Theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52 (4), 340-352.
- Buri, J.R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality and Social Assessment*, 57, 110-119.
- Cohen, D.A., & Rice, J. (1997). Parenting style, adolescent, substance abuse, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 27 (2), 199-212.
- Conzaes, N.A. Cauce, A.M., Friedman, R.J., & Mason, C.A. (1996). Family, Peer, and Neighborhood influences on academic achievement among African-American students. *American. Journal of Community Psychology*, 24 (3), 364-368.

- Shunk, D.H. (2000). Motivation for achievement: Past, Present, and Future. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 16, 161-165.
- Soenens, B., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Social –Psychological profiles of Identity Styles: Attitudinal and social cognitive correlates in late adolescence. *Journal of Adolescence*, 28, 107-125.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., & Dornbush, S., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Stoever, S. (2001). Multiple predictors of college adjustment and academic performance for undergraduates in the first year semester. *Unpublished Doctoral Dissertation*, North Texas University, North Texas.
- Thomas, D.M, Love, K.M, Roan-Belle, C, Tyler, K. M, Brown, C. L., & Garriott, P.O. (2009). Self-efficacy, motivation and academic adjustment among African women attending institution. *Journal of Negro Education*, 78, 2, 159-171.
- Tinto, V. (1996). Reconstructing the first year of college. *Plan. Higher Edu*, 25, 1-6.
- Tong, Y., & Song, S. (2004). A study on general self-efficacy and subjective well-being of low SES college student achievement in a Chinese University. *College Student Journal*, 38, 4, 637-642.
- Turner, R. Chandler, M., & Huffer, S. (2009). *The influence of parenting style and ethnicity on academic self-efficacy and academic performance*. Available on-line: <http://hdl.handle/1969/3717>.
- Valentine, J.C., Dubois, D.L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A Meta –analytic review. *Educational Psychology*, 39, 111-133.
- Vleioras, G., & Bosma, A.H. (2005). Are Identity Styles important for psychological Well-being?. *Journal of Adolescence*, 28, 397-409.
- White, J. M. Wampler, R.S., & Winn, K.I. (1998). The identity style inventory: A revision with sixth – grade reading level. *Journal of adolescent Research*, 13(2), 223-245.
- Wilson, B. (2002). A study of factors promoting success in computer science including gender differences. *Computer Science Education*, 12(2), 141-164.
- Zajacova, A, Lynch, S.M., & Espenshade, T.J. (2005). Self-efficacy, stress and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 133-139.
- Linnenbrink, E. A, & Pintrinch, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313-328.
- Mills, K.T. (2010). Parental styles influence on locus of control, self-efficacy and academic adjustment in college students. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Auburn University, Alabama.
- Omen, S. V., & Froman, R.D. (1988). Development of College Academic Self-efficacy Scale. *Paper Presented at the 1988 annual meeting of the national council measurement in Education*.
- Paulson, S.E. (1994). Relations of Parenting style and parental involvement with ninth –grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 250-260.
- Pery, R.P, Hladkyi, S, Pekrun, R.H., & Pelletier, S, T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A Longitudinal field study. *J. Educ. Psychol*, 93, 776-389.
- Pittman, L.D., & Chase-Lansdale, P.L. (2001). African –American adolescent girls in impoverished communities: Parenting style and adolescent outcomes. *Journal of Research on adolescence*, 11, 199-225.
- Poyrazli, S, Arbona, C, Nora, M, Mcpherson, R., & Pisecco, S. (2002). Relation between Assertiveness, Academic Self-efficacy and Psychological Adjustment among International Graduate Students. *Journal of College Students Development*, 43, 5, 632-642.
- Rice, F. (2000). *Human Development: A life span approach*. Macmillan Publishing Company: New York.
- Ross, J., & Hammer, N. (2002). College freshmen: Adjustment and Achievement in Relation to Parenting and Identity Style. *Unpublished Manuscript*, Available at: <http://Murphy library.UWLax.edu/digital/Jur/2002ross-hammer.pdf>.
- Rubin, K., & Chung, O. (2006). *Parenting beliefs, behaviors, and parent – child relations*. Psychology Press: New York.
- Santrack, J.W. (1999). Lifespan development. Boston, MA: McGraw-Hill College intelligence.
- Shaw, N.E. (2008). The Relationship between perceived Parenting Style, academic self-efficacy and college adjustment of freshman engineering students. *Unpublished Thesis*, University Of north Texas, Texas.
- Shunk, D.H. (1991). Self-efficacy and Academic motivation. *Education Psychologist*, 26, 206-213.

Subscription Form Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES An International Refereed Research Journal Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan	المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلة علمية عالمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
Name: الاسم: Speciality: الاختصاص: Address: العنوان: P.O. Box: ص.ب.: City & Postal Code: المدينة والرمز البريدي: Country: الدولة: Phone: هاتف: Fax: فاكس: E-mail: البريد الإلكتروني: No. of Copies: عدد النسخ: Payment: طريقة الدفع: Signature: التوقيع: Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.	أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية I would like to subscribe to the Journal For ☐ One Year لمدة سنة واحدة ☐ Two Years سنتان ☐ Three Years ثلاث سنوات
أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates داخل الأردن Inside Jordan خارج الأردن Outside Jordan 7 دنائير JD 7.00 Individuals الأفراد 35 دولاراً أمريكياً US \$ 35 المؤسسات 35 دولاراً أمريكياً US \$ 35 JD 10 Institutions	سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price Standard Price JD 1.750 دينار 1.750 Students JD 1.00 40% Discount for Bookshops خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع
ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.	
مراسلات البيع والاشتراكات: عميد البحث العلمي والدراسات العليا عمادة البحث العلمي والدراسات العليا - جامعة اليرموك إربد - الأردن هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3638 فاكس 00 962 2 7211121	
Subscriptions and Sales: Deanship of Research and Graduate Studies Yarmouk University Irbid - Jordan Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3638 Fax: 00 962 2 7211121	
Correspondence	

- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1993). *In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Burke, K. (1999). *How to Assess Authentic Learning*. Arlington Heights, IL.: Skylight Publishing, Inc.
- Caustad, J. (1996). *Assessment and Evaluation in the Multiage Classroom*. Available at: <http://www.ERIC.ed.gov>. [ED 392149]
- Cross, B. J.; Creer, T.; and Pearce, M. (1998). *Improving Student Reading Comprehension skills Through the Use of authentic Assessment*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University. IRI: Skylight Publishing Inc.
- Daniel, V. I. (1999). The Assessment Maze: Making instructional Decisions about Alternative Assessment for Students with Disabilities. *Preventing School Failure*, 43 (4) 171-178.
- Eisner, E. (1999). The Uses and Limits of Performance Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (9), 658-660.
- El-Koumy, A. (2004). *Metacognition and Reading Comprehension: Current Trends in Theory and Research*. Available at: <http://www.ERIC.ed.gov>. [ED 490569]
- Falk, B. (1994). *Weaving Assessment into the Fabric of Teaching and Learning*. Available at: <http://www.ERIC.ed.gov> [ED 378217].
- Frazier, D. M. and Paulson, F. L. (1992). How portfolios motivate reluctant writers. *Educational Leadership*, 8, 62-65.
- Gagliano, K. and Swiatek, L. (1999). *Improving Student Assessment Through the Implementation of Portfolios in Language Arts*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University and IRI Skylight Publishing inc.
- Geocaris, C.; and Ross, M. (September 1999). A Test Worth Taking. *Educational Leadership*, 29-33.
- Guskey, T. R. (2000). Twenty Questions? Twenty Tools for Better Teaching. *Principal Leadership*, 1 (3), 5-7.
- Hambleton, R. K.; Jones, R. W.; and Cadman, S. (1993). *Innovations in Testing and Evaluation of Student Competencies in Technical and Vocational Education*. (Laboratory of Psychometric and Evaluative Research Report No. 230). Amherst, MA: School of Education, University of Massachusetts.
- Kohn, A. (September, 1999). Confusing Harder with Better: Why the "Tougher Standards" Movement is Undermining Our Schools. *Education Week*, XIX (2), 68.
- Kunnan, A. (1998). Language testing: Fundamentals. In A. Kunnan (ED.), *Validation in Language Assessment: Selected Papers from the 17th Language Testing Research Colloquium* (pp. 707-711). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marzano, R. J. ; Pickering, D. and McTighe, J. (1993). Assessing Student Outcomes. *Alexandria Association for Supervision and Curriculum Development*, v 1-5, 37-43.
- Meadows, S; and Karr, P. J. (2001). *The Role of Standardized Tests as a means of Assessment of Young Children*. Available at: <http://www.ERIC.ed.gov>. [ED 456134].
- Rhine, S. and Smith, E. (2001). *Appropriate Assessment of Primary Grade students*. Available at: <http://www.ERIC.ed.gov>. [ED 456 128]
- Rossi, R. (2000). Old-Style Teaching Gets Lower Scores. *Sun-Times*, (17).
- Shrenko, L. (1994). *Structuring a Learner-Centered Classroom*. Palantine: IRI/ Skylight Publishing Inc., 133-135.
- Soyoung, K. (2003). *The Effect of Authentic Assessment Strategy on Students' Achievement in a Constructivist Classroom*. Available at: <http://www.olam.ed.asu.edu>. Retrieved on February 19, 2007.
- Stiggins, R. (1999). Assessment, Student Confidence, and School Success. *Phi Delta Kappan*, 81 (3), 191-198.
- Valencia, S. W. (1994). *Authentic Reading Assessment: Practices and Possibilities*. DE: International Reading Association.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco, California: Jossey-Base Publishers.
- Wolf, D. P. (1993). *What Works in Performance Assessment?* UCLA Los Angeles, CA: UCLA Graduate School of Education.

discussions because using the K-W-L-S chart encouraged brainstorming. This process promoted dialogue among students and raised their awareness of their new knowledge which allowed the researcher to tap into students' thoughts and helped them create the necessary connections for comprehension. Additionally, after correcting the experimental and the control group students' reading achievement test, the researcher computed the data on the two levels of the test, the inferential and the literal levels. On the inferential level, the analyzed data revealed that there was a significant difference between the experimental group students and the control group students' mean scores in favour of the experimental group students. However, there was no significant difference between both groups' mean scores on the literal level. The researcher realized that the self-assessment checklist might have attributed to this achievement on the inferential level as they provided the students with the higher-order skills needed for drawing conclusions and making judgments and inferences and helped them become independent and active learners. The K-W-L-S chart might also have had a contribution in enforcing the students' skills of prediction, speculation, and interpretation and their ability to express their ideas openly and freely without being criticized. Also in support of this, Cross et. al. (1998) found that students achieved higher scores when they were tested in an authentic way than when they were tested using traditional evaluation techniques. Additionally, Rhine and Smith (2001) found that student's knowledge and comprehension improved when authentic assessment was implemented.

Secondly, authentic assessment techniques might have increased students' self-confidence and raised their pride and feeling of accomplishment. This, in turn, could have improved their reading skills. In support of this reason, the researcher realized that the self-assessment checklist was not only effective in helping students self-evaluate, but it also helped them gain understanding of their strengths and the areas they need to improve. The self-assessment checklist also helped students to deal with more complicated assignments by employing the effective reading strategies that they learned in it. This might have made students more confident of their production and their ability to produce better work. It also might have made them proud as the amount and quality of work that was collected in their portfolios during the three months of the experiment was highly appreciated by the researcher. This result was supported by Biondi (2001) who found that self-assessment resulted in higher self-confidence, higher self-esteem and better achievement.

Thirdly, authentic assessment techniques could have helped teachers observe their students' reading skills and detect their strong points and their weak points through the use of portfolios. This might have enabled them to make plans to address areas that needed strengthening. In support of this, the researcher realized

that the experimental group students felt shy when their weaknesses were exposed at the beginning of the experiment. However, as the experiment went on, they started to accept these weaknesses and to discuss them more openly with the teacher. Thus, they started to show better performance in the reading classes and the researcher realized that their reading skills improved. By the end of the experiment, the portfolios could also show students' creativity and growth and they stressed the effort put forth by the students. The researcher felt that portfolios provided a multi-dimensional view of the students' interests, choices and learning styles and he also felt that he had gained insight into the true learning personality of each student. Also, in support of this reason, Soyoung (2003) found that portfolios provided teachers with a more complete picture of the success of their teaching and areas where students needed improvement.

Fourthly, authentic assessment could have reduced students' tension which they might have felt during traditional assessment. This might have helped students learn better as nervousness and tension disappeared during authentic assessment. In support of this reason, the researcher realized that the self-assessment checklist took the mystery and ambiguity out of the assessment process. The students knew the criteria they were expected to meet when learning a new material ahead of time. Thus, tension and anxiety disappeared. The researcher realized that this anxiety-free atmosphere helped students improve their learning processes and consequently their reading skills.

Recommendations

In light of the results of the study, the researcher recommended that the Ministry of Education take authentic assessment techniques into consideration during the process of designing English language curricula, that EFL teachers well-inform themselves about authentic assessment and incorporate it into their assessment practices, and that future researchers conduct further studies regarding the effect of using authentic assessment on other language skills such as listening and speaking.

References

- Arter, J. and Spandel, V. (Spring 1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 33-44.
- Barth, P. and Mitchell, R. (1992). *Smart Start: Elementary Education for the 21st Century*. Golden Colorado: North American Press.
- Biondi, L. A. (2001). *Authentic Assessment Strategies in Fourth Grade*. Available at: <http://www.ERIC.ed.gov>. [ED 460 165].

To determine if there was a statistically significant difference in the mean scores between the experimental group students and the control group students, a MANOVA analysis was carried out. The results of the

analysis of the pre-test scores are shown in Table (2) below.

Table (2): Results of the MANOVA for the Reading Pre-test

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig.
GROUP	READ PRE	.159	1	.159	.028	.869
Error	READ PRE	392.057	68	5.766		

Table (2) shows that the F value for reading was (.028). This value was not significant at 0.05. This indicates that the two groups were equivalent in reading before conducting the experiment.

(5) Developing the instructional program, the reading achievement test and ensuring the validity and reliability of the instruments of the study.

(6) Applying the programs from August to September 2009 by the researcher himself. During this month, the researcher trained the English teacher at the school to go on with the programs till November 2009.

(7) Post-testing the experimental group and the control group by the teacher to measure their achievement after conducting the experiment.

(8) Correcting the students' answers on the reading test by the teacher.

Research Design

The independent variables of this study were the assessment methods. These methods were the traditional assessment method and the authentic assessment method. The dependent variable was the students' achievement in the reading skills. The statistical design of this study was a quasi-experimental one. In this design, the researcher used an experimental group and a control group.

Statistical analyses

To analyze the data of this study, the researcher used means and standard deviations, the Multivariate Analysis of Variance (MANOVA), and the t-test.

Findings of the study

This section presents the findings of the study after analyzing the data. The findings are presented according to the hypothesis of the study.

The means and standard deviations of the students' scores in the two groups on the reading post-test were computed as shown in Table (3).

Table (3): The Means and the Standard Deviations of the Students' Scores on the Reading Post-test

GROUP	N	Mean	Std. Deviation
Experimental	35	7.09	1.716
Control	35	5.65	2.314
Total	70	6.37	2.148

Table (3) shows that there are differences between the mean scores of the students in the experimental and control groups. The mean of the experimental group students' scores is 7.09 and the standard deviation is 1.72, while the mean of the control group students' scores is 5.65 and the standard deviation is 2.31. The table shows that there is a difference of (1.44) between the means of the students' reading post-test scores in favour of the experimental group.

Therefore, t-test was used to determine the significance of the difference in the mean scores between the experimental and the control groups on the reading post-test. The results are shown in Table (4) below.

