

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (7)، العدد (2)، حزيران 2011م / رجب 1432هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية عالمية محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن. والموطة 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. أحمد عودة.

سكرتير التحرير: السيدة صفاء علاونة.

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح

كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

Ahmad.battah@moe.gov.jo

أ.د. ربا البطاينة

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Rubab@yahoo.com

أ.د. شادية التل

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Ltr290@yahoo.com

أ.د. عايش زيتون

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. محمد طوالية

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

tmaa@yu.edu.jo

أ.د. منى الحديدي

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

mhadidi@Ju.edu.jo

أ.د. نزيه حمدي

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

nazhamdi@ju.edu.jo

أ.د. يعقوب أبوولو

جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (7)، العدد (2)، حزيران 2011م / رجب 1432هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (7)، العدد (2)، حزيران 2011م / رجب 1432هـ

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 قمبر
أ.د. سعيد التل	

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

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): أ.د. محمد العجلوني.

تنفيذ وإخراج: هلا علي يوسف.

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 3638

Email: jjes@yu.edu.jo

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

Deanship of Research and Graduate Studies Website: <http://graduatestudies.yu.edu.jo>

قواعد النشر

- 1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوفر 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- يقدم البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية، شريطة أن يقدم الباحث ملخصاً للبحث بالعربية بالإضافة إلى ملخص بلغة البحث، 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.
 - 5- على الباحث أن يقدم تقريراً خطياً يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى.
 - 6- أن يكون البحث مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، وتقدم أربع نسخ منه (ثلاث منها غفلاً من الأسماء أو أي إشارات إلى هوية الباحثين وتتضمن نسخة واحدة إسم الباحث / الباحثين وعناوينهم) مع قرص مدمج (CD)، بنط 14 Normal بالعربية، بنط 12 بالانجليزية، ويقدم مع النسخة نموذج التعهد الخاص بالمجلة.
 - 7- أن 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.
 - 8- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين في الأقل من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة.
 - 9- 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.
 - 10- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
 - 11- يأخذ البحث المقبول للنشر دوره في النشر وفقاً لتاريخ قبوله قبولاً نهائياً للنشر.
 - 12- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (APA) (American Psychological Association) للنشر العلمي بشكل عام ونظام التوثيق للمراجع والمصادر الانجليزية بشكل خاص وما يقابلها للمراجع والمصادر العربية، ويلتزم الباحث بالأسلوب العلمي المتبع في كتابة المراجع وأسماء الباحثين والاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وما يتضمنه الدليل من إرشادات وأسس ذات صلة بعناصر تقرير البحث. 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.
 - 13- 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.
 - 14- لا يخضع ترتيب البحوث في المجلة لأي اعتبارات.
 - 15- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.
 - 16- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من المجلة بالإضافة إلى عشرين مستلة.
 - 17- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
 - 18- 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.
 - 19- البحوث التي يتم نشرها في المجلة توضع كاملة على قاعدة البيانات في مكتبة جامعة اليرموك ويخضع الرجوع إليها لشروط استخدام تلك القاعدة.
- 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 (7)، العدد (2)، حزيران 2011م / رجب 1432هـ

البحوث باللغة العربية

- 105 • واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات
صالح هندي
- 125 • الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطلاب
احمد العلوان
- 145 • مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات
عبدالناصر الجراح، علاء الدين عبيدات
- 163 • معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل متجذر لتحفيز الاعتماد والجودة
أحمد عوده
- 195 • واقع البحث في التربية العلمية في الأردن في الفترة 2000- 2009
علي العمري، وليد نوافله

البحوث باللغة الإنجليزية

- 209 • ترجمة التلازم اللفظي: تحد دائم لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغة اجنبية
حسين عبد الفتاح

واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات

صالح هندي*

تاريخ قبوله 2011/2/24

تاريخ تسلم البحث 2009/12/16

School Climate in Jordan Basic Schools as Perceived by Islamic Education Teachers as Well as Tenth-Grade Students and its Relationship with Some Variables

Saleh Diab Hindi, Faculty of Educational Sciences, Hashemite
University, zarqa, jordan.

Abstract: This study aimed at identifying the characteristics of school climate in the schools of Zarqa from the perspectives of teachers of Islamic education as well as tenth grade students and its relationship with the following variables: directorate of education, school type and school size. The sample of the study consisted of (36) teachers and (324) students in (18) schools chosen by the random stratified method. For the purpose of the study, a questionnaire was constructed by the researcher. It included (37) items divided into five domains; it was expert verified and its reliability level was found to be (0.93), through applying alpha equation. The results revealed that the most important positive features of the school climate were: the relationship between students, the relationship between students and teachers, the relationship between students and school administration, but the negative feature was the presence of school problems. The results of study showed no significant differences between the means of the teachers' and students' assessment due to the impact of the variables of study. On the other hand, there were significant differences between the means of students' assessment due to the impact of directorate of education, type of school; however, there was no impact of school size. In the light of these findings the researcher recommended some solutions to improve school climate, and suggested doing research related to the topic of the study. (**Keywords:** school climate, basic school, teachers of Islamic education, tenth grade students).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد خصائص المناخ المدرسي في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقة ذلك بمتغيرات مديرية التربية، وجنس المدرسة، وحجمها. وتكونت عينة الدراسة من (36) معلماً ومعلمة ومن (324) طالباً وطالبة من الصف العاشر الأساسي، يتوزعون على (18) مدرسة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية. ولبلوغ هدف الدراسة صمم الباحث استبانة اشتملت على (37) فقرة موزعة على مجالات خمسة. وجرى التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما جرى حساب معامل ثباتها باستخدام معادلة كرونباخ الفا (α) فبلغ (0.93). وأظهرت النتائج أن أهم الخصائص الإيجابية التي يتصف بها المناخ المدرسي للمدارس الأساسية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين والطلبة هي على الترتيب: الخصائص المتعلقة بالعلاقة بين الطلبة، والعلاقة بين الطلبة والمعلمين، والعلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية، والعلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية. أما الخصائص السلبية للمناخ فتمثلت في وجود مشكلات مدرسية. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($p \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين والطلبة لخصائص مناخ مدارسهم تعزى إلى أثر متغير مديرية التربية التي تتبعها، وجنسها، وحجمها، في حين وجدت فروق دالة إحصائية عند نفس المستوى بين متوسطات تقديرات الطلبة لخصائص مناخ مدارسهم تعزى إلى أثر مديرية التربية، وجنس المدرسة، وعدم وجود أثر لمتغير حجم المدرسة في هذه التقديرات. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعدد من الإجراءات لتحسين المناخ المدرسي، واقتُرحت إجراء عدد من البحوث والدراسات ذات الصلة بالمناخ المدرسي. (الكلمات المفتاحية: المناخ المدرسي، المدرسة الأساسية، معلمو التربية الإسلامية، طلبة الصف العاشر).

مقدمة: يعد إصلاح المدرسة عماد تطوير التعليم ورافعة تجويده في دول العالم، فالمدرسة هي المؤسسة التعليمية الرسمية التي ينطاط بها تربية النشء وتكوينه قبل التحاقهم بالتعليم العالي والجامعي، ومن هنا اكتسبت المدرسة في الأدب التربوي أهمية ومكانة كبيرة، لا سيما وأن الطالب يقضي فيها فترة طويلة من حياته. ويتوقف نجاح المدرسة في إنجاز رسالتها التربوية على نوعية بيئتها وقدرتها على تحفيز الطلبة إلى التعلم الفعّال. فالبيئة في معناها اللغوي تعني حال المكان أو المنزل الذي ينزله الإنسان ويقيم فيه (أنيس، ومننصر، والصوالحي، وأحمد، 1972). وبذلك فإن بيئة المدرسة (School Environment) هي حال المدرسة ومحيطها المادي والاجتماعي.

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وقد أولى علماء النفس والتربية البيئة المدرسية عناية خاصة، لأنها أهم البيئات التي تؤثر في بناء شخصية الطالب وتوافقه واتجاهاته. فالطالب الذي يجد في بيئته المدرسية ما يساعده على النمو والشعور بالأمن والتقدير يكون متوافقاً معها. أما إذا كان يسودها الإحباط والتهديدات أو النظر إلى الطالب نظرة دونية فقد يؤدي هذا كله إلى حدوث اضطرابات سلوكية واتجاهات سلبية تجاه مدرسته والدراسة فيها (شعلة، 1999). ويرى العديد من علماء النفس والتربية أن كثيراً من المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة، إنما تنشأ من عدم وجود علاقات اجتماعية سليمة ومشبعة داخل المدرسة، وعدم إتاحة الفرصة للطلاب للاتصال الصحيح والفعال مع البيئة المدرسية (صالح، 1996).

يفضي إلى إبراز هوية المدرسة والحفاظ عليها. وعليه فإن المناخ المدرسي هو أحد عناصر الثقافة المدرسية ومحدداتها العديدة التي لا يتسع المجال لذكرها. فالمناخ في اللغة مشتق من أناخ بالمكان، أي أقام به وحل به ولزمه، ومن أناخ الجمل أبركه. فالمناخ يعني مبرك الإبل ومحل الإقامة. يقال هذا مناخ سوء أي مناخ غير مرض، ومناخ البلاد حالة جوها (أنيس وزملاؤه، 1972).

وتأسيساً على المعنى اللغوي للمناخ، يمكن القول إن المناخ المدرسي هو حالة جو المدرسة سواء أكانت مرضية أم غير مرضية. ومن التعريفات التي ذكرها الباحثون للمناخ المدرسي: أنه مجموعة من الخصائص التي تميز المدرسة عن غيرها وتؤثر في سلوك جميع العاملين فيها وتتصف بدرجة من الثبات والاستقرار (Hoy and Miskel, 1996). أو هو أيضاً: مصطلح جرى استخدامه لعقود عديدة، يدل استخدامه المبكر على نظام المنظمة، ويمثل استخدامه المعاصر اتجاه المنظمة والروح المعنوية الجماعية لدى مجموعة من الناس (Gruenert, 2008). فالمناخ بذلك ليس أكثر من معتقدات وقيم نظام المدرسة (Schrage, 2001). ويلاحظ من هذه التعريفات أن المناخ المدرسي مصطلح واسع يشير إلى إدراكات أعضاء المدرسة لبيئة العمل في المدرسة، كما يشير إلى العلاقات السائدة بينهم، المتضمنة علاقات المدير بالمعلمين، وعلاقات المعلمين بزملائهم، وعلاقة الطلبة بالمعلمين وإدارة المدرسة.

ومع أن هناك تداخلاً وترابطاً بين المناخ المدرسي والثقافة المدرسية ووجود بعض الخصائص المشتركة بينهما، إلا أن المفهومين مختلفان، لذلك من الخطأ اعتقاد العديد من قادة المدارس أن الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي هما نفس الشيء (Gruenert, 2008) وللتأكيد على هذا الاختلاف بين المفهومين، عقد كروينيرت (Gruenert, 2008) مقارنة ذكر فيها جملة من الفروق بين الثقافة المدرسية والمناخ المدرسي خلاصتها أن الثقافة تمثل شخصية المجموعة والمناخ يمثل اتجاهها، والثقافة تحتاج إلى سنوات لتطورها والمناخ مرن سهل التغير، والثقافة قائمة على القيم والاعتقادات والمناخ قائم على التصورات، والثقافة لا يمكن الشعور بها والمناخ تشعر به لأول وهلة عند دخول المدرسة، والثقافة تحدد إذا كان التحسين ممكناً والمناخ الخطوة الأولى للتحسين.

ومن ناحية أخرى أضاف الغريب وزملاؤه (2004) فروقاً أخرى بين المناخ والثقافة فذكر أن مادة الثقافة المدرسية هي من ضمن ما يبحثه علم الإنثروبولوجيا وعلم الاجتماع بينما المناخ المدرسي هو من ضمن ما يبحثه علم النفس وعلم النفس الاجتماعي، ووسيلة الثقافة التحليل اللغوي أما المناخ المدرسي فوسيلته البحث المسحي، والثقافة مجردة والمناخ أكثر مادية، والاتجاهات المشتركة للثقافة الفروض والايديولوجيات بينما هي للمناخ إدراكات السلوك.

ويتشكل المناخ المدرسي من عدد من الجوانب أو الأبعاد أو المكونات أو المحددات أهمها: سلوك المدير، وسلوك المعلمين، وسلوك الجماعة، وسلوك الطالب (صادق والمعضادي، 2001).

وتشير الدراسات إلى أن المعلمين يتفقون على عدم إمكانية تعليم الطالب الذي لا يشعر بالأمان الجسمي والعاطفي، كما يعلم المعلمون والمديرون بأن التعلم لا يمكن تحقيقه ما لم يتم تشكيل بيئة تعليمية مناسبة للطلبة. وتعرف بيئة التعلم في المدرسة بأنها "المكان الذي يشعر فيه الطلبة بمناخ إيجابي وإدارة صفية فاعلة" (Jones and Sanford, 2003, 116) ومن المفاهيم المرتبطة بالبيئة المدرسية، ما يعرف بالثقافة المدرسية والمناخ المدرسي. فما المقصود بهذين المفهومين؟ وما أهميتهما التربوية؟

إن أبسط ما يقال في معنى الثقافة المدرسية، أنها الثقافة الخاصة بمدرسة ما. ومن ضمن التعريفات العديدة التي تعطي للثقافة، أنها: معتقدات وأنماط وخصائص المجموعة التي تقوم غالباً على تفاعلات وتصورات أعضائها ضمن المحيط المادي والمعنوي الذي يعيشون فيه (Cagle, 2002, 6). ولما كانت المدرسة مؤسسة أو منظمة اجتماعية وبيئة للعمل التربوي، فإن لها ثقافتها الخاصة التي تعرف بالثقافة المدرسية (School Culture) فالثقافة المدرسية هي حياة المدرسة (Nanavati and Mcculloch, 2003). وبتفصيل أكثر هي منظومة من القيم والمعايير والمعتقدات والمبادئ والتوقعات والممارسات التي تكونت في المدرسة نتيجة تفاعل مجتمع المدرسة (الإدارة والمعلمين والطلاب) مع بعضهم وحلهم للمشاكل والتحديات التي تواجههم. وهي تشكل طريقة تفكير الناس ومشاعرهم وتصرفاتهم وهذه التأثيرات تجعل المدرسة ببيئتها الداخلية وحدة واحدة بأهدافها وهيكلها ومناهجها ونظامها التعليمي وبرامجها وأنشطتها وأسلوبها تعطيها خصوصيتها (Fullan, 2001). وبذلك تتمثل هذه الثقافة في القيم الأساسية التي تتبناها المدرسة كمنظومة تربوية، وفي الفلسفة التي تحكم سياساتها تجاه الأفراد العاملين والطلبة وأولياء الأمور، والطريقة التي يتم بها إنجاز الأعمال، والافتراضات والمعتقدات التي يشترك فيها أعضاء المدرسة. وهذا ما دفع سيلزنيك Selznik إلى أن ينظر إليها على أنها تاريخ حياة المدرسة (الغريب وعبدالعظيم والمليجي، 2004).

ومن الأمور التي ساعدت على الاهتمام بثقافة المدرسة تلك الدراسات التي بحثت في المناخ المدرسي وروح المدرسة والبيئة المدرسية. وتتم دراسة ثقافة المدرسة من خلال تركيز الباحثين التربويين على القيم الثقافية التي تدعم السلوك الفردي والجماعي داخل المدرسة. أما دراسة المناخ المدرسي فتتم من خلال معرفة وجهات نظر العاملين فيها وبخاصة الطلبة والمعلمين، نظراً لأن وجهات نظرهم في مدارسهم ومناخها مهمة في تقديم إطار مرجعي من أجل فهم الأحداث ومجريات الأمور فيها (Maylnew, 2002) (Grunwald and Dey, 2002).

وقد عكست الدراسات التي تناولت الثقافة المدرسية أهميتها في تحسين بيئة المدرسة من خلال العمل على إيجاد مناخ جيد يشجع على إقامة العلاقات والتعاون بين أعضاء المدرسة، وفق معايير واضحة وقواعد ثابتة، تجسد لغة مشتركة وعملاً بروح الفريق، مما

وتكونت عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة عشوائية من (100) طالب من طلبة الصف الثاني بالمدرسة الثانوية الصناعية في القناطر الخيرية، وجرى تطبيق أربعة اختبارات عليها هي: اختبار الدافع المعرفي والبيئة المدرسية والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة.

وقامت صادق والمعضادي (2001) بدراسة استهدفت تعرف أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام بدولة قطر. واستخدمت استبانة ضمت أبعاداً تتعلق بسلوك المدير كما يقاس من خلال التركيز على الإنتاج وعلى العلاقات الإنسانية، والبعد المتعلق بسلوك المعلمين كما يقاس من خلال الألفة والبعد المتعلق بسلوك الجماعة كما يقاس من خلال الروح المعنوية والبعد المتعلق بسلوك الطلبة كما يقاس من خلال عامل الالتزام. وطبقت أداة الدراسة على (1081) مدرساً اختيروا بطريقة عشوائية من عدد من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في قطر. وأظهرت النتائج أن المدارس القطرية تتمتع بمناخ عائلي، حيث ترتفع درجة تركيز المدير على العلاقات الإنسانية في سلوكه، ودرجات الألفة بين المدرسين، بينما تتوسط درجات التركيز على الروح المعنوية. كما ظهر أن السمة الغالبة لمدارس البنات ارتفاع درجات الألفة بين المدرسات، بينما تميزت مدارس البنين بمناخ يقترب من المناخ المفتوح.

وقام العتوم (2004) بدراسة هدفت إلى تعرف خصائص الثقافة المدرسية لمدارس الثقافة العسكرية والمدارس الثانوية العامة في الأردن، وعلاقة هذه الثقافة بقيم الطلبة وتحصيلهم الدراسي واستخدمت أداتين الأولى تتصل بخصائص الثقافة المدرسية والثانية تتصل بتحديد القيم، وجرى تطبيقها على عينة مكونة من (840) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود خصائص مدرسية إيجابية في مجالات: الانضباط المدرسي، والأبنية المدرسية والتجهيزات والمختبرات، والنشاطات المدرسية الموجهة، ونشاط المجالس المدرسية. كما أظهرت وجود خصائص مدرسية سلبية في بعض فقرات المجالات السابقة، مثل لجوء المعلم إلى إخراج الطالب المشاغب من الحصة. أما بالنسبة لتحديد القيم، فتبين وجود قيم إيجابية في جميع المجالات الواردة في المقياس وهي: القيم الدينية، والأخلاقية، والمعرفية، والاجتماعية، والمجالية، والاقتصادية. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين خصائص الثقافة المدرسية وقيم الطلبة، وبين خصائص الثقافة المدرسية ومستويات التحصيل.

وأجرى المحارب (2005) دراسة استهدفت تعرف مدى وجود علاقة بين جوانب محدده من المعاملة الوالدية القاسية والمناخ المدرسي وبين السلوكات الجانحة لدى طلبة المدارس المتوسطة والثانوية في المدن السعودية الرئيسية. وجرى مسح آراء عينة الدراسة المكونة من (6270) طالباً من هذه المدارس. وكشفت النتائج أن معاملة الإدارة والمدرسين هي الأكثر قدرة على التنبؤ

والأمان والثقة، والانسجام مع القواعد المتبعة، والتوقعات العالية للتحصيل، والبيئة الإنسانية القائمة على الألفة والاحترام، والعلاقات السائدة بين الطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية (Gough, 2008).

وتعكس إدراكات العاملين في المدرسة وطلبتها لجوانب المناخ المدرسي، الأنماط السائدة لهذا المناخ. وذكر الباحثون أن للمناخ المدرسي أنماطاً مختلفة لكل نمط منها خصائصه التي يعرف بها وهي: المناخ المفتوح، ومناخ الإدارة الذاتية، والمناخ الموجه، والمناخ العائلي، والمناخ الأبوي، والمناخ المغلق (صادق والمعضادي، 2001). ولعل أكثر هذه المناخات التي نالت اهتمام الدراسات المناخ المفتوح والمناخ المغلق. فالمناخ المفتوح ترتفع فيه درجات الانتماء والقدوة في العمل والنزعة الإنسانية، والتركيز على الانتاج بينما تنخفض فيه درجات التباعد والإعاقة والشككية في العمل. ففيه ترتفع الروح المعنوية لدى المعلمين ويعملون معاً دون شكوى، وتسود بينهم وبين الإدارة والطلبة التعاون والاحترام والعلاقات القوية، حيث تعمل الإدارة المدرسية على إشباع حاجات العاملين، مما يزيد التزامهم بواجباتهم الوظيفية خلافاً لما هو عليه الحال في المناخ المغلق (صادق والمعضادي، 2001 ؛ Gough, 2008).

إن كل الجهود البحثية التي جسدها الدراسات السابقة، تؤكد ما للمناخ المدرسي الإيجابي من أهمية تربوية كبيرة ذات أبعاد عديدة. فقد أظهرت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين نمط المناخ المدرسي المفتوح والتحصيل الدراسي (Agenw, 1982) وأن المدارس ذات المناخ الإيجابي تكون أقل مستوى من سلوك العنف بالنسبة لغيرها (Walker, 1995) وأن الطلبة يكونون أكثر نشاطاً ويشعرون بالقبول والترحاب والإحساس بالفخر والاعتزاز في مدرستهم (Stephens, 1998)، وأن المناخ المدرسي الإيجابي يعمل على تسريع ثقافة الاحترام وإيجاد التواصل بين الكبار والطلبة في المدرسة (Fein, Vossekui, Borum, Modzelesk and Reddy, 2004) وأن المناخ المدرسي الإيجابي له أثره في زيادة تحصيل الطلبة (National School Boards Association, 2008) وأن له وقعه المهم على النمو الفردي والتحصيل الأكاديمي لجميع الطلبة، وأن المدرسة التي تتبنى استراتيجيات دعم المناخ الإيجابي أكثر فاعلية في خلق بيئة مشجعة على التعلم وأكثر قدرة على محاربة جميع أشكال العنف والمضايقات، وأن الطلبة يشعرون بالأمان والتعلم الأفضل (Council For Exceptional Children, 2008).

وقد أورد الأدب التربوي المكتوب بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المناخ المدرسي من زوايا متفرقة. وفيما يأتي عرض للدراسات التي تمكن الباحث من الحصول عليها مرتبة بحسب سنوات إعدادها فعلى صعيد الدراسات العربية أجرى شعله (1999) دراسة استهدفت معرفة أثر الدافع المعرفي والبيئة المدرسية وتأثيرها على كل من التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلبة المدرسة الثانوية الصناعية في جمهورية مصر العربية.

يشعرون بالأمان والتعلم الأفضل عندما تكون للمدرسة سياسات واضحة فيما يتصل بالتصدي للمضايقات والتمييز، وعندما يعمل جميع أعضاء مجتمع المدرسة من المديرين والمعلمين والطلبة والآباء والأعضاء الآخرين على حفظ حق كل طالب في بيئة تعليمية آمنة . وللتأكيد على ذلك دارت سياسة المجلس على ثمانية محاور أساسية لإيجاد مناخ آمن وإيجابي للمدرسة.

وأجرى كوف (Gough, 2008) دراسة استهدفت معرفة وجهات نظر الآباء في المناخ المدرسي لمدارس المدن الأمريكية، من حيث المكونات الرئيسة للمناخ الإيجابي وهي: الأمان، الثقة بالمعلمين، الانسجام مع القواعد المتبعة، التوقعات العالية للتحصيل والانجاز، وبيئة إنسانية تقوم على الاحترام والألفة، من خلال تحليل التقرير الذي أعده مجلس هيئات التعليم في المدن حول المسح الذي أجراه لآراء الآباء في (100) مقاطعة تعليمية، حيث بلغ عدد الآباء (12, 270) في (112) مدرسة تشتمل على جميع الصفوف الدراسية، وتناولت استجابات الآباء في المسح شعورهم نحو مدارس أطفالهم هل هي ايجابية أم سلبية، وكيف تؤثر مشاركتهم بشكل عميق في نشاطات المدرسة، وهل تزيد مشاركتهم في تحصيل الطلبة. ودلت نتائج المسح أن الآباء بشكل عام شعروا بشكل جيد حول البيئات التعليمية التي وفرتها مدارس أطفالهم، وذكر 75% منهم أن مدرسة أطفالهم آمنة وأن نسبة الأمان أعلاها في المرحلة الابتدائية وأوسطها في المرحلة المتوسطة وأقلها في المرحلة الثانوية، وأن 76% زاروا المدرسة لدعم النشاطات فيها، وأن 84% منهم يثقون في المعلمين وأنهم يعاملون أطفالهم باحترام وعدل. وعلى الجملة فإن وجهات نظر الآباء عن المدرسة كانت متسقة حول المزيد من الإيجابية، وأن نتائج التقرير أعادت التأكيد على أهمية توجيه المدرسة والعلاقات الشخصية مع الآباء.

وقام الاتحاد الوطني لهيئات المدرسة (National School Boards Association, 2008) بدراسة استهدفت معرفة تفكير الآباء الأفارقة الأمريكيين عن المناخ المدرسي في المدارس الأمريكية، حيث فحصت استجابات أكثر من (10.000) من الآباء في (112) مدرسة من (17) ولاية بعد أن سئلوا عن تصوراتهم حول سلوك الاستقواء من قبل بعض الطلبة نحو زملائهم، وعن خبراتهم المتصلة بنجاح الطلبة، وتأثير الأصل العرقي والأمان على أشياء أخرى. وتضمنت نتائج التقرير الرئيسة أن غالبية الآباء يعتقدون أن مدرسة طفلهم آمنة، غير أن (58%) منهم يعتقدون أن الطلبة يصارعون قدرًا ما في المدرسة، وأن نسبة (40%) غير متأكدين فيما إذا كان الأطفال يحملون بنادق أو سكاكين إلى المدرسة، وأن غالبيتهم يشاركون بنشاط مدارس أطفالهم، وأن ثلاثة أرباعهم زاروا المدرسة لدعم النشاطات فيها، وأنهم يعتقدون أن أطفالهم قادرون على الأداء الحسن في الاختبارات العامة المقتنة، ومعظمهم يتوقعون أن أطفالهم سيكملون تعليمهم العالي في مستوى كلية المجتمع أو الجامعة، وأن أكثر من نصفهم يشعرون بأن المعلمين قادرون على وقف سلوك الاستقواء. وأنهم يعتقدون أن أبناءهم في الصفوف

بالسلوكات الجانحة التالية (الكذب على المدرسين، التغيب عن المدرسة، الدخول في مشاجرات مع الطلبة أو مع أولاد الجيران، الاحتفاظ بسكين داخل المدرسة، تخريب الممتلكات العامة، التدخين، والهروب من المدرسة). وكان العقاب النفسي من الأب هو الأكثر أهمية بالنسبة للهروب من البيت، وسرقة أشياء من خارج البيت، والكذب على الوالدين. أما بالنسبة للعقاب النفسي من قبل الأم فكان المتغير الأكثر أهمية بالنسبة لإشعال الحرائق، وسرقة الأشياء من البيت.

وعلى صعيد الدراسات الأجنبية أجرى أجينو (Agenw,1982) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي للمدرسة الابتدائية الأمريكية والتحصيل الدراسي للطلبة. واستخدمت الدراسة مقاييس لقياس طبيعة المناخ المدرسي والتحصيل الدراسي للطلبة، حيث طبقت على عينة منهم في (19) مدرسة ابتدائية وعلى (66) معلماً. وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين نمط المناخ المدرسي المفتوح والتحصيل الدراسي.

وقام ولش (Welsh, 2001) بدراسة استهدفت تعرّف بعض العوامل الطلائية والمدرسية المرتبطة بالاضطرابات المدرسية. وقد طبقت مقاييس على (4640) مرافقاً ومرافقة من مدارس منطقة فيلادلفيا في الولايات المتحدة، وأظهرت النتائج أن نوع الطلبة (مجموعة الرفاق) الذين يرتبط بهم المراهق (من الذين يقدرّون معايير وأنظمة المدرسة مقابل الذين يخالفون هذه المعايير والأنظمة) أقوى المتغيرات التي تنبئ بالسلوكات العدوانية، وأن أقوى المتغيرات التي تنبئ بالسلوكات المخالفة لقواعد السلوك في المدرسة هو مدى اقتناع الطلبة بهذه القواعد.

وأجرى كروينيرت (Gruenert, 2008) دراسة هدفت إلى ربط إنجاز كادر المدرسة في الولايات المتحدة بشعور السعادة لديهم جميعاً، ومناقشة أن ثقافة المدرسة أو مجموعة التوقعات العامة يمكن أن تنجز فقط من خلال ما يعرف بالمناخ. وقد بينت الدراسة أن الثقافة والمناخ يعبران عن مفهومين متفرقين ، وقدمت تعريفاً لمناخ المدرسة ودلالته، وعقدت مقارنة بين الثقافة والمناخ وأوجه المغايرة والاختلاف بينهما، وأكدت أنه من اليسير جداً تغيير إتجاه المنظمة (المناخ) بينما من الصعب تغيير شخصيتها (الثقافة). وانتهت الدراسة إلى أن فهم الاختلافات والتشابهات بين الثقافة والمناخ يعطينا أكثر من أداة صحيحة عن طريقها علينا تحسين مدارسنا.

وقام مجلس الأطفال الموهوبين (Council For Exceptional Children, 2008) في الولايات المتحدة بدراسة هدفت إلى التعريف بتصوره عن مناخ المدرسة الإيجابي والأمن ، بين فيها ما لهذا المناخ من وقع مهم على النمو الفردي والتحصيل الأكاديمي لجميع الطلبة ، مستدلاً بما إنتهى إليه البحث الذي يشير إلى أن المدرسة التي تتبنى استراتيجيات دعم المناخ المدرسي الإيجابي هي أكثر فاعلية في خلق بيئة مشجعة على التعلم ومحاربة جميع أشكال العنف والمضايقات لجميع الطلبة بدوافعها المستمدة من الاختلافات العرقية واللغوية والجنسية والدينية . وأكدت الدراسة أن الطلبة

مشكلة الدراسة وأسئلتها

حرصت وزارة التربية والتعليم على الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة لتطوير المدارس وتحسين بيئات التعلم فيها وتوفير المتطلبات البشرية والمادية اللازمة لذلك. وبالرغم من هذه الجهود، فإن واقع المدارس كما ذكر التربويون والباحثون ليس على الصورة المأمولة. فالنظام الاجتماعي السائد في المدرسة بسبب أنماط التفاعل بين الإدارة المدرسية والمعلمين والطلبة التي يوفرها ليست بالشكل المرضي، وأن بيئة العمل المدرسي لا تدعو إلى المشاركة والتعاون والتجديد والانتماء إلى المدرسة والتفاني في تحقيق أهدافها ومهامها (الشيخ، 1999) إضافة إلى وجود بعض المشكلات السلوكية عند الطلبة وبخاصة في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر من المرحلة الأساسية من مثل ظاهرة الغياب والتدخين والاعتداء على المعلمين واستغلال الآلات الحادة (عويدات وحدي، 1997).

وإزاء هذا الواقع المؤسف للمدارس، فإن الحاجة تستدعي العمل على تحسين الحياة المدرسية بشكل علمي مدروس، قائم على البحث والاستقصاء، وهو ما أوصت به ندوة المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين. وقد جاء فيها: "لما كانت الحياة المدرسية السائدة في المدرسة الآن لا توفر قدراً كافياً من الأمن النفسي والاجتماعي للطلبة، ولا تعمل على تطوير شخصياتهم، فلا بد إذاً من تغيير الحياة (الثقافة) المدرسية الحالية لتصير حياة أكثر أمناً، يرتاح الطلبة فيها، ويقبلون على التعلم بشوق وحماسة". (الشيخ، 1999، 37).

وقد لمس الباحث عن قرب حال المدارس الأساسية في محافظة الزرقاء والمناخ السائد فيها أثناء إشرافه على التطبيق الميداني للطلبة المعلمين في هذه المدارس، فتكونت لديه الرغبة في القيام بهذه الدراسة انطلاقاً من تخصصه التربوي وخبرته الميدانية، وتقديراً منه لأهمية المناخ المدرسي وأثره التربوي. من هنا برزت الحاجة إلى هذه الدراسة بهدف الكشف عن طبيعة المناخ المدرسي في المدرسة الأردنية، وللتعرف إلى خصائصه الإيجابية والسلبية عن طريق استقصاء آراء معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر في هذه الخصائص وعلاقتها ببعض المتغيرات التربوية.

وبذلك تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق أهدافها من خلال محاولتها الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر؟
2. ما مدى وجود المشكلات المدرسية في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر؟

المتوسطة كانوا المجموعة الأوسع التي كانت ضحية الاستقواء خلال اليوم المدرسي مرة في كل شهر على الأقل، وأن (70%) منهم يرون أن العرق ليس عاملاً في نجاح الأطفال في مدارسهم.

ويتبين من خلفية الدراسة والدراسات السابقة مفهوم المناخ المدرسي وأهميته، والحاجة إلى البحث فيه، كما يتبين أن الدراسات العربية تختلف في اهتماماتها عن الدراسات الأجنبية، مع أنها تدور جميعاً حول موضوع المناخ المدرسي وما له من أهمية تربوية. كما يتضح أن الدراسات العربية محدودة، وقد انصبت موضوعاتها على تعرف أثر الدافع المعرفي والبيئة المدرسية وتفاعلها على كل من التحصيل والاتجاهات نحو الدراسة في المدارس الثانوية مثل دراسة شعله (1999)، أو تعرف أنماط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم العام مثل دراسة صادق والمعضادي (2001)، أو تعرف العلاقة بين المعاملة الوالدية القاسية والمناخ المدرسي وبين السلوكات الجانحة في المدارس المتوسطة والثانوية مثل دراسة المحارب (2005)، أو تعرف خصائص الثقافة المدرسية للمدارس الثانوية وعلاقتها بقيم الطلبة وتحصيلهم مثل دراسة العتوم (2004).

وفي المقابل نجد أن الدراسات الأجنبية، عكست في نوعيتها اهتماماً مباشراً بالمناخ المدرسي وتحليل علاقاته ببعض المتغيرات التي تبرز أهميته، كعلاقته بالتحصيل الدراسي للطلبة مثل دراسة أجينو (Agenw, 1982) أو العلاقة بينه وبين العوامل الطلابية وبين الاضطرابات المدرسية مثل دراسة ولش (Welsh, 2001) أو دورة في انجاز كادر المدرسة وثقافتها المدرسية مثل دراسة كروينيرت (Gruenert, 2008) أو التعرف إلى جهود المؤسسات الوطنية وسياساتها عن المناخ الإيجابي والأمن للمدرسة مثل دراسة مجلس الأطفال الموهوبين (Council For Exceptional Children, 2008)، أو تعرف وجهات نظر الآباء في مكونات المناخ المدرسي لمدارس أطفالهم وتصوراتهم عن بعض سلوكيات العنف فيها مثل دراسة كوف (Gough, 2008)، ودراسة الاتحاد الوطني لهيئات المدرسة (National School Boards Association, 2008).

إن المتأمل في الدراسات السابقة العربية والأجنبية يجد أنها تناولت موضوع المناخ المدرسي من أبعاد متفرقة، دون أن تحاول الكشف عن واقع المناخ في المدارس من حيث طبيعة العلاقات القائمة المتبادلة بين كل من الطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية وتعرف المشكلات الموجودة في هذه المدارس. ولهذا لم نجد من بين هذه الدراسات ما تناول هذا الموضوع بالبحث والاستقصاء على مستوى الأردن كالذي قامت به الدراسة الحالية. وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بما يخدم تحقيق الهدف منها، إلا أنها اختلفت عنها في موضوعها ومنهجيتها، إذ لا توجد دراسة واحدة من هذه الدراسات حاولت تعرف واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات. من هنا كانت فكرة الدراسة والقيام بها.

واقع المناخ المدرسي:

يقصد به في هذه الدراسة الخصائص الإيجابية والسلبية للحالة الراهنة للمدارس الأساسية في محافظة الزرقاء. وتقاس الخصائص الإيجابية بدرجات تقدير معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر لفقرات المقياس في مجالاته الأربعة الأولى والتي تمثل العلاقات السائدة بين الطلبة وبين الطلبة والمعلمين وبين الطلبة والإدارة المدرسية وبين المعلمين والإدارة المدرسية. أما الخصائص السلبية فتقاس بدرجات تقدير معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر لفقرات المقياس في المجال الخامس التي تمثل المشكلات المدرسية.

حدود الدراسة

تحددت الدراسة باقتصارها في البحث على الجوانب الآتية :

1- مدارس محافظة الزرقاء بمديريات التربية والتعليم الثلاث التي تشملها، وقد اختيرت محافظة الزرقاء دون غيرها من المحافظات لأنها من المحافظات الكبيرة بعد العاصمة التي تمثل مختلف البيئات المدرسية من حضر وريف وبادية، إضافة إلى قرب مدارسها من عمل الباحث، مما ييسر عليه أمر القيام بإجراءات الدراسة.

2- عينة من مدارس التعليم العام الأساسية التي تشتمل على الصف العاشر، وقد اختيرت لكونها متقاربة في ظروفها وإمكانياتها المادية وخضوعها لجهة واحدة تشرف عليها بشكل مباشر هي وزارة التربية والتعليم ممثلة في مديريات التربية والتعليم.

3- الأداة المستخدمة في الدراسة وهي مقياس من إعداد الباحث، صمم للتعرف إلى آراء معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر في واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية.

كما أن من محددات الدراسة في قدرتها على تعميم نتائجها: طبيعة العينة وكفايتها ومدى تمثيلها للمجتمع الأصلي للدراسة، وطبيعة الأداة ومدى توافر درجة الصدق والثبات فيها، ومما يجدر التنبيه إليه أن تقدير مجالات واقع المناخ المدرسي اقتصر على الفقرات التي اشتمل عليها المقياس، مع أنه قد يكون هناك بعض المؤشرات الأخرى لتقدير هذه المجالات.

الطريقة والإجراءات

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أداة الدراسة للكشف عن واقع المناخ المدرسي ومعطياته في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء، وتحديد أثر المتغيرات المستقلة للدراسة (مديرية التربية والتعليم بمستوياتها الثلاث: الزرقاء الأولى، الزرقاء الثانية، الرصيفة، وجنس المدرسة بمستوياته ذكور وإناث، وحجم المدرسة بمستوياته الثلاثة: صغير، متوسط، كبير) في تقدير معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر للمناخ المدرسي في كل مجال من مجالاته الخمسة.

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات طلبة الصف العاشر لواقع المناخ المدرسي تعزى إلى مديرية التربية والتعليم وجنس المدرسة وحجمها؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات طلبة الصف العاشر ومعلمي التربية الإسلامية لواقع المناخ المدرسي؟

أهمية الدراسة

يمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى أهمية نظرية وأهمية تطبيقية:

وتبدو الأهمية النظرية للدراسة في الجوانب الآتية:

1. تناولها لموضوع تربوي مهم، وهو الكشف عن واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية، الذي يشغل اهتمام كل من له علاقة بالمدرسة من التربويين والطلبة وأولياء أمورهم في ظل ندرة الدراسات السابقة للموضوع على مستوى الأردن في حدود علم الباحث.

2. إضافتها لأدب تربوي ينطوي على معرفة تربوية جديدة حول التعريف بالمناخ المدرسي وخصائصه وعلاقته ببعض المتغيرات التربوية، وأثره الإيجابي في تحسين مجمل الأوضاع المدرسية، مما يجسد أهميتها في سد النقص الحاصل في الأدب التربوي المتصل بالموضوع.

3. تسليطها الضوء على المشكلات المدرسية في المدارس الأساسية وأنعكاساتها السلبية على واقع المناخ ومجمل الأوضاع المدرسية، والحاجة الماسة إلى معالجتها.

أما الأهمية التطبيقية العملية للدراسة فيمكن أن تتمثل فيما يأتي:

1. الاستفادة من نتائجها في خدمة جميع الأطراف المتصلة بالدراسة من المسؤولين في وزارة التربية والتعليم، من خلال وقوفهم على واقع المناخ المدرسي الحالي وخصائص جوانبه المختلفة الإيجابية والسلبية، مما يساهم في تثبيت الجوانب الإيجابية والعمل على إصلاح الجوانب السلبية وتحسينها، وصولاً إلى إيجاد مناخ مدرسي إيجابي وآمن، وهو ما يعود أثره على المديرين والمعلمين والطلبة وأولياء أمورهم في توفير بيئات تعليمية مطمئنة ومشجعة على التعلم والعمل التربوي الآمن.

2. الكشف عن علاقة المناخ المدرسي ببعض المتغيرات التربوية مثل مديرية التربية والتعليم التي تتبعها المدرسة، وجنسها (ذكور وإناث) وحجمها (صغير، متوسط، كبير)، مما يساهم في رسم خريطة وصفية لطبيعة المناخ في المدارس، تساعد صانع القرار التربوي في رسم سياسات وإجراءات تحسين هذا المناخ.

3. تقديم أداة يمكن الاستفادة منها في الكشف عن واقع المناخ المدرسي، وفتحها الآفاق أمام الباحثين لإجراء دراسات مستقبلية أخرى من خلال ما تقدمه من اقتراحات في هذا الجانب.

المجتمع والعينة

الذكور والإناث. ويظهر الجدول (1) وصفاً لمجتمع الدراسة من المدارس الأساسية التي تتوزع فيه وفق متغيرات الدراسة.

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مدارس التعليم العام الأساسية التي تشتمل على الصف العاشر في مديريات التربية والتعليم الثلاث في محافظة الزرقاء آنفة الذكر، والبالغ عددها للعام الدراسي 2008/2009 (112) مدرسة منها (50) مدرسة للذكور و(62) مدرسة للإناث. وتتفاوت مستويات أحجام هذه المدارس بين مدارس

الجدول 1: توزيع مجتمع الدراسة من المدارس الأساسية وفق متغيرات الدراسة

مديرية التربية والتعليم	المدرسة		مستويات حجم المدرسة				المجموع	
	ذكور	إناث	صغيرة	متوسطة	كبيرة	ذكور	إناث	المجموع
الزرقاء الأولى	18	19	6	7	5	8	5	37
الزرقاء الثانية	22	20	11	8	3	10	7	42
الرصيفة	15	18	4	6	5	3	9	33
المجموع	50	62	21	21	13	21	21	112

ينتشر لدى طلبة الصف العاشر بمستوى أعلى من انتشاره بين طلبة الصف الذي يسبقه والصف الذي يتبعه (الزغول والبكور والهنداوي، 1998).

أما بالنسبة لاختيار عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية فقد استخدمت الطريقة العشوائية الطبقية في اختيارهم وفق متغيرات الدراسة. وجرى توزيع أعداد المعلمين على المدارس وفق متغيرات الدراسة بالتساوي حيث تم اختيار ستة معلمين من مدارس الذكور، وستة آخرين من مدارس الإناث، بواقع معلمين اثنين من كل مستوى من مستويات حجم المدرسة الثلاثة، وبذلك بلغ عددهم من كل مديرية (12) ومن المديريات الثلاث (36) معلماً ومعلمة.

وقد اختير معلمو التربية الإسلامية لأن من المفروض أن يكونوا أكثر عناية بالقيم كونها موجبات لسلوك الفرد والجماعة في المدرسة، بالإضافة إلى أن طبيعة التربية الإسلامية تنطوي على المبادئ التي تضبط العلاقات في المدرسة وتوجهها، فما يقدمونه من تصورات ليست مجرد معلومات بمقدار ما هي قيم تعكس السلوكيات المشاهدة التي تكشف نمط العلاقات السائدة من مثل العلاقات بين المعلمين والإدارة المدرسية.

الأداة

قام الباحث ببناء أداة الدراسة، بعد اطلاعه على بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بدراسته، والأدوات التي استخدمتها مثل دراسة اجينو (Agenw, 1982) وكاجيل (Cagle, 2002) وبرنكلي وسارينيو (Brinkley and Saarnio, 2006). للإفادة من منهجيتها، دون أن يعتمد أياً منها أصلاً لأداة دراسته. وأداة الدراسة هي مقياس تكون في صورته الأولى من (40) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وتتضمن كل فقرة من المجالات الأربعة خصيصة من خصائص مجال المناخ المدرسي الذي تمثله. وتم تقدير درجة موافقة معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر على هذه الفقرات وفق مقياس ليكرت المتدرج الخماسي (1-5) وهي: (موافق

وتكونت عينة الدراسة من (18) مدرسة أساسية بنسبة (16%) من مجموع مدارس المجتمع الأصلي للدراسة البالغ (112) مدرسة. وتم اختيار هذه المدارس حسب مديرية التربية والتعليم التي تتبعها، وجنسها، وحجمها بوساطة العينة العشوائية الطبقية، بحيث تضمنت العينة مدارس من جميع المديريات ممثلة لجنس المدرسة وحجمها. فقد اختيرت (6) مدارس من كل مديرية حسب الجنس (ذكور، إناث) وحسب حجم المدرسة (صغير، متوسط، كبير).

واعتمد الباحث في تصنيف المدارس حسب حجمها، على التصنيف المعتمد في تشكيلات المدارس لدى إدارة التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم. وهذا التصنيف يقوم على اعتبار المدرسة صغيرة إذا كان عدد طلابها يتراوح بين 250 - 400، ومتوسطة بين 400 فما فوق - 900، وكبيرة بين 900 - فما فوق (وزارة التربية والتعليم، 2008). وقد أتبع مثل هذا التصنيف في بعض الدراسات الأخرى (Schrage, 2001, 16)

أما بالنسبة لاختيار عينة الدراسة من الطلبة، فقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من المدارس المحددة حسب مديرية التربية والتعليم والجنس وحجم المدرسة. حيث تم اختيار (18) طالباً من شعب الصف العاشر من كل مدرسة، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (324) طالباً وطالبة. جرى توزيعهم على مدارس كل مديرية وفق متغيرات الدراسة بالتساوي، ليصبح عددهم في كل مديرية من المديريات الثلاث (108) طالباً وطالبة، وعددهم الكلي في المديريات الثلاث (324) طالباً وطالبة.

وقد اختير طلبة الصف العاشر ليكونوا أفراداً لعينة الدراسة، لأن هذا الصف يشكل نهاية صفوف المرحلة الأساسية، ويكون الطالب فيه أقدر على إصدار الحكم على المناخ المدرسي لمدرسته بعد أن عاشه لسنوات عديدة. وفوق ذلك فإن هذا الصف هو أحد الصفوف التي توجد فيها مشكلات سلوكية كما ذكرت بعض الدراسات (عويدات وحمدي، 1997). حيث ظهر أن سلوك العنف

بالنسبة لفقرات المجال الخامس التي تمثل المشكلات فقد جرى تصنيف إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والطلبة عليها وفق المعيار نفسه. وبعد إجراء تصديق المقياس للتحقق من ثباته استقر في صورته النهائية، مكوناً من (37) فقرة موزعة على مجالاته الأربعة التي تقيس المناخ المدرسي وعلى مجاله الخامس الذي يقيس المشكلات المدرسية المتصلة بالمناخ كما يظهر الجدول (2).

عرض الباحث المقياس في صورته الأولى مكوناً من (40) فقرة على عشرة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية في الجامعة الهاشمية لتحديد صدقه الظاهري، ثم قام بإجراء التعديلات التي رأى بعض المحكمين ضرورتها، وقد اتفق المحكمون على فقرات المقياس بعد إعادة صوغ بعضها، وحذف ثلاث فقرات منها، ليصبح عدد فقرات المقياس (37) فقرة.

جداً = 5 درجات (موافق = 4 درجات) (متروك = 3 درجات) (غير موافق = 2 درجات) (غير موافق بشدة = 1 درجة واحدة).

أما المجال الخامس المتصل بوجود المشكلات المدرسية في المدارس الأساسية، فنظراً لكون فقراته التسع سلبية، فقد جرى تصحيح درجات موافقة معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر لهذه الفقرات بصورة عكسية لما تم بالنسبة لتقدير فقرات المجالات الأخرى للمقياس، حيث أعطي تقدير (موافق جداً = 4 درجة واحدة) (موافق = 3 درجات) (متروك = 3 درجات) (غير موافق = 4 درجات) (غير موافق بشدة = 5 درجات).

وصنفت درجات التقدير في فئات حسب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والطلبة على جميع الفقرات التي تمثل الخصائص الإيجابية للمناخ المدرسي، وفق المعيار التالي بعد تحكيمه وإقراره من بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج بكلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية وهي: كبيرة 3.68-5، ومتوسطة 2.34-3.67، وقليلة 1-2.33. أما

الجدول 2: توزيع فقرات المقياس على مجالاته وعلى مجال المشكلات المدرسية

رقم المجال	المجال	أرقام الفقرات التي يشتمل عليها المجال	عدد الفقرات
1	العلاقة بين الطلبة في المدرسة	4-1	4
2	العلاقة بين الطلبة والمعلمين في المدرسة	12-5	8
3	العلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية	20-13	8
4	العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية	28-21	8
5	المشكلات المدرسية ومدى وجودها في مدرستي	37-29	9
المجموع			37

الجدول 3: معاملات ثبات مجالات المقياس وثباته الكلي باستخدام معادلة كرونباخ α

معامل الثبات	المجال
0.75	العلاقة بين الطلبة في المدرسة
0.86	العلاقة بين الطلبة والمعلمين في المدرسة
0.85	العلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية
0.84	العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية
0.93	المناخ المدرسي ككل
0.83	المشكلات المدرسية ومدى وجودها في مدرستي

وبالنظر إلى الجدول 3 نجد أن قيم معاملات الثبات التي يظهرها تعد مقبولة في حدود أغراض الدراسة. وبعد التأكد من صدق المقياس وثباته استقر في صورته النهائية، وصار صالحاً للتطبيق، حيث قام الباحث بتوزيعه على أفراد عينة الدراسة وجمعه من خلال الترتيبات التي تمت لهذه الغاية مع مديري المدارس.

جرى التحقق من ثبات الأداة باستخدام طريقة إعادة التطبيق، حيث تم تطبيق الأداة لأول مرة في 18/11/2008 على (30) من معلمي التربية الإسلامية وعلى (30) من طلبة الصف العاشر من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقها على المجموعتين نفسيهما بعد مرور أربعة أسابيع، وحسب معامل ثبات الاستقرار بين التطبيقين فبلغ بالنسبة للمعلمين (0.96) وبالنسبة للطلبة (0.987) وهي نسب تدل على ثبات عالٍ للمقياس.

كما تم تقدير ثبات دلالة التجانس/ الاتساق الداخلي للمقياس بمجالاته باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (α). ويبين الجدول 3 معاملات ثبات مجالات المقياس وثباته الكلي البالغ (0.93) وثبات مجال المشكلات المدرسية البالغ (0.83).

المعالجة الإحصائية

بعد تفريغ الاستجابات أجريت التحليلات الإحصائية اللازمة للبيانات عن طريق الحاسوب باستخدام برنامج (SPSS)، حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة ولكل مجال من المقياس. وللكشف عن أثر متغيرات المديرية وجنس المدرسة وحجمها في درجات الطلبة على المقياس ككل استخدم تحليل التباين الثلاثي، وللكشف عن أثر هذه المتغيرات الثلاثة في درجات الطلبة على كل مجال من مجالات المناخ الأربعة استخدم تحليل التباين المتعدد 3-Way MANOVA ولمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلبة والمعلمين لواقع المناخ المدرسي استخدم اختبار "ت" وقد حدد مستوى الدلالة الإحصائية بـ $(\alpha = 0.05)$.

النتائج

الجدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر.

المجالات	المعلمون				الطلبة				الأهمية النسبية	المجموع	الأهمية النسبية			
	ذكور		إناث		ذكور		إناث				المجموع		الأهمية النسبية	
	س	ع	س	ع	س	ع	س	ع			س	ع	س	ع
العلاقة بين الطلبة في المدرسة	3.72	.542	4.01	.736	3.87	.653	77.4	3.71	.883	3.92	.736	3.81	.818	76.2
العلاقة بين المعلمين في المدرسة	3.78	.640	3.81	.898	3.80	.768	76	3.62	.901	3.70	.862	3.66	.881	73.2
العلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية	3.63	.684	3.91	.752	3.77	.722	75.4	3.58	.880	3.66	.881	3.62	.880	72.4
العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية	3.34	.903	3.73	.750	3.53	.841	70.6	3.51	.896	3.67	.787	3.59	.845	71.8
المناخ المدرسي ككل	3.60	.573	3.85	.728	3.72	.657	74.4	3.59	.756	3.71	.683	3.65	.722	73
المشكلات المدرسية	2.70	.932	2.58	.869	2.64	.890	52.8	3.15	1.00	2.59	.846	2.87	.967	57.4

*الدرجة العليا (5)

س = المتوسط الحسابي

ع = الانحراف المعياري

بين الطلبة والإدارة، العلاقة بين المعلمين والإدارة، والمشكلات المدرسية.

أما المتوسط الحسابي لمجال المشكلات المدرسية فبلغ بالنسبة للمعلمين 2.64 وبالنسبة للطلبة 2.87 وجاء ترتيب هذا المجال بين مجالات المقياس في المرتبة الأخيرة. ويبين الجدول 5 فقرات كل مجال من حيث متوسطاتها وانحرافاتها المعيارية ورتبتها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات.

ويتضح من الجدول 4 أن المتوسطات الحسابية لمجالات المناخ المدرسي تتراوح بالنسبة للمعلمين والمعلمات ككل بين 3.53 في حدها الأدنى و3.87 في حدها الأعلى، في حين تتراوح بالنسبة للطلاب والطالبات بين 3.59 في حدها الأدنى و3.81 في حدها الأعلى وكل بلغت بالنسبة للمعلمين 3.72 وبالنسبة للطلبة بلغت 3.65. وأن مجالات المناخ المدرسي جاءت مرتبة تنازلياً في خصائصها لدى عينة الدراسة من المعلمين والطلبة على النحو الآتي: العلاقة بين الطلبة، العلاقة بين الطلبة والمعلمين، العلاقة

الجدول 5: مجالات المناخ المدرسي بفقراتها مرتبة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والطلبة والطالبات ترتيباً تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية*

المعلمون والمعلمات ن(36)						مجالات المناخ المدرسي وفقراتها
المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	
الطلاب والطالبات ن(324)						
أولاً: العلاقة بين الطلبة في المدرسة						
4,14	0.90	1	4.03	1.01	1	1. تشجيع روح المحبة والألفة بين الطلبة
3.77	0.90	11	3.80	1.18	4	2. يتقبل الطلبة بعضهم بعضاً بغض النظر عن أصولهم وخلفياتهم الثقافية
3.70	0.86	14	3.68	1.12	13	3. يتعامل الطلبة مع بعضهم بروح الأخوة والتسامح عند مواطن الاختلاف
3.83	0.94	9	3.74	1.12	5	4. يتعاون الطلبة مع بعضهم ويعملون بروح الفريق
3.86	.658	1	.815	76.2	1	الوسط الكلي للمجال
ثانياً: العلاقة بين الطلبة والمعلمين في المدرسة						
3.92	0.91	5	3.72	1.24	7	5. يتعامل المعلمون مع الطلبة باحترام
3.56	1.16	23	3.57	1.25	19	6. يتعامل المعلمون مع الطلبة بعدل
3.64	1.10	17	3.57	1.23	20	7. يولي المعلمون اهتماماً بشخصية الطلبة وسلوكهم
3.89	1.19	6	3.58	1.25	18	8. يساعد المعلمون الطلبة على حل مشكلاتهم بطرق مختلفة
4.00	1.10	3	3.73	1.21	6	9. يبدي المعلمون اهتماماً بتحصيل الطلبة وزيادته
3.75	1.16	13	3.69	1.24	11	10. يكافئ المعلمون الطلبة على سلوكهم وأدائهم الحسن
3.75	1.16	12	3.55	1.31	22	11. ينظم المعلمون أنشطة متنوعة للطلاب تثري خبراتهم التعليمية
3.81	1.04	10	3.88	1.18	2	12. يظهر معظم الطلبة الاحترام لمعلميهم
3.78	.772	2	3.66	.881	2	الوسط الكلي للمجال
ثالثاً: العلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية						
3.64	1.05	18	3.70	1.23	9	13. يستجيب الطلبة لتعليمات المدرسة ولوائحها
3.53	1.84	24	3.50	1.25	25	14. تبدي المدرسة اهتماماً بتوفير جو من التسامح في العلاقات بين الطلبة
3.64	1.07	19	3.52	1.26	24	15. توفر المدرسة فرصاً تربوية متكافئة أمام جميع الطلبة
3.83	1.06	8	3.63	1.24	17	16. تعمل المدرسة على تطبيق التعليمات على الجميع دون تمييز
4.55	0.2	2	3.82	1.23	3	17. تهتم المدرسة بتوفير جو من الأمان والسلامة للطلاب
3.97	1.11	4	3.65	1.30	14	18. تحرص المدرسة على إقامة التواصل والتعاون مع الآباء والأمهات
3.83	1.13	7	3.70	1.21	8	19. أشعر بشكل عام بالأمان في المدرسة
3.67	1.02	15	3.46	1.37	28	20. أشعر بشكل عام بالسعادة خلال اليوم المدرسي
3.77	.713	3	3.62	.879	3	الوسط الكلي للمجال
رابعاً: العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية						
3.58	1.02	21	3.56	1.26	21	21. يتمتع المعلمون بروح معنوية عالية
3.42	1.08	28	3.48	1.27	26	22. يعمل المعلمون معاً دون شكوى أو تذمر
3.50	1.11	25	3.55	1.22	23	23. يسود التعاون بين المعلمين والإدارة
3.56	1.11	22	3.65	1.22	16	24. توجد علاقات قوية قائمة على الثقة والاحترام بين المعلمين والإدارة
3.61	1.15	20	3.65	1.18	15	25. تحفز الإدارة المعلمين على انجاز واجباتهم وتحسين أدائهم
3.42	1.03	27	3.46	1.24	27	26. تسعى الإدارة إلى إشباع حاجات المعلمين المادية والمعنوية
3.50	1.11	26	3.69	1.23	10	27. يلتزم كل معلم بانجاز واجباته ومهامه
3.67	1.31	16	3.68	1.26	12	28. تظهر الإدارة والمعلمون اهتماماً بدور المرشد التربوي في حل مشكلات الطلبة
3.53	.842	4	3.58	.848	4	الوسط الكلي للمجال
خامساً: المشكلات المدرسية ومدى وجودها في مدرستي						
3.06	1.54	29	3.31	1.37	29	29. موقع المدرسة (على الشارع العام أو في أحياء مكتظة)
3.03	1.42	30	3.15	1.46	30	30. ازدحام الغرف الصفية
2.89	1.24	31	3.14	1.39	31	31. المشاجرات الطلابية

33	1.48	2.80	33	1.26	2.66	32. اعتداء بعض الطلبة على المعلمين
36	1.57	2.65	35	1.40	2.36	33. استخدام العقاب البدني ضد الطلبة
37	1.48	2.48	37	1.35	2.06	34. حمل الطلبة الأدوات الحادة في المدرسة
34	1.58	2.77	36	1.16	2.28	35. ضعف التزام الطلبة بالزي المدرسي
32	1.50	2.87	32	1.31	2.86	36. قلة تعاون الأسرة مع المدرسة
35	1.49	2.69	34	1.36	2.58	37. ضعف التزام الطلبة بالدوام المدرسي
5	.963	2.87	5	.890	2.64	الوسط الكلي للمجال

*العلامة الكلية لكل فقرة (5)

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما مدى وجود المشكلات المدرسية في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى وجود المشكلات المدرسية في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وقد جرى ترتيب الفقرات حسب الأهمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة ترتيباً تنازلياً بناءً على قيمة المتوسط الحسابي من القيمة العظمى لكل فقرة كما يظهر جدول (6)

الجدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات المدرسية مرتبة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات ترتيباً تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية*

الطلاب والطالبات ن(324)			المعلمون والمعلمات ن(36)			مجالات المشكلات المدرسية وفقراتها
الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط	
29	1.37	3.31	29	1.54	3.06	29. موقع المدرسة (على الشارع العام أو في أحياء مكتظة)
30	1.46	3.15	30	1.42	3.03	30. ازدحام الغرف الصفية
31	1.39	3.14	31	1.24	2.89	31. المشاجرات الطلابية
33	1.48	2.80	33	1.26	2.66	32. اعتداء بعض الطلبة على المعلمين
36	1.57	2.65	35	1.40	2.36	33. استخدام العقاب البدني ضد الطلبة
37	1.48	2.48	37	1.35	2.06	34. حمل الطلبة الأدوات الحادة في المدرسة
34	1.58	2.77	36	1.16	2.28	35. ضعف التزام الطلبة بالزي المدرسي
32	1.50	2.87	32	1.31	2.86	36. قلة تعاون الأسرة مع المدرسة
35	1.49	2.69	34	1.36	2.58	37. ضعف التزام الطلبة بالدوام المدرسي
5	.963	2.87	5	.890	2.64	الوسط الكلي للمجال

*العلامة الكلية لكل فقرة (5)

لواقع المناخ المدرسي تعزى إلى مديرية التربية والتعليم وجنس المدرسة وحجمها؟

وللإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بمدى وجود فروق بين متوسطات تقديرات طلبة الصف العاشر لواقع المناخ المدرسي حسب متغيرات مديرية التربية وجنس المدرسة وحجمها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مستوى من مستويات هذه المتغيرات كما يبين جدول (7)

وبالنظر إلى جدول 5 وفي ضوء معيار تصنيف فقرات المقياس حسب متوسطاتها يتبين أن فقرات المناخ المدرسي التي قدرت بدرجة كبيرة من المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات كلاً على حده بلغت (14) فقرة عند المعلمين والمعلمات وتشكل ما نسبته (37.8%) من مجموع الفقرات، و(13) فقرة عند الطلاب والطالبات بما نسبته (35.1%) من مجموع الفقرات، بينما قدرت بقية الفقرات وعددها (10) بدرجة متوسطة. ويظهر الجدول (5) متوسطات هذه الفقرات التي تتراوح في حدها الأدنى والأعلى بين (2.06-4.55) بالنسبة للمعلمين والمعلمات و(2.48-4.03) بالنسبة للطلاب والطالبات. كما يظهر رتبها التي تتوزع حسب متوسطاتها على المجالات الخمسة.