Table (4): The T- test Results for the Differences in the Mean Scores between the Experimental and the Control Groups on the Reading Post-test

GROUP	N	Mean	Std. Deviation	T	DF	Sig.
Experimental	35	7.09	1.716	2.954	68	.004
Control	35	5.65	2.314			

Table (4) shows that the difference in the mean scores of students' reading post-test was statistically significant ($t = 2.95$, $p = .004$). This result shows that implementing authentic assessment was more effective in improving students' reading skills than traditional assessment. Therefore, the hypothesis of the study is rejected.

Discussion and Recommendations

The achievement of the experimental group students in reading could be attributed to the authentic assessment techniques which proved to be more effective than the traditional assessment techniques. This finding might be attributed to many reasons. First, authentic assessment techniques might have helped students discover their individual abilities and realize that there was not one right way to achieve success. In support of this reason, the researcher noticed that using the K-W-L-S chart helped students to build a bridge to understanding and enabled them to voice their thoughts, opinions and ideas. The researcher observed an increase in students' confidence and active participation in class

Instruments of the Study

To achieve the objectives of the study, the researcher used the following instruments:

(1) Two instructional programs as listed below:

- a. An Instructional program based on authentic assessment techniques.
- b. An Instructional program based on traditional assessment techniques.

(2) A reading achievement test.

1. The instructional programs

The researcher developed two instructional programs: one based on a) authentic assessment and the other based on b) traditional assessment. The instructional procedures were the same in both programs. However, the assessment techniques were different. Both programs were developed in light of the reading material included in *Jordan Opportunities 2* for the eleventh grade. In order to establish the validity of the two instructional programs, they were given to a jury of three supervisors and three instructors from the Department of Curricula and Instruction at Jordanian universities.

(a) The authentic assessment program

The authentic assessment program which was used with the experimental group students consisted of eight lessons. The techniques used in this program aimed at making students demonstrate meaningful application of their reading skills. The techniques that were employed were the K-W-L-S chart (see Appendix A) and the self assessment checklist (see Appendix B). The students were requested to fill in the K-W-L-S chart with information before, and after reading. The students were also requested to tick the strategies that they employed before, while, and after reading in the self-assessment checklist.

The reading assessment checklists and K-W-L-S charts were given to the students in every session and were collected by the teacher who later compiled them in a portfolio for each student. This portfolio was read by the teacher every week to diagnose the student's strengths and weaknesses.

(b) The traditional assessment program

The traditional assessment program which was used with the control group students consisted of eight lessons. The traditional assessment techniques which were used in this program were directed at discrete language components such as syntax, punctuation, spelling, lexical items and the like. They concentrated on the assessment of bits and pieces of information such as filling in blanks, sentence completion, matching, and the like. This information was mainly taken from the

Student's Book and the Activity Book of *Jordan Opportunities 2*.

(2) The reading achievement test

The researcher developed a reading achievement test composed of ten questions about an expository passage. Five of these questions were literal, and the other five were inferential (see Appendix C). The questions of the test covered the main ideas in the text. The total score of the test was 10 points, 1 point for each correct answer.

(a) Validity of the reading achievement test

To ensure the validity of the reading achievement test, a jury of 5 EFL teachers, 3 EFL supervisors and 2 university professors was consulted, and their recommendations were taken into consideration before editing the final copy of this test.

(b) Reliability of the reading achievement test

To ensure the reliability of the reading achievement test, it was applied on a pilot study of 20 eleventh grade students which was excluded of the sample of the study. The test results were analyzed using the formula K-R 20 to correlate all items on this test with each other to make sure that all items were equivalent. The K-R 20 formula revealed that alpha was (.7835). This indicated that all the items of the test were equivalent.

Study procedures

In this study, the researcher followed the following procedures:

- (1) Getting the approval of Irbid First Directorate of Education to conduct the study
- (2) Selecting the schools.
- (3) Selecting the subjects of the study from Irbid First Directorate of Education.
- (4) Pre-testing the experimental group and the control group to find out whether they were equivalent in reading. The means and standard deviations of the students' scores in the two groups on the reading pre-test were computed as shown in Table (1) below.

Table (1): The Means and the Standard Deviations of the Students' Scores on the Reading Pre-test

	GROUP	Mean	Std. Deviation	N
READ_PRE	experimental	4.94	2.511	35
	control	5.04	2.286	35
	Total	4.99	2.384	70

Table (1) shows that the mean of the experimental group students' scores in the reading pre-test was 4.94 and the standard deviation was 2.51, while the mean of the control group students' scores was 5.04 and the standard deviation was 2.28.

knowledge about how to apply these techniques appropriately. In a similar vein, Eisner (1999) points out that as authentic assessment aims at moving away from testing practices that require students to select the single correct answer from four or five distracters, to a practice that requires students to create evidence through performance, it will enable assessors to make a valid judgment about what the student knows and can do in situations that really matter.

Authentic assessment can show students' different learning styles according to Geocaris and Ross (1999). They point out that authentic assessment allows the student to express knowledge in ways that best suit his/her individual learning styles and intelligence.

As reliability is one of the major concerns about any assessment method, Guskey (2000) emphasizes that authentic assessment is consistent and reliable. It involves teachers, students, and parents. In addition, it can indicate to a teacher what works and does not work in their instruction. It can allow teachers to analyze their personal strengths and weaknesses and initiate ways to improve the quality of their teaching.

Stiggins (2002) emphasizes that authentic assessment provides students with the opportunity to believe in themselves and to experience success in their learning environment. Success can lead to confidence which, in turn, can lead to increased effort and motivation.

To conclude, the previously-mentioned literature shows that authentic assessment assesses truly important aspects of learning such as higher order thinking skills and problem solving skills, and monitors growth and learning in social and emotional areas as well as academic areas.

Related Studies

For Cross, Creer and Pearce (1998), Illinois grade-five students' scores indicated that traditional testing had failed to show accurately student knowledge in reading. Student reflection of the reading passages' content also proved to be inaccurate or shallow in displaying understanding of the literal and implied meanings. Using student portfolios, and authentic assessment techniques, Post- intervention data revealed that a majority of students scored higher when they were tested authentically in contrast with the traditional testing method.

Gagliano and Swiatek (1999) described a programme that was implemented to improve student achievement through the use of portfolios in language arts. Analysis of the probable cause data revealed that test scores did not provide a clear picture of student growth and development. Evidence of this problem was low test scores and poor quality work and differences between performance on tests and student ability. Post intervention data indicated that the use of portfolios

provided students with a sense of ownership in their own learning and with a more complete picture of student growth and development over time.

Biondi (2001) investigated the validity of authentic assessment techniques in a reading lesson. As students received practice on authentic assessment, their assessment became more aligned with the teacher's perceived assessment. The results of using self-assessment forms showed that 71% of the students acknowledged that their interest level in reading had risen. The researcher found that collaboratively-created checklists, simulations and portfolios in a reading lesson were valid, authentic and equitable measurement tools that would raise students' self-esteem and achievement through the assessment process.

Rhine and Smith (2001) carried out an 18-month program that focused on the problem of the inappropriate assessment of 539 primary grade students in reading comprehension. It was noticed that students at this stage showed low achievement while taking tests compared to their daily performance. The researchers used portfolios and checklists to assess the students. During the experiment, both traditional and performance tests were given and observed to show the difference in students' behaviour during testing situations. In the performance-based situation, the teachers realized that the student's fluency, sight word knowledge and comprehension improved. The researchers concluded that the students benefited from the authentic assessment strategies and had a greater understanding of their own learning.

Soyoung (2003) investigated the effect of authentic assessment on two college students' real performance and achievement. The learners were divided into two groups and their final assessment was assessed by their portfolios according to a grading rubric. After the application of the experiment, the final achievement scores of the control group and the treatment group were significantly different at 0.05.

In conclusion, these studies showed that using authentic assessment resulted in significantly higher reading achievement and better performance. These studies revealed that traditional assessment was ineffective as it provided information about a moment in time not the development of students' reading skills.

Design and Methodology

Subjects of the Study

The researcher selected the subjects of the study from Sa'ad Bin Abi-Waqas Secondary School in Irbid First Directorate of Education. The sample consisted of two eleventh grade scientific stream. These classes were randomly assigned to an experimental group and a control group of 35 students each group.

Wiggins, 1993; Valencia, 1994; Eisner, 1999; Guskey, 2000; and Stiggins 2002) suggested using authentic assessment as an alternative to traditional assessment. In support of this suggestion, some researchers (e.g., Cross, Creer, and Pearce, 1998; Gagliano and Swiatek, 1999; Biondi, 2001; and Soyoung, 2003) found that authentic assessment improved students' poor reading skills. Therefore, this study attempts to improve secondary stage students' achievement in reading through the implementation of this type of assessment.

Statement of the Problem

The aim of this study was to investigate the effect of an instructional program based on authentic assessment on the achievement of EFL secondary stage students in Jordan in reading.

Elements of the Problem

The study aimed at answering the following question:

- Is there a difference in Jordanian Secondary school students' achievement in reading comprehension between the experimental group and the control group due to the method of assessment (Traditional or Authentic)?

Research Hypothesis

The study examined the following hypothesis:

- There is no statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) in Jordanian secondary school students' achievement in reading comprehension between the experimental group and the control group due to the method of assessment (Traditional or Authentic).

Significance of the Study

Recently, Jordan has witnessed a shift in promoting authentic assessment in schools. The researcher thinks that this research is very useful in exploring the effectiveness of authentic assessment in the EFL classroom and hopes to reach conclusions and suggest procedures on the appropriate practice to be used when applying authentic assessment in Jordanian schools. It may also help curriculum planners consider positively the usefulness of authentic assessment and, therefore, adopt it in upgrading EFL curriculum in Jordan.

Definition of Terms

The terms below have the following definitions:

Authentic assessment

In the present study, this term refers to a type of assessment in which students demonstrate meaningful application of their reading skills as well as the strategies they employ while reading (Kunnan, 1998). This type of assessment includes many techniques such as interviews, dialogue journals, verbal reports,

conferences, learning logs, K-W-L-plus charts, anecdotal records, rubrics, self-assessment checklists and portfolios. The present study is confined only to the last three techniques (K-W-L-plus chart, self-assessment checklists and portfolios).

K-W-L-plus chart

In the present study, this term refers to a chart that students are requested to fill in with information before, and after reading. K stands for what the student knows about the title of the reading text, W stands for what the student wants to know, L stands for what the student learned from the reading text, and plus stands for what the student still wants to know.

Traditional assessment

In the present study, this term refers to discrete point assessment which is directed at discrete language components such as syntax, punctuation, spelling, lexical items and the like. This type of assessment includes multiple choice, true/false, short answer, filling in the blank tasks and the like.

Review of Related Literature

Theoretical framework

Some of the benefits of authentic assessment are pointed out by Arter and Spandel (1992). They mention that authentic assessment displays critical thinking skills, problem solving, motivation and persistence in the learner.

One of the main benefits of authentic assessment according to Frazier and Paulson (1992) is that it is integrated with instruction. They explain that when authentic assessment is integrated in the learning environment, it gives students the opportunity to evaluate their work; thus, offering them a way to take charge of their learning. In this model, Wolf (1993) mentions that the authentic task that is used to measure the students' ability to apply the knowledge or skills is used as a tool for student learning.

Emphasizing that authentic assessment focuses on the authenticity of student learning, Wiggins (1993) states that authentic assessment refers to assessment tasks that resemble reading in the real world where students do not simply recall information or circle isolated vowel sounds in words; but apply what they know to new meaningful tasks. Brooks and Brooks (1993) also point out that authentic assessment is effective as the learning it measures has a value beyond the classroom.

Moreover, Valencia (1994) points out that authentic assessment develops strategic motivated readers; a goal which highlights the importance of a reader having knowledge of the reading process, knowledge about techniques and skills that are essential to constructing meaning or comprehending the text, and

in a timed, paper-and-pencil tests; that academic achievement can be measured and quantified by counting correct responses; and that nonacademic areas (such as the ability to work cooperatively with others, to make independent decisions, to effectively self-evaluate) where progress cannot be quantified are not worth attempting to assess (Caustad, 1996). These assumptions were derived, at least in part, from the behaviorist theories of learning that dominated psychology in the early part of the 20th century.

Derived from the constructivist theory of learning, and in contrast with traditional assessment, authentic assessment considers learning as a multi-dimensional process that is subject to great individual variation (Eisner, 1999). It is a process where children "construct" knowledge and modify previous understanding as they interact actively with their environment and other people, rather than absorbing knowledge passively; where individuals vary greatly the pattern of cognitive development and rely on different learning styles, and where learners' emotional state affects learning to a great degree (Burke, 1999).

Assessment of student learning has to be changed due to the fact that there are changes in the skills and knowledge needed for success in the world today. The learning goals for the students are changing as the current knowledge about the relationship between assessment and instruction has changed. As a result of this, the assessment techniques had to change to tie the assessment design and content to new outcomes. This integration of assessment with curriculum content and strategies is necessary to achieve the goals of assessment. Assessment and instruction should be inseparable if any educational program is to be successful (Marzano, Pickering and McTighe, 1993). The question is not whether to evaluate students, but how to measure performance in ways that would enrich learning, rather than restrict it. Effective assessment should be linked directly to instruction. It should be an essential part of teaching and every effort should be made to assure that what is measured flows from what is taught (Shrenko, 1994).

Reading is an essential skill as it is the vehicle for communication and sharing of ideas in authentic contexts in the global economy of the 21st century. In these contexts, students are expected to interpret, generate ideas of their own, make decisions, analyze, and evaluate others' ideas.

Despite the importance of EFL reading in this age, one of the immense problems facing public schools in Jordan is the low achievement of students in English language skills in general and in reading in particular. Jordanian secondary school students encounter many lexical, syntactic, and semantic difficulties when they are asked to read. They also cannot read what is between or beyond the lines.

From his 23-year experience as a teacher of EFL, the researcher claims that secondary school students cannot evaluate, analyze or interpret what they read. They cannot draw conclusions or generate innovative ideas, either.

The researcher believes that one of the causes of the previously-mentioned difficulties may be the reliance on traditional assessment in which reading texts are taught and assessed separately.

In support of the previously-mentioned probable cause, Wiggins (1993) states that traditional tests are "disrespectful" as they treat students as objects; as if their education and thought processes were similar and as if the reasons for their answers were irrelevant. In the same manner, Daniel (1999) mentions that traditional assessment assumes that all children have the same knowledge, and that limits the usefulness about individual student's learning styles or needs. He adds that educators need to offer up alternatives to traditional assessment.

One of the defects of traditional assessment according to Barth and Mitchell (1992) and Brooks and Brooks (1993) is that it does not show student understanding or evidence of student learning. Barth and Mitchell (1992) also mention that traditional tests corrupt teaching because students do not construct an answer. They further add that these tests give the impression that answers are always right or wrong and encourage memorization, rather than understanding. As a result, they "trivialize" schooling. According to Brooks and Brooks (1993), traditional assessment requires students to repeat back information they have received. They are not given the opportunity to demonstrate that they have constructed meaning about what they have learned. Consequently, many students struggle to understand concepts in isolation, to learn parts without seeing wholes and to make connections where they see only differences.

Hambleton, Jones, and Cadman (1993) also sum up some of the defects of traditional assessment. They mention that traditional tests foster a one correct answer mentally, narrow the curriculum, focus on the product at the expense of the process, require students to select answers rather than create them, focus on discrete skills, and encourage teaching to the test.

Falk (1994) reports the negative effect of traditional assessment on students' emotional state. She criticizes traditional testing and states that it is demoralizing for students. She explains that all the growth in self-esteem and self-confidence that takes place in a course of an entire year goes down the drain in the two or three hours of taking the test in its traditional format.

In searching for a solution to students' poor reading skills all over the world, many researchers (Arter and Spandel, 1992; Frazier and Paulson, 1992; Wolf, 1993;

The Effect of an Instructional Program based on Authentic Assessment on the Achievement of EFL Secondary Stage Jordanian Students Reading

Mohammed Mohaidat *

Received Date: 6/5/2012

Accepted Date: 17/12/2012

Abstract: The present study aimed at investigating the effect of an instructional program based on authentic assessment on the achievement of EFL secondary stage students in Jordan in the reading Skills through answering the following question:

- Is there a significant difference in Jordanian Secondary school students' achievement in reading comprehension between the experimental group and the control group due to the method of assessment (Traditional or Authentic)?

The study hypothesis was stated as follows:

- There is no statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) in Jordanian secondary school students' achievement in reading comprehension between the experimental group and the control group due to the method of assessment.

The subjects of the study consisted of 70 eleventh grade students who were divided into an experimental group and a control group.

To examine the study hypothesis, the researcher developed an instructional program based on authentic assessment techniques to assess the experimental group students. The researcher also developed another program based on traditional assessment to assess the control group students. In addition, the researcher developed an achievement test to assess the subjects' reading skills before and after conducting the experiment. Validity and reliability of the instruments were ensured. The experiment lasted for one semester (approximately three months). MANOVA and the t-test were used.

The findings of the study showed that there was a statistically significant difference between the two groups on the reading achievement post-test in favor of the experimental group which was taught using authentic assessment techniques.

In light of the findings of the study, the researcher proposed some recommendations to the Ministry of Education, EFL teachers, and researchers who are interested in authentic assessment.

Assessment of students' learning and progress has always been a challenge for educators. In the 20th century, traditional assessment was the most used type of assessment for measuring students' progress and achievement (Meadows and Karr, 2001). However, this type of assessment had its own limitations and weaknesses. This gave rise to calls for new ways to assess and report students' abilities and progress when students move at different rates toward individualized goals instead of marching toward grade-level standards as in the past

أثر برنامج تدريسي معتمد على التقويم الواقعي على تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في الأردن في مهارة القراءة في اللغة الانجليزية

محمد مهيدات: كلية الآداب، قسم اللغة الانجليزية، جامعة الملك سعود- الرياض

ملخص: هدفت هذه الدراسة الى استقصاء أثر برنامج تدريسي معتمد على التقويم الواقعي في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مهارة القراءة في اللغة الانجليزية في الأردن.

وقد حاولت الدراسة الاجابة عن السؤال التالي:

- هل يوجد فرق في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في الأردن في مهارة القراءة نتيجة لطريقة التقويم؟

ولقد صيغت فرضية الدراسة كالآتي:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية $\alpha = 0.05$ في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في الأردن في مهارة القراءة تعزى لطريقة التقويم.

وقد اختيرت عينة الدراسة من طلاب الصف الحادي عشر في مدرسة سعد بن أبي وقاص في مدينة اربد في الأردن. و بلغ عددهم 70 طالبا تم تقسيمهم الى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

ولاختبار الفرضية السابقة، فقد طور الباحث برنامجاً تدريسياً قائماً على التقويم الواقعي، وقد استخدمه لتقويم طلبة المجموعة التجريبية. كما طور الباحث برنامجاً اخر قائماً على التقويم التقليدي لتقويم طلبة المجموعة الضابطة. وبالإضافة إلى ذلك فقد طور الباحث اختباراً لتحصيلياً لكلا المجموعتين لتقويم مهارتي القراءة والكتابة قبل وبعد إجراء التجربة. و تم تطبيق إجراءات التحقق من صدق البرنامجين التدريسيين كما تم التحقق من صدق وثبات الاختبار التحصيلي. دامت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً (حوالي ثلاثة شهور). وقد تم تحليل نتائج الطلبة في اختبار القراءة باستخدام اسلوبي تحليل التباين المتعدد واختبار (ت). أظهرت نتائج الاختبار البعدي وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة القراءة لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام برنامج التقويم الواقعي.

وفي ضوء هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدم الباحث توصيات لوزارة التربية والتعليم ومدرسي اللغة الإنجليزية والباحثين المهتمين بالتقويم الواقعي.

There are many differences between authentic assessment and traditional assessment. The first and most important difference is each type's vision of learning. Traditional assessment assumes that learning involves memorizing discrete pieces of objective information in a linear, step-by-step fashion (Kohn, 1999; Rossi, 2000); that learning can be effectively assessed by demanding that desired pieces be produced

* king saud university,college of arts, english department,
Al- Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

© 2013 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

- Odhiambo, G. & Hii, A. (2012). Key stakeholders' perceptions of effective school leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 40 (2), 232-247.
- Orikat, S. (2003). The relationship between organizational climate and job satisfaction of secondary schools teachers in Jerusalem governorate from their viewpoints. (Unpublished masters' thesis, Al-Quds University, Jerusalem).
- Owens, R. (1991). *Organizational behavior in education* (4th edition). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Özan, M. & Özdemir, T. (2010). Metaphors suggested by teachers and students on the concept of school health. *African Journal of Business Management*, 4 (2), 191-202.
- Parsons, T. (1967). Some ingredients of a school theory of formal organization. In A. Halpin (Ed), *Administrative theory in education* (pp. 40-72). New York: MacMillan.
- Rivkin, S.; Kain, J.; & Hanushek, E. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2) 417-158.
- Roberts, L.; Edgerton, J.; & Peter, T. (2008). The importance of place: Facility conditions and learning outcomes. *Education Canada*, 48 (3), 48-51.
- Sergiovanni, T. (1999). Refocusing leadership to build community. *High School Magazine*, 7 (1), 10-15.
- Sezgin, F. (2009). Examining the relationship between teacher organizational commitment and school health in Turkish primary schools. *Educational Research and Evaluation*, 15 (2), 185-201.
- Shapira-Lishchinsky, O. & Rosenblatt, Z. (2009). Organizational ethics and teachers; intent to leave: An integrative approach. *Educational Administration Quarterly*, 45 (5), 725-758.
- Shoaf, C.; Genaidy, A.; Karwowski, W.; & Huang, S. (2004). Improving performance and quality of working life: A model for organizational health assessment in emerging enterprises. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing*, 14 (1), 81-95.
- Smylie, M. (1994). Redesigning teachers' work: Connections to the classroom. *Review of Research in Education*, 20 (1), 129-177.
- Smith, P.; Hoy, W.; & Sweetland, S. (2001). Organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. *Journal of School Leadership*, 11 (2), 135-151.
- Smits, K. (2009). The quest to retain teachers: One system's story of teachers movement. *Dissertation Abstracts International*, 71 (4) 624A.
- Tarter, C.; Hoy, W.; & Kottkamp, R. (1990). School health and organizational commitment. *Journal of Research and Development in Education*, 23(4), 236-242.
- Tsui, K. & Cheng, Y. (1999). School organizational health and teacher contingency study with multilevel analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5 (3), 249-268.
- Valente, M. (1999). The relationship of organizational health, leadership, and teacher empowerment. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada, April 19-23, 1999. (ED430297).
- West, C. (2011). School leadership teaming. *Principal*, 90 (3), 10-13.

- Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45 (2), 248-291.
- Depaepe, M. & Simon, F. (1997). Social characteristics of Belgian primary teachers in the twentieth century. *Cambridge Journal of Education*, 27 (3), 391-404.
- Fliegner, H. (1984). School leadership and organizational health: A simulated teaching unit. *Dissertation Abstracts International*, 45 (6), 889A.
- Grawitch, M. & Barber, L. (2009). *Are you focusing on both employee and organizational outcomes*. St. Louis, MD: Organizational Health Initiative.
- Hajjar, R. (2006). Organizational health of the elementary schools in Gaza Strip from the viewpoint of school principals and teachers. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7 (1), 203-222.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principals' contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hart, P.; Conn, M.; & Carter, N. (1992). *School organizational health questionnaire*. Melbourne, Victoria: Department of School Education.
- Henderson, C.; Buehler, A.; Stein, W.; Dalton, J.; Robinson, T.; & Anfara, V. (2005). Organizational health and student achievement in Tennessee middle level schools. *NASSP Bulletin*, 89 (644), 54-75.
- Hoy, W. & Fedman, J. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20 (4), 260-279.
- Hoy, W. & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33 (3), 290-311.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice* (5th edition). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. & Tater, J. (1997). *The road to open and healthy school: A handbook for change: Middle and secondary school edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W.; Tarter, J.; & Bliss, J. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comprehensive analysis. *Educational Administrative Quarterly*, 26 (3), 260-279.
- Hoy, W.; Tarter, J.; & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/ healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Kadushin, G. & Kulys, R. (2009). Job satisfaction among social work discharge planners. *Health and Social Work*, 20 (3), 174-186.
- Kane, T.; & Staiger, D. (2008). Estimating teacher impacts on student achievement: An experimental evaluation. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Kimpston, R. & Sonabend, L. (1975). Public secondary schools: The interrelationships between organizational health and innovativeness and between organizational health and staff characteristics. *Urban Education*, 10 (1), 27-45.
- Klassen, R. & Anderson, C. (2009). How times change: Secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35 (5), 745-758.
- Klingele, W. & Lyden, J. (2001). Organizational health and teacher education. *Teacher Education*, 37 (2), 100-116.
- Korkmaz, M. (2007). The effects of leadership styles on organizational health. *Educational Research Quarterly*, 30 (3), 23-55.
- Korkmaz, M. (2006). The Relationship between organizational health and robust school vision in elementary schools. *Educational Research Quarterly*, 30 (1), 14-36.
- Lattimar, H. (2007). Help and not hinder. *Educational Leadership*, 65 (1), 70-73.
- MacNeil, A.; Porter, D.; & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12 (1), 73-84.
- Marshall, J.; Pritchard, R.; & Gunderson, B. (2004). The relation among school district health, total quality principles for school organization and student achievement. *School Leadership and Management*, 24 (2), 175-190.
- Miles, M. (1969). Planned change and organizational health: Figure and ground. In F. Carver & T. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and human behavior: Focus on schools* (pp. 375-391). New York: McGraw-Hill.
- Musleh, R. (2004). The role of basic school principal in developing the school organizational climate as perceived by principals and teachers in Hebron governorate. (Unpublished masters' thesis, Al-Quds University, Jerusalem).
- Neugebauer, R. (1990). Do you have a healthy organization? *Exchange*, 72, 38-41.
- Nir, A. (2002). School health and its relation to teacher commitment. *Planning and Changing*, 33 (1), 106-126.

problems embodied at the school, and thus determine the scope and depth of school change and reform to improve the quality of schooling.

Principals and administrators at upper levels are expected to continuously evaluate the effectiveness and health of the schools. While doing so, they may compare principals' and administrators' perceptions with teachers' perceptions, so that they gain better insight of the well-being of the school and get clues where the problems are in order to launch further change and improvement. The efforts to improve teaching and learning, that is, the pursuit of quality of education, will not yield without the provision of healthy environments.

School administrators should pay more attention to academic emphasis which is a means of quality and excellence in education. They should meet and exceed high academic expectations and standards, involve actively in development of instruction, have confidence in students' ability to succeed, and encourage students to work hard and respect those who do well academically. Palestinian reform efforts should focus on the provision of resourceful, confident, and change-oriented principals, because it is this sort of principals who can empower teachers and students and environment creativity and improvement of teaching and learning. The Palestinian Ministry of Education is advised to reconsider its work burdens and responsibilities policies so as to allow better space for academic emphasis and observe more functional organizational health at its schools.

In brief, Palestinian government schools are characterized by challenging environments. They do not have immunity against organizational deficiencies. The findings of this research, should pave the way to reform in Palestinian educational system. Furthermore, further research may investigate relationship between organizational health and student and teacher motivation, student achievement, and student alienation. Also, further research may be conducted to investigate relationship between organizational health and principals' dedication and loyalty to the educational career.

References

- Abdeen, M. (2012). Level of organizational culture at Jerusalem governorate secondary schools as estimated by administrators and teachers. *Journal of Educational and Psychological Sciences* (University of Bahrain), 13, (Forthcoming).
- Abdeen, M. (2001). Reasons for school dropout as perceived by principals, teachers, and dropouts in Jerusalem Governorate and the dropouts' career choices. *Azzaytoona*, 1 (1), 35-70.
- Akbaba, S. (1999). Organizational health of the secondary schools in Turkey and changes needed. *Paper presented at the annual meeting of American Association of Behavioral and Social Sciences*, February 2-4, 1999, Las Vegas, Nevada. (ED434398).
- Akibo, M. (2010). What predicts fear of school violence among US adolescents? *Teachers College Record*, 112 (1), 68-102.
- Albisetti, J. (1993). The feminization of teaching in the nineteenth century: A comparative perspective. *History of Education*, 22, 253-263.
- Atalla, M. (1996). *Organizational health at government at UNRWA basic schools in Nablus area as perceived by teachers*. (Unpublished masters' thesis, Annajah National University, Nablus).
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bevans, K.; Bradshaw, C.; Meich, R.; & Leaf, P. (2007). Staff- and school-level predictors of school organizational health: A multilevel analysis. *Journal of School Health*, 77 (6), 294-302.
- Bevel, R. & Mitchell, R. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration*, 50 (6), 773-787.
- Brown, K.; Benkoviyy, J.; Muttillio, A.; & Urban, T. (2011). Leading schools of excellence and equity: Documenting effective strategies in closing achievement gaps. *Teachers College Record*, 113 (1), 57-96.
- Brown, K.; Roney, K.; & Anfara, V. (2003). Organizational health directly influences student performance at the middle level. *Middle School Journal*, 34 (5), 5-15.
- Cemaloğlu, N. (2006). Analysis of the primary school teachers' perceptions of organizational health in terms of different variables. *Hacettepe University Journal of Education*, 30, 63-72.
- Chen, G. & Weikart, L. (2008). Student background, school climate, school disorder, and student achievement: An empirical study of New York city's middle schools. *Journal of School Violence*, 7 (4), 3-20.
- Childers, J. & Fairman, M. (1986). The school counselor as facilitator of organizational health. *The School Counselor*, 33 (5), 332-337.
- Clark, E. & Fairman, M. (1983). Organizational health: A significant role in planned change. *NASSP Bulletin*, 67 (467), 108-113.

organizational health dimensions. Also, Cemaloğlu (2006) has found that academic emphasis was less frequently realized. In actuality, embodied in this result is that student achievement will be negatively influenced. Academic emphasis is definitely related with high student achievement (Henderson et al., 2005). This low academic emphasis may be a result of some school-level factors in local Palestinian context that challenge the school functioning and stability. These factors include student enrollment, staff turnout rate, student absenteeism, and discipline. Probably, the distribution of power and influence is inequitable and there is no fit between principals' and teachers' personal needs and the role demands of the government schools. Government schools principals and teachers may be overloaded and this could have resulted in nearly low academic emphasis. Also, it is probable that teacher empowerment and principal leadership are not strong (Smylie, 1994; Valente, 1999). This situation entails that principals have to introduce change in teachers' work-related self-efficacy, especially their ability to positively influence learning.

Partially, the results of this research and Hajjar's (2006) research regarding resource support are in rapport. Resource support has come second in perceptions means order in both pieces of research. This is different from Klinge & Lyden's (2001) finding that resource allocation was the weakest dimension in organizational health. The other aspects of managerial level that represent principal leadership, that is, principal influence, initiating structure, and consideration come next to resource support in means order. Regardless of the controversy that the two ingredients of technical level have got opposite orders that may arise, the three levels of organizational health, i.e., technical, managerial, and institutional level, seem to function in harmony. Prior research (Tsui & Cheng, 1999) supports this situation.