يتبين من جدول 6 أن الفقرة (29) ونصها "موقع المدرسة (على الشارع العام أو في أحياء مكتظة)" جاءت في المرتبة الأولى بالنسبة للمعلمين والطلبة وبمتوسط حسابي بلغ (3.06) للمعلمين بينما بلغ المتوسط الحسابي للطلبة (3.31) وجاءت الفقرة رقم (34) في المرتبة الأخيرة ونصها "حمل الطلبة الأدوات الحادة في المدرسة" لكل من المعلمين والطلبة وبمتوسط حسابي بلغ (2.06) للمعلمين و(2.48) للطلبة بينما بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين ككل (2.64) وللطلبة (2.87).

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلبة الصف العاشر

الجدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة الصف العاشر لواقع المناخ المدرسي بمجالاته لكل مستوى من مستويات مديرية التربية وجنس المدرسة وحجمها

المتغير	الفئات	الإحصائي	العلاقة بين الطلبة في المدرسة	العلاقة بين الطلبة والمعلمين في المدرسة	العلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية	العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية	المناخ المدرسي ككل
مديرية التربية	الزرقاء الأولى	س	3.97	3.80	3.80	3.74	3.81
		ع	.77	.84	.80	.79	.69
	الزرقاء الثانية	س	3.91	3.79	3.69	3.53	3.70
		ع	.69	.91	.84	.84	.66
	الرصيفة	س	3.56	3.39	3.37	3.50	3.44
		ع	.92	.85	.94	.89	.77
جنس المدرسة	ذكر	س	3.71	3.62	3.58	3.51	3.59
		ع	.88	.90	.88	.90	.76
	انثى	س	3.92	3.70	3.66	3.67	3.71
		ع	.74	.86	.88	.79	.68
حجم المدرسة	صغيرة	س	3.77	3.67	3.53	3.37	3.56
		ع	.87	.86	.83	.82	.69
	متوسطة	س	3.87	3.58	3.64	3.68	3.67
		ع	.71	.86	.89	.86	.73
	كبيرة	س	3.81	3.73	3.69	3.72	3.73
		ع	.86	.93	.91	.82	.74

س=المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

التباين الثلاثي 3-Way ANOVA. وقد حدد مستوى الدلالة الإحصائية لـ (0.05). وتظهر نتائجه كما في الجدول (8). كما يظهر جدول (10) نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد 3-Way MANOVA لأثر متغيرات المديرية وجنس المدرسة وحجمها على مجالات المناخ الأربعة.

وبين الجدول 7 وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الطلبة لواقع المناخ المدرسي بمجالاته لكل مستوى من مستويات المتغيرات الثلاثة.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية لأثر الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة تبعاً لمتغيرات مديرية التربية وجنس المدرسة وحجمها على جميع مجالات أداة القياس (العلامة الكلية) تم استخدام تحليل

الجدول 8: نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات المديرية وجنس المدرسة وحجمها على درجات الطلبة على المقياس ككل

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مديرية التربية	7.554	2	3.777	7.610	.001
جنس المدرسة	1.187	1	1.187	2.391	.123
حجم المدرسة	1.666	2	.833	1.678	.188
الخطأ	157.829	318	.496		
الكلي	168.235	323			

- يتبين من الجدول 8 الآتي:
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لمديرية التربية، وللكشف عن مواقع الفروق بين المتوسطات تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شففيه كما هو مبين في الجدول (9)
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لجنس المدرسة.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لحجم المدرسة.

الجدول 9: المقارنات البعدية بطريقة شففيه لأثر مديرية التربية

المجالات	المديرية	المتوسط الحسابي	الزرقاء الأولى	الزرقاء الثانية	الرصيفة
المناخ المدرسي ككل	الزرقاء الأولى	3.81			
	الزرقاء الثانية	3.70	0.11		
	الرصيفة	3.44	.37(*)	.26(*)	
العلاقة بين الطلبة في المدرسة	الزرقاء الأولى	3.97			
	الزرقاء الثانية	3.91	.05		
	الرصيفة	3.56	.40(*)	.35(*)	
العلاقة بين الطلبة والمعلمين في المدرسة	الزرقاء الأولى	3.80			
	الزرقاء الثانية	3.79	.01		
	الرصيفة	3.39	.40(*)	.40(*)	
العلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية	الزرقاء الأولى	3.80			
	الزرقاء الثانية	3.69	.12		
	الرصيفة	3.37	.43(*)	.32(*)	

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

- يتبين من الجدول 9 وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الرصيفة من جهة وكل من الزرقاء الأولى والزرقاء الثانية من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من الزرقاء الأولى والزرقاء الثانية في المناخ المدرسي ومجالاته.

الجدول 10: نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر متغيرات المديرية وجنس المدرسة وحجمها على درجات الطلبة على المجالات

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المديرية	العلاقة بين الطلبة في المدرسة	10.265	2	5.133	8.086	.000
ويلكس=0.911	العلاقة بين الطلبة والمعلمين في المدرسة	11.449	2	5.724	7.661	.001
ح=0.000	العلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية	10.848	2	5.424	7.270	.001
	العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية	3.622	2	1.811	2.653	.072
الجنس	العلاقة بين الطلبة في المدرسة	3.361	1	3.361	5.295	.022
هوتلنج=0.21	العلاقة بين الطلبة والمعلمين في المدرسة	.605	1	.605	.810	.369
ح=0.15	العلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية	.552	1	.552	.740	.390
	العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية	1.891	1	1.891	2.770	.097
حجم المدرسة	العلاقة بين الطلبة في المدرسة	.543	2	.271	.428	.652
ويلكس=0.936	العلاقة بين الطلبة والمعلمين في المدرسة	1.284	2	.642	.859	.425
ح=0.007	العلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية	1.514	2	.757	1.015	.364
	العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية	8.107	2	4.053	5.938	.003
الخطأ	العلاقة بين الطلبة في المدرسة	201.845	318	.635		
	العلاقة بين الطلبة والمعلمين في المدرسة	237.598	318	.747		
	العلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية	237.246	318	.746		
	العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية	217.067	318	.683		
الكل	العلاقة بين الطلبة في المدرسة	216.014	323			
	العلاقة بين الطلبة والمعلمين في المدرسة	250.936	323			
	العلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية	250.161	323			
	العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية	230.686	323			

يتبين من الجدول 10 الآتي:

الجدول 11: المقارنات البعدية بطريقة شفوية لأثر حجم المدرسة في العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية

حجم المدرسة	المتوسط الحسابي	صغيرة	متوسطة	كبيرة
صغيرة	3.37			
متوسطة	3.68	-.31(*)		
كبيرة	3.72	-.35(*)	-.04	

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول 11 وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة صغيرة من جهة وكل من متوسطة وكبيرة من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من متوسطة وكبيرة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات الطلبة تعزى لمتغير مديرية التربية في جميع المجالات باستثناء مجال العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية، وللكشف عن مواقع الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية كما هو مبين في الجدول (9).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى للجنس في جميع المجالات باستثناء مجال العلاقة بين الطلبة في المدرسة، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير حجم المدرسة في جميع المجالات، باستثناء مجال العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية، وللكشف عن مواقع الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية كما هو مبين في الجدول (11).

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات كل من الطلبة والمعلمين لواقع المناخ المدرسي، وبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه (12) يوضح ذلك.

رابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلبة الصف العاشر ومعلمي التربية الإسلامية لواقع المناخ المدرسي؟

الجدول 12: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" بين تقديرات الطلبة والمعلمين لواقع المناخ المدرسي

المجالات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
العلاقة بين الطلبة في المدرسة	طالب	324	3.81	.818	-.377	358	.706
	معلم	36	3.87	.653			
العلاقة بين الطلبة والمعلمين في المدرسة	طالب	324	3.66	.881	-.880	358	.379
	معلم	36	3.80	.768			
العلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية	طالب	324	3.62	.880	-.997	358	.320
	معلم	36	3.77	.722			
العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية	طالب	324	3.59	.845	-.369	358	.712
	معلم	36	3.53	.841			
المناخ المدرسي ككل	طالب	324	3.65	.722	-.587	358	.558
	معلم	36	3.72	.657			

الأساسية. وقد يعزى تقدير مجال العلاقة بين الطلبة أكثر من غيره من مجالات المناخ المدرسي إلى أهمية هذه العلاقة ودورها في الحياة المدرسية. فالطلبة هم محور العملية التعليمية التعليمية والميدان الأساسي لعمل المدرسة. ومن الطبيعي أن يتوقف نجاح المعلمين أو فشلهم في عملهم بشكل رئيس على احترام الطلبة لبعضهم بعضاً وتعاونهم وعملهم بروح الفريق في تنفيذ الأنشطة التعليمية. وغياب مثل هذه العلاقة يسبب عادة قلقاً ومعاناة للمعلمين والطلبة أنفسهم. ولهذا يرى التربويون أن العلاقة الإيجابية بين الطلبة هي المؤشر الأول والمهم على مناخ مدرسي إيجابي وأمن. والنتيجة السابقة للبحث تتفق مع نتائج دراسات كل من (صالح، 1996؛ صادق والمضادي، 2001؛ Fein, et.al. 2004؛ Gough, 2008).

والاستنتاج الذي يمكن الخلوص إليه من هذه النتيجة هو أن العلاقة الإيجابية بين الطلبة هي أول خصائص المناخ المدرسي للمدارس الأساسية في محافظة الزرقاء، وهو ما يرتب على هذه المدارس مسؤولية تبني استراتيجيات دعم العلاقة الإيجابية بين الطلبة وتعزيزها والمحافظة عليها.

وتشير المرتبة الثانية التي احتلها مجال العلاقة بين الطلبة والمعلمين، إلى أن هذا المجال كما تعبر عنه فقراته الثمان هو ثاني الخصائص الإيجابية للمناخ المدرسي في المدارس الأساسية. وقد تعود هذه النتيجة إلى أهمية العلاقة الإيجابية بين الطلبة والمعلمين في تقوية الروابط بين الطالب والمعلم وتعزيز المناخ التعليمي داخل الصف وخارجه. فالاحترام المتبادل بين الطالب والمعلم واهتمام المعلمين بتحصيل الطالب وزيادته، وسلوكه وأدائه الحسن ومكافأته عليه مؤشرات مهمة على المناخ المدرسي الإيجابي. وتتفق هذه

يتبين من الجدول 12 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات الطلبة والمعلمين في جميع المجالات وفي المناخ المدرسي ككل.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت النتائج كما جاء في جدول 4 أن مجالات واقع المناخ المدرسي للمدارس الأساسية في محافظة الزرقاء تترتب ترتيباً تنازلياً في أهميتها بحسب متوسطاتها ونسبتها المئوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات كما يأتي:

مجال العلاقة بين الطلبة، ومجال العلاقة بين الطلبة والمعلمين، ومجال العلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية، ومجال العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية، ومجال المشكلات المدرسية. ويتبين من هذه النتيجة أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين والطلبة يرون أن المناخ المدرسي في المدارس الأساسية له خصائص إيجابية تمثلت في مجالاته الأربعة الأولى، أما المجال الخامس فيعكس وجود مشكلات في هذه المدارس، إلا أن المعلمين والمعلمات أعطوا تقديرات أعلى من الطلاب والطالبات لهذه الخصائص، كما يظهر من الاختلاف في المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديراتهم. وقد يعود ذلك إلى أن إدراك المعلمين والمعلمات لخصائص المناخ في مدارسهم أكثر وعياً من الطلاب والطالبات بحكم طبيعة عملهم.

وتشير المرتبة الأولى التي احتلها مجال العلاقة بين الطلبة بين المجالات الأخرى، إلى أن هذا المجال كما تعبر عنه فقراته الأربع أكثر المجالات التي يتصف بها المناخ المدرسي في المدارس

المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات بدرجة متوسطة وفق المعيار المستخدم في الدراسة. إلا أن متوسطات تقديرات الطلاب والطالبات لجميع المشكلات كان أكبر من تقدير المعلمين والمعلمات، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للطلبة (2.87) بينما بلغ للمعلمين (2.64).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ادراكات الطلبة لهذه المشكلات كانت من وحي المعاناة المباشرة، فهذه المشكلات غالباً ما تنعكس عليهم بشكل مباشر وغير مباشر. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت هذا الجانب حيث اشارت الى أن وجود المشكلات تعكس طبيعة المناخ ونمطه السائد في المدارس (شعلة، 1999؛ المحارب، 2005؛ Agenw, 1982؛ Council for exceptional children, 2008; National School Boards Association, 2008, Gough, 2008).

والاستنتاج الذي يمكن الخلوص اليه هو الحاجة الماسة الى مواجهة المشكلات المدرسية في المدارس الاساسيه في محافظة الزرقاء من خلال تبني المدرسة استراتيجيات دعم المناخ المدرسي الايجابي لإيجاد بيئة مشجعة على التعليم الافضل والأمن.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أظهرت النتائج كما يتبين من جدول 7 وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات الطلبة لواقع المناخ المدرسي بمجالاته الأربعة لكل مستوى من مستويات المتغيرات الثلاثة. وكشفت نتائج تحليل التباين الثلاثي 3-way ANOVA كما في جولة 8 وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($p \leq .05$) للفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة تعزى لمتغير مديرية التربية، حيث تبين من نتائج اختبار شافيه كما يظهر جدول 9 وجود فروق دالة إحصائية ($p \leq .05$) بين أثر مديرية الرصيفة ومديرية الزرقاء الأولى والزرقاء الثانية لصالح الزرقاء الأولى والزرقاء الثانية في مجالات المناخ المدرسي الأربعة. كما كشفت نتائج تحليل التباين الثلاثي عدم وجود أثر دال إحصائياً ($p \leq .05$) للفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة تعزى لمتغير جنس المدرسة وحجم المدرسة.

وقد تعود نتيجة وجود أثر دال إحصائياً ($p \leq .05$) لمتغير مديرية التربية على تقديرات الطلبة لمجالات المناخ المدرسي ككل إلى اختلاف طبيعة كل مديرية من المديريات الثلاث ونوعية متابعتها للمدارس الأساسية التي تتبعها. أما نتيجة عدم وجود أثر دال إحصائياً ($p \leq .05$) لمتغير جنس المدرسة وحجم المدرسة فقد تعود إلى تشابه ظروف المدارس الأساسية في محافظة الزرقاء بغض النظر عن جنسها وعن صغر أو متوسط أو كبر حجمها.

أما بالنسبة لأثر متغيرات المديرية و جنس المدرسة وحجمها على درجات تقديرات الطلبة لكل مجال من مجالات المناخ المدرسي الأربعة فنتبين من نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد 3-way MANOVA كما يظهر جدول 10 وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لأثر متغير مديرية التربية على جميع المجالات

النتيجة مع نتائج دراسات بعض الباحثين (صالح، 1996؛ شعلة، 1999؛ صادق والمضادي، 2001؛ Gough, 2008؛ والاستنتاج الذي يمكن استخلاصه من هذه النتيجة هو أن المناخ المدرسي للمدارس الأساسية في محافظة الزرقاء تسوده علاقات ايجابية بين الطلبة والمعلمين.

ويأتي مجال العلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية في المرتبة الثالثة، ليكون هذا المجال كما تعبر عنه فقراته الثمان ثالث الخصائص الإيجابية للمناخ المدرسي في المدارس الأساسية. ومع ذلك فإن حصول نصف هذه الفقرات على درجة كبيرة ونصفها الآخر على درجة متوسطة في تقدير المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات يشير إلى أن علاقة الطلبة بالإدارة المدرسية ليست بالصورة التي رسمتها البحوث والدراسات السابقة لواقع المناخ المدرسي في هذا المجال. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات (محارب، 2005؛ Gough, 2008).

والاستنتاج المهم الذي يمكن الخلوص اليه هو حاجة ادارة المدارس الاساسية في محافظة الزرقاء الى تعزيز الجوانب الايجابية في علاقتها مع الطلبة وإعادتها النظر في جوانب هذه العلاقة التي حظيت بدرجة متوسطة مثل اهتمامها بتوفير جو من التسامح في العلاقات بين الطلبة، وتوفير فرص تربوية متكافئة أمامهم جميعاً مع تطبيق اللوائح والتعليمات عليهم دون تمييز، واكسابهم شعوراً بالسعادة خلال اليوم المدرسي.

أما مجال العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية فيأتي في المرتبة الرابعة، ليكون هذا المجال كما تعبر عنه فقراته الثمان رابع الخصائص الإيجابية للمناخ المدرسي في المدارس الأساسية مع أن تقديره جاء بدرجة متوسطة عند المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات، الأمر الذي يعكس حالة من عدم الرضا عن سلوكيات الإدارة نحوهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات القليلة التي تناولت هذا الجانب (صادق والمعضادي، 2001؛ Gough, 2008).

والاستنتاج الذي يمكن استخلاصه من هذه النتيجة حاجة الادارة المدرسية في مدارس محافظة الزرقاء الى اعادة النظر في سلوكياتها تجاه الطلبة والمعلمين لتوفير متطلبات نمط المناخ المدرسي المفتوح الذي يعطي اعتباراً أكبر للطلبة وللمعلمين وحاجاتهم، وهذا ما تؤكد بعض الدراسات من أن مديري المدارس يلعبون دوراً مهماً في تأسيس المناخ المدرسي الذي يدعم علاقتهم بالطلبة وتحصيلهم والمعلمين وانجازهم والتقدم داخل المدرسة (Cars well, 1984).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت النتائج كما جاء في جدول 6 إلى وجود مشكلات مدرسية في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء كما تمثلها الفقرات التسع في المجال الخاص بهذه المشكلات، وقد جاء تقديرها عند

ويتضح من العرض السابق لنتائج تقدير واقع المناخ المدرسي، أن هذا المناخ في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء يتصف بجملة من الخصائص تشكل فيما بينها خريطة وصفية لواقعه. وعلى الجملة يمكن القول إن هذه الخصائص تشير إلى أن واقع المناخ المدرسي للمدارس الأساسية في محافظة الزرقاء واقع إيجابي في العلاقات بين الطلبة والعلاقات بين الطلبة والمعلمين، وسير العملية التعليمية وتوفير جو من الأمن والسلامة للطلبة باستثناء ما يتصل بسلوك الإدارة المدرسية نحو الطلبة والمعلمين ووجود مشكلات في هذه المدارس.

ونظراً لعدم وجود دراسات سابقة وحتى الأجنبية منها، بحثت في أثر المتغيرات التي تناولها البحث الحالي في مجالات واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء، فإن من غير الممكن إيراد مدى اتفاق نتائج البحث مع غيره. مع أنه في البحوث المسحية كشأن هذا البحث يعد وجود فروق ظاهرية بين متوسطات التقديرات الكلية للطلاب والطالبات كوحدة واحدة من المؤشرات المهمة على خصائص واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية.

الاستنتاجات والتوصيات

في ضوء نتائج البحث ومناقشتها يستنتج الباحث ما يأتي:

إنّ معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها وطلاب الصف العاشر وطالباته في المدارس الأساسية بمديريات التربية والتعليم في الزرقاء الأولى والثانية والرفيقة قد أعطوا وصفاً لخصائص واقع المناخ المدرسي في مدارسهم، وأن هذه الخصائص تشير بشكل عام إلى أن واقع المناخ المدرسي للمدارس الأساسية في محافظة الزرقاء واقع إيجابي من حيث العلاقات بين الطلبة والعلاقات بين الطلبة والمعلمين وسير العملية التعليمية والإهتمام بإنجاز الطالب وتحصيله وتوفير الجو الأمن له، باستثناء ما يتصل بسلوك الإدارة المدرسية لهذه المدارس نحو الطلبة والمعلمين ووجود مشكلات فيها بدرجة متوسطة، وأن الحاجة تستدعي من إدارة هذه المدارس إعادة النظر في علاقتها مع الطلبة والمعلمين لتوفير متطلبات نمط المناخ المدرسي المفتوح الذي يعطي اعتباراً أكبر للطلاب وللمعلمين وحاجاتهم، وأن الضرورة تتطلب تضافر الجهود على مستوى مجتمع المدرسة لمواجهة ما فيها من مشكلات، وبشكل خاص تبني المدرسة لاستراتيجيات دعم المناخ الإيجابي لتوفير بيئة مشجعة على التعلم الأفضل من غير مشكلات.

وعلى هدي هذه الاستنتاجات يوصي الباحث بما يأتي:

- تعميم نتائج هذا البحث على مديري ومديرات المدارس الأساسية في محافظة الزرقاء للإفادة منها والعمل على تلافي الجوانب السلبية لمناخ هذه المدارس.
- تعزيز إدارة المدارس الأساسية في محافظة الزرقاء لعلاقتها بالطلبة والمعلمين، وإعادة النظر في سلوكياتها نحوهم بالشكل الذي يعطي اعتباراً أكبر لدورهم وحاجاتهم.

باستثناء العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء العلاقة بين الطلبة في المدرسة حيث جاءت الفروق لصالح الإناث، وعدم فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لأثر متغير حجم المدرسة في جميع المجالات باستثناء العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية، إذ تبين من نتائج اختبار شافيه كما يظهر جدول 11 وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة المدارس الصغيرة من جهة، وكل من المتوسطة والكبيرة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح فئات كل من المتوسطة والكبيرة.

إن نتيجة الدراسة في وجود فروق دالة إحصائية ($p \leq 0.05$) لأثر متغير المديرية في تقديرات الطلبة لمجالات العلاقة بين الطلبة في المدرسة، والعلاقة بين الطلبة والمعلمين في المدرسة، والعلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية يعود إلى أثر المديرية في هذه المجالات وإهتمامها المباشر بها. أما نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائية ($p \leq 0.05$) لأثر المديرية في تقديرات الطلبة لمجال العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية فقد تفسر بنمط الإدارة السائد في المدرسة، ودوره في توجيه العلاقات بينها وبين المعلمين والكيفية التي تدار بها هذه العلاقات بغض النظر عن المديرية التي تتبعها.

وبالنسبة لمتغير جنس المدرسة ووجود فروق دالة إحصائية لأثره ($p \leq 0.05$) في تقديرات الطلبة لمجال العلاقة بين الطلبة في المدرسة ولصالح الإناث دون المجالات الأخرى، فقد يعود إلى اختلاف طبيعة المدارس الأساسية بحسب جنسها من الذكور والإناث وتأثيرها على تقدير الطلبة لمجال العلاقة بين الطلبة، لا سيما أن الإناث أكثر حرصاً على وجود علاقات قوية ومترابطة بينهن وأكثر تقديراً لهذه العلاقات.

أما متغير حجم المدرسة ووجود فروق دالة إحصائية لأثره (≤ 0.05) في تقديرات الطلبة لمجال واحد من مجالات المناخ المدرسي وهو مجال العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية دون المجالات الأخرى، فربما تعود هذه النتيجة إلى نمط العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية وتأثره بحجم المدارس الأساسية بمستوياته الصغير والمتوسط والكبير، وما يترتب على ذلك من تفاوت في عدد المعلمين قلة وكثرة، وانعكاس ذلك على نوعية الاتصال السائد بين المعلمين والإدارة المدرسية.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أظهرت نتائج اختبار "ت" كما يتبين من جدول 12 عدم وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات الطلبة والمعلمين لكل مجال من مجالات المناخ المدرسي الأربعة وفي المناخ المدرسي ككل. وقد تفسر هذه النتيجة بتشابه الظروف في كل المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء بغض النظر عن نوع مديرية التربية وجنس المدرسة وحجمها، واتفاق إدراكات المعلمين والطلبة لواقع المناخ في هذه المدارس.

- قيام إدارة المدارس الأساسية بوضع خطة تربوية محكمة متكاملة الجوانب لمواجهة ما لديها من مشكلات مدرسية.
- إجراء البحوث والدراسات التالية:
 - واقع المناخ المدرسي للمدارس الأساسية في المحافظات الأخرى من وجهة نظر المعلمين من تخصصات مختلفة وطلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي.
 - دور منهاج التربية الإسلامية في تحسين المناخ المدرسي للمدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر.
 - علاقة المناخ المدرسي للمدارس الأساسية بتحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الدراسة فيها.
 - تقدير الآباء والامهات لمناخ المدارس التي يتلقى فيها أبنائهم تعليمهم الأساسي.
 - مدى استيفاء مديري المدارس الأساسية للمعايير المهنية وأثرها في علاقتهم بالطلبة والمعلمين.
- المصادر والمراجع

أنيس، ابراهيم ومنتصر، عبد الحليم؛ والصوالحي، عطية؛ وأحمد، محمد خلف الله (1972). المعجم الوسيط (جزءان)، ط2، استانبول، المكتبة الإسلامية.

الزغول، رافع؛ والبكور، نايل، والهنداوي، علي (1998) مدى انتشار العنف في المدارس الحكومية أسبابه والعوامل المؤثرة فيه، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، سلسلة منشورات المركز، 65، عمان.

المحارب، ناصر ابراهيم (2005) علاقة المعاملة الوالدية القاسية والمناخ المدرسي بالسلوكيات الجانحة لدى طلاب المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية؛ علاقة عامة أم علاقات نوعية، مجلة دراسات العلوم التربوية، 32 (2)، 385-402.

شعلة، الجميل محمد (1999). أثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي والإتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية، علم النفس، تشرين أول وتشرين ثاني وكانون أول، 40-63.