In accordance with the objective of this research, it has been limited to examination of perceptions of teachers and school administrators about organizational health of schools. It has not examined correlation between perceptions in dimensions of the implemented tool. Akbaba's (1999) research has shown that teachers' and principals' perceptions of resource support and collegial leadership are high, and that there is a high positive relationship between perceptions of teachers and principals of resource support and their perceptions of collegial leadership and academic emphasis. In comparison, the current research does not support Akbaba's (1999) findings. In this research, the big difference between means of resource support dimension (2.71) and institutional integrity dimension (2.99) discloses that, in spite of the availability of resources, government schools teachers and administrators are less willing to take risks, and so, less initiative. On one hand, this may be one reflection of the centralization in the Palestinian educational system.

Teachers and school administrators have limited input in school policies. Policies, curriculum, regulations, and monies are exclusively considered at the top administrative level, i.e. the Ministry of Education. Therefore, teachers and school administrators do not have to bother about coping with disruptive external forces and pressures. On the other hand, this is disturbing; signs of effective leadership are not satisfactory. The two-decade staff and administrators training and empowerment efforts the Palestinian Ministry of Education has gone through have not put an end to the major challenge of professional development.

Also, the findings of this research support the hypothesis of the study that there are no statistically significant differences between administrators' and teachers' perceptions. Both groups perceive organizational level positively. This result unexpectedly differs from what prior research (Akbaba, 1999; Hoy & Tarter, 1987; Hajjar, 2006; Klinge & Lyden, 2001) has found; prior research shows that principals perceive higher levels of organizational health than teachers do. In this research, means of perceptions of male and female respondents are not significantly different. This discloses that there is no discrepancy between teachers' and administrators' discernments about organizational health. Prior research (Attala, 2006) indicates that female teachers tend to have more positive perceptions about school climate than male teachers.

Respondents' experience and level of education as well as their school level have not influenced the means of their perceptions about organizational health of schools. No discrepancy between respondents with regard to these independent variables is found. This is partially in parallel with Akbaba's (1999) and Attala's (2006) findings. The fact that perceptions of basic and secondary teachers and administrators about organizational health of schools have not significantly differed implies that respondents do not observe individual characteristics of school levels or individual differences at schools. This reflects the nature of Palestinian school system which is centralized and dogmatic.

Conclusions and Implications

In this study, it has been shown that school principals and vice-principals as well as teachers have adequate education levels. However, it is advantageous that the Ministry of Education and other educational governing bodies reach a legislation entailing that having a university educational preparation is a requirement prior to getting in the occupation. Also in this study, school principals', vice-principals' as well as teachers' perceptions about organizational health of schools have been investigated. The used organizational health instrument, i.e., OHI-Arabic version is an accurate tool that can be used to provide base-line data on leadership, structure, relationships, and effectiveness of the school as well as diagnose discrepancies and

Table 3 presents the results of one-way ANOVA testing differences between means with regard to respondents' experience and level of education.

Differences between means of responses are not significant.

Table 3: One-way ANOVA results for the variables of years of experience and level of education.

Variable / Source of variance	SS	df	MS	F	Sig
Years of experience					
Between groups	0.340	002	0.680	2.81	0.06
Within groups	0.121	669	1.058		
Total		671	81.738		
Level of education					
Between groups	0.060	002	0.120	0.49	0.61
Within groups	0.122	669	81.618		
Total		671	81.738		

It is obvious that F values are not statistically significant ($\alpha > 0.05$) for both variables. F values are 2.81 for years of experience variable and 0.49 for level of education variable. Thus, what was hypothesized previously could not be rejected.

Discussion

To start with, demographic data analyses have shown that most respondents are females. This obviously indicates that teaching and principalship in Palestinian schools have become feminine careers. The feminization of these two careers is consistent with recent trends. International research has shown that there is not only an increase in the portion of women in the teaching population in the last two centuries, but also that the degree of feminization in teaching and employment practices in education has already exceeded that of males (Albisetti, 1993; Depaepe & Simon, 1997). Besides, results show that the majority of respondents work at basic level schools. This reflects the focus of the Palestinian educational system, and never symbolizes bias in sample selection. Palestinian educational system incorporates two school-levels of two different year lengths. The first is basic level and extends to ten years (grades 1 through 10), and the other is secondary level and extends to only two years (grades 11 and 12). Finally, the majority of school level administrators and teachers are university degree holders; the small portion of non-university degree personnel at schools might have joined the career long time ago prior to the establishment of the current Palestinian educational system and the Palestinian National Authority, or might have been employed exceptionally. Nowadays, no teacher or principal is eligible for the position unless he or she holds a university degree, with the exception of very limited unavoidable necessary cases. For example, when there is no university graduate candidate for the position in some urban schools, or when a non-university degree candidate with excellent leadership skills comes top in screening and interview, he or she could temporarily assume the position.

The findings of this research show that administrators and teachers perceive organizational health at government schools positively, even though responses means are not high with the exception of morale dimension. Those perceptions do not only constitute a critical ingredient of work climate and environment, but they also influence the behaviors of those who live and work in that environment. Actually, these findings are consistent with what Attala (1996) and Hajjar (2008) have found, and they seem to support the findings of other local research (Musleh, 2004; Orikat, 2003) that organizational climate at Palestinian government schools is not quite open, nor is it prosperous. In this situation, it is probable that target Palestinian government schools do not sufficiently direct their potential energies towards the realization of their goals, nor do they effectively cherish teaching and learning. This situation makes the quality of teaching and learning at Palestinian government schools unenviable, and even under criticism. More efforts are necessary to escape the perils of this situation. Probably, when organizational health is not clearly positive, principals, teachers, and students will suffer. Low commitment, intent to leave, low motivation, low creativity, dissatisfaction with the job, low achievement, high dropout, high absenteeism, high disorder problems, and feelings of alienation, poorness, and subordination will prevail (Abdeen, 2001; Akibo, 2010; Hoy & Miskel, 1996; Klassen & Anderson, 2009; Roberts et al., 2008; Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2009; Smits, 2009). Such ramifications are certainly undesirable in the Palestinian context because they hinder the development and prosperity of the educational system in general, and principalship in particular.

Surprisingly, academic emphasis dimension has got the lowest mean. This result is undesirable and inconsistent with previous research on school effectiveness (Bevans et al, 2007; Brown et al, 2011; Odhiambo & Hii, 2012). Meanwhile, it is not exceptional. Hajjar's (2006) research has revealed that academic emphasis has the last rank among all

schools. Second, t-test was used to test hypotheses about statistically significant differences between respondents' means with regard to sort of job, gender, and school level, whereas one-way ANOVA was used to test hypotheses about differences with regard to years of experience and level of education. The following criterion was developed to judge the respondents' perceptions about organizational health. Organizational health was considered "highly positive" for means over 3.00 (over 75%), "positive" for means ranging between 2.01 and 3.00 (50.01% - 75%), and "negative" for means 2.0 or less (50% or less). Statistical Package for Social Sciences (SPSS) was used for the data analysis.

Results

Responses were screened to drop out invalid ones. Of the 691 returned responses, 672 responses were completed correctly and were thus considered valid for analysis. Descriptive analysis showed that 62 (9.2%) valid responses came from administrators, whereas 610 valid responses (90.8%) came from teachers. Demographic data analysis also revealed that there were 248 (36.9%) male and 424 (60.1%) female respondents; 171 (25.4%) respondents had a little experience (less than 5 years), 231 (34.4%) had a medium experience (5-10 years), and 270 (40.2%) had a large experience (more than 10 years); and that 410 (61%) respondents worked at basic level and 262 (39%) worked at secondary level. Finally, demographic data analysis

showed that 63(9.4%) persons did not have a bachelor's degree, 531(79%) respondents had a bachelor's degree, and 78 (11.6%) respondents had higher degrees, i.e., masters or higher.

Table 1 shows the descriptive statistics for administrators' and teachers' perceptions about organizational health in general and for its dimensions. The overall mean is 2.88 (72%), and it indicates that respondents perceive organizational health at government secondary schools positively. As shown in the table, the highest mean is associated with morale (mean = 3.15, 78.75%), and it lies in the upper quarter percentage indicating positive perceptions. The other dimensions gain the following means respectively: resource support (mean = 2.99, 74.75%), principal influence (mean = 2.90, 72.5%), initiating structure (mean = 2.87, 71.75%), consideration (mean = 2.84, 71%), institutional integrity (mean = 2.71, 67.75%), and academic emphasis (mean = 2.69, 67.25%). All means indicate that administrators and teachers at Palestinian government schools perceive organizational health positively. Standard deviations values show that perceptions are not very different from one another. The highest degree of homogeneity in perceptions ($SD = 0.61$) lies in academic emphasis dimension, whereas the lowest degree of homogeneity ($SD = 0.37$) lies in morale dimension.

Table 1: Means and standard deviations for respondents' perceptions about organizational health.

Dimension	number of items	mean	SD	%	rank
institutional integrity	7	2.71	0.45	67.75	6
principal influence	5	2.90	0.44	72.50	3
consideration	5	2.84	0.50	71.00	5
initiating structure	5	2.87	0.44	71.75	4
resource support	5	2.99	0.46	74.75	2
morale	9	3.15	0.37	78.75	1
academic emphasis	8	2.69	0.61	67.25	7
overall organizational health	44	2.88	0.41	72.00	=====

Analytical statistics are presented in Table 2 and Table 3. Results of t-test in Table 2 show that there are no statistically significant differences between means of administrators' versus teachers' perceptions ($t = 1.36$, $\alpha > 0.05$), between means of females' versus males' perceptions ($t = 1.56$, $\alpha > 0.05$), and between means of basic versus secondary administrators' and teachers'

perceptions ($t = -1.02$, $\alpha > 0.05$). This leads to acceptance of what has been hypothesized previously, i.e. that there were no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) level of significance between teachers' and administrators' perceptions about organizational health due to sort of job, gender, and school level.

Table 2: t-test results for the variables of sort of job, gender, and level of education.

Variable.	N	mean	SD	t	Sig
Sort of job					
• Administrator	066	2.98	0.41	1.36	0.26
• Teacher	610	2.87	0.53		
Gender					
• Female	424	2.90	0.48	1.56	0.14
• Male	248	2.83	0.44		
School level					
• Basic	410	2.84	042	-1.02	031
• Secondary	262	2.93	045		

perceptions of the work environment will indirectly influence job performance and the quality of education at schools. According to Hoy & Miskel (1996) and Owens (1991), the school organizational health can be used to investigate the relationship between school environment and teacher performance. In specific, the objective of this study is to compare the perceptions of teachers and school administrators (principals and vice-principals) about organizational health at government schools at mid-West Bank, Palestine. The following research questions are specifically put forward:

1. What are the perceptions of teachers and school administrators at mid-West Bank government schools about the organizational health of their schools?
2. Are there statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) level of significance between teachers' and administrators' perceptions about organizational health due to sort of job, gender, years of experience, level of education, and school level?

Methodology

Research Design

This descriptive study was designed to survey teachers' and school administrators' perceptions about organizational health, and to compare one to the other through determining statistically significant differences between responses means. Sort of job, gender, years of experience, level of education, and school level were identified as independent variables in the study. It was hypothesized that there were no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) level of significance between teachers' and administrators' perceptions about organizational health due to sort of job, gender, years of experience, level of education, and school level.

Participants (Population and Sample)

The population of this study consisted of all government schools at mid-West Bank Palestinian cities. These schools lie in the cities of Bethlehem, Jericho, Jerusalem, and Ramallah. According to available data from the Ministry of Education, the total number of these schools was 388 basic and secondary schools. A 10% cluster sample from the school population, i.e., 39 schools, was randomly picked up. There were 39 principals, 39 full-time or part-time vice principals, and 858 teachers at the selected schools. The researcher considered all 78 administrators, of whom 36 were males and 42 were females, and all teachers, of whom 334 were males and 524 were females, at the selected schools as the sample of the study.

Data Collection (Instrument)

The researcher developed a two-part questionnaire to collect data from participants. Part one solicited demographic information from participants about their sort of job (administrator or teacher), gender, years of experience, level of education, and school level. Part two was comprised of 44 items answered on a 4-degree *Likert* rating scale from 1 (rarely) to 4 (very frequently).

In order to come up with these items, the researcher followed the Organizational Health Inventory (OHI) (See Appendix 1) which was originally developed by Hoy, Tarter, and Kottkamp (1991). The researcher got the permission of OHI developers to make use of the tool in this research (Appendix 2). The original OHI focused on the organization as the unit of analysis for organizational health. It consisted of 44 items covering seven dimensions of organizational health: institutional integrity, principal influence, consideration, initiating structure, resource support, moral, and academic emphasis. OHI was basically developed for use in secondary schools, but this research used it to examine organizational health in secondary and basic schools. The statement of OHI developers that "its framework seem[ed] sound for work in elementary schools" (Hoy, et al., 1991. p. 72) justified its use for both school levels.

As mentioned before, the items of part two came from OHI. First, the researcher prepared a draft of Arabic translation of the OHI 44 items, and asked three experienced teachers of English to review translation and back translate it into English. A few modifications on the wording of certain items were necessary according to reviewers. Next, the researcher asked the favor of five educators who were bilingual in Arabic and English to evaluate the Arabic version in terms of clarity, appropriateness, and translation accuracy. They suggested that item 29 be further modified to suit Palestinian educational system and literature and be possible to measure. Having taken that suggestion into consideration, the instrument (Appendix 3) was thereafter determined valid. Finally, to determine reliability of the instrument, Cronbach alpha reliability coefficient was calculated. Reliability scores for the instrument were relatively high. For the whole instrument, Cronbach alpha coefficient was found to be .91; individual dimension alpha coefficients were as follows: institutional integrity (.81), principal influence (.82), consideration (.72), initiating structure (.83), resource support (.89), morale (.87), and academic emphasis (.74).

Once approval to carry out the study was received from the top administrative bodies at the Ministry of Education, the instrument was distributed to the selected schools. A week later, the researcher sent a follow-up memo to subjects to urge them to fill in the questionnaire and send it back to him, if they had not done that yet. By the end of the second week, the researcher managed to receive 691 responses (response rate: 73.8%).

Data Analysis

Both descriptive and analytical statistics were used to analyze data. First, frequencies, percentages, means, and standard deviations were calculated to determine the characteristics of the participants and their perceptions about the organizational health of their

environment. Research (Hoy & Feldman 1987; Tarter et al., 1990) has suggested that the dimensions of organizational health include morale and academic emphasis at the technical level; principal influence, consideration, initiating structure, and resource allocation at the managerial level; and institutional integrity at the institutional level.

At the technical level, “morale” entails the formation of feelings of friendliness, trust, confidence, openness, and success among teachers. “Academic emphasis” entails that the school has high and achievable standards for student achievement and provides orderly systems for teaching and learning activities. At the managerial level, “principal influence” reflects the principal’s ability to influence the behavior of superiors and decisions pertaining to the school. “Consideration” refers to the friendliness, support, collaboration, and openness of the principal. “Institutional structure” stands for the principal’s task-oriented behaviors. Finally, “resource support” refers to the principal’s responsibility for furnishing sufficient materials and providing extra materials when needed. At the institutional level, “institutional integrity” refers to the ability of the school to cope with disruptive external forces in its environment and direct their energies toward the educational mission. Thus, a healthy school protects teachers from unreasonable demands and supports instructional activities (Hoy & Feldman, 1987; Hoy & Hannum, 1997; Hoy et al., 1991).

In 2007, Korkmaz developed a Turkish form of five dimensions of organizational health instead of seven dimensions. Having combined principal influence, consideration, and initiating structure into a newly-named dimension, professional leadership, Korkmaz’s organizational health dimensions were academic emphasis, institutional integrity, morale, resource support, and professional development. Sezgin (2009) used Korkmaz’s category in his research.

Regardless of what or how many dimensions organizational health has, it requires that schools acquire sufficient resources to achieve goals effectively, to maintain solidarity with the school, to create and preserve a value system, and to meet its needs (Hoy & Miskel, 1996; Hoy, Tarter, & Bliss, 1990). Healthy schools “must mobilize their resources to achieve their goals as well as infuse common values into the work group” (Hoy et al., 1991, p. 56). In conceptualizing the school organizational health, two considerations arise. First, school organizational health should reflect the interactions among the school members (students, teachers, principals, and other school citizens) who take different roles in the school as a social system. Secondly, school organizational health should reflect the schools’ potential to perform its various functions at all levels in harmony and to direct its energies towards its mission (Tsui & Cheng, 1999).

Numerous studies have indicated that there are many correlates to organizational health. For example, Cemaloglu (2006) has studied the relationship between organizational health and bullying teachers experience at primary schools. Research has also found that school environment is associated with teacher motivation and commitment (Hoy et al., 1991; Nir, 2002; Sezgin, 2009), with trust (Cosner, 2009; Smith, Hoy, & Sweetland, 2001), and with students achievement (Bevans et al., 2007; Brown, Roney, & Anfara, 2009; Henderson et al., 2005; Hoy & Hannum, 1997; MacNeil, Porter, & Busch, 2009; Marshall, Pritchard, & Gunderson, 2004). Moreover, significant relationships have been identified between organizational health on one hand, and robust school vision (Korkmaz, 2006) and school leadership (Flegner, 1984; Korkmaz, 2007) on the other hand. Marshall et al. (2004) has found that there is a significant relationship between Deming’s total quality principles and organizational health of schools. However, teachers’ influence on the organizational health of schools is statistically less significant than that of the principal (Valente, 1999).

Research on organizational health has revealed various results. In his research on teachers’ and principals’ perceptions about organizational health of elementary schools at Gaza Strip, Hajjar (2006) has found that organizational health is positive with a 2.10 mean score (max = 3.0) which is equal to 70%. Attala (1996) has found that organizational health at government and UNRWA schools in Nablus (West Bank, Palestine) is not high, and that consideration, initiating structure, and morale have got the highest means. Korkmaz (2006) has found that teachers perceive organizational health of Turkish schools fairly positively (average mean score = 2.5; max = 4.00), and that healthy organizations have robust school visions. Sezgin (2009) has found that organizational health dimensions of institutional integrity, professional leadership, and morale which respectively represent institutional, managerial, and technical levels are most related to organizational commitment.

Social cognitive theory (Bandura, 2001) suggests that perceptions of teachers as well as principals about school environment are expected to have influence on their behaviors. Those who perceive their schools to be organizationally healthy tend to have greater commitment to their institutions, thus affecting the quality of education provided to students (Tsui & Cheng, 1999). Having this in mind, this study comes in this context, that is, it investigates the perceptions of school level educators (teachers, principals, and vice principals) about organizational health of their schools.

Purpose of the Study

This research seeks to determine teachers’ and administrators’ perceptions of the organizational health of the school (i.e. the well-functioning of the school and its work environment), because it is believed that

Organizational health and school effectiveness are juxtaposed concepts. It can therefore be concluded that ineffective schools indicate that their environments are unhealthy; unhealthy school environments indicate that schools will not function effectively, nor will they achieve effective gains. Economically speaking, the direct and indirect costs of unhealthy school environments are huge. Unhealthy environments impose additional cost burdens upon the school and the governing bodies. When school environments are unhealthy, teachers may develop the intent to leave (Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2009; Smits, 2009), have spurious morale (Lattimar, 2007), and yield dissatisfaction with the job (Kadushin & Kulys, 1995; Klassen & Anderson, 2009); these sorts of demeanor will result in extra cost for new employment, training, and treatment. Furthermore, in unhealthy school environments, students may drop out (Abdeen, 2001), involve in chaos, disorder, and fear (Akibo, 2010; Chen & Weikart, 2008), and fail to get excellent accomplishments (Roberts, Edgerton, & Peter, 2008), all of which are signs of dissipate and attrition of school monies and resources.

Research has used a variety of terms related to the organizational health concept. Of those terms are school management, activities, culture, and climate (Özan & Özdemir, 2010; Shoaf, Genaidy, Karwowski, & Huang, 2004). To determine whether an organization is healthy or not, research explores the conditions that create a psychologically, physically, and socially healthy work place (Grawitch & Barber, 2009).

Although organizational health is an important concept within educational organizations, it is not prevalent in the Palestinian educational research contexts. With the exception of Atalla (1996) and Hajjar (2006), Palestinian researchers tended to use the terms of organizational climate (Musleh, 2004; Orikat, 2003) and organizational culture (Abdeen, 2011). In this research, focus is being given to organizational health.

Theoretical Framework

The roots of organizational health concept emerged in the middle of last century when humanistic researchers like Argyris, Maslow, McGregor, and Vroom showed concern about workers and the way they were treated at work. Those humanistic researchers endeavored to link job content to the well-being of workers in the context of effective organizations, thus leading to the formation of basis for organizational health (Shoaf et al., 2004). In education field, Miles (1969) first proposed the term organizational health to examine the school climate. Miles asserted that healthy organizations are organizations that survive in their environments, succeed in coping, and continuously develop and extend their survival and coping. In Miles's words, organizational health is "the school system's ability not only to function effectively, but also to develop and grow into a more fully-functioning system"

(1969, p. 378). Thus, this term was metaphorically used to describe the interpersonal relations of students, teachers, and administrators in a school (Hart, Conn, & Carter, 1992). Korkmaz (2006) illustrated that the term "organizational health" was used by researchers to refer to "the ability to adapt an organization to its environment, create harmony among its members, and achieve its goals" (p. 19). Therefore, organizational health could be considered as a sign of the functioning of the school and interrelationships among staff and between staff and school administrators.

The emergence of the term "organizational health" has made educators focus on internal elements of the educational system, rather than exclusively limit themselves to external elements, such as population growth, community characteristics and support, and finance (Korkmaz, 2006). Researchers examine organizational health of schools in order to determine the need for change and renovation (Clark & Fairman, 1983), to diagnose flows and solve problems at the school (Tarter, Hoy, & Kottkamp 1990), and to ascertain opportunities and threats at the school (Bevans, Bradshaw, Meich, & Leaf, 2007).

Earlier in 1969, Miles introduced ten dimensions of organizational health under three main categories: task needs, maintenance needs, and growth and development needs. The first group included goal focus, communication adequacy, and optimal power equalization. The second set of dimensions included resource utilization, cohesiveness, and morale. Lastly, the growth and development category included innovativeness, autonomy, adaptation, and problem-solving adequacy. In following years, different attempts that were made to develop instruments to measure organizational health (Childers & Fairman, 1986; Clark & Fairman, 1983; Kimpston & Sonnabend, 1975; Neugebauer, 1990) ended with wide criticism. Later, Hoy et al. (1991) managed to develop the Organizational Health Inventory (OHI) to describe and measure organizational health at schools. OHI for secondary level conceptualized seven dimensions representing the basic needs of social systems and the levels of control in organizations. These dimensions were: institutional integrity, initiating structure, consideration, principal influence, resource support, morale, and academic emphasis.

Healthy schools function in harmony in all levels: technical, managerial, and institutional levels, which in turn supports teaching and learning (Hoy & Miskel, 1996; Hoy & Tarter, 1997). As previously expounded by Parsons (1967), the technical level refers to the processes of teaching and learning at school, the managerial level refers to the administrative systems of internal coordination and resource allocation within the school, and the institutional level refers to the inter- and intra-relationships among the school human resources and between the school and its larger social

Organizational Health at mid-West Bank Government Schools: Analysis of Teachers' and Administrators' Perceptions

Mohammad A. Abdeen*

Received Date: 1/1/2012

Accepted Date: 13/11/2012

Abstract: The objective of this study was to investigate the perceptions of teachers and school administrators about organizational health at government schools at mid-West Bank, Palestine. The sample of the study consisted of 62 administrators and 610 teachers from 39 selected schools. An Arabic version of the Organizational Health Inventory OHI was used to collect data. Results revealed that respondents perceived organizational health at their schools positively. Morale dimension got the highest mean, while academic emphasis got the lowest mean. No statistically significant differences among respondents' perceptions were found. (Keywords: organizational health, government schools, West Bank, effectiveness).

الصحة التنظيمية في المدارس الحكومية في وسط الضفة الغربية: تحليل إدراكات المعلمين والإداريين

محمد عابدين، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

ملخص: هدفت هذه الدراسة تعرف إدراكات المعلمين والإدارات المدرسية للصحة التنظيمية في المدارس الحكومية في وسط الضفة الغربية في فلسطين. شملت عينة الدراسة 62 إدارياً و610 معلماً من 39 مدرسة مختارة. وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام نسخة معربة من مقياس الصحة التنظيمية Organizational Health Inventory (OHI). وأشارت النتائج أن المبحوثين يقدرون الصحة التنظيمية في مدارسهم بشكل إيجابي، وأن بُعد الروح المعنوية حصل على أعلى المتوسطات الحسابية، بينما حصل بُعد التركيز الدراسي على أقلها. ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين بحسب متغيرات الدراسة [عمل المستجيب، وجنسه، وخبرته، ومؤهله العلمي، ومستوى المدرسة].

Introduction

Issues of educational reform and school improvement have long focused on the roles of both teachers and school administrators. Some researchers (Rivkin, Kain, & Hanushek, 2005; Sezgin, 2009) confirm that the teacher is the key element to school effectiveness because it is the teacher who organizes instruction, communicates learning goals, assesses students' progress, and adjusts the content as well as interaction of the classroom in response. Valente (1999) asserts that the direct influence to the success of students is the teacher, not the principal, which implies that he/ she be empowered. For other researchers (Brown, Benkowitz, Muttillio, & Urban, 2011; Kane & Staiger, 2008; Sergiovanni, 1999; West, 2011), it is the principal who makes the difference. The principal encourages academic achievement, offers instructional feedback, creates a setting for teamwork and excellence, builds up a highly-functioning development community, and establishes equity in serving students. According to Hallinger and Heck (1998), principals have indirect impact on learning through the culture and climate of the school. It is argued that if students are to learn effectively and attain goals, effective schools, not just effective classrooms, are vital.

Otherwise, if a student moves from one classroom to another, his or her achievement gains will be negated (Kane & Staiger, 2008). In conjunction with this focus, an important question is facing educators and researchers, and that question is "what kind of school environment is functional for students to learn and for teachers to teach"? In actuality, a healthy environment is the prescription.

Health has become part of the language of not only medics and medical community, but also the language of educators and researchers. While physicians and health practitioners are concerned about the attainment of individual health and well-being, administrators and human resources specialists, in educational fields and otherwise, show concern about the well-being of the organization as well. Undoubtedly, in order for the school to achieve set goals and objectives, it should have the capacity and potential to carry out its mission, that is, it should be healthy. A school as an organization, likewise individual students, teachers, and principals, may either be healthy and functional, or unhealthy and dysfunctional. For the school to be healthy, all its subsystems should be functioning in harmony. According to Hoy, Tarter, & Kottkamp (1991), healthy organizations avoid persistent ineffectiveness.

*Department of Educational Administration, College of Educational Sciences, Al-Quds University, Jerusalem, Palestine

© 2013 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 94, 240–257.
- Schraw, G. (1998). *On the development of adult metacognition*. In M. C. Smith and T. Pourchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from education psychology* (pp. 89–106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43–69.
- Slavin, R.E. (1994). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1991). Cooperative learning and group contingencies. *Journal of Behavioral Education*, 1(1), 105–115.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60 (3), 471–499.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, 7, 177–198.
- Stein, M. K., Grover, B. W. and Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classroom. *American Educational Research Journal*, 33 (2), 455–488.
- Tarja, R., Tuire, P., & Sanna, J. (2006) Metacognition in joint discussions: an analysis of the patterns of interaction and the metacognitive content of the networked discussions in mathematics, *Metacognition and Learning*, 1 (2), 181 – 200.
- Tarım, K. (2009). The effects of cooperative learning on preschoolers' mathematics problem-solving ability. *Educ Stud Math*, 72, 325–340
- Tarım, K. (2003). *Effectiveness of cooperative learning method on teaching mathematics and a meta analytic study for cooperative learning method*. Unpublished doctoral dissertation, Cukurova University, Adana, Turkey.
- Tarım, K., & Artut, P. D. (2004). Teaching addition and subtraction skills to preschool children with cooperative learning method. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5 (17), 221–236.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, N. M., & Mastergeorge, A. (2003a). Promoting effective helping behavior in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research*, 39 (1), 73–97.
- Webb, N. M., & Mastergeorge, A. M. (2003b). The development of students' helping behavior and learning in peer-directed small groups. *Cognition and Instruction*, 21 (4), 361–428.
- Webb, N. (1989b). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21–40.
- Webb, N. M. (1982). Group composition, group interaction and achievement in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74, 475–484.
- Webb, N., Franke, M., De, T., Chan, A., Freund, D., & Shein, P. (2009). Explain to your partner: Teachers' instructional practices and students' dialogue in small groups. *Cambridge Journal of Education*, 39, 49–70.
- Weinstein, C. E., Meyer, D. K. & Stone, G. V. M. (1994). *Teaching Students How to Learn*. In W. J. McKeachie, N. Chism, R. Menges, M. Svinicki and C. E. Weinstein (Eds.), *Teaching tips* (9th Ed.) (pp. 359–367). Lexington, Toronto: D.C. Heath and Company.
- Wineburg, S. S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert-expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22, 319–346.
- Xun, G. (2001). *Scaffolding students problem-solving processes on an ill-structured task using question prompts and peer interactions*. Unpublished Doctoral Dissertation, the Pennsylvania State University.
- Yu, Fu-Yun. (1998). The effects of cooperation with inter-group competition on performance and attitudes in computer-assisted science instruction. *Journal of Computer in Mathematics and Science Teaching*, 17 (4), 381–395.

- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). *Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- King, A. (1991a). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 307-317.
- Kirschner, P. A., Strijbos, J. W., Kreijns, K., & Beers, P. J. (2004b). Designing electronic collaborative learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 52 (3), 47-66.
- Kramarski, B., Mevarech, Z. R., & Lieberman, A. (2001). Effects of multilevel versus unilevel metacognitive training on mathematical reasoning. *Journal of educational research*, 94, 292-301.
- Kramarski, B., Mevarech, Z. R., & Arami, M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 225 – 250.
- Kramarski, B., Mezrachi, N. (2006) [Online Interactions in a Mathematical Classroom](#). *Educational Media International*, 43, 43 – 50.
- Lee, H. W., Lim, K. Y., & Grabowski, B. L. (2010). Improving self-regulation, learning strategy use, and achievement with metacognitive feedback. *Education Tech Research Dev*, 58, 629 – 648.
- Lin, X., and Lehman, J. D. (1999). Supporting learning of variable control in a computer-based biology environment: Effects of prompting college students to reflect on their own thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 3 (7), 837-858.
- Lin, X., Hmelo, C., Kinzer, C. K., & Secules, T. J. (1999). Designing technology to support reflection. *Educational Technology: Research and Development*, 47 (3), 43-62.
- Masui, C., & De Corte, E. (1999). Enhancing learning and problem solving skills: Orienting and self-judging, two powerful and training learning tools. *Learning and Instruction*, 9 (6), 517-542.
- Mevarech, Z. R. (1999). Effects of metacognitive training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving. *The Journal of Educational Research*, 92 (4), 195 – 205.
- Mevarech, Z., & Fridkin, S. (2006). The effects of improve on mathematical knowledge, mathematical reasoning and meta-cognition. *Metacognition and Learning*, 1(1), 85-98.
- Mevarech, Z. R., & Kramarski, B. (1997). IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American Educational Research Journal*, 34, (2), 365-395.
- Montague, M., and Bos, C. S. (1990). Cognitive and metacognitive characteristics of eighth-grade students' mathematical problem solving. *Learning and Individual Differences*, 2, 371-388.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).(2008) Principle and Standarts for School Mathematics. Retrieved Agust 30, 2008, from <http://my.nctm.org/standards/>.
- Palincsar, A. S., and Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175
- Palincsar, A. S., Brown, A. L., & Martin, S. M. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychologist*, 22 (3 and 4), 231-253.
- Panitz, T. (2009). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive earning. Retrieved March 04, 2009, from <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). *How metacognition can promote academic learning and instruction*. In B. F. Jones and L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (pp. 15-51), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Peterson, P. L., Swing, S. R., Stark, K. D., & Waas, G. A. (1984). Students' cognitions and Time on task during mathematics instruction. *American Educational Research Journal*, 21: 487-515.
- Peterson, P.L., and Swing, S. R., Braverman, M. T., & Buss, R. (1982). Students' aptitudes and their reports of cognitive processes during direct instruction. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 535-547.
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Grossman.
- Pifarre', M., & Cobos, R. (2009). Evaluation of the development of metacognitive knowledge supported by the knowcat system. *Education Tech Research Dev*, 57, 787-799.
- Pintrich, P. R., Wolters, C., & Baxter, G. (2000). *Assessing metacognition and self-regulated learning*. In G. Schraw & J. Impara (Eds.), Issues in the measurement of metacognition (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. NY: Oxford University Press.

References

- Acar, B., & Tarhan, L. (2008). Effects of cooperative learning on students' understanding of metallic bonding. *Research in Science Education*, 38, 401–420.
- Alrø, H., & Skovsmose, O. (2003). *Dialogue and learning in mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brown, C., Hedberg, J., & Harper, B. (1994). Metacognition as a basis for learning support software. *Performance Improvement Quarterly*, 7 (2), 3-26.
- Brown, P., & Goren, P. (1993). *Ability, grouping and tracking: Current issues and concerns*. Washington, DC: National Governors' Association.
- Brown, A., L., & Palincsar, A. S., (1989). *Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition*. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451).
- Chi, M., Bassok, M., Lewis, M., Reimann, P., & Glaser, R. (1989). Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 13, 145-182.
- Chi, M., de Leeuw, N., Chiu, M.-H., & Lavancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439 - 477.
- Choi, I., Land, S., M., & Turjeon, A., J. (2005) Scaffolding peer-questioning strategies to facilitate metacognition during online small group discussion, *Instructional Science*, 33 (5&6), 483 – 511.
- Cossey, R. (1997). *Mathematical communication: Issues of access and equity*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University.
- Dansereau, D. F. (1988). *Cooperative learning strategies*. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, and P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 103-120). New York: Academic Press.
- DeLay, R. (1996) Forming knowledge: Constructivist learning and experiential education. *The Journal of Experiential Education*, 19, 76-81.
- Desoete, A., Roeyers, H., & Huylebroeck, A. (2006) Metacognitive skills in Belgian third grade children (age 8 to 9) with and without mathematical learning disabilities, *Metacognition and Learning*, 1 (2), 119 – 135.
- Doymus, K. (2008). Teaching chemical equilibrium with the jigsaw technique. *Research in Science Education*, 38, 249–260.
- Forman, E. A. (2003). *A sociocultural approach to mathematics reform: Speaking, inscribing, and doing mathematics within communities of practice*. In J. Kilpatrick, W. G. Martin, & D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 333–352). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Greene, B. A., & Land, S. M. (2000). A qualitative analysis of scaffolding use in a resource-based learning environment involving with the World Wide Web. *Journal of Educational Computing Research*, 23(2), 151-180.
- Grabowski, B. L. (2004). *Generative learning contributions to the design of instruction and learning*. In D. H. Jonassen & Association for Educational Communications and Technology (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed., pp. 719–743). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hoek, D., van den Eden, P., & Terwel, J. (1999). The effects of integrated social and cognitive strategy instruction on the mathematics achievement in secondary education. *Learning and Instruction*, 9, 427-448.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change*, 30(4), 26–35.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38, 67–73.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). *Cooperation and the use of technology*. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 785–811). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2007). *Cooperation and the use of technology*. In *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed., pp. 401–423). New York: Routledge.
- Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Stanne, M. B. (1986). Comparison of computer assisted cooperative, competitive, and individualistic learning. *American Educational Research Journal*, 23 (3), 382-392.

Moreover, Method 2 assisted students to ask more thinking and hinting questions than Method 3. Working cooperatively (high-ability and low-ability students), Method 2 gave an opportunity to the students to discuss, clarify ideas, and evaluate each others' ideas. According to Vygotsky (1978), students are capable of performing at higher levels when working cooperatively than when working individually. Group diversity in terms of knowledge and experience contributes positively to the learning process. Within the cooperative learning environment, the students are confronted with different interpretations of a given situation, and thus, Method 2 created cognitive conflicts among the students which then enhanced them to discuss, explain, evaluate, and modify their opinions to reequilibrate their thinking to learn with understanding. Also Method 2 provided the students with opportunities to learn from each other's skills and experiences.

It can be concluded that embedding metacognitive scaffolding within cooperative learning enhanced students' mathematical reasoning and metacognitive knowledge. When students are actively engaged in activities such as planning, monitoring, questioning, explaining, elaborating, negotiating meanings, constructing arguments, and evaluation, they benefit much from the cooperative learning process. Thus, Method1 is superior to Method 2 alone. In other words, to maximize the benefits of Method 2 in enhancing mathematical reasoning and metacognitive knowledge, the cooperative learning process should be scaffolded appropriately, and modeling through metacognitive scaffolding.

Recommendations and Suggestions

From the discussion of the findings, it is evident in this study that Method1 is effective in supporting students' mathematical reasoning and metacognitive knowledge. Thus, metacognitive scaffolding can be integrated in instructional design, curriculum design, computer based design, or web-based design. Additionally, Method1 should be included in teacher education programs. There are several skills, such as grouping, drawing metacognitive questions, and reflection, that pre-service and in-service teachers need to be trained. Also the use of Method1 in the classroom requires an approach to assessment and evaluation that is different from the present system. A more authentic and performance-based assessment criteria, that pre-service and in-service teacher need to be trained to develop to accompany the implementation of this method in the classroom. Finally, the implementation of Method1 is not costly. Therefore, the cost effectiveness of this method make this method a good candidate for inclusion in the development of the pedagogical approach.

An interesting question raised in this study relates to the effects of embedding metacognitive scaffolding within cooperative setting versus embedding metacognitive scaffolding within individual learning on mathematical reasoning and metacognitive knowledge. To address the issue, students who worked cooperatively and used metacognitive questions cards should be compared with students working individually and using metacognitive questions cards. The researcher suggests further research in teachers' and students' attitudes toward Method1. Also, different subjects with different stages are worth to be investigated in future research.

The present study was limited to the "Adding and Subtracting Fractions" unit in the male fifth-grade textbooks, and this may restrict generalizing the study findings to the rest of mathematics concepts and subjects and may restrict generalizing the findings to the females.

Note. The adjusted mean differences shown in this table are the subtraction of the second condition (on the lower line) from the first condition (on the upper line); for example, 1.97 (Adjusted Mean Difference for Mathematical Reasoning) = **Method1 – Method2**.

Discussion and Conclusions

The present study investigated the effects of metacognitive scaffolding embedded in cooperative setting method (Method1) and cooperative learning alone method (Method2) on students' mathematical reasoning and metacognitive knowledge. The findings indicated that students taught via Method1 significantly outperformed their counterparts taught via Method2 and via Method 3 in mathematical reasoning and metacognitive knowledge. Also, students taught via Method 2 significantly outperformed students taught via the traditional method (Method3) in mathematical reasoning and metacognitive knowledge.

The effectiveness of Method1 on mathematical reasoning support other findings (Brown and Palincsar, 1989; Chi, et al., 1994; Kramarski, et al., 2001, 2002; Lin, et al., 1999; Palincsar, et al., 1987; Slavin, 1996; and Webb, 1982, 1989b) which show that metacognitive strategies are one of the best means of elaborating information and of making connections. By understanding why and how a certain solution to a task and a problem has been reached, the students elaborated on the information gained from the metacognitive questions and learned from it, which in turn, affected mathematical reasoning and students' ability to transfer their knowledge to solve mathematical tasks and problems.

The process of solving tasks at a high level of cognitive complexity (e.g., mathematical reasoning problems) depends on the activation of metacognitive processes more than on solving tasks at a lower level of cognitive complexity because the former requires careful planning, monitoring, regulation, and evaluation (Stein et al., 1996). Method1 enhanced students to activate such processes, so they could reason mathematically better than the students taught via Method2 that focused only on working cooperatively and the students' interaction was not structured. Specifically, the use of metacognitive questions guided students to analyze the entire situation described in the task or in the problem and thereby did not only enhance their understanding, but also enabled them to replace their earlier inappropriate strategies with a new virtually errorless process which is an essential element of mathematical reasoning.

One of the most important components of mathematical reasoning is the appropriate strategies selection and the justification of selecting these strategies. The students taught via Method1, were able to select and justify the appropriate strategies for

solving the problem because they were trained how to do so.

The findings of this study suggest that there were certain conditions in which the use of cooperative learning fully worked to facilitate learning and particularly to enhance mathematical reasoning. Webb (1989b) found that students who learned most were those who provided explanations to others in their group. In this regard, metacognitive questions served to facilitate the cooperative learning processes through eliciting responses from some students, and the responses may invoke further questions from other students who may require elaboration, reasoning, or explanation from their peers. In this study the cooperative learning of the students taught via Method1 was structured and guided by the metacognitive questions cards and therefore these students were assisted to explain and reason their solution processes.

The students taught via Method1 were scaffolded through the cooperation i.e., high-ability and low-ability interaction, and through the use of metacognitive questions which helped the students in narrowing their Zone of Proximal Development (ZPD). The students taught via Method2 were scaffolded through only the cooperation which enabled them to reason mathematically better than students taught via the traditional method (Method 3) whose learning was not scaffolded. Therefore, when the metacognitive scaffolding was provided to students for group cooperation, the benefits of cooperative learning in mathematical reasoning were maximized.

The effectiveness of Method1 on metacognitive knowledge confirms the results of previous studies (e.g., Choi et al., 2005; Davis & Linn, 2000; King, 1991a; Kramarski & Mizrachi, 2006; Lin & Lehman, 1999; Mevarech & Fridkin, 2006; Palincsar & Brown, 1984), which were all consistent in concluding that cooperative learning and questioning strategies enhanced metacognitive knowledge and reflective thinking. The use of metacognitive questions directed students' attention to plan, monitor, and evaluate their learning processes, which helped them to obtain metacognitive knowledge and transfer their understanding to novel problems and situations. The findings of this study support the findings of Chi et al. (1989) and Webb et al. (2009) that metacognitive questions and self-explanation assisted students to make arguments for their solutions and decisions, and thus make thinking explicit.

The findings of this study showed positive effects of Method 2 on mathematical reasoning and metacognitive knowledge. The students taught via Method2 worked cooperatively where multiple responses were provided. This learning environment somewhat encouraged students to produce high level thinking questions and provide evidence for their solutions more than the students taught via Method 3.

Findings

Table 1 presents overall means, standard deviations, adjusted means, and standard errors of each dependent variable by the instructional method.

Table 1: Means, standard deviations, adjusted means and standard errors for each dependent variable by the instructional method

Dependent Variables		The Instructional Method		
		Method1 N= 80	Method2 N= 79	Method3 N= 81
Mathematical Reasoning (MR)	Mean	16.15	14.16	12.72
	SD	2.3	2.7	2.4
	Adj. mean	16.25 ^a	14.28 ^a	12.51 ^a
	Std. Error	.168	.169	.167
Metacognitive Knowledge (MK)	Mean	2.29	1.94	1.72
	SD	.25	.30	.27
	Adj. mean	2.30 ^a	1.95 ^a	1.70 ^a
	Std. Error	.024	.025	.024

Note. a. Evaluated at covariates appeared in the model: pre-MR = 5.5250.

Total score on MR = 22 and total score on MK is out of 3.

To examine if there were statistically significant differences in MR and MK adjusted mean scores between Method1, Method2, Method3, while controlling the pre-MR, one-way multivariate analysis of covariance (MANCOVA) was conducted (run on SPSS). Table 2 presents the results of MANCOVA. The results indicated statistical significant differences, $F(2,237) = 55.86, p = .000$. The covariates pre-MR $F(2,237), p = .000$ had statistical significant effects. Further, the results of the univariate ANCOVA tests, which are represented in table 2, indicated that there were statistically significant differences in MR and MK. The F ratio of MR (2, 237) was 124.875, $p = .000$. This means that the instructional method had a main effect on MR. This effect accounted for 51% of the variance of MR ($\eta^2 = .514$). The F ratio of MK (2, 237) was 153.254, $p = .000$. This means that the instructional method had a main effect on MK. This effect accounted for 57% of the variance of MK ($\eta^2 = .565$).

Table2: Summary of multivariate analysis of covariance (MANCOVA) results by the instructional method and follow-up analysis of covariance (ANCOVA) results.

MANCOVA Dependent and Covariates	Effect, Variables,	Multivariate F Pillai's Trace	Univariate F df = 2, 237
Group Effect		55.86 ($p = .000$)	-
Mathematical Reasoning(MR)		-	124.875 ($p = .000$)
Metacognitive Knowledge (MK)		-	153.254 ($p = .000$)
Pre-MR		223.06 ($p = .000$)	-

To identify significantly where the differences in the adjusted means resided, a post hoc pairwise comparison using the /matrix command was conducted (run on SPSS). Table 3 is a summary of post hoc pairwise comparisons. The post hoc pairwise comparison results showed that students in Method1 significantly outperformed students in Method2 and in Method 3 in mathematical reasoning and metacognitive knowledge. The results also showed that students in Method 2 significantly outperformed students in Method 3 in mathematical reasoning and metacognitive knowledge. The adjusted mean differences are presented below.

Mathematical Reasoning. Students in Method1 ($M = 16.15, SD = 2.3, Adj.m = 16.25$) significantly outperformed students in Method2 and Method3, with an adjusted mean difference of 1.97 ($F = 68.62, p = .000$) and 3.74 ($F = 249.53, p = .000$) respectively. On other hand, students in Method2 ($M = 14.16, SD = 2.7, Adj.m = 14.28$) significantly outperformed the students in Method3 (Mean = 12.72, $SD = 2.4, Adj.mean = 12.51$) with an adjusted mean difference of 1.77 ($F = 55.56, p = .000$). (Effect sizes on MR were .83 and .60 for comparing Method1 and Method2, and Method2 and Method3, respectively).