الشيخ، عمر حسن (1999). التحديات والرؤية، فصل من كتاب ندوة المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين، محمود مساد وزملاؤه، عمان، مؤسسة عبد الحميد شومان.

صادق، حصة، والمعضادي، فاطمة (2001) أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض
- المتغيرات، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 10 (20)، 27-59.
- صالح، أحمد زكي (1996). علم النفس التربوي، القاهرة، النهضة المصرية.
- العتوم، فايز على (2004). ثقافة المدرسة وعلاقتها بقيم الطلبة وتحصيلهم الدراسي: دراسة مقارنة لأنموذجي مدارس الثقافة العسكرية والمدارس العامة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن
- عويطات، عبدالله، وحمد، نزيه (1997). مشكلات السلوك عند طلبة المرحلة المتوسطة في الأردن، مجلة دراسات، 24 (2)، 298-315.
- الغريب، شبل بدران؛ وعبد العظيم، سلامة؛ والمليجي، رضا (2004). الثقافة المدرسية، عمان، دار الفكر.
- وزارة التربية والتعليم (2008). إدارة التخطيط التربوي التشكيلات المدرسية، عمان.
- Agenw, E.M.(1982).The Relationship Between Elementary School Climate And Student Achievement, D.AI, 43-A, p.3360.
- Brinkly, Christy and Saarnio, David. (2006). Involving Students in School Violence Prevention: Are They Willing to Help?, *Journal of School Violence*, 5(1), 93-105.
- Cagle, Jones. (2002). *Faculty perceptions in situational climate As IT Affects creativity in curriculum Development and Classroom Activities*, Doctorate Dissertation, Capella University ,UMINO: 3056940.
- Carswell, Valerie. (1984). *Curriculum Organization, Strategies and Functions and Their influence on Organization Climate*, perception of effectiveness, and student Achievement, Doctorate Dissertation, Graduate college of Texas A and M University
- Council For Exceptional Children. (2008). *CEC'S Policy on Safe and Positive School Climate, Teaching Exceptional Children*, 1, July-Aug, 41-42.
- Fein; Vossekuil; Borum.; Modzelesk.and Reddy (2004). *Threat Assessment in Schools: A guide to Managing Threatening Situations and to Creating Safe School Climates*, Washington, DC: Education Publication Center.
- Fullan, Michael. (2001) *The New meaning of educational Change*, (3th Ed), New York.Teachers College Press
- Gough,Deborah.(2008).School Climate: Urban Parent's View, *Educational Leadership*, Sep, 89-90
- Gruenert,Steve.(2008).School Culture, *They Are Not The Same Thing, Principal*, March-April,56-59.
- Hoy, Wayne and Miskel, Cecil. (1996). *Educational Administration, Theory, Research and Practice*, 5th Ed .McGraw Hill, New York .

- Schrage, Gregg. (2001). *The impact of Block Scheduling on Student Achievement, School Climate and Curriculum: A Survey of Midwestern High Schools*, Doctorate Dissertation, Northern Illinois University, UML, NO: 3023712.
- Stephens, R.D. (1998). *Statement Made to Sub Committee on early Childhood, Youth, Families, Committee on Education and The Work Force United States House of Representatives Hearing on Under Standing Violent Children*. Retrieved January 11, 2008. From: <http://www.NSSCL.org/witness/testimon.htm>
- Walker, D. (1995). School Violence Prevention, ERIC Clearing house on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 371786).
- Welsh, W. (2001). Effects of Students and School Factors on Five Measures of School Disorder, *Academy of Criminal Justice Sciences*, 8(4), 911- 947.
- Jones, Tricia and Sanford, Rebecca (2003). *Building The Container: Quarterly*, 21(1), Fall, 115-130.
- Mayhew, Matthew; Grunwald, Heidi; and Dey, Eric. (2005) Curriculum Matter: Creating a positive climate for Diversity from the student perspective, *Research in higher Education* 46(4), June, 389-412.
- Nanavati, Mary and McCulloch, Brian; (2003) *School Culture and The Changing Role of The Secondary Vice Principal*, Research Report Presented for the Ontario Principals, Council, Toronto.
- National School Boards Association. (2008). What Parents Think About School Climate, *American School Board Journal*, July, 6-7.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب

أحمد العلوان*

تاريخ قبوله 2011/2/24

تاريخ تسلم البحث 2010/8/25

Emotional Intelligence and its Relationship with Social Skills and Attachment Styles of University Students in Light of Specialization and Gender

Ahmed F. Al-Alwan, Faculty of Educational Sciences, Al-Hussein Bin Talal University, Ma'an, Jordan

Abstract: This study aimed at investigating the relationship among emotional intelligence, social skills and attachment styles of university students. The sample consisted of (475) male and female students in Al- Hussein Bin Talal University in Ma'an, Jordan. To collect the data, three scales were used in this study including a scale of emotional intelligence, a scale of social skills and a scale of attachment styles. In order to answer the questions of the study, the means, standard deviations, two way ANOVA (2×2), correlation coefficients, and multiple regression were computed. The results of the study revealed that there is statistically significant differences in the emotional intelligence between male and female students in favor of female students. Also, the results revealed that there is statistically significant differences in the emotional intelligence between students specializing in the sciences as opposed to literature in favor of students of literature. In addition, the results of the study revealed that there is statistically significant correlation between emotional intelligence and both social skills and attachment styles. (**Keywords:** emotional intelligence, social skills, attachment styles, university students).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (475) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في الأردن. ولجمع البيانات تم استخدام ثلاثة مقاييس، وهي: مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس أنماط التعلق. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي ومعامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية. بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق. (الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، المهارات الاجتماعية، أنماط التعلق، طلبة الجامعة).

مقدمة: حظي مفهوم الذكاء الانفعالي (Emotional

Intelligence) في العقدين الأخيرين من القرن الماضي باهتمام الكثير من الباحثين في علم النفس التربوي حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً؛ نظراً لأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد وصلته الوثيقة بتفكيره وذكائه، ومساهماته الواضحة في نجاحه وقدرته على التكيف في المواقف الحياتية التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه. وقد أشارت الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه؛ وإنما يحتاج إلى الذكاء الانفعالي الذي يعدّ مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية (Vincent, 2003). كما أكد جولمان (Goleman, 1995) أن العصر الحالي يتسم بتزايد جرائم العنف والقتل والاعتصاب، وارتفاع معدلات القلق والاكتئاب، وتسرب الطلبة من المدارس؛ ويعود السبب في ذلك إلى تدني مهارات الذكاء الانفعالي لهؤلاء الأفراد.

ونتيجة لذلك، فقد جذب مفهوم الذكاء الانفعالي اهتمام عدد من الباحثين في الأوساط العالمية في نهاية القرن العشرين.

ويعدّ الباحثان ماير وسالوفي (Mayer and Salovey, 1990) أول من استخدم مصطلح الذكاء الانفعالي عام 1990، حيث اعتبروا الذكاء الانفعالي نوعاً من أنواع الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على مراقبة الانفعالات والمشاعر الخاصة بالفرد والآخرين، والتمييز بين المشاعر والانفعالات المختلفة، واستخدام هذه القدرات لتوجيه طريقة التفكير والأفعال الخاصة؛ وذلك أثناء محاولتهما تطوير طريقة علمية لقياس الفروق بين الأفراد في مجال الانفعالات، وتوصلاً إلى أن الأفراد الذين لديهم مهارات ذكاء انفعالي يعبرون عن انفعالاتهم، ويدركون انفعالات الآخرين، وينظمون عواطفهم (Johnson, 2008). وفي بداية التسعينيات من القرن الماضي أهتم جولمان (Goleman, 1995) بأعمال ماير وسالوفي، وقدم في كتابه "الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence" رؤيته للذكاء الانفعالي من حيث طبيعته ودوره في مجالات الحياة،

* كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2011، إربد، الأردن.

الانفعالي بأنه قدرة الفرد في السيطرة على كبح المشاعر السلبية كالغضب والشك والتركيز على المشاعر الايجابية كالثقة والهدوء. وعرفه جورج (George, 2000) بأنه القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الانفعالية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين. وعرف ماير وسالوفي وكاريوسو (Mayer, Salovey and Caruso, 2000) الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من القدرات التي تفسر انفعالات الفرد المتغيرة بشكل دقيق وأن الفهم الأكثر دقة للانفعال يقود إلى حل أفضل للمشكلات في حياة الفرد الانفعالية. ويمكن تعريف الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة بأنه قدرة الفرد على فهم وإدراك مشاعره وتنظيمها وفهم وإدراك مشاعر وانفعالات الآخرين. ومن خلال التعريفات السابقة للذكاء الانفعالي فقد حدد الباحثون في مجال الذكاء الانفعالي أبعاد الذكاء الانفعالي، فقد قدم السيكلوجيان ماير وسالوفي نموذجاً في الذكاء الانفعالي عُرف بنموذج القدرة "Ability Model" ويشير نموذج القدرة إلى أن الذكاء الانفعالي عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية تساهم في التفكير المنطقي، وأن الانفعالات تعزز التفكير (Johnson, 2008). وتوصلاً إلى أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي وهي:

إدراك الانفعالات (Perceiving Emotions) ويشير إلى القدرة على تحديد الانفعالات في أفكار ولغة وأصوات وسلوك الأفراد الآخرين. وتتضمن القدرة على التمييز بين الدقة وعدم الدقة، والأمانة وعدم الأمانة في التعبير عن الانفعالات (Mayer, Salovey, 1997).

استخدام الانفعالات (Using Emotions) ويشير إلى الكيفية التي تتشكل بها أفكار الفرد والأنشطة المعرفية الأخرى من خلال خبرات الفرد الانفعالية، وتتضمن تنشيط التفكير بتوجيه الانتباه إلى المعلومات المهمة. وهي القدرة على إيجاد واستخدام الانفعالات الضرورية لتوصيل المشاعر أو توظيفها في عمليات معرفية أخرى (Johnson, 2008). ويرى ماير وسالوفي (Mayer, Salovey, 1997) أن الكيفية التي نشعر بها هي الكيفية التي نفكر بها.

فهم وتحليل الانفعالات (Understanding and Analyzing Emotions) ويتضمن القدرة على تصنيف الانفعالات إلى انفعالات مركبة؛ كشعور الفرد بكل من الكره والحب للشخص نفسه، وانفعالات متتابعة متسلسلة؛ كأن يتعلم الفرد أن الانفعالات تميل للحدوث في سلسلة أو ترتيب معين، فالغضب يزداد حدة ليصل إلى الهيجان مثلاً. ويتضمن هذا البعد أيضاً القدرة على فهم المعاني التي تعبر عنها الانفعالات.

إدارة الانفعالات (Managing Emotions) وتتضمن القدرة على إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، وضبط الانفعالات والمشاعر السالبة وزيادة المشاعر السارة منها دون كبت أو إسراف. وتتضمن القدرة على الانفتاح على المشاعر ومراقبتها وتنظيمها بشكل كامل لتشجيع النمو الانفعالي والعقلي.

واعتقد بأن هناك قدرات غير معرفية تلعب دوراً مهماً في نجاح الأفراد، وحدد تلك القدرات في الجوانب الانفعالية والاجتماعية. وقد افترض جولمان بأن الذكاء الانفعالي قدرة قابلة للتعليم. وقسم الكفاية الانفعالية إلى قسمين، هما: الكفاية الشخصية (Personal Competence) والتي تمكننا من إدارة أنفسنا، والكفاية الاجتماعية (Social Competence) والتي تمكننا من إدارة علاقاتنا مع الآخرين.

ويرى ماير وسالوفي (Mayer and Salovey, 1990) أن أصول الذكاء الانفعالي تعود إلى القرن الثامن عشر، حيث قسم علماء النفس العقل إلى ثلاثة أقسام هي: المعرفة (Cognition)، والانفعال (العاطفة) (Affect)، والدافعية (Motivation). وتتضمن المعرفة: العمليات العقلية المسؤولة عن اكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها، وتشمل الذاكرة والاستنتاج والتفكير وحل المشكلات واتخاذ القرار؛ وتتعلق المعرفة بالذكاء (Intelligence). أما العاطفة فتشير إلى الانفعالات والمزاج ومختلف المشاعر كالفرح والحزن والسرور والغضب والخوف والقلق. ويرى الباحثان أن ليس كل ما يربط المعرفة بالانفعال هو ذكاء انفعالي. ولقد عرف الباحثان الانفعال بأنه استجابات لحدث ما بشكل داخلي أو خارجي ذات معانٍ إيجابية أو سلبية. وعرف جولمان (Goleman, 1995) الانفعال بأنه حالة من المشاعر تقوم بنقل المعلومات والأفكار للآخرين. وعرف ماير وسالوفي (Mayer and Salovey, 1997) الذكاء بأنه صفة تبين كيفية عمل المعرفة بشكل جيد بحيث يستطيع الفرد التعلم والتفكير واتخاذ القرار بشكل سريع. ويرى ماير وسالوفي وكاريوسو (Mayer, Salovey and Caruso, 2000) بأن الذكاء مجموعة من القدرات تبين كيفية قيام الفرد بجمع المعلومات وتعلمها، والاستنتاج من هذه المعلومات. وقد أدى تجميع مفهومي الانفعال والذكاء إلى بروز مفهوم الذكاء الانفعالي الذي يتضمن التفاعل المشترك والتأثير المتبادل بين الجوانب الانفعالية والجوانب المعرفية (Bar-on and Parker, 2000). ويتبين مما سبق أن مفهوم الذكاء الانفعالي لا يزال مفهوماً جديداً في ميادين علم النفس، وأنه ما زال قيد الدراسة والبحث ولم يعرف تعريفاً محدداً يتفق عليه معظم علماء النفس، ولكن يمكن استعراض بعض التعريفات لأشهر من كتبوا وبحثوا في هذا الموضوع. فقد عرفه ماير وديابولو وسالوفي (Mayer, Dipaolo and Salovey, 1990) بأنه الأسلوب المتبع في معالجة المعلومات الانفعالية التي تتضمن تقييماً دقيقاً لانفعالات الفرد وانفعالات الآخرين والتعبير المناسب عن هذه الانفعالات والتنظيم التكيفي لها الذي يؤدي إلى النجاح وتحسن الحياة. وعرفه جولمان (Goleman, 1995) بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني والنجاح في الحياة. وعرفه بارون (Bar-on, 1997) بأنه مجموعة منظمة من المهارات والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في البيئة. أما موراي (Murray, 1998) فقد عرف الذكاء

تمكن الفرد من القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية؛ إذ أنها تمكن الأفراد من إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، وطاعة القوانين الاجتماعية، وتحمل المسؤولية، والتعاون مع الآخرين (Yasemin, Sule and Deniz, 2003). ومما لا شك فيه أن هناك عدداً لا بأس به من العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي؛ كالنوع الاجتماعي، والتخصص الدراسي للطلاب. ففيما يتعلق بالنوع الاجتماعي، فقد جاءت نتائج الدراسات متضاربة، ففي الوقت التي أشارت فيه دراسة المصري (2007) إلى وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث؛ فقد أشارت نتائج دراسة المصدر (2007) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور؛ في حين لم تظهر نتائج دراسة عجوة (2002) وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي.

أما فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي وعلاقته بالتخصص، فقد جاءت نتائج الدراسات متضاربة أيضاً، ففي الوقت الذي أظهرت فيه نتائج دراسة المساعيد (2008) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الطلبة تعزى إلى التخصصات الدراسية وذلك لصالح الطلبة ذوي التخصصات الانسانية، فقد أظهرت نتائج دراسة الربيع (2007) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى للتخصص لصالح طلبة الكليات العلمية؛ في حين لم تظهر نتائج دراسة عجوة (2002) وجود فروق بين الطلبة ذوي التخصصات العلمية والطلبة ذوي التخصصات الانسانية في الذكاء الانفعالي.

علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية

يلعب الذكاء الذكاء الانفعالي دوراً كبيراً في مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات الاجتماعية التي بدورها تمكنهم من القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية، ويتضمن هذا النوع من الكفاءة القدرة على الاستجابة بشكل ملائم لكل المواقف الاجتماعية الطارئة (Mayer and Salovey, 1997). ووفقاً لجولمان (Goleman, 1997) فإن الذكاء الانفعالي عامل رئيس للنجاح في المدرسة والبيت والعمل. فعلى مستوى المدرسة، يرى جولمان بأن الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي أكثر شعبية ومحبوبون من أصدقائهم، وذوو مهارة اجتماعية عالية، وأقل عدوانية، ويكونون أكثر انتباهاً في مواقف التعلم، وبالتالي متعلمين فعالين. وعلى مستوى البيت، فإن الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي يكونون أكثر فعالية في حياتهم. أما على مستوى العمل، فالطلبة ذوو الذكاء الانفعالي يعززون عمل الفريق (Team work) بمساعدة الآخرين في التعلم ليصبح العمل أكثر فاعلية، ويعزز هؤلاء عمل الفريق؛ بسبب قدرة هؤلاء الطلبة على رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين ويشجعون التعاون أثناء انجاز المهمات التعليمية. ويرى الياس (Elias, 1997) أن نجاح عمل الفريق يتطلب تعليم الطلبة المهارات الاجتماعية؛ إذ أن تعليم الطلبة المهارات الاجتماعية يؤثر في قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم وحل مشكلاتهم بهدوء؛ مما يساعدهم على مواجهة الصعوبات والتوافق مع العوائق المختلفة، وهذا يساعدهم على النمو بشكل

أما بارون (Bar-on, 2000) فقد قام بمراجعة الأدب النفسي المتعلق بخصائص الشخصية الذي يفسر السبب الذي يجعل بعض الأفراد أكثر نجاحاً من البعض الآخر، وقدم نموذجاً في الذكاء عرف بالنموذج المختلط (Mixed Model)؛ إذ يضم قدرات عقلية كالوعي الذاتي الانفعالي، وخصائص شخصية تعدّ منفصلة عن القدرات العقلية كالاستقلالية في الشخصية (Personal Independence)، حيث عدّ الذكاء الانفعالي يتكون من (15) مهارة وكفاية موزعة على خمسة مكونات في الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية تتعلق بنجاح الأفراد، وهذه المكونات هي:

المكونات الشخصية الداخلية (Intrapersonal Components) والتي تفسر علاقة الفرد مع نفسه، ويضم هذا المكون خمس قدرات هي: الوعي الذاتي الانفعالي، والتوكيد، واعتبار الذات (Self-Regard)، وتحقيق الذات (Self-actualization)، والاستقلالية.

مكونات العلاقات بين الأشخاص (Interpersonal Components) والذي يفسر علاقة الفرد مع الأفراد الآخرين. ويضم هذا المكون ثلاث قدرات هي: العلاقات الشخصية، والمسؤولية الاجتماعية، والتقمص العاطفي (التعاطف).

المكونات التكيفية (Adaptability Components) ويضم هذا المكون ثلاث قدرات هي: مهارات حل المشكلات، والمرونة، واختبار الواقعية (Reality Testing).

مكونات إدارة الضغوط والتوتر (Stress Management Components) ويضم هذا المكون قدرتين هما: تحمل الضغوط ومقاومة الاندفاع.

مكونات المزاج العام (General Mood) ويضم هذا المكون قدرتين هما: التفاؤلية

(Optimism) أي القدرة على النظر إلى الجانب المضيء في الحياة، والسعادة (Happiness) أي الشعور بالرضا في الحياة والتمتع بها (Bar-on, 2000).

وقدم جولمان (Goleman, 1995) نموذجاً في الذكاء الانفعالي تضمن خمسة أبعاد، تم تصنيفها ضمن مكونين رئيسيين، هما: المكونات الشخصية (Personal Components) وتضم ثلاثة أبعاد هي (الوعي الذاتي الانفعالي، وتنظيم وإدارة الانفعالات، والدافعية وحفز الذات)، والمكونات الاجتماعية (Social Components) وتضم بعدين هما: التعاطف، والمهارات الاجتماعية. أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت أربعة أبعاد في تحديد الذكاء الانفعالي؛ لتكون أكثر ملائمة في الكشف عن الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، وهي: المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي. ويتضح من خلال استعراض النماذج السابقة للذكاء الانفعالي بأن المهارات الاجتماعية (Social Skills) مكوناً رئيساً من مكونات الذكاء الانفعالي والتي بدورها

ويرى يودر (Yoder, 2005) ضرورة تشجيع المدرسين للطلبة على امتلاكهم لبعض المهارات الاجتماعية في الغرفة الصفية؛ فبإجراء المحادثات البسيطة مثلاً تمكن الطلبة من أن يصبحوا واعين لانفعالاتهم المتغيرة في الغرفة الصفية؛ فأداء الطلبة يكون بصورته المثلى عندما يكون الجو الصفي آمناً وعاطفياً ومفتوحاً للتواصل. ففي المهارات الاجتماعية يتعلم الطلبة إدارة أنفسهم جيداً؛ ففي مهارة إدارة الذات (Self-Management Skill) يتعلم الطلبة كيفية إدارة وتحفيز أنفسهم، وهذا الإجراء يعزز ذكاءهم الانفعالي بحيث يصبحوا مدركين لمشاعرهم وسلوكياتهم كما يدركها الآخرون (Weisinger, 1998). فعلى سبيل المثال، لكي يتم ضبط الغضب يجب أن يدرك الفرد مسببات الغضب جيداً، فالشخص الذي يدرك نتائج الغضب سيتمكن من ضبط غضبه في المرات القادمة (Sarni, 2000). بالإضافة إلى أن تطوير مهارات الاتصال الجيدة، وبناء علاقات شخصية وضبط القدرات سيؤدي إلى أقصى حد ممكن من الذكاء الانفعالي، ويعدّ الوعي بالذات أساس كل مهارة من هذه المهارات (Weisinger, 1998). وان زيادة وعي الطلبة لقوتهم وضعفهم يسمح لهم بتصحيح أعمالهم وتغيير سلوكياتهم ليصبحوا أكثر فاعلية (Jordan and Ashkanasy, 2006). وتعدّ المهارات الاجتماعية من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة، والتي تعدّ في حالة انصافها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجمعي.

مما سبق يتبين أن نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي يتوقف على عدة عوامل ثقافية واجتماعية وصحية ونفسية ؛ إلا أن الانفعالات تعدّ عاملاً رئيساً، وقد أعطى جولمان (Goleman, 1995) مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الانفعالي وتشمل: الوعي بالذات، والتحكم بالانفعالات، والمثابرة، والدافعية الداخلية، والتقمص العاطفي، واللباقة الاجتماعية. كما أشارت الدراسات بأن تدني مستوى المهارات الاجتماعية والانفعالية ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه في تفاعلاته المهنية. ويرى جريشام واليوت (Gresham and Elliot, 1990) أن المهارات الاجتماعية لدى الطلبة تكمن في التعاون، وتأكيد الذات، وضبط الذات، والكفاية الاجتماعية، والبعد عن السلوك المشكل. أما ميرل (Merrell, 1993) فيصنف المهارات الاجتماعية ضمن ثلاثة أبعاد هي : المهارات الشخصية لإقامة علاقات مع الآخرين، ومهارات ضبط الذات، والمهارات الأكاديمية. ويصنف ميلر (Miller, 1995) المهارات الاجتماعية ضمن ثلاثة أبعاد هي: التعاون الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، والاستقلالية الاجتماعية. ويرى الباحث في الدراسة الحالية أن المهارات الاجتماعية تضم ثلاثة أبعاد، هي: التعاون، وعادات العمل، وضبط الذات؛ وتعدّ هذه الأبعاد أساسية وشاملة في قياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. وعرف يودر (Yoder, 2005) المهارات الاجتماعية بأنها سلوك متعلم ومقبول يجعل الفرد قادراً على التفاعل مع الآخرين بطريقة تمكنه من اظهار استجابات ايجابية تساعده في تجنب استجابات الآخرين

سليم وبالتالي النجاح على المستوى ما بين الشخصي والمهني في المستقبل. وتؤكد القطان (2005) على أن الأفراد ذوي القدرة على تنظيم انفعالاتهم أقل احتمالاً للتعرض للاضطرابات النفسية ومن ثم أكثر توافقاً.

وأشار كوبر وسواف (Cooper and Swaf, 1997) إلى أن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من الذكاء الانفعالي أكثر صحة ونجاحاً، ويؤسسون علاقات اجتماعية قوية، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ونجاح مهني أكثر مقارنة بنظرائهم ذوي القدرات المنخفضة من الذكاء الانفعالي. لذلك يلعب الذكاء الانفعالي دوراً حيوياً في توجيه سلوك الفرد وعلاقته مع الآخرين، فالفرد الذي يمتلك القدرة على فهم الآخرين ويتعامل مع من حوله بمرونة ومهارة ومسؤولية سيكون أقدر على النجاح في إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين (Schilling, 1996). وتشير الدراسات إلى أن المهارات الاجتماعية في الغرفة الصفية تؤدي إلى تحسن مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة (Gottman, 2001; Sugai and Lewis, 1996)، وتقلل من المشكلات السلوكية وتحسن علاقات الطلبة مع زملائهم (Kamps and Kay, 2002; Maite, 2006). وتعود أسباب عدم أداء الطلبة لمهارات اجتماعية مناسبة إلى عدم معرفتهم بهذه المهارات أو عدم معرفتهم بكيفية ووقت استخدام هذه المهارات (Gresham, 2002; Saborine and Beard, 1990). ويؤكد بعض الباحثين أهمية المهارات الاجتماعية؛ إذ أنها تعدّ متطلبات سابقة للنجاح الأكاديمي؛ مما يعني أهمية التعرف عليها وإكسابها للطلبة. ويؤكد الياس (Elias, 1997) أن النجاحين: الأكاديمي والمهني لا يمكن أن يتحققا بدون اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية. وعندما سُئل معلمو المدرسة الأساسية حول أسباب عدم استيعاب الطلبة لمستوى المهارات الاجتماعية المناسبة لأعمارهم، فقد أشار المعلمون إلى أن الوالدين هم السبب الرئيسي لذلك، فقد فسّر أسلوب تعامل الوالدين مع الطلبة ما نسبته (19%) من أسباب عدم استيعاب الطلبة لهذه المهارات، في حين فسّر عدم تعاون الوالدين مع المدرسة (School – Parent Cooperation) ما نسبته (76%) (Genc, 2005). ولقد حددت دراسات أخرى بأن سلوكيات واتجاهات الوالدين تعدّ عوامل مهمة في اكتساب المهارات الاجتماعية من قبل الطلبة (Park and Cheah, 2005). وأن النقص في المهارات الاجتماعية يرتبط بصعوبات يمكن ملاحظتها لدى الطلبة تتعلق بسلوكياتهم وتطورهم الانفعالي مستقبلاً (Awbrey, Longo, Lynd and Payne, 2008). بالإضافة إلى ذلك، فإن المهارات الاجتماعية تؤدي إلى انتباه الطلبة للمهام التعليمية، وتقلل من المشكلات السلوكية، وتطور علاقات اجتماعية حميمة أفضل بين الطلبة (Gottman, 2001)، في حين يبنى التدني في المهارات الاجتماعية بصعوبات بالغة في حياة الأفراد في المستقبل (Mehaffey and Sandberg, 1992)، وترتبط المهارات الاجتماعية بمعالجة معرفية أفضل (Moskowitz, 2001).

بواقع (120) معلماً و(100) معلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة.

علاقة الذكاء الانفعالي بأنماط التعلق

يسهم بعد التعاطف (القمص العاطفي) أو ما يسمى بالتعلق (Attachment) إسهاماً رئيساً في الذكاء الانفعالي؛ إذ يرى بارون (Bar-on, 2006) أن تعلق الأفراد بأشخاص آخرين يحسن من قدرات الذكاء الانفعالي لديهم. وتؤكد بعض الدراسات وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي وأنماط التعلق، فكلهما مفاهيم تؤثر في قدرة الأفراد على فهم وضبط انفعالاتهم (Konstantions, 2004). وتعد نظرية التعلق نموذجاً جيداً للتنظيم الانفعالي (Emotion- Regulation Model) (Feeney, 1995). فعلى سبيل المثال، يدرك الأفراد ذوو نمط التعلق الآمن الانفعالات السالبة في التفاعلات الاجتماعية مقارنة بالأفراد ذوي النمط غير الآمن (Kobak and Sceery, 1988)، ويمتلكون انفعالات أكثر إيجابية في علاقاتهم الاجتماعية من الأفراد ذوي النمط غير الآمن (Simpson, 1990)، ومهارات تنظيم انفعالي إيجابية أيضاً (Cooper, Shaver, and Colins, 1998) مما يشير إلى أن لدى الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن قدرات جيدة في الذكاء الانفعالي؛ أي لديهم قدرة جيدة على معرفة وتنظيم انفعالاتهم، وتعد هذه القدرات أبعاداً أساسية للذكاء الانفعالي (Searle and Meara, 1999). ويرى اينزورث وبولبي (Ainsworth and Bowlby, 1991) أن الأفراد القادرين على التعبير عن انفعالاتهم بطرق مقبولة اجتماعياً من المتوقع أن يكونوا أكثر تكيفاً وتوافقاً مع أصدقائهم. وفي هذا الصدد، يشير ماير وسالوفي (Mayer and Salovey, 1997) إلى أن أنماط التعلق تلعب دوراً أساسياً في الضبط الانفعالي لدى الأفراد، فقد أشار الباحثان من خلال مراجعتهم للأدب النظري للتعلق إلى أن الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن سوف يطورون مهارات الكفاية الانفعالية والتي تتضمن: الوعي بالحالة الانفعالية للآخرين، والتمييز بين انفعالات الآخرين بناء على المنبهات الموقفية والتعبيرية، والقدرة على الاندماج العاطفي مع الآخرين. وعلى النقيض من ذلك فإن الأفراد ذوي نمط التعلق غير الآمن يظهرون ضعفاً في المهارات الاجتماعية وتدنياً في الكفايات الانفعالية؛ إذ تشير الدراسات إلى أن التباين في أنماط التعلق يقترن بتباين في الخبرات الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الأفراد في تفاعلاتهم الاجتماعية (Bartholomew and Horowitz, 1991)، إذ ظهر أن النمط الآمن أكثر رضا وتوافقاً في حياته الاجتماعية مقارنة بالنمطين الآخرين (القلق والتجني). ويرى تيدويل وريس (Tidwell and Reis, 1996) أن أنماط التعلق تؤثر في تنظيم وضبط الانفعالات. فعلى سبيل المثال، يكون الفرد ذو نمط التعلق الآمن أكثر مرونة ويظهر ضبطاً انفعالياً مناسباً نحو الآخرين، وعلى العكس يسعى الفرد ذو النمط التجنبي إلى تجنب الآخرين، في حين أن الفرد ذا نمط التعلق القلق يصبح متقلباً انفعالياً في علاقاته المستقبلية

السلبية نحوه. أما غرايبة (2005) فقد عرفها بأنها القدرة على استخدام مهارات التفاعل الاجتماعي الكفاء مع الآخرين. وعرف جولمان (Goleman, 1995) المهارات الاجتماعية بأنها التأثير القوي والإيجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة. أما جريشام واليوت (Gresham and Elliot, 1990) فقد عرفا المهارات الاجتماعية بأنها سلوك متعلم ومقبول اجتماعياً يمكن الفرد من التفاعل بكفاية مع الآخرين ويجنبه السلوكات غير المقبولة اجتماعياً. ويعرف الباحث المهارات الاجتماعية بأنها سلوك متعلم يتمكن الفرد من خلاله اكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي الكفاء مع الآخرين.

وقد بحث بعض الباحثين علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية، فقد أجرت البلوي (2004) دراسة حول الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية على عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمدينة تبوك بلغ قوامها (290) طالبة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية. وقامت فينسينت (Vincent, 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم أثر برنامج في الذكاء الانفعالي - الاجتماعي على المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي على عينة تكونت من (45) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس (Mill Road) الأساسية في ولاية نيويورك الأمريكية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة. وأجرى أبو ناشي (2002) دراسة هدفت إلى بحث بنية الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية والكشف عن تمايز تلك المفاهيم. تكونت عينة الدراسة من (205) طالباً وطالبة؛ بواقع (93) طالباً و(112) طالبة من كلية التربية النوعية بجامعة المنوفية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية؛ إذ وجدت علاقة ارتباطية دالة بين بعد إدارة الانفعالات لاختبار الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية. وقام غنيم (2001) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من بنية الذكاء الانفعالي من خلال علاقته بمتغيرات شخصية وهي: الكفاءة الذاتية، وتقدير الذات، ومتغير اجتماعي يتضمن أربع مهارات اجتماعية هي (الحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي) والوقوف على مدى ارتباط مكونات الذكاء الانفعالي بهذه المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (191) طالباً بكلية المعلمين في (بيشه) في المملكة العربية السعودية بمتوسط عمري (20) سنة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال كل من المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والكفاءة الذاتية. وأجرى نورمان وريتشاردسون (Norman and Richardson, 2001) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية بولاية غرب أيلينوي الأمريكية، حيث تكونت عينة الدراسة من (220) معلماً ومعلمة؛

هدفت إلى معرفة علاقة قدرات الذكاء الانفعالي بالتعلق لدى عينة من الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (239) طالباً تراوحت أعمارهم بين (19-66) سنة، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي المطور من قبل (Mayer, Salovey and Caruso, 2000). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين قدرات الذكاء الانفعالي والتعلق بالأم.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة؛ إذ أصبح هناك تزايد في ظهور بعض المشكلات السلوكية والانفعالية كالعدوان والانسحاب الاجتماعي والتخريب، وضعف في العلاقات الاجتماعية وأنماط الصداقة بين الطلبة وافتقار إلى السمات الاجتماعية الإيجابية؛ مما يؤثر في سلوك طلبة الجامعة العام ويخلق لديهم مشكلات في المؤسسات التعليمية تعيق تكيفهم الاجتماعي (Wallace and Gerelad, 1986). وبشكل أكثر تحديداً تنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى تخصص الطالب أو نوعه الاجتماعي أو التفاعل بينهما؟
3. هل يمكن التنبؤ بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة من خلال مهاراتهم الاجتماعية وأنماط تعلقهم؟

أهمية الدراسة

لعل هذه الدراسة تستمد أهميتها من مجالين اثنين، أولهما: الأهمية النظرية، وثانيهما الأهمية العملية. وتكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في حداثة موضوعها، والحاجة للبحث فيه، والمتوقع إضافته من نتائج للمعرفة العلمية في هذا المجال؛ لذا، فإن الأهمية النظرية لهذه الدراسة تنبثق من أنها تحاول أن تستكشف مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، وتبين مدى ارتباطه بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لديهم. أما الأهمية العملية لهذه الدراسة فتكمن في امرين، هما:

تعريف اصحاب القرار في المؤسسات التعليمية بالعوامل المرتبطة بالذكاء الانفعالي لدى الطلبة من أجل توفير بيئة تعليمية مناسبة لهم تعزز تنمية هذه العوامل.

تقديم الإرشادات للجهات المعنية في إرشاد الطلبة وتوجيههم في الجامعات بحيث تعزز نمط التعلق الآمن لدى الطلبة، والعمل على تطوير البرامج الإرشادية التي تهدف إلى تغيير أنماط التعلق غير الآمنة لديهم.

وتفاعله مع الآخرين (Kim, 2005). وهناك اعتقاد بأن الأفراد من ذوي نمط التعلق الآمن أقدر على إدراك انفعالاتهم وانفعالات الآخرين من الأفراد ذوي النمطين الآخرين (القلق والتجنب) (Konstantions, 2004). لذا يعرّف التعلق بأنه رابطة نفسية من المشاعر والجاذبية بين الراشدين تأخذ شكل العلاقات الحميمة أو الصداقة (Kim, 2005). ويعرّفه اينزورث وبولي (Ainsworth and Bowlby, 1991) بأنه نزعة الفرد الانساني إلى إقامة الروابط العاطفية الحميمة مع أشخاص معينين في محيطه. ويعرّفه الباحث في هذه الدراسة بأنه رغبة قوية لدى الفرد إلى أن يكون قريباً من شخص ما يعد المصدر الأساسي للراحة والسعادة والاطمئنان. وثمة اتفاق لدى معظم الباحثين (Hazan and Shaver, 1987; Ainsworth et al., 1987) بأن أنماط التعلق ثلاثة هي:

1. النمط الآمن الذي يتمتع بالثقة بالآخر ويرتاح للقرب والحميمة في العلاقات بوجه عام.
2. النمط القلق المتناقض وجدانياً الذي يغرق في الاهتمام بالعلاقة ويغالي في طلب القرب المستمر من الآخر في العلاقة.
3. النمط التجنبي الذي يتصف بعدم الارتياح للقرب والحميمة في العلاقات.

وما يدل على وجود علاقة بين أنماط التعلق والذكاء الانفعالي ما توصل إليه بعض الباحثين في دراساتهم، فقد أجرى هامارتا ودينيز وسالتالي (Hamarta, Deniz, and Saltali, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كان من الممكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال أنماط التعلق. وتكونت عينة الدراسة من (463) طالباً وطالبة؛ بواقع (227) طالبة و(236) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من مختلف الكليات في جامعة Selcuk. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين نمط التعلق الآمن والذكاء الانفعالي؛ وأن نمط التعلق الآمن يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بالذكاء الانفعالي. وأجرت ناريماني وبشاربور (Narimani and Basharpoor, 2009) دراسة هدفت إلى مقارنة أنماط التعلق والذكاء الانفعالي بين النساء الرياضيات والنساء غير الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (250) امرأة رياضية و(30) امرأة غير رياضية تم اختيارهن من مدينة اردابيلي Ardabili الإيرانية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن النساء الرياضيات أكثر ذكاء انفعالياً من النساء غير الرياضيات. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين نمط التعلق الآمن والذكاء الانفعالي، وأن النساء الرياضيات معظمن من نمط التعلق الآمن. وقام كينزا (Qinza, 2005) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة علاقة أنماط التعلق بالذكاء الانفعالي والتوافق الزوجي لدى عينة من الرجال والنساء الباكستانيات. تكونت عينة الدراسة من (209) رجلاً وامراً؛ بواقع (91) رجلاً و(118) امرأة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عالية بين نمط التعلق الآمن والذكاء الانفعالي. وأجرى كونستانينونس (Konstantions, 2004) دراسة

جدول(1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري التخصص والنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي			
المجموع	إناث	ذكور	
التخصص	1845	1426	كلية
			إنسانية
2071	1139	932	كلية
			علمية
المجموع	2984	2358	5342

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (475) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية باعتبار أن وحدة المعاينة هنا هي الشعبة، حيث تم اختيار أربع كليات من بين كليات الجامعة عشوائياً وهي (الاقتصاد وإدارة الأعمال، والعلوم التربوية، والعلوم، وهنسة الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات)، واختيار شعبتين اثنتين عشوائياً وذلك من شعب المواد التي طرحتها كل كلية من الكليات الأربع في الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي 2010/2009. ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري التخصص والنوع الاجتماعي.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري التخصص والنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي			
المجموع	إناث	ذكور	
التخصص	148	141	كلية إنسانية
			289
كلية علمية	95	91	186
المجموع	243	232	475

أدوات الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس الذكاء الانفعالي: بعد أن اطلع الباحث على مقاييس الذكاء الانفعالي التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة (النبهان وكمالي، 2003؛ عثمان ورزق، 1998؛ Mayer and Narimani and Basharpoor, 2009; Salovey, 1990; Mayer, Caruso, and Salovey, 1997) طور مقياساً للذكاء الانفعالي؛ ليناسب طلبة المرحلة الجامعية؛ إذ أن بعض المقاييس التي اطلع عليها الباحث طوّرت على عينات غير طلبة الجامعات، في

وبشكل عام، فإن الدراسات في العالم العربي عن الذكاء الانفعالي قليلة نسبياً حسب اطلاع الباحث. لذلك قد تمهد هذه الدراسة إلى بحوث ودراسات أخرى في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية:

الذكاء الانفعالي: قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية وانفعالات الآخرين وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة.

المهارات الاجتماعية: قدرة الفرد على التفاعل بإيجابية مع زملائه وحسن التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي مع رفاقه، وكذلك التعرف على مشاعر زملائه وتلميحاتهم، وحسن التصرف بما يناسب الموقف، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

التعلق: رابطة انفعالية قوية تنشأ مع شخص معين بحيث يشعر الشخص الباحث عن العلاقة بالسعادة بوجود هذا الشخص، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال في مدينة معان في الأردن المسجلين في الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2010/2009. وعليه، فإن تعميم النتائج سيقصر على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة لها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الحسين بن طلال المنتظمين في الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2010/2009 والبالغ عددهم وفقاً لسجلات دائرة القبول والتسجيل (5342) طالباً وطالبة، موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة كما في الجدول (1).

تم حذف خمس فقرات من الصورة الأولية للمقياس والبالغ عدد فقراته (45) فقرة؛ لكون نسبة الاتفاق عليها كانت متدنية ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (41) فقرة.

بالإضافة إلى ذلك، تم التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، وإجراء التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، وبينت نتائج التحليل وجود أربعة عوامل، كان الجذر الكامن (Eigen Value) ≥ 1 ، وتفسر مجتمعة 56.10% من التباين كما يتضح في الجدول (3).

جدول(3): نتائج التحليل العاملي لمقياس الذكاء الانفعالي			
العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المُفسّر	النسبة التراكمية للتباين المُفسّر
1	2.94	16.41	16.41
2	2.87	14.52	30.93
3	2.83	11.20	42.13
4	2.77	13.97	56.10

وقد اختيرت الفقرات اعتماداً على معيار تشبعها على العامل الذي تنتمي إليه على أن لا يقل عن 30%، وقد انطبق ذلك على جميع فقرات المقياس والبالغة (41) فقرة، وقد أصبح المقياس يتألف بشكله النهائي من (41) فقرة موزعة على أربعة أبعاد تفسر مجتمعة 56.10%، لذا، فقد أظهرت النتائج أن الفقرات التسع زوات الأرقام (2، 3، 8، 16، 19، 20، 21، 22، 23) تنتمي إلى العامل الأول وتطور مضامينها حول المعرفة الانفعالية، وكانت معاملات تشبعها (0.32، 0.41، 0.37، 0.31، 0.40، 0.43، 0.39، 0.35، 0.44) على التوالي. أما الفقرات العشرة زوات الأرقام (1، 4، 5، 6، 7، 17، 18، 24، 25، 35) فهي تنتمي إلى العامل الثاني وتطور مضامينها حول تنظيم الانفعالات، وكانت معاملات تشبعها (0.36، 0.47، 0.30، 0.52، 0.45، 0.33، 0.38، 0.42، 0.37) على التوالي. أما الفقرات الثلاثة عشر زوات الأرقام (9، 14، 15، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 36، 37، 39، 40) فهي تنتمي إلى العامل الثالث وتطور مضامينها حول التعاطف، وكانت معاملات تشبعها (0.43، 0.40، 0.35، 0.38، 0.31، 0.52، 0.36، 0.47، 0.51، 0.49، 0.32، 0.40، 0.32) على التوالي. أما الفقرات التسع زوات الأرقام (10، 11، 12، 13، 26، 27، 28، 38، 41) فهي تنتمي إلى العامل الرابع وتطور مضامينها حول التواصل الاجتماعي، وكانت معاملات تشبعها (0.38، 0.44، 0.42، 0.36، 0.45، 0.32، 0.37، 0.34، 0.40). وبهذا، يمكن القول أن البناء العاملي لمقياس الذكاء الإنفعالي ينطوي على أربعة عوامل تقيس الذكاء الإنفعالي لدى طلبة الجامعة، وهذه العوامل هي: المعرفة الإنفعالية، وتنظيم الإنفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي.

تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي من خلال تطبيقه على (55) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل

حين أن البعض الآخر منها لم يتضمن الأبعاد التي اعتمدها الباحث في دراسته أو قد أجريت على بيانات غير البيئة الأردنية. لذا فقد تكون المقياس الذي طوره الباحث في صورته النهائية من (41) فقرة (ملحق 1)، موزعة على أربعة أبعاد، فيما يلي وصف لها:

1. المعرفة الانفعالية: وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والتعبير عنها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث. ويمثل هذا البعد (9) فقرات، هي: (2، 3، 8، 16، 19، 20، 21، 22، 23).

2. تنظيم الانفعالات: ويقصد به القدرة على تحقيق التوازن العاطفي أو القدرة على تهدئة النفس وكبح جماح الإفراط في الانفعال سلباً أو إيجاباً على نحو مناسب. ويمثل هذا البعد (10) فقرات، هي: (1، 4، 5، 6، 7، 17، 18، 24، 25، 35).

3. التعاطف Empathy: وهو القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً وفهم مشاعرهم والاهتمام بها، والحساسية لانفعالاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها. ويمثل هذا البعد (13) فقرة، هي: (9، 14، 15، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 36، 37، 39، 40).

4. التواصل الاجتماعي: ويشير إلى قدرة الفرد على التأثير الإيجابي في الآخرين وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره ومعرفة متى يقود الآخرين، ومتى يتبعهم ويساندتهم ويتصرف معهم بطريقة لائقة حتى لا يظهر عليه آثار الانفعال السلبي كالضيق والغضب. ويمثل هذا البعد (9) فقرات، هي: (10، 11، 12، 13، 26، 27، 28، 38، 41).

ولكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات يتكون من خمسة تدريجات، وهي: دائماً وتعطى (5) درجات، وعادة وتعطى (4) درجات، وأحياناً وتعطى (3) درجات، ونادراً وتعطى (2) درجة، وأبداً وتعطى درجة واحدة. وبذلك تكون أعلى درجة نظرية يمكن أن يحصل عليها المستجيب (205) بواقع (5×41) وأدنى درجة نظرية هي (41) درجة بواقع (1×41). ولتحديد الأوساط الحسابية الدالة على مستوى الذكاء الانفعالي، طلب من لجنة من المحكمين تحديد هذه الأوساط أخذين بعين الاعتبار أن درجة كل فقرة تتراوح بين (1-5) درجات، وقد حددت هذه الأوساط على النحو التالي: من (3.50 - 5) مرتفعة، و(2.50 - 3.49) متوسطة، و(1 - 2.49) متدنية.

تم التحقق من صدق المحتوى لمقياس الذكاء الانفعالي بعرض المقياس على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية؛ إذ طلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، وإبداء أية ملاحظات يرونها مناسبة. واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) كمعيار لقبول الفقرة. وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لآراء المحكمين

ملاحظات يرونها مناسبة. واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) كميّار لقبول الفقرة. وبناءً على هذا المياري ووفقاً لأراء المحكمين لم يتم حذف أي فقرة؛ وإنما تم إجراء بعض التعديلات اللغوية البسيطة.

بالإضافة إلى ذلك، تم التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، وإجراء التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation) وأسفرت نتائج التحليل عن وجود ثلاثة عوامل تشبعت عليها فقرات المقياس، حيث أظهرت النتائج أن الفقرات السبع ذوات الأرقام (3، 5، 6، 14، 15، 16، 17) تنتمي إلى العامل الأول وتدور مضامينها حول التعاون، وكانت معاملات تشبعها (0.56، 0.54، 0.39، 0.47، 0.43، 0.38، 0.50) على التوالي. أما الفقرات التسع ذوات الأرقام (1، 2، 4، 10، 11، 12، 13، 18، 19) فهي تنتمي إلى العامل الثاني وتدور مضامينها حول عادات العمل، وكانت معاملات تشبعها (0.41، 0.46، 0.52، 0.48، 0.54، 0.40، 0.35، 0.32، 0.37) على التوالي. أما الفقرات الست ذوات الأرقام (7، 8، 9، 21، 22) فهي تنتمي إلى العامل الثالث وتدور مضامينها حول ضبط الذات، وكانت معاملات تشبعها (0.51، 0.42، 0.33، 0.39، 0.48، 0.54) على التوالي. ونتيجة لذلك تم استبعاد ثلاث فقرات من الصورة الأولية للمقياس والبالغ عدد فقراته (25) فقرة كانت تشبعاتها على الثلاثة عوامل الناتجة أقل من (0.30)، ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (22) فقرة موزعة على ثلاثة عوامل.

تم التحقق من ثبات مقياس المهارات الاجتماعية من خلال تطبيقه على (55) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس، وقد بلغت قيم معاملات الثبات (0.81، 0.79، 0.83) لأبعاد المقياس (التعاون، وعادات العمل، وضبط الذات) على التوالي. بالإضافة إلى ذلك، تم حساب معامل الاستقرار عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار على عينة الثبات نفسها ثم إعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وقد بلغت قيم معاملات الاستقرار (0.82، 0.78، 0.81) لأبعاد المقياس (التعاون، وعادات العمل، وضبط الذات) على التوالي.

ثالثاً: مقياس أنماط التعلق: تم استخدام مقياس "اليرموك لأنماط تعلق الراشدين" الذي طوره ابوغزال وجرادات (2009)، وقد سبق وأن طبق المقياس على عينات من الطلبة الجامعيين - 2009 - وظهر مستويات مرضية من الصدق والثبات. وتكون المقياس من (20) فقرة (ملحق 3) موزعة على ثلاثة أبعاد، هي:

نمط التعلق الآمن (Secure Attachment Style) يظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وإلى الآخرين. ويتكون هذا النمط من (6) فقرات. وتتراوح الدرجات عليه من (0) إلى (30) درجة.

الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس، وقد بلغت قيم معاملات الثبات (0.79، 0.82، 0.70، 0.74) لأبعاد المقياس (المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي) على التوالي. بالإضافة إلى ذلك، تم حساب معامل الاستقرار عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار على عينة الثبات نفسها ثم إعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وقد بلغت قيم معاملات الاستقرار (0.83، 0.85، 0.80، 0.86) لأبعاد المقياس (المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي) على التوالي.

ثانياً: مقياس المهارات الاجتماعية: بعد أن اطلع الباحث على مقياس المهارات الاجتماعية التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة (Miller, 1995; Merrell, 1993; Greensham and Elliott, 1990; عطار 2007؛ السامدوني، 1991) طور مقياساً للمهارات الاجتماعية؛ ليناسب عينة الدراسة الحالية، إذ أن المقياس التي أطلع عليها الباحث أجريت على بيئات غير البيئة الأردنية، والبعض الآخر منها طور ليناسب عينات غير طلبة الجامعات، وتكون المقياس في صورته النهائية من (22) فقرة (ملحق 2)، موزعة على ثلاثة أبعاد، فيما يلي وصف لها:

التعاون (Cooperation): ويتضمن سلوكيات مثل طلب المساعدة من الآخرين، والمشاركة وطاعة الأنظمة والتعليمات. وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (3، 5، 6، 14، 15، 16، 17).

عادات العمل (Working Habits): ويتضمن سلوكيات المبادرة مثل الاستفسار من الآخرين عن المعلومات، وتقديم نفسه للآخرين والاستجابة لأفعال الآخرين بشكل مناسب. وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (1، 2، 4، 10، 11، 12، 13، 18، 19).

ضبط الذات (Self Management): ويتضمن سلوكيات مثل الاستجابة بشكل مناسب عند مضايقة الآخرين له، والتصرف في المواقف التي يوجد فيها خلاف وتحتاج إلى توفيق أو اتخاذ وجهات نظر مختلفة. وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (7، 8، 9، 20، 21، 22).

ولكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات يتكون من خمسة تدريجات، وهي: دائماً وتعطى (5) درجات، وعادة وتعطى (4) درجات، وأحياناً وتعطى (3) درجات، ونادراً وتعطى (2) درجة، وأبداً وتعطى درجة واحدة. وبذلك تكون أعلى درجة نظرية يمكن أن يحصل عليها المستجيب (110) بواقع (22 × 5) وأدنى درجة نظرية هي (22) درجة بواقع (22 × 1).

تم التحقق من صدق المحتوى لمقياس المهارات الاجتماعية بعرض المقياس على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في علم النفس التربوي والمقياس والتقويم في الجامعات الأردنية؛ إذ طلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، وإبداء أية

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الانفعالي ككل وأبعاد المقياس كل على حدى. والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده الأربعة.

الرقم البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1 المعرفة الانفعالية	3.85	0.72
2 تنظيم الانفعالات	3.94	0.78
3 التعاطف	4.15	0.81
4 التواصل الاجتماعي	4.01	0.75
المقياس ككل	3.98	0.83

يتضح من الجدول (4) أن متوسط درجات الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال مرتفع؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.98) للمقياس ككل. وبما ان مقياس الذكاء الانفعالي متعدد الأبعاد، فقد لوحظ أن بعد التعاطف جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.15)، يليه في المرتبة الثانية بعد (التواصل الاجتماعي) بمتوسط حسابي (4.01)، ثم في المرتبة الثالثة بعد (تنظيم الانفعالات) بمتوسط حسابي (3.94)، في حين جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بعد (المعرفة الانفعالية) بمتوسط حسابي (3.85).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى تخصص الطالب أو نوعه الاجتماعي أو التفاعل بينهما؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي ككل. والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغيري تخصص الطالب ونوعه الاجتماعي.

النوع الاجتماعي التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	4.12	1.72
علمية	3.70	0.98
الكلية	3.91	0.92
إناث	4.20	1.69
علمية	3.82	0.83
الكلية	4.01	1.51
ذكور وإناث معاً	4.16	0.87
علمية	3.76	1.42
الكلية	3.96	0.97

نمط التعلق القلق (Anxious – Ambivalent Attachment Style) يظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل سلبي إلى نفسه وبشكل إيجابي إلى الآخرين. ويتكون هذا النمط من (7) فقرات. وتتراوح الدرجات عليه من (0) إلى (35) درجة.

نمط التعلق التجنبي (Avoidant Attachment Style) يظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وبشكل سلبي إلى الآخرين. ويتكون هذا النمط من (7) فقرات. وتتراوح الدرجات عليه من (0) إلى (35) درجة.

للتحقق من دلالات صدق المقياس، تم استخراج صدق البناء لهذا المقياس من خلال حساب معامل ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط الفقرات مع المقياس ككل؛ وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه من (0.52- 0.69)، في حين تراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات مع المقياس ككل من (0.48- 0.72)، وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$. وعليه، فإن هذه النتائج تعزز صدق البناء للمقياس، وتشير إلى أن فقرات المقياس تقيس ما أعدت لقياسه. وللتحقق من دلالات ثبات المقياس، تم حساب معاملات ثبات الإتساق الداخلي (كرونباخ الفا) للأبعاد الفرعية للمقياس، وبلغت قيم معاملات الثبات (0.78، 0.84، 0.79) لأبعاد المقياس (التعلق الآمن، والتعلق القلق، والتعلق التجنبي) وتعدّ معاملات ثبات مقبولة.

إجراءات الدراسة:

بعد أن تم إعداد المقاييس اللازمة لجمع البيانات، تم تحديد أفراد العينة بشكل دقيق، ثم جرى تطبيق المقاييس على عينة الدراسة والبالغ عددهم (475) طالباً وطالبة جميعاً وذلك من قبل الباحث نفسه خلال الفصل الصيفي للعام الدراسي 2010/2009 م، وقد تم تفريغ الإجابات وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي وتحليل النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة في التحليلات الإحصائية الأولى (تحليل التباين) على متغير تابع واحد، هو: الذكاء الانفعالي، وعلى متغيرين مستقلين، هما: التخصص: كلية إنسانية – كلية علمية، والنوع الاجتماعي للطلاب: ذكور، إناث. أما في التحليلات اللاحقة (تحليل الانحدار)، فقد اشتملت على متغير تابع واحد (متنبأ به)، هو: الذكاء الانفعالي، وعلى متغيرين متنبئين، هما: المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة؟

السؤال الثالث: هل يمكن التنبؤ بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة من خلال مهاراتهم الاجتماعية وأنماط تعلقهم؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مقياس الذكاء الانفعالي ككل بأبعاده المختلفة من جهة، وكل من مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس أنماط التعلق بأبعادهم المختلفة أيضاً، ويوضح الجدول (7) قيم معاملات الارتباط.

جدول (7): معاملات الارتباط بين مقياس الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق بأبعادهم المختلفة.

المقياس	البعد	المعرفة	تنظيم	التعاطف	التواصل	الذكاء
الانفعالية	الانفعالات	الاجتماعي	الانفعالي	الاجتماعي	الانفعالي	الاجتماعي
كل	كل	كل	كل	كل	كل	كل
المهارات التعاون	0.37*	0.35*	0.46*	0.43*	0.41*	0.33*
الاجتماعية عادات العمل	0.32*	0.38*	0.36*	0.34*	0.33*	0.33*
ضبط الذات	0.33*	0.34*	0.41*	0.39*	0.36*	0.36*
أنماط التعلق	0.29*	0.31*	0.30*	0.34*	0.39*	0.39*
القلق	0.26*	0.20*	0.20*	0.24*	0.23*	0.23*
التعلق	0.21*	0.19*	0.23*	0.25*	0.22*	0.22*
التجنيبي						

*دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (7) أن معامل الارتباط بين الذكاء الانفعالي وأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية موجب؛ إذ أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس المهارات الاجتماعية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما يتضح من الجدول (7) أن معامل الارتباط بين الذكاء الانفعالي ونمط التعلق الآمن موجب؛ في حين أن معامل الارتباط بين الذكاء الانفعالي ونمط التعلق القلق والتجنيبي سالب، وأن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس أنماط التعلق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

ولمعرفة معاملات الارتباط بين مستوى المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده المختلفة ومقياس أنماط التعلق بأبعاده المختلفة أيضاً، ويوضح الجدول (8) قيم معاملات الارتباط.

يتضح من الجدول (5) وجود فروقات ظاهرية في مستوى درجات الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية؛ إذ بلغ متوسط درجات طلبة الكليات العلمية (3.76)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة الكليات الإنسانية (4.16). كما يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في مستوى درجات الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال بين الطلبة الذكور والطلقات الإناث على مقياس الذكاء الانفعالي؛ إذ بلغ متوسط درجات الطلبة الذكور (3.91)، في حين بلغ متوسط درجات الطلقات الإناث (4.01). ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية في المتوسطات ذات دلالة إحصائية وتعزى إلى التخصص والنوع الاجتماعي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي من نوع (2×2) لمقياس الذكاء الانفعالي، كما يتضح من الجدول (6).