Metacognitive Knowledge. Students in Method1 ($M = 2.29, SD = .25, Adj.m = 2.30$) significantly outperformed students in Method2 and Method3, with an adjusted mean difference of (.35, $F = 100.54, p = .000$ and .60, $F = 304.15, p = .000$) respectively. On the other hand, students in Method2 ($M = 1.94, SD = .30, Adj.m = 1.95$) significantly outperformed students in Method3 ($M = 1.72, SD = .27, Adj.m = 1.70$) with an adjusted mean difference of (.25, $F = 53.99, p = .000$) (Effect sizes on MK were 1.29 and .81 for comparing Method1 and Method2, and Method2 and Method3, respectively).

Table 3: Summary of post hoc pairwise comparisons

Comparison Group	Dependent Variables			
	<u>Mathematical Reasoning (MR)</u>	Sig	<u>Metacognitive Knowledge (MK)</u>	Sig
	Adj.Mean Difference		Adj.Mean Difference	
Method1 vs. Method2	1.97	.000	.35	.000
Method1 vs. Method3	3.74	.000	.60	.000
Method2 vs. Method3	1.77	.000	.25	.000

mentioned about numerator or transferring it into a common denominator). A score of 1 indicates an explanation that has some satisfactory elements but may have omitted a significant part of the task (e.g., $\frac{9}{5} > \frac{2}{3}$

because when transformed into a common denominator the numerator 27 is bigger than the numerator 10. Nothing is mentioned about the denominators. A score of 2 indicates a clear, unambiguous explanation of student's mathematical reasoning (e.g., $\frac{9}{5} > \frac{2}{3}$, when transform into equivalent fractions with a like denominator $\frac{27}{15}$ and $\frac{10}{15}$, the fraction with the larger numerator is the larger fraction if the denominators are the same, since the denominators (15, 15) are same and the numerator 27 is bigger than the numerator

$$10, \frac{27}{15} > \frac{10}{15}.$$

The real-life problem: A scoring rubrics was adapted from the Kramarski et al. (2001) procedure with a repeated .86 interjudge reliability. Two criteria, which tightly correspond to the mathematical reasoning were identified. Students' answers were scored on these criteria, each criterion ranges from 0 (no solution) to 3 (highest level solution), and a total score ranging from 0 to 6. The criteria were:

- 1- Referencing all data (referring to all data in each of the two offers: mixed fruit juice volume, components, and prices. Identifying relationships, distinguishing relevant from irrelevant information).
- 2- Making justifications for the suggested solution (giving reasons, providing evidence, and justifying the suggestion).

To measure students' metacognitive knowledge, a metacognitive knowledge questionnaire was used. The metacognitive knowledge questionnaire was adapted from the study of Montague and Bos (1990), assessed students' metacognitive knowledge regarding their problem-solving strategies, and from Xun (2001) self-report questionnaire. The metacognitive knowledge questionnaire of this study consisted of 15 items grouped into three categories. The first category (5 items) focused on strategies used before the solution process (planning); the second (5 items) category focused on strategies used during the solution process (monitoring); and the third (5 items) focused on strategies used at the end of the solution process (evaluation). Each item was constructed of a 3-point, Likert-type scale ranging from 1 (never) to 3 (always) and a total mean score ranging from 1 to 3.

Instruments' Validity

Content validity of the the mathematical reasoning test items ,the metacognitive knowledge questionnaire

items, the scoring procedure of mathematical reasoning items, and the scoring rubrics of assessing the real-life problem were assessed by two experienced mathematics teachers, two education mathematics supervisors, and two mathematics education university lecturers in Jordan. The evaluators' suggestions, feedback, and comments were taken into account until there were no discrepancies among the evaluators.

Instruments' Reliability

A pilot study was conducted in order to test the instruments' reliability. 80 students were randomly selected from a randomly selected primary school, who were not going to participate in the formal study .The mathematical reasoning test and the metacognitive knowledge questionnaire were carried out and the scores were collected to determine the Cronbach's Alpha reliability coefficient. Cronbach's alpha reliability coefficient of the mathematical reasoning test was .88 and it was .84 for the metacognitive knowledge questionnaire. Cronbach's Alpha reliability coefficients for the metacognitive questionnaire categories were .64, .66, .60 for planning, monitoring, and evaluation respectively. The Cronbach's Alpha reliability coefficients showed that the study instruments were satisfactory and reliable.

To control any possible differences between the students' ability in the three groups, two months before implementing the study, all students in the three conditions were given the pre-test. Within each school, the teachers continued conducting classes according to their assigned teaching methods until the end of the first semester. In the present study, the focus was on the "Adding and Subtracting Fractions" unit that was taught in all classrooms for 14 sessions. At the end of implementing the study, all students were asked to administer the post test.

Techniques of Data Analysis

While there was a significant correlation (.76 significant at the .01 level) among the dependent variables (MR and MK), and there was an independent variable with three levels and two dependent variables, and pre-test as a covariate, one-way multivariate analysis of covariance (one-way MANCOVA) was conducted to compare the three adjusted mean scores on MR and MK. Because the overall one-way MANCOVA results were statistically significant, a series follow up one-way analysis of covariance (one-way ANCOVAs) were used to identify where the differences resided. Since the follow up ANCOVAs results were statistically significant, the post hoc pair wise comparison technique using the /lmatrix command was used to identify where the differences in adjusted means resided. All of the statistical analysis tests were computed at 0.05 level of significance.

scaffolding input by the teacher was gradually reduced, for example, the teacher's time in the first session, was 30 minutes; in the second session it was about 25 minutes; in the third session, it was about 20 minute and so on until the time became when the teacher taught for about 10 minutes regarding the new topic and the students continued learning by their own using the metacognitive questions cards.

2-The cooperative learning group (Method2)

In this group, students were trained and guided to work cooperatively. In the first session, the teacher introduced and explained the new topic for 25 minutes to the whole class and proceeded to teach in a usual manner. For example, he used the board and explained the main ideas of today's lesson. After the teacher's explanation of the new topic to the whole class, students were asked to do their exercises and solve the assigned mathematical problems in groups for 15 minutes. The reader read the problem aloud; the colleagues discussed the learning task and asked themselves different questions. The summarizer, the recorder, and the presenter played the same roles of their counterparts in Method 1. During the session, the teacher intervened when needed to improve task work and teamwork. At the end of the session, the teacher evaluated students' performance and had students celebrate the work of group members. For the next sessions, the teacher and students followed the same method and procedures. However, group members' roles were rotated each session.

3-The control group (Method 3).

The control group served as a comparison group with no intervention. Therefore, the teacher of this group continued teaching as he usually did.

Monitoring the Implementation of the Study

During the first two months of implementing this study, three mathematics education supervisors, whose job was to regularly visit the three teachers in their classes, visited the three teachers twice a month. Each mathematics education supervisor was informed to observe his assigned teacher following the checklists prepared by the researcher to ensure the fidelity to the implementation. The checklist of Method 1 contained questions such as: Did the teacher ask metacognitive questions during his explanations? Did the teacher assign the groups correctly? Did the teacher gradually reduce his metacognitive scaffolding input? Did the teacher distribute the metacognitive questions cards to the all groups? Did each group member play different roles? The checklist of Method 2 contained questions such as: Did the teacher assign the groups correctly? How long did the teacher's explanation last? How long did the students work cooperatively? Did each group member play different roles? The checklist of Method 3

contained questions such as: How long did the teacher's explanations last? How long did student spend to solve the mathematics problems individually?

During the last month of implementing this study, namely, during the teaching of "Adding and Subtracting Fractions Unit", the three mathematics education supervisors visited the three teachers twice a week and followed the same checklists to ensure the implementation fidelity. Also, the researcher met each teacher twice a week to ensure fidelity to the treatment following the checklists used by the three mathematics education supervisors.

Instruments

To measure students' mathematical reasoning, a pre- test and post-test were used in this study. The mathematical reasoning pre-test and post-test questions were similar in content but their order and numbering were randomized. Based on the learning objectives, a specifications table was constructed. The specifications table contained (4) dimensions: using estimation to verify the reasonableness of calculated results (Q 8), explanation (Q1, Q2,Q4), support solutions with evidence (Q3, Q5), and providing reasonable justifications for the solution (Q6 ,Q 7).

The mathematical reasoning test consisted of 8 items and a real-life problem that was developed by the researcher . The test covered the following topics: equivalent fractions, simplifying fractions, comparing and ordering fractions and mixed numbers, adding and subtracting fractions, and adding and subtracting mixed numbers. The test items were composed of two kinds of items. One kind (8 items) was based on open-ended tasks. For example:

$\frac{9}{5} \dots \frac{2}{3}$, explain which sign $>$, $<$, or $=$ will make the statement true.

The second kind was a real-life problem. The problem asked students to decide the better buy from two different prices and quality of mixed fruit juice. The student had to decide the better buy.

The total score of the test was 22 (16 for the open-ended tasks items and 6 for the real-life problem). The 8 mathematical reasoning test items and the real-life problem scoring were as follows:

Open-ended task items: For each item, students received a score between 0 and 2, and a total score ranging from 0 to 16. For example, "In the following item, $\frac{9}{5} \dots \frac{2}{3}$, explain which sign $>$, $<$, or $=$ that will make the statement true." A score of 0 indicates incorrect selection and explanations or explanations that are irrelevant to the task (e.g., $\frac{9}{5} < \frac{2}{3}$ because when the denominator is smaller the value is greater. Nothing is

cooperative setting group, 79 students in the cooperative learning alone group, and 81 students in the traditional group. Each of the three male teachers who participated in this study taught his assigned group in his school. All the teachers were males who had similar levels of education (B.Ed. major in mathematics), had more than 7 years of experience in teaching mathematics.

Study Design

This quasi-experimental study was designed to investigate the effects of metacognitive scaffolding embedded in cooperative setting and cooperative learning methods on mathematical reasoning and metacognitive knowledge. The study employed (Pre-test – Treatment – Post-test) design by comparing three groups while using the pre-test as a covariate. It was designed to investigate the effects of the independent variable on the dependent variables while controlling students' pre-levels. The research design is illustrated as the followings:

O ₁	X ₁	Y ₁	O ₂	X ₁ : Method 1	O ₁ = O ₃ = O ₅ = Pre-test
O ₃	X ₂	Y ₁	O ₄	X ₂ : Method 2	O ₂ = O ₄ = O ₆ = Post-test
O ₅	X ₀	Y ₁	O ₆	X ₀ : Method 3	

The independent variable of this study was the instructional method with three categories:

1. Metacognitive scaffolding embedded in cooperative setting method (Method 1).
2. Cooperative learning method (Method 2).
3. Traditional instructional method (Method 3).

The dependent variables were:

1. Mathematical reasoning (MR).
2. Metacognitive knowledge (MK).

Teachers' Training

The teachers who taught the metacognitive scaffolding embedded in cooperative setting method and cooperative learning alone groups were exposed to one week training on the instructional methods. The metacognitive scaffolding embedded in cooperative setting method's teacher was exposed to some examples about the nature of the metacognitive questions and how to use and train students to use the metacognitive questions cards in a cooperative learning setting. He was informed to use metacognitive questions in his explanations and coach his students to use metacognitive questions when they solve the mathematical problems. The procedures of selecting groups and assigning group members were explained to the teacher. The cooperative learning alone method's teacher was trained about teaching mathematics within cooperative learning setting, and about selecting groups and assigning groups' members. Finally, the traditional method's teacher was not exposed to the metacognitive scaffolding or to the cooperative learning training, he was asked to teach as he used to teach in a usual manner. The materials included the mathematics

textbooks, explicit lesson plans, and examples of metacognitive questions.

Experimental Conditions

In the present study, the focus was on the "Adding and Subtracting Fractions Unit" that was taught in the three groups for 15 sessions (14 sessions for implementing each method and 1 session for administering the test and questionnaire) within 45 minutes for each. At the end of implementing the study (15th session), all students were asked to answer the mathematical reasoning test questions. After completing the test, they were immediately asked to complete the metacognitive questionnaire. In Method 1 and Method 2, students were assigned into groups based on their ability. They were divided into high and low-abilities based on their pre-test scores in mathematical reasoning. Each group was formed by randomly choosing two high-ability students and two low-ability students. Roles of students were also assigned by the teachers. The teacher and learners applied Method 1 and Method 2 two months before the formal experiment with practice units. The three groups were different from one another as follows:

1- The metacognitive scaffolding embedded in cooperative setting group (Method 1)

In this group students' learning was supported by the metacognitive questions asked by the teacher and by the metacognitive questions cards that used during the cooperative setting. In the first session, the teacher explained the new topic for about 30 minutes to the whole class by asking himself and training students to ask metacognitive questions regarding planning, monitoring, and evaluation. After the teacher's explanation, students worked cooperatively using the metacognitive questions cards that guide and support students to ask metacognitive questions.

In this way, one of the group's members read the problem and asked his colleagues aloud. The colleagues listened to the question and tried to answer. Whenever there was no consensus, the group members discussed the issue until the disagreement was resolved. When the disagreement was resolved, a student orally summarized the solution, the explanation, and the justification and discussed with his colleagues. With the solution, explanation, and justification were in hand, the recorder wrote them down and the presenter presented them to the whole class. During these processes, the teacher monitored each learning group and intervened by asking more metacognitive questions if necessary. At the end of the session, the teacher discussed with the whole class to ensure that students carefully process the effectiveness of their learning group. For the next sessions, the teacher and students followed the same procedures and the group members' roles were rotated after each session. However, the metacognitive

Chi, Leeuw, Chiu, and Lavancher (1989); Lin and Lehman (1999); and Masui and De Corte (1999) found that metacognitive questions facilitated problem-solving processes, assisted students to make arguments for their solutions and decisions, and enabled students to increase their knowledge about orienting and self-judging themselves. Also, Davis and Linn (2000); King (1991a); Kramarski, Mevarech, and Arami (2002); Lin and Lehman (1999); Palincsar and Brown (1984, 1989); and Wineburg (1998) found that when students were trained to ask questions before, during, and after the learning task, they were able to solve a real-life problem in the absence of domain knowledge and their metacognitive knowledge was enhanced.

However, metacognitive strategies according to Piaget's (1970) cognitive development stages require abstract thinking that students become proficient in when they reach the formal operation stage (12 years and above). Young students, for example, 10 year olds need to be supported, guided, or pushed to be metacognitive thinkers.

Vygotsky (1978) indicates that an active student and an active social environment cooperate to produce developmental change. The student actively explores and tries alternatives with the assistance and guidance of a more skilled partner, as in an instructor, or a more capable peer. In this regard, Vygotsky (1978) mentions that there is a hypothetical region where learning and development best take place. He identifies this region as the zone of proximal development (ZPD). This zone is defined as the distance between what an individual can accomplish during independent problem solving, versus what can be accomplished with the help of an adult or a more capable member of a group. Panitz (2009) indicates that teacher and partner support students' activity, scaffolding their efforts to increase current skills and knowledge to a higher competency level. Scaffolding is the support during a teaching session, where a more skilled partner (adult or peer) adjusts the level of assistance given based on the level of performance indicated by the student. Researchers (Choi, Land, & Turjeon 2005; Kramarski & Mizrachi 2006; Mevarech & Fridkin 2006) found that scaffolding is an essential instructional element to facilitate learning. Webb et al. (2009) found that when learners were supported to explain their thinking, it helped them to clarify their explanations, justify their reasoning and problem-solving strategies, and correct any misconceptions.

Thus, scaffolding cooperatively and metacognitively, should be provided to support both cognition and metacognition. Cognition refers to domain-specific knowledge and strategies for information and problem manipulation (Schraw, 1998), and metacognition includes knowledge of cognition and regulation of cognition (Pintrich Wolters, & Baxter, 2000), such as planning, monitoring, and evaluation.

The two constructs are interrelated. Although metacognitive knowledge may be able to compensate for absence of relevant domain knowledge, its development may also depend on having some relevant knowledge of the domain (Pifarre' and Cobos, 2009).