الجدول (6): تحليل التباين الثنائي (2×2) لمقياس الذكاء الانفعالي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التخصص	317.32	1	371.32	584.47	0.000*
النوع الاجتماعي	286.17	1	286.17	422.70	0.000*
التفاعل	224.43	1	361.43	371.04	0.682*
الخطأ	319.96	472	0.677		
الكل	1201.88	472			

* دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (6) وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي بين طلبة الكليات الإنسانية وطلبة الكليات العلمية، حيث بلغت قيمة "ف" بدرجات حرية (472,1) 584.47. وبالرجوع إلى قيم المتوسطات في الجدول (5) تبين أن هذه الفروقات جاءت لصالح طلبة الكليات الإنسانية؛ إذ بلغ متوسط درجاتهم (4.16) وهو يفوق متوسط درجات طلبة الكليات العلمية (3.76). ويكشف الجدول (6) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال يعزى للنوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة "ف" بدرجات حرية (472,1) 422.70. وبالرجوع إلى قيم المتوسطات في الجدول (6) تبين أن هذه الفروق جاءت لصالح الإناث؛ إذ بلغ متوسط درجاتهن (4.01) وهو يفوق متوسط درجات الذكور (3.91). كما يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال يعزى للتفاعل بين متغيري التخصص والنوع الاجتماعي.

الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق. وقد تمت مناقشة نتائج الدراسة وفق أسئلتها على النحو الآتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال مرتفع؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.98). ولعل السبب في ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة بصفة عامة يعزى إلى طبيعة البيئة الجامعية؛ إذ أنها بيئة اجتماعية يسودها التعاطف والحوار والتواصل الاجتماعي؛ مما يمنح الطلبة القدرة على اكتشاف مشاعر وأحاسيس أصدقائهم، وفهم مشاعر الأفراد المحيطين بهم، ومجاملة الأصدقاء والتعامل معهم بهدوء، ولديهم القدرة على بناء الصداقات والتواصل مع الآخرين، وجميعها مهارات وقدرات أساسية للتعاطف والتواصل مع الآخرين التي تعدّ أبعاداً أساسية للذكاء الانفعالي. وكذلك فإن توقعات المجتمع من هذه الفئة من الطلبة الجامعيين قد تدفعهم للتصرف بما يتناسب وهذه التوقعات؛ فالمجتمع يتوقع من طلبة الجامعة التعامل الرزين والمتعاطف والذي يقدم العون والمساعدة للأفراد الآخرين.

وقد يعزى سبب ذلك أيضاً إلى طبيعة نضج طلبة الجامعة؛ فطلبة الجامعة على درجة من النضج، يمكنهم من معرفة وتنظيم انفعالاتهم وهي أبعاد أساسية للذكاء الانفعالي؛ فيتحكمون في مشاعرهم وتصرفاتهم، ويكبحون مشاعرهم السلبية، ويجيدون فهم ومعرفة مشاعر الآخرين، ولديهم حساسية جيدة لانفعالات ومشاعر الآخرين. ويعدّ الطلبة الجامعيين من الشرائح الاجتماعية الواعية والثقافة والقادرة على مواجهة مشكلات الحياة والتمكن من حلها والصمود والسيطرة في تنظيم انفعالاتهم؛ نتيجة تمتعهم بمرونة عقلية تجعل علاقاتهم وتصرفاتهم مقبولة ومنظمة للوصول إلى الرضا عن أنفسهم وعن حياتهم من خلال معرفتهم بطرق تنظيم الانفعالات لتحقيق أهدافهم في الحياة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن جميع أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال جاءت بمستوى مرتفع بالرغم من أن بعد التعاطف جاء بالمرتبة الأولى؛ في حين جاء بعد المعرفة الانفعالية بالمرتبة الرابعة، وقد يعود السبب في تباين مرتبة كل منهما إلى أن كلا منهما يعدّ كفاية خاصة؛ فبعد المعرفة الانفعالية يعدّ كفاية شخصية، في حين يعدّ بعد التعاطف كفاية اجتماعية (Goleman, 1995). ويفسر هذا التباين أيضاً في ضوء النموذج المختلط في الذكاء الانفعالي المطور من قبل بارون (Bar-on, 2000)؛ إذ يرى بارون أن بعد المعرفة الانفعالية هو أحد مكونات الشخصية في النموذج، في حين يعدّ بعد التعاطف أحد مكونات العلاقات بين الأشخاص.

وبالرغم من تنامي ظاهرة العنف في الحرم الجامعي بشكل عام؛ إلا أن نتيجة هذه الدراسة المتعلقة بارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال قد تبدو متوقعة؛ إذ أن العنف في جامعة الحسين بن طلال لم يعدّ ظاهرة مقارنة مع الجامعات الأردنية الأخرى. وعليه، فإن ذلك يعدّ مؤشراً على جهود

جدول (8): معاملات الارتباط بين مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده المختلفة ومقياس أنماط التعلق بأبعاده المختلفة.

البعد	التعلق الآمن	التعلق القلق	التعلق التجنبي
التعاون	*0.43	*-0.21	*-0.17
عادات العمل	*0.39	*-0.18	*-0.24
ضبط الذات	*0.40	*-0.22	*-0.19

*دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (8) وجود معامل ارتباط موجب بين نمط التعلق الآمن وأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية جميعاً دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما يتضح من الجدول (8) وجود معامل ارتباط سالب بين نمط التعلق القلق وأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما يتضح من الجدول (8) وجود معامل ارتباط سالب بين نمط التعلق التجنبي وأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

ولمعرفة مدى مساهمة كل من متغيري المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق في التنبؤ بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، فقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، ويوضح الجدول (9) نتائج هذا التحليل.

جدول (9): نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتنبؤ بمدى مساهمة كل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق في الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة.

المتغيرات المستقلة (المتنبئة)	المعامل B	معامل التغير في قيمة "ف" مستوى الدلالة	معامل الارتباط R ²	معامل الارتباط R ² المتعدد
المهارات الاجتماعية	0.135	0.352	0.352	0.000
أنماط التعلق	0.109	0.526	0.174	0.000

*دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (9) أن متغيري المهارات الاجتماعية، وأنماط التعلق أسهما بنسبة دالة إحصائية في التنبؤ بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، حيث فسّر المتغيران معاً ما نسبته (0.526) من التباين في مستوى الذكاء الانفعالي، فقد فسّر متغير المهارات الاجتماعية ما نسبته (35.2%) من التباين؛ في حين فسّر متغير أنماط التعلق ما نسبته (17.4%) من التباين.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، وما إذا كان هناك فروق في مستوى ذكائهم الانفعالي يعزى إلى متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطلاب والتفاعل بينهما. كما هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة

التنشئة الأسرية تؤكد على أهمية التعاطف بالنسبة للإناث واللاتزان الانفعالي كضرورة التصرف بهدوء، واللباقة في التعامل مع الآخرين ومجاملتهم، والصبر واحتواء مشاعر الإجهاد التي قد تعترضهن، وجميعها أبعاد أساسية للذكاء الانفعالي. بالإضافة إلى ذلك، فإن الإناث أقدر من الذكور في التعبير عن انفعالاتهن ومشاعرهن، حيث يسمح ذلك لهن بالغوص في أعماق شخصية الآخرين، وفهم انفعالاتهم بسهولة، وكل ذلك يساهم في جعلهن أعلى في مستوى الذكاء الانفعالي من الذكور. وقد يعود ذلك إلى التكوين النفسي والبيولوجي للأنثى المتمثل في رقة عواطفها ورهافة مشاعرها بحيث تسعى دائماً إلى التواصل العاطفي وقراءة المشاعر الدقيقة لدى الآخرين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المصري (2007) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المصدر (2007) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور. وتختلف مع نتائج دراسة عوجة (2002) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني. ومن المحتمل أن يعود سبب الاختلاف إلى عوامل ثقافية أو اجتماعية؛ فقد أجريت هاتان الدراستان اللتان اختلفت نتائجهما مع نتائج الدراسة الحالية في بيئات غير بيئة الدراسة الحالية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية. وبهذا يمكن القول إن الذكاء الانفعالي إن كان عملاً عقلياً فإنه يتأثر في جزء منه بسمات الطالب الشخصية كمهاراته الاجتماعية؛ فالمهارات الاجتماعية تمكن الطالب من معرفة انفعالاته والوعي بها وتنظيمها جيداً. بالإضافة إلى ذلك، فإن المهارات الاجتماعية تمكن الفرد من التفاعل بإيجابية مع الآخرين، والتعبير باتزان عن مشاعره الإيجابية والسلبية، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي، والتعرف على مشاعر الآخرين وتلميحاتهم، وحسن التصرف بما يناسب المواقف، وتمكن الفرد من التعاون مع الآخرين بإيجابية، وهذه جميعها تعدّ أبعاداً أساسية لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الأفراد. كما أن المهارات الاجتماعية تمكن الفرد من مواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المآزق بكفاءة، ومن ثم الشعور بالكفاءة الذاتية، مما يجعله يشارك الآخرين أنشطتهم بما يحقق له الاستمتاع بالحياة والتمتع بصحة نفسية جيدة، وهذه أيضاً تعدّ عناصر رئيسة للذكاء الانفعالي لدى الأفراد. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً انطلاقاً من أن المهارات الاجتماعية تتضمن مهارات انفعالية تساهم في تيسير إقامة علاقات ودية مع الآخرين وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقترب منهم والتعرف عليهم، ومن المهارات الرئيسة في هذا السياق مهارة التعاطف التي تعدّ مكوناً رئيسياً للذكاء الانفعالي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (البولي، 2004؛ أبو ناشي، 2002؛ غنيم، 2001؛ نورمان وريتشاردسون Norman and

الجامعة في تحقيق رسالتها المتعلقة بتوطيد اواصر المحبة والتفاعل الاجتماعي بين طلبتها من جهة، وبين طلبتها ومدرسيهم من جهة أخرى. بالإضافة إلى ذلك، فإن إدارة الجامعة حريصة على توفير جو آمن وعاطفي ومفتوح للتواصل مع الطلبة من خلال الالتقاء المستمر مع الطلبة، وتقديم المحاضرات التوجيهية والإرشادية لهم. وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن هناك عوامل أخرى قد تكمن وراء ظاهرة العنف غير الذكاء الانفعالي لدى الطلبة؛ مما يستوجب إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن هذه العوامل. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة المصدر (2007) التي أشارت إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة كان بمستوى مرتفع.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي بين طلبة الكليات الإنسانية وطلبة الكليات العلمية؛ وقد جاءت هذه الفروق لصالح طلبة الكليات الإنسانية. ولعل السبب في ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الكليات الإنسانية مقارنة مع طلبة الكليات العلمية يعزى إلى طبيعة التخصص؛ إذ أن مقررات الكليات الإنسانية تتناول قضايا تختص بالتعامل والعلاقات الإنسانية والمهارات الاجتماعية، وتشجع العلاقات الاجتماعية وتعزز الثقة بالنفس، وتتطلب هذه المقررات الاحتكاك والتعامل مع الآخرين أكثر من مقررات الكليات العلمية. بالإضافة إلى ذلك، تتطلب مقررات الكليات الإنسانية التواصل الاجتماعي، وتعالج قضايا إنسانية تتطلب التعاطف الإنساني مع الآخرين، ومراعاة مشاعر وعواطف الأفراد المحيطين، والوعي بعواطف وانفعالات الأفراد الآخرين؛ في حين أن طلبة الكليات العلمية يتعاملون مع الأرقام والمعادلات والقوانين بشكل عام. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المساعيد (2008) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لصالح طلبة الكليات الإنسانية. وتختلف مع نتائج دراسة الربيع (2007) التي أشارت إلى وجود فروق بين الطلبة ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الإنسانية في الذكاء الوجداني لصالح الطلبة ذوي التخصصات العلمية. كما تختلف مع نتائج دراسة عوجة (2002) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الطلبة ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الإنسانية في الذكاء الوجداني. وقد يكون هذه الاختلاف عائداً إلى عوامل ديموغرافية أو أساليب التدريس وتعامل المدرسين مع الطلبة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال يعزى للنوع الاجتماعي؛ وقد جاءت هذه الفروق لصالح الإناث. وربما يعود السبب في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث إلى طبيعة التنشئة الأسرية؛ إذ أن طبيعة التنشئة الأسرية المتعلقة بتربية الإناث لها تأثير مباشر على إدراكهن لانفعالاتهن وانفعالات الآخرين. كما أن

قبل عمادات شؤون الطلبة في الجامعات؛ نظراً للعلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية والذكاء الانفعالي.

المصادر والمراجع:

أبو غزال، معاوية وجردات، عبد الكريم. (2009). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 5 (1)، 45 - 57.

أبو ناشي، منسي. (2002). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية والشخصية: دراسة عاملية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 12 (35)، 145 - 188.

البلوي، خولة. (2004). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية بمدينة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الربيع، فيصل. (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والتفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

السمادوني، السيد (2001). الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم: دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام. عالم التربية، 3 (1)، 61-151.

عثمان، فاروق ورزق، محمد. (1998). الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه. *مجلة كلية التربية بالنصرة*، 38 (1)، 1-31.

عجوة، عبد العال. (2002). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بالاسكندرية*، 13 (1)، 250 - 344.

عطّار، إقبال. (2007). المهارات الاجتماعية والخجل وعلاقتهما بالتحصيل لدى الطالبات من مراحل دراسية مختلفة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية: التربية وعلم النفس*، 31 (2)، 57-84.

غرايبة، سالم (2005). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

غنيم، محمد. (2001). الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية. دراسة عاملية. *مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق*، 12، 47-67.

(Richardson, 2001) التي أشارت نتائج دراساتهم إلى وجود علاقة ارتباطية بين المهارات الاجتماعية والذكاء الانفعالي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين الذكاء الانفعالي وأنماط التعلق. ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بوجود علاقة بين نمط التعلق الآمن والذكاء الانفعالي؛ إذ أن نمط التعلق الآمن يسهل على أفراد هذا النمط الاقتراب من الآخرين، والثقة بهم والاعتماد عليهم، ويشعرون بالارتياح لان الآخرين يثقون بهم، ويتفاعلون مع الآخرين بمرونة، ويتقبلونهم ويتعاونون معهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن لدى الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن نظرة ايجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين، وهذا يمكنهم من تأسيس علاقات اجتماعية مع الآخرين بسهولة، ويعدّ بناء وتأسيس العلاقات الاجتماعية والتعاون مع الآخرين أبعاداً رئيسة للذكاء الانفعالي. بالإضافة إلى ذلك، فإن الأفراد ذوي النمط الآمن أكثر مرونة ويظهرون ضبطاً انفعالياً مناسباً نحو الآخرين، وعلى العكس فإن الأفراد ذوي نمط التعلق التجنبي يميلون إلى تجنب الآخرين، في حين أن الأفراد ذوي نمط التعلق القلق يصبح متقلّباً انفعالياً في علاقاته المستقبلية وتفاعله مع الآخرين (Kim, 2005). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة هامارتا ودينيزوسالتالي (Hamarta, Deniz, and Saltali, 2009)؛ وناريماني وبشاربور (Narimani and Basharpoor, 2009)؛ وكينزا (Qinza, 2005)؛ كونستانينيونس (Konstantions, 2004) التي أشارت نتائج دراساتهم إلى وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلق والذكاء الانفعالي.

وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود معامل ارتباط موجب بين المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق الآمن؛ ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أن لدى الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن مهارات وكفايات اجتماعية عالية مقارنة مع الأفراد ذوي نمط التعلق غير الآمن. كما يتميز الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن بالثقة في علاقاتهم مع الآخرين؛ مما يسهل عليهم التفاعل الاجتماعي مع زملائهم، في حين أن الأفراد ذوي نمط التعلق القلق والتعلق التجنبي يتميزون بالضعف في علاقاتهم الاجتماعية والتدني في كفاياتهم الاجتماعية أيضاً؛ مما يجعلهم مترددين في إقامة علاقات اجتماعية مع زملائهم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يأتي:

بناء برامج تدريبية من قبل المختصين بارشاد الطلبة في الجامعات؛ تهدف إلى تغيير أنماط التعلق غير الآمنة (القلق والتجنبي) لدى الطلبة بحيث تصبح أنماط التعلق لديهم آمنة.

ضرورة إكساب الطلبة لبعض المهارات الاجتماعية من خلال طرح بعض المسابقات التي تعنى بديناميات الجماعة، وتشجيع المشاريع الأكاديمية التعاونية، وإقامة بعض الأنشطة الجماعية من

- four – category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226 – 244.
- Berk, L. (1999). *Infancy, Children and adolescent*. (3rd ed), Boston: Allyn and Bacon.
- Cooper, M. Shaver, P., and Colins, V. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (5), 1380 – 1397.
- Cooper, R., and Swaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Grosser Putnam.
- Elias, M. (1997). Easing transitions with social-emotional learning. *Principal Leadership*, 1, 20 – 25.
- Feeney, J. (1995). Adult attachment and emotional control. *Personal Relationships*, 2, 143 – 159.
- Genc, Z. (2005). Parents' involvement in an adolescents' peer relationships: a comparison of mothers' and fathers' roles. *Journal of Marriage and Family*, 63, 655 – 668.
- George, J. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53 (8), 1027 – 1055.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Batman Books.
- Goleman, D. (1997). Emotional intelligence in context. In P. Salovey and D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Education implications*, (P. Xiii – Xvi). New York: Basic Books.
- Gottman, J. (2001). Meta-emotion, children's emotional intelligence, and buffering children from martial conflict. In C.. D. Ryff and B. H. singer (Eds.), *Emotion, Social, Relationships, and Health*, (pp. 23 – 40). New York: Oxford University Press.
- Gresham, F., and Elliott, S. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hamarta, E., Deniz, M., and Saltali, N. (2009). Attachment styles as a predictor of emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (1), 213 – 229.
- Hazan, C., and Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (31), (511 – 524).
- Johnson, G. (2008). *Learning Styles and Emotional Intelligence of the Adult Learner*. Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, U.S.A.
- Jordan, P., and Ashkanasy, N. (2006). Emotional Intelligence, emotional self – awareness, and team effectiveness. In V. U. Druskat, F. Sal, and G. القطان، سامية. (2005). *الذكاء الوجداني*. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- المساعد، اصلان. (2008). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الانجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 6 (2)، 111 – 137.
- المصدر، عبد العظيم. (2008). *الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة*. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 16 (1)، 587 – 632.
- المصري، محمد. (2007). *الذكاء الانفعالي: دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيلياً والعاديين من طلبة المرحلة الجامعة*. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 31 (2)، 157 – 175.
- النبهان، موسى وكماي، محمد. (2003). *مقياس الذكاء العاطفي لدى طلبة وزارة التربية والتعليم والشباب في دولة الامارات العربية المتحدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الامارات العربية المتحدة.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., and Wall, S. (1987). *Patterns of attachment: A Psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Ainsworth, M., and Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychological*, 46, 333 – 341.
- Awbrey, C., Longo, A., Lynd, A., and Payne, C. (2008). *Increasing social skills of elementary school students through the use of literature and playing*. Unpublished Doctoral Dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.
- Bar – On, R. (1997). *Bar – On emotional quotient inventory (EQ – I): Technical manual*. Toronto: Multi – Health system.
- Bar – On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar – On and J. D. Parker (Eds.), *the Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Bar – On, R. (2006). The Bar – on model of emotional social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13 – 25.
- Bar – On, R., and Parker, J. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Bartholomew, K., and Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of

- Moskowitz, J. (2001). Emotions and Coping. In T. J. Mayne and G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current Issues and Futuer Directions*, (PP. 311 – 336). New York: Guilford Press.
- Murray, B. (1998). Does Emotional Intelligence Matter in the Work Places?. *American Psychological Social*, 29 (7): 196-213.
- Narimani, M., and Basharpoor, S. (2009). Comparison of attachment styles emotional intelligence between athlete women and non – athlete women. *Research Journal of Biological Science*, 4 (2), 216 – 221.
- Norman, K., and Richardson, C. (2001). Emotional intelligence and social skills: necessary components of hands – on learning in science classes. *Journal of Elmentary Science Education*, 13 (2), 12 – 25.
- Park, S., and Cheah, C. (2005). Korean mothers' proactive socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *International Journal of Behavioral Developmental*, 29, 24 – 34.
- Qinza, J. (2005). *Attachment styles and emotional intelligence in martial statisfaction among Pakistan men and women*. Unpublished Doctoral Dissertation, Tenncssee state university.U.S.A.
- Saborine, E., and Beard, G. (1990). Teaching social skills to students with mild handicaps. *Teaching Exceptional Children*, 23, 35 – 38.
- Sarni, C. (2000). Emotional Competence: Developmental Perspective. In R. Bar – on and J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, (pp. 68 – 91). San Francisco: Jossey Bass.
- Schilling, D. (1996). *50 Activities for teaching motional intelligence, level I: Elementary*. Human Sciences Press, Inc.
- Searle, B., and Meara, N. (1999). Affective Dimensions of Attachment Style: exploring self – reported attachment style, gender, and emotional experience among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 46 (2), 147 -158.
- Simpson, J. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and social Psychology*, 59 (5), 971 – 980.
- Sugai, G., and Lewis, T. (1996). Preferred and promising practices for social skills Instruction. *Focus Exceptional Children*, 29 (4), 1 – 16.
- Tidwell, M., and Reis, H.. (1996). Attachment, attractiveness, and social interaction : A diary study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (4), 729 – 745.
- Mount. *Linking emotional intelligence and Performance at work: Current research evidence with individuals and groups*, (PP. 145–163). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kamps, D., and Kay, P. (2002). Preventing Problems through social skills instruction. In P. Kay and B. Algozzine (Eds.), *Preventing Problem behavior: A handbook of successful preventing strategies*, (pp. 57 – 84). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kim, Y. (2005). Emotional and cognitive consequences of adult attachment: The mediating effect of the self. *Personality and Individual Differences*, 39, 913 – 923.
- Kobak, R., and Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence. *Child Development*, 59, 135 – 146.
- Konstantions, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities cross the life Course. *Personality and Individual Differences*, 37 (1), 129 – 145.
- Maite, G. (2006). Psychopathological symptoms, social skills, and personality traits: A study with adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (2), 182 – 192.
- Mayer, J., Caruso, D., and Salovey, P. (1997). Emotional intelligence meets standards for a traditional intelligence. *Intelligence*, 27(2), 267-298.
- Mayer, J., Dipaolo, M., and Salovey, P. (1990). Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli. *Journal of Personality Assessment*, 50: 772 – 781.
- Mayer, J., and Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, (9), 185 – 211.
- Mayer, J., and Salovey, P. (1997). What is emotional intelligences. In P. salovey, and D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional Iintelligence*, (pp. 3 – 31). New York : Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P., and Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In. R. Sternberg (Eds.), *Handbook of Intelligence*. (pp. 396 – 420). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mehaffey, J., and Sandberg, S. (1992). *The School Counselor*, 40, 61 – 67.
- Merrell, K. (1993). *School Social Behavior Scale*. Brandon, Vermont: Clinical Psychology Publishing Company.
- Miller, R. (1995). On the nature of embarrassability: Shyness, social evaluation and social skills. *Journal of Personality*, 63(2), 315-339.

- Vincent, D. (2003). *The Evaluation of a social - emotional intelligence program : effect of fifth graders' prosocial and problem behaviors*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Albany, U.S.A.
- Wallace, K., Gerelad, J. (1986). *Teaching Students with Learning and Behavior Problems*. (3rded). Columbus : Merrill Publishing Company.
- Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work: An untapped edge for success*. San Francisco: Jossey – Bas.
- Yasemin, A., Sule, T., and Deniz,S. (2003). Identifying parents views regrding social skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1507 – 1512.
- Yoder, D. (2005). Organizational Climate and emotional intelligence An appreciative inquiry into a "leaderfull " community college. *Journal of Research and practice*, 29 (1), 45 – 62.

ملحق(1)

مقياس الذكاء الانفعالي

الرقم	الفقرة	دائماً	عادة	أحياناً	نادراً	أبداً
1	استمتع عند قيامي بانجاز مهمة ما.					
2	يسهل عليّ التعبير عن مشاعري تجاه الآخرين.					
3	استطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
4	استطيع انجاز أعمالي بنشاط وتركيز عالي.					
5	أتحلى بالصبر إذا لم أحقق نتائج سريعة.					
6	استطيع تحقيق النجاح تحت الضغوط.					
7	اعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري.					
8	أنا حساس لما يحتاجه الآخرون.					
9	لدي القدرة على اكتشاف أحاسيس أصدقائي.					
10	أنا شخص متعاون.					
11	يصعب عليّ التحدث مع الغرباء.					
12	لدي القدرة في التأثير على الآخرين.					
13	بناء الصداقات أمر مهم بالنسبة لي.					
14	افهم مشاعر الأفراد المحيطين بي جيداً.					
15	استطيع إدراك مشاعر الآخرين دون أن يخبروني بها.					
16	استطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.					
17	أتحكم في مشاعري الخاصة؛ لكي يكون عملي كما أريد.					
18	اغضب بسهولة.					
19	أدرك أن لديّ مشاعر رقيقة.					
20	لديّ القدرة على معرفة صفاتي الايجابية.					
21	لديّ فهم جيد للانفعالات.					
22	لديّ فهم حقيقي بما اشعر.					
23	أدرك مشاعري في تعاملي مع الآخرين بدقة كما هي فعلاً.					
24	استطيع أن انحي عواظي جيداً عند أقوم بانجاز أعمالي.					
25	عندما أقرر انجاز أعمالي فإنني ابدأ بالعقبات التي تحول بيني وبينها.					
26	اعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.					
27	لديّ قدرة في التأثير على الآخرين.					
28	اشعر أنني طيب مع الآخرين.					
29	أجامل الآخرين عندما يستحقون ذلك.					
30	لديّ القدرة على معرفة انفعالات أصدقائي من سلوكياتهم.					
31	أتأثر بردود أفعال الآخرين.					
32	اتصف بالهدوء في تعاملي مع الآخرين.					
33	استطيع الإحساس بنبض الجماعة والمشاعر غير المنطوقة.					

34	لدي القدرة على الانتباه للمؤشرات الدقيقة التي تدل على مشاعر الشخص الآخر.				
35	استطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أداء أعمالي.				
36	لدي القدرة على معرفة فيما إذا كان أحد أصدقائي غير سعيد .				
37	أحاول فهم أصدقائي من خلال تفهم رؤيتهم للأشياء.				
38	اغضب من الأسئلة المحرجة الموجهة من الآخرين.				
39	لدي القدرة على فهم الاشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.				
40	استمتع بصحبة الأشخاص الآخرين.				
41	استطيع مشاركة الآخرين في أحاديث تخصصهم.				

ملحق(2)

مقياس المهارات الاجتماعية

الرقم	العبارة	دائما	عادة	أحيانا	نادراً	أبدا
1	استخدم وقت الفراغ بشكل مناسب.					
2	افتخر بأعمالي.					
3	أبادر إلى إجراء محادثات مع الآخرين.					
4	استطيع انجاز الأعمال المطلوبة مني في الوقت المحدد.					
5	أدعو زملائي للانخراط في الأنشطة.					
6	أكون صداقاتي بسهولة.					
7	أضبط أعصابي عندما أغضب.					
8	ألتزم بأنظمة وتعليمات الجامعة.					
9	أحافظ على هدوئي عند حدوث مشكلات معينة.					
10	ألتزم التعليمات بعناية.					
11	أجاهل المشتتات الصادرة من زملائي بسهولة أثناء عمل الواجبات .					
12	أثابر على انجاز العمل المطلوب.					
13	أعتقد أن عملي جيد ويتناسب مع أدائي وجهدي.					
14	أعبر عن عدم ارتياحي بشكل مناسب.					
15	أعمل على مساعدة زملائي عندما يحتاجون إلى مساعدة.					
16	أعاون مع زملائي في انجاز الأنشطة الصفية بدون حث منهم.					
17	أفهم مع رفاقي عندما يستدعي الأمر ذلك.					
18	أنتقل من موضوع إلى آخر بشكل سليم وملائم.					
19	لدي تقدير ذات عالي.					
20	أستطيع الانتظار حتى يتم تلبية احتياجاتي.					
21	أقبل النصح والتوجيه من الآخرين.					
22	أستجابة بشكل مناسب عندما يضايقني الآخرين.					

ملحق (3)

مقياس أنماط التعلق

الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
1	ألاحظ أن الآخرين لا يرغبون الاقتراب مني.					
2	من الصعب علي أن أثق بالآخرين تماماً.					
3	لأنني اقترب من الناس كثيراً، أجد أنهم يفضلون البقاء بعيدين عني.					
4	أكون مرتاحاً عندما أكون قريباً من الآخرين.					
5	من المهم بالنسبة لي أن أكون مستقلاً عن الآخرين.					
6	لا يقدرني أو يحترمني الآخرون تماماً كما أقدرهم أو احترمهم.					
7	لا أقلق عندما يقترب مني شخص ما كثيراً.					
8	أفضل أن يكون الآخرون مستقلين عني.					
9	رغبتني في الاقتراب من الآخرين تفوق غالباً رغبتهم في الاقتراب مني.					
10	أعرف أنني سأجد من يساعدني عندما احتاج إلى مساعدة.					
11	لا يوجد مشكلة بالنسبة لي إذ اعتمد الآخرون علي.					
12	لا أقلق عندما أكون وحيداً، فانا لست بحاجة ماسة للآخرين.					
13	لدي انطباع أنني أحب الآخرين أكثر مما يحبونني.					
14	من السهل علي أن أكون علاقات حميمة مع الآخرين.					
15	أفضل أن أقوم بواجباتي بنفسني دون مساعدة من الآخرين.					
16	أرغب في الاقتراب من الآخرين كثيراً مما يجعل الناس أحياناً يبتعدون عني.					
17	أشعر أن الناس الآخرين لا يحبونني.					
18	أحب أن أكون مكتفياً ذاتياً.					
19	إنني واثق أن الآخرين سوف يساعدونني إذا احتجت لهم.					
20	أكون مرتاحاً عندما لا يتدخل الآخرون في شؤني الخاصة.					

مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات

عبدالنصر الجراح و علاء الدين عبيدات*

تاريخ قبوله 2011/3/8

تاريخ تسلم البحث 2009/9/28

Metacognitive Thinking Level Amongst a Sample of Yarmouk University Students in the Light of Some Variables

Abdelnaser Al-Jarrah and Alaa Addeen Obeidat, Faculty of
Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: This study aimed at identifying the level of metacognitive thinking amongst Yarmouk University students in the light of the variables of: gender, university year, specialization, and academic achievement level. The sample of the study consisted of (1102) students: (514) males and (588) females, distributed over the four years of the B. Sc. And B.A. programs, in the faculties of humanities and science. To achieve the aim of the study, an Arabic version of Schraw and Denison's (1994) metacognitive thinking scale was used. The results of the study revealed that the sample of the study showed a high level of metacognitive thinking at the total score level, and at the level of each domain separately: cognition processing, regulation of cognition and knowledge of cognition. The results also indicated that there were statistical significant differences in metacognitive thinking level, and in the cognition processing and regulation of cognition domains due to the gender in the favor of females, and there were statistical significant differences in metacognitive thinking level in all domains due to the academic achievement in the favor of the high achievers. The results also revealed that there were no statistical significant differences in metacognitive thinking level due to the university year level, and academic specialization, and there were statistical significant differences in regulation of cognition due to the academic specialization in the favor of humanities. (**Keywords:** metacognitive thinking, academic achievement).

أما سوانسون وتورهان (Swanson and Torhan, 1996) فيعرفان التفكير ما وراء المعرفي بأنه: وعي الفرد وسيطرته على عملياته المعرفية الخاصة بعمليات التعلم. ويعرفه زاكاري (Zachary, 2000) بأنه: المعرفة عن المعرفة (Knowledge about Knowledge)، فإذا كانت المعرفة الإنسانية تشير إلى البيانات والمعلومات المتوفرة، فإن ما وراء المعرفة تشير إلى المعرفة الداخلية، وعملية معالجة المعلومات داخلياً، وكيف يفكر الفرد، وكيف يتحكم في تفكيره.

ويعرف غيس وويلي (Guss and Wiley, 2007) التفكير ما وراء المعرفي بأنه: التفكير في التفكير الذاتي للمرء، وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دوراً مهماً في التعلم وحل المشكلات. وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف التفكير ما وراء المعرفي بأنه: وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات، من خلال

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسة، والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (1102) طالباً وطالبة، منهم (514) طالباً، و(588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرامج درجة البكالوريوس، يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشرأ ودينسون (Schraw and Dennison, 1994). أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة. أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، فقد كشفت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعمدي معالجة المعلومات و تنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث، كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية. (الكلمات المفتاحية: التفكير ما وراء المعرفي، التحصيل الدراسي).

مقدمة: يتميز العصر الحالي بالتطور العلمي السريع، الذي يحتم على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية، من خلال التفكير العلمي السليم الذي يساهم في تنمية طاقات الإبداع، بعيداً عن الحفظ والتلقين، وبرمجة العقول، وقادر على الخروج من ثقافة تلقي المعلومة إلى ثقافة بنائها، ومعالجتها، وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر تمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة (Metacognition) أي مرحلة التفكير في التفكير، فأصبح استثمار العقول هو الاستثمار المنطقي في كافة المجتمعات، وذلك بإعداد المواطن القادر على مواجهة متغيرات الحياة ومتطلباتها، لذا تهتم المؤسسات المعنية بتطوير القدرات العقلية للأفراد، وتنمية التفكير لإعداد مواطن قادر على التعلم مدى الحياة، والاستفادة من العلوم الجديدة التي يتوقع ظهورها مع هذا النمو المتسارع (الفرماوي وحسن، 2004).

وقد ورد في الأدب التربوي المعاصر عدد كبير من التعريفات لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي، حيث عرّفه فليفل (Flavell, 1976) بأنه: وعي أو معرفة المتعلم بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة.

* كلية التربية، جامعة اليرموك.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2011، إربد، الأردن.

ومن النماذج أيضاً نموذج باريس ولبسون وويكسون (Paris, Lipson and Wixon, 1983) ويشير إلى أن للتفكير ما وراء المعرفي مكونين، الأول: معرفة الفرد عن ذاته وتحكمه فيها (Knowledge and Control of Self)، ويتكون من ثلاثة مكونات فرعية هي: الاتجاهات الإيجابية (Positive Attitudes): وتمثل معتقدات الفرد حول مهمة ما، التي تؤثر بدرجة كبيرة على كيفية التصدي لتلك المهمة. والالتزام (Commitment): ويتمثل بتركيز الجهود والمهارة صوب المهمة المراد إنجازها. والانتباه (Attention): ويتمثل بالوعي والتركيز على النقاط الأساسية عند أداء مهمة معينة.

أما المكون الثاني فهو معرفة العملية وضبطها وتنظيمها (Knowledge, Control and Regulation of Process)، وله جانبان هما: أنماط المعرفة (Knowledge Patterns) وهذه الأنماط هي: المعرفة التقريرية (Declarative Knowledge): وتشير إلى المعرفة الواقعية، والفعلية المتاحة، التي يجب أن يعرفها الفرد عن الموضوع. والمعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge): وتشير إلى معرفة كيف يعمل شيء ما؟. كيف ينفذ الطالب الخطوات لحل مشكلة ما؟. والمعرفة الشرطية (Conditional Knowledge): وتشير إلى معرفة الظروف والسبب الذي يؤدي لنجاح استراتيجية ما دون غيرها، وزمن استخدام هذه الاستراتيجية دون غيرها، ومتى لا تستخدم. أما الجانب الثاني: الضبط التنفيذي (Executive Control)، ويضم مهارات فرعية هي: التخطيط (Planning): ويتضمن الاختيار المقصود للاستراتيجيات التي تحقق أهدافاً محددة. والتنظيم (Regulation): ويتم من خلاله التحقق من التقدم نحو الأهداف. والتقويم (Evaluation): ويتضمن قياس الحالة الراهنة لمعارفنا، وقياس ما إذا كانت لدينا الموارد اللازمة للمهمة، وقياس الأهداف الفرعية والعامّة.

أهمية التفكير ما وراء المعرفي في التعلم

حظي التفكير ما وراء المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين، حيث يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسون، فالطالب المفكر تفكيراً ما وراء معرفياً يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة، أو في أثناء الموقف التعليمي، حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط، وناقد، ومراقب لمدى التقدم، ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسلك معين، ومنظم لخطوات الحل، ويضع أمامه خيارات متعددة، ويقيم كلاً منها، ويختار ما يراه الأفضل، وبذلك يكون مفكراً منتجاً.

ويشير جراهام (Graham, 1997) أن المتعلمين ذوي التفكير ما وراء المعرفي يستخدمون استراتيجيات الاكتشاف، فيكتشفون ما يحتاجون أن يتعلموه، وعندما يتوصلون إلى معرفة أكثر عمقاً، وأحسن أداءً، لأن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تسمح لهم أن يخططوا، ويتحكموا، ويقيموا تعلمهم. كما يذكر والاش وميللر

استخدام مجموعة من المهارات مثل: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة.

وهناك كثير من النماذج التي تناولت مكونات التفكير ما وراء المعرفي، ومن أشهرها نموذج فليفل (Flavell, 1979, 1985) الذي يشير من خلاله أن هناك مكونين أساسيين للتفكير ما وراء المعرفي هما: المعرفة ما وراء المعرفة (Metacognitive Knowledge)، وتتكون من ثلاثة أنواع رئيسية هي: المعرفة بمتغيرات الشخص: وتشير إلى معرفة الفرد واعتقاداته عن نفسه كمفكر أو متعلم، وما يعتقده عن عمليات تفكير الآخرين. والمعرفة بمتغيرات المهمة: وتشير إلى المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد، وتقوده هذه المعرفة نحو أدائها، وتزوده بالمعلومات عن احتمالات النجاح في أداء المهمة. والمعرفة بمتغيرات الاستراتيجية: وتتمثل بما يمتلكه الفرد من معلومات عن الاستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف معرفية مهمة بالنسبة له، بالإضافة إلى المعلومات الظرفية التي تتعلق بمتى، وأين، ولماذا تستخدم هذه الاستراتيجية.

والمكون الثاني: خبرات ما وراء المعرفة (Metacognitive Experiences)، وهي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار الاستراتيجيات المثلى عند مواجهة مهمة ما، بحيث تجعله يفاضل بين عدد من الاستراتيجيات، وبالتالي الوصول إلى الحلول السليمة، كإعادة النظر في المشكلة من زوايا أخرى، أو إعادة قراءة العناوين، والكلمات المفتاحية (الرئيسية)، لترى ما إذا كان هناك شيء قد يساهم في إزالة الغموض، أو أن تحاول طلب المساعدة من الآخرين.

أما النموذج الثاني فهو نموذج كلوي (Kluwe, 1982) الذي يشير إلى أن للتفكير ما وراء المعرفي مكونين أساسيين هما: المكون الأول: المعرفة عن تفكير الفرد وتغيير الآخرين (Knowledge about ones self, and others thinking)، وترتبط بالمعرفة التقريرية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، وقد ميزت بين نوعين من المعرفة التقريرية هما: المعرفة التقريرية المعرفية (Cognitive Declarative Knowledge)، وهي المعرفة عن الحقائق، والمفاهيم، والمصطلحات. والمعرفة التقريرية ما وراء المعرفة (Metacognitive Declarative Knowledge): وهي المعرفة عن الحقائق والمفاهيم التي تتعلق بعمليات الفرد المعرفية، والمهمة التي هو بصدد التعامل معها.

أما المكون الثاني فهو العمليات التنفيذية (Executive Processes)، وترتبط بالمعرفة الإجرائية المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى، وهناك نوعان من المعرفة الإجرائية هما: المعرفة الإجرائية المعرفية (Cognitive Procedural Knowledge): مثل معرفة الفرد عن عمليات الجمع والضرب، وما تنطوي عليه من إجراءات. والمعرفة الإجرائية ما وراء المعرفة (Metacognitive Procedural Knowledge): وهي معرفة أين، ومتى، وكيف، ولماذا تستخدم استراتيجية معينة.

(Wallach and Miller, 1988) أن ستيرنبرج يؤكد أن فهم الفرد وتفكيره الواعي لآليات ما يفعله، يؤدي إلى تقليل الوقت والجهد للرازمين لإنجاز الأهداف.

ويوضح كوستا وكاليك (Costa and Kallick, 2001) أهمية التفكير ما وراء المعرفي وفاعليته في العملية التربوية، الذي يسعى إلى تحقيق أهداف عدة منها: تمكين المتعلمين من تطوير خطة عمل في أذهانهم لفترة من الزمن، ثم التأمل فيها، وتقييمها عند إكمالها. كما يسهل عملية إصدار الأحكام المؤقتة، ومقارنة، وتقييم استعداد المتعلم للقيام بأنشطة أخرى. ويجعل المتعلم أكثر إدراكاً لأفعاله، ومن ثم تأثيرها في الآخرين، وفي البيئة التي يعيش فيها. ويمكن المتعلمين من مراقبة الخطط في أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم، عندما يتبين أن الخطة التي تم إعدادها لا تلبي ما كان متوقعاً منها من نتائج إيجابية منتظرة، ويعمل على تنمية قدرة المتعلم على عملية التقويم الذاتي، التي تعد من العمليات العقلية العليا، التي يقوم بها الفرد بهدف تحسين الأداء، كما يساهم في تنمية أداء المتعلمين ذوي الأداء المنخفض، من خلال إطلاق العنان لتفكيرهم الكامن، إضافة إلى تطوير مهارة تكوين الخرائط المفاهيمية قبل البدء في تنفيذ المهمة.

كما أورد الشريبي والطناوي (2006) بعض جوانب الأهمية التربوية للتفكير ما وراء المعرفي، مثل: تنمية القدرة لدى المتعلم على الانتقاء، والتجديد، والابتكار، ومواجهة الكم المعرفي المتسارع المدعم تكنولوجياً، وتمكين المتعلم من توليد الأفكار الإبداعية، والوعي بأساليب المعالجة الدماغية، وتنمية التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، نتيجة لوعي المتعلم باستراتيجيات التعامل مع المعرفة، وقدرته على استخدامها في مواقف التعلم المختلفة، ومساعدة المتعلمين في التحكم في تفكيرهم، وتحسين أساليبهم في القراءة، واستدكار المعلومات، وتحسين القدرة العامة على الاستيعاب لديهم، من خلال إجراء التعديلات اللازمة في ضوء المواضيع والمفردات.

لقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والعديد من المتغيرات الأخرى، ومنها متغيرات جنس الطالب ومستوى الصف أو الفئة العمرية، والتخصص والتحصيل الدراسي. وفيما يتعلق بمتغير الجنس فقد تبين نتائج الدراسات حول ذلك، ففي حين أظهر بعضها عدم وجود فروق بين الجنسين (Otero, Campanario and Hopkins, 1992; Landine and Stewart, 1998; Taehee, Shinho and Heejun, 1998; Jegede, Taplin, Fan, Chan and Yum, 1999; Harold, O'Neil, Brown and Richard; Sperling, Howard, Miller and Murphy, 2002; Kolic-Vehovec, 2006; Cubukcu, 2009; Turan and Demirel, 2010) وقد أشار توبكو ويلماز- توزون (Topcu and Yilmaz-Tuzun, 2009) إلى أن الدراسات غير كافية لتدعم هذه النتيجة أو ترفضها.

كما أظهرت دراسات أخرى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث (Valdes, Hinnés and Neill, 2004; Kocak and Boyaci, 2010; Bacow, Donna, Jill and Leslie, 2009).

وبينت دراسة زيمرمان ومارتينز-يونز (Zimmerman and Martinez-pons, 1990) أن الإناث أكثر تنظيمًا للذات، وأكثر مراقبة وتخطيطاً، وبناء للبيئة، ووضعاً للأهداف، وحفظاً للسجلات. وبينت نتائج دراسة يور وكريغ (Yore and Craig, 1992) تفوق الإناث على الذكور في معارف ما وراء المعرفة. وأظهرت دراسة كولييك-فيهوفيك وباجسانسكي (Kolić-Vehovec, and Bajšanski, 2006) تفوق الإناث على الذكور في الصفين الخامس والثامن. وأشارت دراسة هارولد وآخرون (Harold et al., 1997) أن الإناث أكثر استخداماً للاستراتيجيات المعرفية، وأكثر اختباراً للذات من الذكور. وكذلك أكدت دراسة ثيوديسون ومانتس وبابايانو (Theodosion, Mantis and Papaioannou, 2008) تفوق الإناث على الذكور في استراتيجيات حل المشكلة، وفي المعرفة التقريرية.

في حين أشارت نتائج دراسة ثيوديسون وآخرين (Theodosion et al., 2008) تفوق الذكور على الإناث في التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقويم، والتوجه نحو المهمة، والتوجه نحو الذات، والانغماس في المهمة والذات، والمعرفة الشريطية والإجرائية. أما دراسة فالدي وآخرون (Valdes et al., 2004) بينت أن الذكور أكثر تركيزاً للانتباه على الموضوع، ويميلون إلى أداء المهام أكثر.

وفيما يتعلق بمتغير العمر، فقد أشار شراو وموشمان (Schraw and Moshman, 1995) أن التفكير ما وراء المعرفي يبدأ مع الفرد من سن الطفولة ويستمر في عمر المراهقة. ويذكر برسلي (Pressley, 2000) أن أطفال ما قبل المدرسة يمتلكون قدرات ما وراء معرفية في المجالات الاجتماعية، وقدرات في مجال التنظيم ما وراء المعرفي، وحل المشكلات في المجالات الأكاديمية، وأن هذه القدرات محدودة جداً ما بين سني الثامنة والعاشر. أما في المجالات الاجتماعية فإن هذه القدرات موجودة لدى الأطفال، إلا أنها تتباين حول العمر الذي يمكن أن يمتلكوها فيه، مشيراً إلى أن بعض هذه الدراسات تؤكد أن هذه القدرات تظهر في سن سنتين. في حين تشير دراسة بيكر وبراون (Baker and Brown, 1984) ودراسة كروس وباريس (Cross and Paris, 1988) أن قدرات ما وراء المعرفة في مجال تنظيم الذات الأكاديمي تظهر في سن ثماني إلى عشر سنوات تقريباً.

وفي دراسة أجراها يور وكريغ (Yore and Craige, 1992) على طلبة من الصفين الرابع وحتى الثامن بينت نتائجها أن التفكير ما وراء المعرفي لا يتطور بتقدم العمر. وقد أكدت ذلك نتائج دراسة الوهر وأبو عليا (1999) التي أجريت على أطفال في سن (7-11) سنة أن أطفال سن (9) سنوات أفضل من أطفال سن (7) سنوات، وسن (11) سنة في التفكير ما وراء المعرفي وبالتالي لا تتطور بتقدم العمر. وفي دراسة جستس ودوران (Justice and Dorran, 2001) تم المقارنة بين فئتي (18-23) سنة، و(24-64) سنة، وتبين أن فئة الأكبر سناً أكثر استخداماً لاستراتيجيات الدراسة ما وراء المعرفة. أما دراسة ستوارت وكوبر ومولدنج

وفي البيئة الأردنية أجريت عدة دراسات، منها دراسة عطا الله (1992) التي توصلت إلى تفوق طريقتي التدريس المعرفية وفوق المعرفية على طريقة التدريس العادية في تحصيل المفاهيم العلمية، والتفكير العلمي لطلبة الصف الخامس الأساسي، وعدم وجود فروق بين الطريقتين المعرفية وفوق المعرفية في تحصيل المفاهيم العلمية والتفكير العلمي. كما بينت دراسة رضوان (1995) فاعلية استراتيجية الإدراك فوق المعرفي في تعميم المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السابع الأساسي مقارنة بطريقة العرض لأوزيل. كما كشفت نتائج دراسة أبو عليا والوهر (2000) امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية وعياً متوسطاً بمعارف ما وراء المعرفة، وأن طلبة السنة الثالثة كانوا أفضل الطلبة وعياً بتلك المعارف، وأنه كلما ارتفع المعدل التراكمي للطالب زاد وعيه بتلك المعارف، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الكلية. وأثبتت نتائج دراسة نمروطي (2001) فاعلية استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف السابع واتجاهاتهم العلمية واكتسابهم لمهارات عمليات العلم. وقد أظهرت نتائج دراسة الشروف (2002) وجود أثر ملموس لاستخدام استراتيجيتي الرقابة والتلخيص في الاستيعاب القرائي لطلبات الصف العاشر الأساسي. كما أظهرت نتائج دراسة أبو عليا (2003) تفوق الطلبة الموهوبين على الطلبة المتفوقين في المعرفتين التقريرية والشرطية، وعدم وجود فروق في ما وراء المعرفة بمكوناتها الثلاثة تعزى لمتغير الجنس. كما أظهرت دراسة الشريدة (2004) أن التدريب على مهارات ما وراء المعرفة يطور التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الحسين، وأن هذا التدريب لا يختلف تبعاً لجنس الطالب، أو مستواه الدراسي، أو تخصصه الأكاديمي. وبينت دراسة خصاونه (2005) أن التدريب على مهارات ما وراء المعرفة يساعد في حل المسائل الرياضية اللفظية لطلبة الصف السابع الأساسي. كما أظهرت دراسة عثمانة (2006) أن التدريب على مهارات ما وراء المعرفة يحسن من القدرة على التذكر لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

يلاحظ من الدراسات التي أجريت في البيئة الأردنية أنها استخدمت برامج تدريبية أو استراتيجيات تدريسية تستند إلى مهارات أو استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي للكشف عن أثرها في متغيرات أخرى، وقد أثبتت نتائج بعضها ميزة التدريب على مهارات ما وراء المعرفة على غيرها من الاستراتيجيات والطرق الأخرى، في حين أثبت البعض الآخر تفوق الاستراتيجيات الأخرى على استراتيجية التفكير ما وراء المعرفي.

كما يتبين أن غالبية الدراسات الأردنية أجريت على طلبة المدارس من المرحلة الأساسية، باستثناء دراسة أبو عليا والوهر (2000) التي بحثت في مدى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية لمعارف ما وراء المعرفة المتعلقة بالامتحانات، ودراسة الشريدة (2003) الذي طور برنامجاً لتدريب طلبة جامعة الحسين على مهارات ما وراء المعرفة لتطوير التفكير الناقد.

(Stewart, Cooper and Moulding, 2007) فقد بينت نتائجها أن العمر يرتبط بدلالة إحصائية مع مراقبة ما وراء المعرفة، في حين لا يرتبط مع معرفة ما وراء المعرفة، ولا يرتبط مع الدرجة الكلية لما وراء المعرفة لدى عينة طلبة البكالوريوس، أما عينة الدراسات العليا فقد ارتبط العمر أيضاً مع مراقبة ما وراء المعرفة، ولم يرتبط مع معرفة ما وراء المعرفة، في حين يرتبط العمر مع الدرجة الكلية لما وراء المعرفة. وفي دراسة أجراها باكو وآخرون (Bacow, et al., 2009) على مجموعة من الأطفال والمراهقين في سن (7- 17) سنة، تبين من خلالها أن المراهقين أكثر وعياً بالأفكار من الأطفال.

وفيما يتعلق بمتغير التخصص الأكاديمي، بينت دراسة اوتيرو وآخرون (Otero et al., 1992) أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة التخصصات الإنسانية أفضل منه لدى طلبة التخصصات العلمية في جميع الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر.

أما متغير التحصيل الدراسي، فقد بينت نتائج عدة دراسات أن مرتفعي التحصيل أكثر امتلاكاً لما وراء المعرفة (Schraw, 1997; Taehee et al., 1998; Jegede et al., 1999; Martini and Shore, 2007; Turan and Demirel, 2010) ودراسة الوهر وأبو عليا (1999). كما بينت دراسة كوتينهو (Coutinho, 2007) أن الطلبة الذين يمتلكون مستوى مرتفعاً من التفكير ما وراء المعرفي يكون تحصيلهم مرتفعاً، كما أشارت دراسة رومانفيل (Romaniville, 1994) في بلغاريا أنه كلما ازداد التحصيل الدراسي لدى الطلبة كانوا أكثر وعياً بقواعد التفكير ما وراء المعرفي، وأقدر على استدعاء مهاراته، حيث كانت هذه المعرفة أكثر تنظيماً لديهم من الطلبة الأقل تحصيلاً. وأظهرت بعض الدراسات أن ما وراء المعرفة تتنبأ بالتحصيل والنجاح الأكاديمي (Dunning, Johnson, Ehrlinger and Kruger, 2003; Kocak and Boyaci, 2010). كما بينت نتائج دراسات (Ponnusamy, Rezvan, Ahmadh, and Abedi, 2006; Saravanakumar and Mohan, 2007) وجود أثر إيجابي للتدريب على ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي.

وفي المقابل أظهرت نتائج دراسة جستس ودوران (Justice and Dorran, 2001) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استخدام استراتيجيات متعددة وبين التحصيل في امتحانات نصف الفصل. أما دراسة اوتيرو وآخرون (Otero et al., 1992) فقد أظهرت نتائجها أن مراقبة ما وراء الاستيعاب ما وراء المعرفي ترتبط بالتحصيل الأكاديمي بعلاقة غير دالة إحصائية. وكذلك بينت نتائج دراسة كويوكو (Cubukcu, 2009) عدم وجود فروق في ما وراء المعرفة تبعاً للتحصيل الدراسي. أما دراسة ستوفر (Stuever, 2006) فقد كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي والمجموعة الضابطة في تحصيل الطلبة، وفي المشاركة التطوعية في المناقشات الصفية لطلبة الصف الثامن الأساسي.

مشكلة الدراسة: تبلورت مشكلة الدراسة من خلال مراجعة الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بالتفكير ما وراء المعرفي، وأظهرت أن هناك أهمية كبيرة لوعي الطلاب بتفكيرهم ما وراء المعرفي، وأن وعي المتعلم بتفكيره، وقدرته على معرفة مشاعره، يساهم في فهمه لنفسه، مما يتيح له القدرة على إدارة الذات المعرفية وتنظيمها، والقدرة على التخطيط، والوصول الأمثل إلى إيجاد الحلول للمشكلات والمواقف التي تواجهه، وبالتالي الوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء والإنجاز.

ونظراً لقلّة الدراسات التي تناولت معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة على المستوى المحلي، وما له من أهمية على واقع العملية التربوية، وعلى ميادين سوق العمل، فقد جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي، والتحصيل، مما قد يعود بالفائدة على سير العملية التربوية بشكل عام، والإنجازية لدى الطلبة بشكل خاص، وذلك كما أشارت نتائج الدراسات السابقة، ومن خلال توجيه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة إلى هذا النوع من التفكير.

وتحديداً سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
2. هل يختلف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك على المقياس المستخدم لذلك، وعلى كل بعد من أبعاده باختلاف جنس الطالب، ومستواه الدراسي، وتخصصه الدراسي (علمي، إنساني)، ومستوى تحصيله الدراسي؟

أهمية الدراسة: يعد الاهتمام بالتفكير بكافة أشكاله أحد الأهداف التي تشغل التربويين لما له من أهمية في تنمية جوانب شخصية المتعلم المختلفة، وتنبع أهمية هذه الدراسة من قلّة الدراسات العربية، وتحديداً في البيئة الأردنية التي تناولت قياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة.

كما تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال النتائج التي يمكن أن تصل إليها، فإذا كان مستوى التفكير ما وراء المعرفي متدنياً لدى طلبة الجامعة، فهذا يتطلب إعادة النظر في العملية التربوية وما تنطوي عليه من مناهج، ومساقات دراسية، وطرق تدريس في الجامعات، واستخدام النشاطات المرافقة للمنهج التي تساعد في تنمية التفكير ما وراء المعرفي، وتوجيه أساتذة الجامعات لاستخدام أساليب تدريس تساهم في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة، مما ينعكس إيجاباً على أداء الطلبة عند مواجهة المهام التعليمية أو الحياتية التي هم بصدد مواجهتها، بإيجاد الحلول الملائمة لها، والوصول بالتالي إلى الأهداف المرجوة بأقل وقت وجهد ممكن. أما إذا وجد أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي

لقد افترضت غالبية الدراسات الأردنية امتلاك الطلبة لمستويات منخفضة من التفكير ما وراء المعرفي لدى عيانتها، الأمر الذي يستدعي تدريب الطلبة عليه أو تدريسهم من خلاله للارتقاء بمتغيرات أكاديمية ومعرفية أخرى، إلا أن الأمر قد يكون مختلفاً، فقد يمتلك الطلبة مستويات عالية من التفكير ما وراء المعرفي، ولا يكونون بحاجة إلى مثل هذا التدريب، وإنما يحتاجون إلى استغلال طاقاتهم وتوجيهها، كما أن حجم وطبيعة هذا التدريب قد يختلف تبعاً لمستوى هذه المهارات عند الطلبة، كما لا بد من الإشارة إلى أن جميع هذه الدراسات باستثناء دراسة الوهر وأبو عليا (1999)، ودراسة أبو عليا والوهر (2000)، وأبو عليا (2003) تمثل جهداً في إطار تدريب طلبة الماجستير والدكتوراه في الجامعات الأردنية على المهارات البحثية.

كذلك يلاحظ أن هذه الدراسات وكونها استخدمت المنهج التجريبي على طلبة المدارس، فقد كان هدفها اختبار فاعلية هذه البرامج أو الاستراتيجيات التدريسية بصرف النظر عن متغير جنس الطالب، أو مستواه الدراسي، أو تخصصه، أو مستوى تحصيله الأكاديمي، باستثناء دراسة الشريدة (2004) والتي بينت أن أثر البرنامج لا يختلف تبعاً لهذه المتغيرات، وبالتالي فإن هذه الدراسات لم تكشف عن مستوى امتلاك الطلبة الحقيقي لهذه المهارات قبل التدريب على البرنامج أو بعده. وكذلك دراسة أبو عليا والوهر (2000) فهي لم تدرس متغير الجنس، وإن تناولها للمتغيرات الأخرى لا يعد كافياً، فهي بحاجة إلى دراسات أخرى تؤكد أو تختلف مع نتائجها لمعرفة موقع الطلبة الجامعيين في الأردن من نظرائهم عالمياً.