Purpose of the study

To date, however, research has provided relatively little insight into the role of metacognitive scaffolding on young learners' mathematical reasoning and metacognitive knowledge. While various research studies have been conducted on the separate effects of metacognitive strategies or cooperative learning on mathematics achievement, attitudes, and self-efficacy, no study was found that addresses the effects of metacognitive scaffolding embedded in cooperative setting on mathematical reasoning and metacognitive knowledge.

Therefore, the purpose of this study was to find out the extent to which the metacognitive scaffolding embedded in cooperative setting method could play an important role in enhancing Jordanian fifth-grade students' mathematical reasoning and metacognitive knowledge. Particularly, the study was conducted to investigate if there were any significant differences in mathematical reasoning (MR) and metacognitive knowledge (MK) levels between students taught via the metacognitive scaffolding embedded in cooperative setting method (Method1), students taught via the cooperative learning alone method (Method 2), and students taught via the traditional instructional method (Method 3). As such, the study was focused on the following questions:

- 1- Would students taught via Method 1 perform higher than students taught via Method 2 and students taught via Method 3 in MR and MK?
- 2- Would students taught via Method 2 perform higher than students taught via Method 3 in MR and MK?

Method

Population and Participants

The population of this study comprised of all male fifth grade students enrolled in the first public educational directorate in Irbid District in Jordan which includes 44 male primary schools.

The participants of this study were 240 fifth grade male students. The mean age of the students was 10.6 years. Three primary schools from the first public educational directorate in Irbid Governorate were randomly selected to participate in this study from a total of 44 male primary schools. To implement this study in a naturalistic school setting, existing intact classes were used. Two classes from each participating school were randomly assigned to each condition 80 students in the metacognitive scaffolding embedded in

National Council of Teachers of Mathematics (2008) and Kramarski (2000) have suggested cooperative learning strategy to enhance learning mathematics with understanding. Johnson and Johnson (2007, p. 404) defined cooperative learning broadly as: “students working together to achieve learning goals.” Researchers agree that mathematical communication within the learning community is crucial for the development of students' mathematical understanding (Alrø and Skovsmose, 2003; Forman, 2003). Vygotsky (1978) affirms that when students interact with each other, they typically will learn, receive feedback, and be informed of something that contradicts with their beliefs or current understanding. This conflict often causes students to recognize and reconstruct their existing knowledge (Rogoff, 1990).

Cooperative learning has been strongly recommended to be used in improving students' cognitive performance, social relationships, and attitudes (Dansereau, 1988; Paris and Winograd, 1990; Tarım, 2009; Tarım, 2003; Tarım & Artut, 2004; Weinstein, Meyer, & Stone, 1994). The report of the National Governors' Association (Brown & Goren, 1993) indicated that within cooperative learning setting, mixed ability students work together to solve problems and complete tasks. In this setting, low-ability students have the opportunity to model the study skills and work habits of more proficient students. In the process of explaining the material, high-ability students often develop greater mastery themselves by developing a deeper understanding of the task.

Johnson, Johnson, and Stanne (1986) found that about 600 experimental and over 100 correlational studies have been conducted since 1898 which have compared competitive, individualistic, and cooperative learning. The majority of the studies showed that cooperative learning has advantages over the competitive and individualistic learning. Researchers (e.g., Acar & Tarhan 2008; Doymus 2008; Johnson, Johnson, & Smith, 1991, 1998; Johnson & Johnson 1999, 2004; Kirschner, Strijbos, Kreijns, & Beers, 2004b; Slavin 1990, 1994, 1991, 1995, 1996; Slavin, Hurley, & Chamberlain, 2003) found that cooperative learning, as opposed to individual learning, promotes greater problem-solving and critical thinking abilities, facilitates retention, and higher reasoning.

However, researchers (Greene & Land 2000; Rohrbach, Ginsburg-Block, Fantuzzo, & Miller, 2003; Slavin et al. 2003) found that cooperative learning was useful in influencing the development of ideas only when group members offered suggestions, when they were open to negotiation of ideas, and when they shared prior experiences. There may be times when group members do not know how to ask questions or how to elaborate thoughts, or there may be times when group members are not willing to ask questions or respond to others' questions, or there may be times when group

members do not see the need for cooperation. Webb and Mastergeorge's (2003a, b) model of cooperative learning further revealed that different conditions and patterns of cooperation might lead to different learning outcomes. Kramarski and Mizrachi (2006) indicated that students' cooperation needs to be structured and guided to be useful and effective.

One way of structuring and guiding students' cooperation is through the provision of metacognitive strategies. Tarja, Tuire, and Sanna (2006) found a positive relationship between metacognitive strategies and the features of interaction. Metacognitive strategies support students to manage their thinking, recognize when they do not understand something, and adjust their thinking accordingly, not just guide them to master mathematical procedures. In other words, these strategies guide and support students to think before, during, and after a problem solution, and then achieve their learning objectives more effectively. Desoete, Roeyers, & Huylebroeck (2006) found that learners who applied metacognitive strategies achieved significant gains in trained metacognitive skills and mathematical facts retrieval. Also, Cossey (1997) found that the more often students are exposed to metacognitive strategies, the greater their gains are on mathematical reasoning. Metacognitive strategies begin by guiding students to work cooperatively to plan for selecting the appropriate method to accomplish the task, and then continue as they select the most effective method and afterward evaluate their learning process and outcomes. Hoek, Eden, and Terwel (1999) and Mevarech (1999) studies showed that metacognitive strategies are effective for developing the selection of the appropriate methods for problem-solving.

Kramarski, Mevarech, and Lieberman (2001) found that metacognitive strategies helped students to ask themselves questions before (through planning), during (through monitoring), and after (through evaluation) the learning task. For example, at the planning stage a student asks himself or herself metacognitive questions such as: “What in my prior knowledge will help me with this particular task? What should I do first? Do I know where I can go to get some information on this topic? How much time will I need to learn this? What are some strategies that I can use to learn this?” At the monitoring stage a student asks himself or herself metacognitive questions such as: “Did I understand what I just heard, read or saw? Am I on the right track? How can I spot an error if I make one? How should I revise my plan if it is not working? Am I keeping good notes or records?” And at the evaluation stage a student asks himself or herself metacognitive questions such as: “Did my particular strategy produce what I had expected? What could I have done differently? How might I apply this line of thinking to other problems?”

Effects of Metacognitive Scaffolding Embedded in Cooperative Setting on Mathematical Reasoning and Metacognitive Knowledge

Ibrahim Jbeili *

Received Date: 26/6/2012

Accepted Date: 1/12/2012

Abstract: The aim of this study was to investigate the effects of metacognitive scaffolding embedded in cooperative setting method (Method1) and cooperative learning alone method (Method2) on fifth-graders' mathematical reasoning and metacognitive knowledge. 240 fifth grade male students were randomly selected from three different schools to participate in this study. Students were divided into three groups: Students in the first group were taught via Method 1, students in the second group were taught via Method2, and students in the third group were taught via Method 3 as a control group. To achieve the aim of the study, Method1 was compared to Method2 and to Method3 using a quasi-experimental design, also Method2 compared to Method3. A mathematical reasoning test and a metacognitive knowledge questionnaire were administered following the implementation of the instructional methods on the unit of "Adding and Subtracting Fractions". Data analyses were carried out using Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA). The results showed that students taught via Method1 significantly outperformed students taught via Method2 and Method3 in mathematical reasoning and metacognitive knowledge. The results also showed that students taught via Method2 significantly outperformed students taught via Method3 in mathematical reasoning and metacognitive knowledge. (**Keywords:** Metacognitive Scaffolding, Cooperative Learning, Mathematical Reasoning, Metacognitive Knowledge).

Introduction

Mathematics is generally accepted as a very important school subject, and thus the teaching and learning of mathematics have been intensively studied and researched over the past ten decades. There is general agreement that learning mathematics with understanding involves more than competency in basic skills. Learning mathematics with understanding is much more than mastering arithmetic and geometry, it deals with conceptual understanding, procedural fluency, and reasoning (Kilpatrick, Swafford, & Findell, 2001). Learning mathematics with understanding is more than learning the rules and operations that students learn in school. It is about connections, seeing relationships, and knowledge reconstruction in everything that students do (Brown, Hedberg, & Harper, 1994).

أثر طريقة دعم تعلم مهارات ما وراء المعرفة المضمن في الموقف التعاوني على الاستدلال الرياضي والوعي بتطبيق مهارات ما وراء المعرفة

إبراهيم الجبيلي: قسم تكنولوجيا التعليم، كليات الشرق العربي للدراسات العليا، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر طريقة دعم تعلم مهارات ما وراء المعرفة المضمن في الموقف التعاوني (الطريقة الأولى)، و طريقة التعلم التعاوني وحده (الطريقة الثانية) على الاستدلال الرياضي والوعي بتطبيق مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. تم اختيار 240 طالباً اختبراً عشوائياً من بين ثلاث مدارس مختلفة، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى تم تدريسها بواسطة طريقة التدريس الأولى، والمجموعة الثانية بواسطة طريقة التدريس الثانية، والمجموعة الثالثة بواسطة طريقة التدريس الثالثة كمجموعة ضابطة. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة فقد تم إجراء مقارنة بين كل من طلاب المجموعة الأولى و طلاب المجموعة الثانية و طلاب المجموعة الثالثة من جهة، و مقارنة طلاب المجموعة الثانية و طلاب المجموعة الثالثة من جهة أخرى فيما يتعلق بالاستدلال الرياضي والوعي بتطبيق مهارات ما وراء المعرفة. بعد تطبيق الدراسة، تم تطبيق اختبار الاستدلال الرياضي و استبانة الوعي بتطبيق مهارات ما وراء المعرفة في وحدة "جمع و طرح الكسور" على جميع الطلبة في المجموعات الثلاث. و للإجابة على سؤالي الدراسة، تم إجراء تحليل التباين المتعدد المصاحب. و قد أشارت النتائج إلى أن طلاب المجموعة الأولى تفوقوا على طلاب المجموعة الثانية و طلاب المجموعة الثالثة في الاستدلال الرياضي والوعي بتطبيق مهارات ما وراء المعرفة، كما أشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة الثانية على طلاب المجموعة الثالثة في الاستدلال الرياضي والوعي بتطبيق مهارات ما وراء المعرفة. (الكلمات المفتاحية: دعم تعلم مهارات ما وراء المعرفة، التعلم التعاوني، الاستدلال الرياضي، الوعي بتطبيق مهارات ما وراء المعرفة)

According to the constructivist paradigm, students learn because they have taken prior knowledge and have reworked the new information into their current schema. A schema consists of the pieces of knowledge already present in the person. The processes that rework new information and incorporate it to prior knowledge are called assimilation and accommodation. When a new experience is incorporated into prior knowledge it is assimilated. Accommodation occurs when the new knowledge alters the knowledge, or schema (DeLay, 1996; Grabowski, 2004; Lee, Lim, & Grabowski, 2010).

Piaget (1970) believes that individuals work with independence and equality on each other's ideas, so when the students are opposed to new knowledge and interact with others they encounter something that contradicts their belief or current understanding. This is what Piaget calls "cognitive conflicts". This conflict results a case of disequilibrium. In this regard, working cooperatively may enhance students to assimilate or accommodate their knowledge and therefore reequilibrate their thinking.

* Technology Department, Arab East colleges for Graduate Studies, Riyadh, Saudi Arabia.

© 2013 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

TABLE OF CONTENTS

Volume 9, No. 1, March 2013, Jumada 1, 1434 H

Articles in Arabic

- **The Effect of Using Computerized Instructional Package on Immediate and Postponed Achievement of the Sixth Primary Grade Students in Jurisprudence Concepts** 1
Naser Khawaldeh and Eman Tamemy
 - **Effects of the Modification of Negative Self-Statements on Reducing Academic Procrastination and Improving Academic Self-Efficacy** 15
Mohammed Abu-Zreik, Abdul-Kareem Jaradat
 - **The Degree of Commitment to Ethics of Teaching by Arabic language Teachers from the Principals' Point of View In Mafraq Directorate of Education** 29
Adeeb Ediab Hamadnah
 - **A Model of Creative Development among Secondary and High School Students through the Arts of Relief Printing Processes** 51
Bssam rdaedeh, Mohammed Al –amaery
 - **Parenting Styles, Identity Styles and Academic Adjustment as Predictors of Academic Self-Efficacy Among Hashemite University Students.** 65
Ghaleb AL-Baddareen and Soua'd Ghaith
-

Articles in English

- **Effects of Metacognitive Scaffolding Embedded in Cooperative Setting on Mathematical Reasoning and Metacognitive Knowledge** 89
Ibrahim Jbeili
 - **Organizational Health at mid-West Bank Government Schools: Analysis of Teachers' and Administrators' Perceptions** 101
Mohammad A. Abdeen
 - **The Effect of an Instructional Program based on Authentic Assessment on the Achievement of EFL Secondary Stage Jordanian Students Reading** 111
Mohammed Mohaidat
-

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. *JJES* is published in Arabic and/or in English. Manuscripts should be computer-typed and double spaced, font (14 Normal) in Arabic and (12) in English. All manuscripts must include an abstract in Arabic and in English, each containing a maximum of 150 words typed on a separate sheet of paper, and followed by 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 written consent 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 can be submitted online to: jjes@yu.edu.jo.
8. 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.
9. *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 of the journal.
10. *JJES* informs the author(s) of receipt, acceptance, or rejection of the manuscript.
11. 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
12. 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.
13. *JJES* does not award the author(s) for the publication of manuscripts.
14. *JJES* sends a copy of the published manuscript, in addition to (10) offprints free of charge to the principal author of the published manuscripts.
15. The manuscripts are the copyright of *JJES* once the author is informed of acceptance to publish the manuscript.
16. 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 Refereed Research Journal

Volume 9, No. 1, March 2013, Jumada 1, 1434 H

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Abd Al-Rahim Ibrahim

Prof. Ishaq Al-Farhan

Prof. Abdullah El-Kilani

Prof. Khalid Al-Umary

Prof. Abed Al-Rahman Al-Ahmad

Prof. Mahmoud Qamber

Prof. Afnan Darwazeh

Prof. Mohammad Subbarini

Prof. Ahmad Kazim

Prof. Said Al-Tal

Prof. Amal Kamal

Prof. Sami Khasawneh

Prof. Amin Al-Kukhun

Prof. Suliman Rihani

Prof. Anton Rahma

Prof. Khalil Al-Sheikh, **Arabic Language Editor**

Dr. Lamia K. Hammad, **English Language Editor**

Fatima Yousef 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

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 Refereed Research Journal Published by Support
of the Scientific Research Support Fund

Volume 9, No. 1, March 2013, Jumada 1, 1434 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 9, No. 1, March. 2013, Jumada 1, 1434 H

Jordan Journal of Educational Sciences (JJES): An International Refereed Research Journal Published by Support of the Scientific Research Support Fund, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Jordan.

Hosted in Yarmouk University, Irbid, Jordan.

* (JJES) is indexed in Ulrich's Periodical Directory.

* (JJES) is indexed in Islamic World Science Citation Center (ISC).

EDITOR-IN-CHIEF: Prof. Adnan Atoum.

EDITORIAL SECRETARY: Mrs. Fatima Atrooz.

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah

Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.

Prof. Ayesh Zeiton

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Mohammad Tawalbeh

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Muna Hadidi

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Nazih Hamdi

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, 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.



The Hashemite Kingdom of Jordan



Yarmouk University

Jordan Journal of

EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal Published by Support
of the Scientific Research Support Fund

Volume 9, No. 1, March 2013, Jumada 1, 1434 H