إن الاختلافات بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة هو الذي يسوّغ إجراؤها؛ فالمجتمع الأردني مجتمع نام يحتاج إلى مزيد من الدراسات على شرائح مختلفة لتؤكد بعضها بعضاً أو لتبيان مواقع الاختلاف فيما بينها. كذلك إن المجتمع الأردني يعد من المجتمعات العربية المتقدمة تعليمياً وثقافياً الأمر الذي يدعو إلى مقارنة أفراد بنظرائهم في المجتمعات العالمية بهدف تحديد موقعه بين هذه المجتمعات، فيستفيد التربويون وصانعو القرار من هذه المقاربات في رفع سوية العملية التعليمية التعلمية مما ينعكس إيجاباً على الوطن بكافة جوانبه. لذا فقد جاءت هذه الدراسة بهدف تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، وما إذا كان هذا التفكير يختلف باختلاف جنس الطالب والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي له باعتباره مؤشراً على اختلاف العمر عند الطلبة، وعليه نعرف ما إذا كان هذا التفكير يتطور أو ينمو بتقدم بالعمر كما أشار الأدب التربوي. إضافة إلى التحقق مما إذا كان هذا التفكير يختلف بين الطلبة تبعاً لمستويات تحصيلهم الأكاديمي، خاصة في ضوء تباين الأدب التربوي والدراسات السابقة حول هذه المتغيرات.

مرتفع، فهذا يتطلب توظيف هذا المستوى المرتفع من التفكير ما وراء المعرفي واستثماره في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة، كما يمكن الاستفادة من هذا المستوى المرتفع في كافة مجالات الحياة، سواء كانت أكاديمية أو اجتماعية.

ولهذه الدراسة أهمية أخرى تتمثل بتكليف مقياس عالمي لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994) وفق أسس علمية ومنهجية، مما يتيح المجال أمام الباحثين لاستخدامه في ميادين البحث المختلفة، محلياً وعربياً.

التخصص الدراسي: ويقصد بتخصص الطالب الأكاديمي، الكلية التي ينتمي إليها الطالب، وتشمل، تخصصات علمية هي كليات: الحياوي للهندسة والتكنولوجيا، والعلوم، وتكنولوجيا المعلومات؛ وتخصصات إنسانية، وتشمل كليات: الآداب، والفنون الجميلة، والتربية، والتربية الرياضية، والشريعة، والاقتصاد، والقانون، والآثار.

التعريفات الإجرائية

التفكير ما وراء المعرفي: هو وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات، من خلال استخدام مهارات: التخطيط، والمراقبة، والتقييم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة، ويُعبّر عنه باستجابات الطلبة على فقرات الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994)، والمحسوبة من خلال الدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب على مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

تنظيم المعرفة: ويُعبّر عنه باستجابات الطلبة حول قدرتهم على التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم، والمحسوبة من خلال الدرجات التي حصل عليها الطالب على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

محددات الدراسة: تتحدد إمكانية تعميم النتائج بكل من: **عينتها:** وهي من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من السنوات الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، من كلا الجنسين، خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2009/2008، اختيرت بالطريقة المتيسرة، إضافة إلى مدى تمثيلها لمجتمع الدراسة.

معرفة المعرفة: ويُعبّر عنه باستجابات الطلبة حول معرفتهم التقريرية، والإجرائية، والشرطية، والمحسوبة من خلال الدرجات التي حصل عليها الطالب على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

أداتها: وهي الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994) وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات.

معالجة المعرفة: ويُعبّر عنه باستجابات الطلبة حول قدرتهم على استخدام الاستراتيجيات، والمهارات في إدارة المعلومات، والمحسوبة من خلال الدرجات التي حصل عليها الطالب على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (1102) طالباً وطالبة من مرحلة البكالوريوس للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2009/2008 في جامعة اليرموك، من طلاب السنوات الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، اختيرت بالطريقة المتيسرة، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السنة، والجنس، والتخصص الدراسي ضمن التخصصات العلمية والإنسانية.

التحصيل الدراسي للطلاب: هو معدل الطالب التراكمي في الجامعة الذي اعتمد بناء على التقرير الذاتي للطلاب، وتم حساب المتوسط الحسابي لمعدلات الطلبة لجميع أفراد العينة وبلغ (73.85) بانحراف معياري مقداره (6.84)، وباستخدام نصف الانحراف المعياري تم تقسيم التحصيل إلى ثلاث فئات هي: مرتفع

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السنة والجنس والتخصص الدراسي ضمن التخصصات العلمية والإنسانية

الجنس		التخصص		السنة	أنثى	النسبة %	ذكر	النسبة %	المجموع	النسبة %
علمية	أولى	19	9%	27	10%	46	10%	126	26%	
	ثانية	63	31%	92	33%	167	35%	141	29%	
	ثالثة	75	37%	96	23%	202	42%	480	44%	
	رابعة	45	23%	278	58%	70	11%	211	34%	
إنسانية	أولى	43	11%	81	34%	130	34%	119	31%	
	ثانية	130	34%	72	31%	191	31%	150	24%	
	ثالثة	119	31%	56	24%	150	24%	622	56%	
	رابعة	94	24%	236	62%	386	62%	622	56%	
المجموع الكلي		1102								

متغيرات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المتغيرات هي:

1- المتغيرات المستقلة، وتتضمن:

- الجنس: وله فئتان هما (ذكور، إناث).
- التخصص الدراسي: وله فئتان هما (تخصصات علمية، وتخصصات إنسانية).
- المستوى الدراسي للطالب: وله أربع مستويات هي: (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة).
- التحصيل الدراسي للطالب: وله ثلاثة مستويات هي: (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض).

2- المتغير التابع: التفكير ما وراء المعرفي: والذي اشتمل على ثلاثة أبعاد هي: تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي، الذي وضعه شراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994)، الذي استخدم لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند الراشدين والمراهقين، ويتكون من (52) فقرة، ويشتمل على بُعدين: الأول معرفة المعرفة (Knowledge of Cognition) ويشير إلى المعرفة عن الذات، والاستراتيجيات، والمعرفة عن أي الاستراتيجيات أكثر فاعلية في موقفٍ ما، أما البعد الثاني هو تنظيم المعرفة (Regulation of

Cognition) ويشير إلى المعرفة عن طرق التخطيط، والمراقبة، وتصحيح الأخطاء، وتقويم التعلم.

لقد طور شراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994)، هذا المقياس استناداً إلى عدة نظريات، فمكون تنظيم المعرفة تم وضعه استناداً لنظرية جاكوبس وباريس (Jacobs and Paris, 1987). ومكون معرفة المعرفة وضع استناداً إلى نظرية براون (Brown, 1987) ونظرية جاكوبس وباريس (Jacobs and Paris, 1987).

وقد قام كيومر (Kumar, 1998) باستخدامه على عينة من الأفراد لتقييم أثر التفكير ما وراء المعرفي لديهم في القدرة على اتخاذ القرار، وقد قام بإعادة التحليل العاملي للمقياس فنتج عنه ثلاثة أبعاد هي:

1. تنظيم المعرفة (Regulation of Cognition): ويوضح القدرة على التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم، والقرارات التي تقيس هذا البعد هي: (1، 4، 6، 8، 9، 11، 21، 22، 23، 24، 25، 36، 38، 41، 42، 43، 44، 49، 50، 51، 52).

2. معرفة المعرفة (Knowledge of Cognition): ويشير إلى المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية، والقرارات التي تقيس هذا البعد هي: (3، 5، 7، 10، 15، 16، 17، 18، 20، 26، 27، 29، 30، 32، 33، 35).

3. معالجة المعرفة (Cognition Processing): ويشير إلى الاستراتيجيات، والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات،

تم تصويب بعض الأخطاء اللغوية ليصاغ المقياس بفقراته الجديدة بعد الأخذ بملاحظات المحكمين.

وللتحقق من صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (49) طالباً وطالبة، وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه، فتم حذف الفقرتين (1 و 25) من البعد الأول، والفقرات (7، 15، 16، 17) من البعد الثاني، والفقرات (28، 37، 45، 48) من البعد الثالث، حيث كان معامل ارتباط كل منها بالمجال الذي تنتمي إليه أقل من (0.30). والملحق رقم (1) يبين المقياس بصورته النهائية.

وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس الثلاثة، وبينها وبين الأداة ككل، والجدول رقم (2) يبين معامل ارتباط بيرسون للأبعاد مع بعضها ومع مقياس التفكير ما وراء المعرفي ككل.

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون للأبعاد مع بعضها ومع مقياس التفكير ما وراء المعرفي ككل

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	المقياس ككل
تنظيم المعرفة	-	0.66*	0.79*	0.95*
معرفة المعرفة	-	-	0.55*	0.83*
معالجة المعرفة	-	-	-	0.86*

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

ثالثاً- ثبات المقياس: قام شراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994) بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمته (0.91) لكل بعد. كما قام كيومر (Kumar, 1998) باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمقياس ككل وللأبعاد الثلاثة، وقد تراوحت القيم بين (0.68-0.80) والجدول رقم (3) يبين جميع هذه القيم، والتي تشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات عالية.

جدول (3): معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده، وثبات الإعادة

	شراو ودينسن كيومر	الدراسة الحالية
	Kumar (Schraw and Dennison, 1998)	كرونباخ ثبات الإعادة
تنظيم المعرفة	0,91	0,89
معرفة المعرفة	0,91	0,80
معالجة المعرفة	0,73	0,78
الأداة ككل	0,95	0,93

وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين، الأولى من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (72) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد

والفقرات التي تقيس هذا البعد هي: (2، 12، 13، 14، 19، 28، 31، 34، 37، 39، 40، 45، 46، 47، 48).

تطوير المقياس في البيئة الأردنية

تم تطوير المقياس في البيئة الأردنية وفق الخطوات التالية:

أولاً: ترجمة المقياس: تم عرض المقياس على أربعة محكمين، اثنين من ذوي الاختصاص في علم النفس الإرشادي والتربوي، وقدرة في اللغة الإنجليزية، واثنين من ذوي الاختصاص في اللغة الإنجليزية في جامعة اليرموك، للتأكد من دقة الترجمة بعد أن تم تزويدهم بالمقياس بصورتيه الإنجليزية والعربية، وأقر المحكمون أن المقياس مناسب، ويقاس ما وضع لقياسه، وأن التعليمات واضحة ومناسبة، والترجمة سليمة، واقترحوا إجراء بعض التعديلات تم الأخذ بها جميعاً، واشتملت التعديلات على بعض الفقرات مثل استبدال كلمة (الظروف) بـ (البدائل) في الفقرة رقم (38)، كما تم تصويب الأخطاء اللغوية بعد أن تم عرض المقياس على مختص في اللغة العربية. وتم تغيير سلم الاستجابة ليصبح (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، بدلاً من (دائماً صحيح، أحياناً صحيح، محايد، أحياناً خطأ، دائماً خطأ) في المقياس الأصلي.

ثانياً: صدق المقياس: قام شراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994) بالتحقق من صدق المقياس بإجراء التحليل العاملي، وقد كشفت النتائج وجود عاملين للتفكير ما وراء المعرفي هما: الأول معرفة المعرفة، والثاني تنظيم المعرفة، وقد فسر العاملان (65%) من التباين.

وقام كيومر (Kumar, 1998) بإعادة التحليل العاملي للمقياس، فنتج عنه ثلاثة عوامل هي: تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة، وفي العامل الأول ظهر (15) فقرة كان معامل تشبعها بالبعد (0.40) فما فوق، وفي العامل الثاني ظهر (11) فقرة معامل تشبعها بالبعد (0.40) فما فوق، وفي العامل الثالث ظهر (11) فقرة معامل تشبعها بالبعد (0.40) فما فوق، وقد فسرت العوامل الثلاثة (28.1%) من التباين.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على ثمانية محكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس في جامعة اليرموك، حيث طلب منهم الاطلاع على مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وإبداء الملاحظات حول المقياس، من حيث مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة (طلبة البكالوريوس) وانتمائها للأبعاد، ووضوح المعنى، وأية ملاحظات أخرى مناسبة، وتم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها (ستة) من المحكمين، وأية مقترحات منطقية أخرى حتى لو جاءت من محكم واحد، حيث تمثلت التعديلات بإعادة صياغة بعض الفقرات، منها تعديل فقرة (عندما أفشل بالفهم) بـ (عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد). كما

(0.53)، وأخيراً معرفة المعرفة بمتوسط حسابي (3.79)، وانحراف معياري (0.52)، وجاء جميعها بمستوى (مرتفع).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: أجيب عن هذا السؤال في جزأين هما:

أولاً: للإجابة عن الجزء الأول " هل يختلف مستوى التفكير ما وراء المعرفي باختلاف جنس الطالب، ومستواه الدراسي، والتخصص الدراسي (علمي، إنساني)، ومستوى تحصيله الدراسي؟، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق متغيرات الدراسة، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق متغيرات الجنس، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل

المتوسط الحسابي الانحراف المعياري		
ذكر	3.79	0.476
أنثى	3.88	0.466
التخصص الدراسي		
علمي	3.80	0.494
إنساني	3.87	0.453
المستوى الدراسي		
سنة أولى	3.86	0.454
سنة ثانية	3.85	0.475
سنة ثالثة	3.86	0.489
سنة رابعة	3.80	0.455
مستوى التحصيل		
مرتفع	3.93	0.473
متوسط	3.82	0.482
منخفض	3.79	0.449
الكلية	3.84	0.472

يتبين من الجدول رقم (5) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق متغيرات الدراسة، وللتعرف إلى دلالة هذه الفروق، حسب تحليل التباين الرباعي (Way ANOVA - 4)، والجدول رقم (6) يبين ذلك.

والأداة ككل، والثانية ثبات الاستقرار بتطبيقه على عينة تكونت من (49) طالباً وطالبة، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتراوحت هذه القيم بين (0.62 - 0.73)، كما هو موضح في الجدول رقم (3).

طريقة تصحيح المقياس: تكون المقياس بصورته النهائية من (42) فقرة، وسلم الإجابة من خمسة مستويات، دائماً وأعطيت (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجة، وإطلاقاً (1) درجة، وتتراوح الدرجات على بعد تنظيم المعرفة بين (19 - 95) درجة، وبعد معرفة المعرفة بين (12 - 60) درجة، وعلى بعد معالجة المعرفة بين (11 - 55) درجة، وتراوحت الدرجات على المقياس ككل بين (42 - 210) درجة، وللحكم على مستويات امتلاك ما وراء المعرفة، تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1-5) درجات، وتم تقسيم مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي إلى فئات حسب المعايير الآتية:

- من (1 - 2,33) مستوى متدن من التفكير ما وراء المعرفي.
- من (2,34 - 3,67) مستوى متوسط من التفكير ما وراء المعرفي.
- من (3,68 - 5) مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي.

نتائج الدراسة : فيما يلي عرض لنتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟" للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاده، كما في الجدول رقم (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاده

البعد	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنظيم المعرفة	1102	3.85	0.53
معرفة المعرفة	1102	3.79	0.52
معالجة المعرفة	1102	3.89	0.50
المقياس ككل	1102	3.84	0.47

يلاحظ من الجدول رقم (4) امتلاك أفراد العينة لمستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي، إذ بلغ المتوسط الحسابي للتفكير ما وراء المعرفي ككل (3.84)، وانحراف معياري (0.47)، وفي الأبعاد، يلاحظ أن بعد معالجة المعرفة جاء في المرتبة الأولى بمتوسط الحسابي بلغ (3.89)، وانحراف معياري (0.50)، ثم تنظيم المعرفة بمتوسط حسابي (3.85)، وانحراف معياري

الجدول (6): نتائج تحليل التباين الرباعي للفروق بين المتوسطات الحسابية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق متغيرات الدراسة

مصدر مجموع درجات متوسط قيمة ف الدلالة	التباين	المربعات	الحرية	المربعات	الإحصائية
الجنس	1.177	1	1.177	5.389	0.020
التخصص	0.671	1	0.671	3.070	0.080
الدراسي	0.555	3	0.185	0.847	0.468
المستوى	3.131	2	1.566	7.168	0.000
التحصيل	238.928	1094	0.218		
الخطأ	16513.912	1102			
الكل					

يلاحظ من الجدول رقم (6) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، يعزى لجنس الطالب، وجاءت الفروق لصالح فئة الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهن (3.88)، في حين بلغ للذكور (3.79). كما أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر مستوى التحصيل، وللكشف عن موقع هذه الفروق بين المجموعات الثلاث، استخدم اختبار شافيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (7).

الجدول (7): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين مستويات التحصيل الثلاثة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي

مصدر التباين	المتوسط مرتفع	متوسط	منخفض
الحسابي	3.93	0.11 *	0.14 *
مرتفع	3.82		
متوسط	3.79		0.03
منخفض			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً في مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المتوسط، وذلك لصالح ذوي التحصيل المرتفع، إن بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (3.93)، وكذلك عند مقارنة المتوسطات الحسابية للطلبة ذوي التحصيل المرتفع مع المتوسطات الحسابية للطلبة ذوي التحصيل المنخفض، كان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي بين الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

ثانياً: للإجابة عن الجزء الثاني، ومعرفة مدى اختلاف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك على كل بعد من أبعاد المقياس، وفيما إذا كانت هذه الأبعاد تختلف باختلاف جنس الطالب، وتخصصه الدراسي، ومستواه الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي لديه، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل بعد من أبعاد الدراسة وفق متغيرات الدراسة، والجدول رقم (8) يبين ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على كل بعد من أبعاد المقياس وفق متغيرات الدراسة

تنظيم المعرفة		معرفة المعرفة		معالجة المعرفة	
المتوسط الانحراف	الحسابي	المتوسط الانحراف	الحسابي	المتوسط الانحراف	الحسابي
الجنس	ذكر	3.77	0.54	3.85	0.51
	أنثى	3.91	0.52	3.93	0.50
التخصص	علمية	3.79	0.56	3.88	0.51
الدراسي	إنسانية	3.89	0.51	3.90	0.50
المستوى	أولى	3.89	0.50	3.87	0.49
الدراسي	ثانية	3.85	0.54	3.91	0.51
	ثالثة	3.87	0.56	3.90	0.50
	رابعة	3.80	0.51	3.85	0.51
مستوى	مرتفع	3.93	0.52	3.99	0.51
التحصيل	متوسط	3.83	0.57	3.87	0.51
	منخفض	3.79	0.53	3.83	0.49

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على كل بعد من أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وفق متغيرات الجنس، والتخصص الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي، وللتعرف إلى دلالة هذه الفروق حسب تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

جدول (9): نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية على كل بعد من أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق متغيرات الدراسة

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	تنظيم المعرفة	3.544	1	3.544	12.899	0.000
قيمة هوتلنج	معرفة المعرفة	0.022	1	0.022	0.082	0.775
(ت) = 0.025	معالجة المعرفة	1.109	1	1.109	4.431	0.036
والدلالة = 0.000						
التخصص الدراسي	تنظيم المعرفة	1.629	1	1.629	5.927	0.015
قيمة هوتلنج	معرفة المعرفة	0.635	1	0.635	2.343	0.125
(ت) = 0.013	معالجة المعرفة	0.003	1	0.003	0.011	0.916
والدلالة = 0.003						
المستوى الدراسي	تنظيم المعرفة	0.832	3	0.277	1.009	0.388
قيمة ويلكس لامدا = 0.987	معرفة المعرفة	0.783	3	0.261	0.963	0.409
والدلالة = 0.325	معالجة المعرفة	0.525	3	0.175	0.699	0.553
مستوى التحصيل	تنظيم المعرفة	2.828	2	1.414	5.145	0.006
قيمة ويلكس لامدا = 0.985	معرفة المعرفة	2.808	2	1.404	5.179	0.006
والدلالة = 1.012	معالجة المعرفة	4.098	2	2.049	8.186	0.000
	تنظيم المعرفة	300.609	1094	275		
	معرفة المعرفة	296.531	1094	271		
	معالجة المعرفة	273.870	1094	250		
الخطأ	تنظيم المعرفة	311.761	1101			
	معرفة المعرفة	300.663	1101			
الكلية	معالجة المعرفة	280.316	1101			

جدول (10): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين مستويات التحصيل الثلاثة على بعد تنظيم المعرفة

مصدر التباين	المتوسط الحسابي	مرتفع	متوسط	منخفض
مرتفع	3.93	0.10 *	0.15 *	
متوسط	3.83			0.05
منخفض	3.78			

يلاحظ من الجدول رقم (10) أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحسابي للطلبة ذوي التحصيل المرتفع، والمتوسط الحسابي للطلبة ذوي التحصيل المتوسط وكذلك بينهم وبين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة أفرادها (3.93)، في حين بلغ (3.83) لذوي التحصيل المتوسط، و(3.79) لذوي التحصيل المنخفض، مما يدل على أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أكثر امتلاكاً لبعد تنظيم المعرفة.

فيما يتعلق بالبعد الأول من أبعاد المقياس "تنظيم المعرفة" يلاحظ من الجدول رقم (9) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمتغير الجنس، ويظهر من الجدول (8) أن هذه الفروق لصالح الإناث إذ بلغ المتوسط الحسابي لهن (3.91)، وللذكور بلغ (3.77).

كما يلاحظ وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهم (3.89)، وبلغ للتخصصات العلمية (3.79).

وتبين أيضاً أن هناك أثراً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في بعد تنظيم المعرفة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات، استخدم اختبار شافيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (10).

لدرجة أفرادها (3.99) في حين بلغ (3.87) لذوي التحصيل المتوسط، و(3.83) لذوي التحصيل المنخفض، مما يدل على أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أكثر امتلاكاً لبعد معالجة المعرفة.

مناقشة النتائج

كشفت نتائج الدراسة بشكل عام عن مستوى مرتفع في التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.84)، الأمر الذي قد يعزى إلى طبيعة المناهج وما تنطوي عليه من أساليب تدريس غير تقليدية مثل استخدام الحواسيب، والمختبرات، والرحلات العلمية، وكل هذه الأمور تجعل الطالب أكثر وعياً بالمعرفة التي يتلقاها، نتيجة التفاعل المباشر مع المادة العلمية، كما أن للمناقشات داخل قاعة الدراسة دوراً في زيادة وعي الطالب بالمعرفة التي لديه، وما ينطوي عليها من عمليات معرفية، حيث إن الطالب يقوم بأدوار عدة في الوقت نفسه، فهو يقوم بدور السائل، والمجيب، والمراقب، والمقيم والمنظم.

كما لا نستطيع أن نهمل الاهتمام والرعاية من المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، الذين يسعون دائماً إلى تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة، الذي ينسجم مع التطلعات الحديثة للتربية، وبالتالي الوصول إلى مرحلة التعلم الموجه ذاتياً، بحيث يكون الفرد معداً للمستقبل بأفضل ما يكون، الذي يتضح جلياً - على سبيل المثال - من خلال تكليف الطلبة داخل قاعة الدراسة بكتابة التقارير والأبحاث العلمية، التي تتطلب الزيارات الدورية إلى المكتبة من أجل البحث في الكتب، والمجلات العلمية، والإنترنت، وكل هذا يزيد من مدارك الطالب وقدراته، مما قد يسهم في الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة، مع الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتعارض مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الوهر وأبو عليا (1999) التي كشفت عن مستوى متدنٍ لأشكال معارف ما وراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها لدى عينة الدراسة.

أما فيما يتعلق بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي، فقد كان أدأؤهم على هذه الأبعاد أكبر ما يمكن في بعد معالجة المعرفة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.89)، ثم تنظيم المعرفة بمتوسط حسابي (3.85)، وأخيراً معرفة المعرفة بمتوسط حسابي (3.79)، مع ملاحظة أن مستوى هذه الأبعاد مرتفع، وهي متقاربة من بعضها، وجاءت جميعها حول المتوسط الكلي، ويمكن عزو هذه النتائج إلى أن طلبة المرحلة الجامعية يكونون قد وصلوا إلى مرحلة النضج العقلي، ولديهم القدرة على التفكير المجرد، والتفكير المنطقي، والتفكير الإبتكاري، والتنظيم، والتخطيط، والتحكم بالنشاطات المعرفية، ومراقبتها، وتقويمها، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة في الوقت المناسب، كما أنهم قادرين على اتخاذ القرارات المنبثقة من التحليل الموضوعي لجميع البدائل المتاحة، كما أن لديهم القدرة على تحديد قدراتهم المعرفية، وما لديهم من معرفة حول المهمة التي هم بصدد حلها، من خلال استخدام مهارات المراقبة

وفيما يتعلق بالبعد الثاني "معرفة المعرفة" يلاحظ من الجدول رقم (9) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير التحصيل الدراسي، وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات، استخدم اختبار شافيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (11).

جدول (11): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين مستويات التحصيل الثلاثة على بعد معرفة المعرفة

مصدر التباين	المتوسط مرتفع	متوسط منخفض	الحسابي
مرتفع	3.87	0.10 *	0.12 *
متوسط	3.77		0.02
منخفض	3.75		

يلاحظ من الجدول (11) أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) عند مقارنة المتوسط الحسابي للطلبة ذوي التحصيل المرتفع، مع المتوسط الحسابي للطلبة ذوي التحصيل المتوسط، والطلبة ذوي التحصيل المنخفض، لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة أفرادها (3.87)، في حين بلغ (3.77) لذوي التحصيل المتوسط، و(3.75) لذوي التحصيل المنخفض، مما يدل على أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أكثر امتلاكاً لبعد معرفة المعرفة.

وفيما يتعلق بالبعد الثالث "معالجة المعرفة" يلاحظ من الجدول رقم (9) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث إذ بلغ المتوسط الحسابي لهن (3.93)، وللمذكور بلغ المتوسط الحسابي (3.85). كما يلاحظ وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في بعد معالجة المعرفة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات، استخدم اختبار شافيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (12).

جدول (12): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين مستويات التحصيل الثلاثة على بعد معالجة المعرفة

مصدر التباين	المتوسط مرتفع	متوسط منخفض	الحسابي
مرتفع	3.99	0.12 *	0.16 *
متوسط	3.87		0.4
منخفض	3.83		

يلاحظ من الجدول رقم (12) أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحسابي للطلبة ذوي التحصيل المرتفع، والمتوسط الحسابي للطلبة ذوي التحصيل المتوسط، وكذلك بينهم وبين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي

الاستراتيجيات التي يستخدمونها، ومتى، ولماذا يستخدمون استراتيجيات ما دون غيرها، وهم أكثر قصدية في استخدام استراتيجياتهم عند أداء المهمات، وهذه الخصائص تعد أبعاداً أساسية في التفكير ما وراء المعرفي (Waugh and Addison, 1998).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات رومانفيل (Romaniville, 1994) التي كشفت أنه كلما ازداد التحصيل الدراسي لدى الطلبة كانوا أكثر وعياً بقواعد التفكير ما وراء المعرفي، وأقدر على استدعاء مهاراته، ودراسة تاهي وآخرون (Taehee et al., 1998) التي أظهرت أن الطلبة مرتفعي التحصيل يستخدمون الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في مواقف التعلم العادي أكثر من الطلبة منخفضي التحصيل، ودراسة الوهر وأبو عليا (1999) التي أظهرت أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أكثر امتلاكاً لمعارف ما وراء المعرفة من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، ودراسة جيجد وآخرون (Jegede et al., 1998) ودراسة مارتيني وشور (Martini and Shore, 2007) اللتين أظهرتا أن الطلبة مرتفعي التحصيل يستخدمون الاستراتيجيات ما وراء المعرفية أكثر من الطلبة منخفضي التحصيل.

أما فيما يتعلق بالجزء الثاني من السؤال الثاني، فقد كشفت النتائج وجود أثر في بعدي تنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة يعزى للجنس، ولصالح الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال السمات الشخصية التي تتمتع بها الإناث كالصبر، والتأمل، وعدم الاندفاع، كل هذا يجعلهن يتفوقن على الذكور (زهران، 2001)، حيث إن ثقافة المجتمع قد تسهم بشكل بارز في تحديد طريقة تعامل الأنثى مع المشكلات، خاصة أننا نعيش في مجتمع لا يسمح لها بالخطأ، وتطالب بالانضام عادات وتقاليد المجتمع وأنظمتها بشكل تام، وإذا تجاوزت ذلك فإنها ستكون عرضة للمساءلة الصارمة أكثر من الذكور، حيث تربي الأنثى على هذه الثقافة منذ الطفولة المبكرة، لذا فهي دائماً تقوم عند مواجهة مشكلة بمحاولة التخطيط السليم لحلها، ومراقبة سير خطوات الحل، والتقييم المستمر منذ بداية سير العملية حتى نهايتها، تجنباً لمحاكاة المجتمع، ونتيجة لذلك تبنى سيكولوجية الأنثى على الحذر والتروي، وعدم الاندفاع، مما ينعكس على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديها.

أما فيما يتعلق بمتغير التخصص الدراسي، فقد أظهرت النتائج وجود أثر في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية، الأمر الذي يمكن عزوه إلى طبيعة المساقات التي يأخذها طلبة التخصصات الإنسانية التي يمكن من خلالها إجراء الحوار، والمناقشات، وإبداء الآراء، وتحديد البدائل، وتقييمها، واتخاذ القرارات، وتنظيم الأفكار، فكل هذا يزيد من وعي الطلبة، مقارنة مع طبيعة المواد العلمية، التي تتسم بالجمود، ومحدودية البدائل المتاحة، والحقائق المثبتة التي لا تقبل المناقشة أو الجدل على الأغلب.

وفيما يتعلق بمتغير التحصيل الدراسي، فقد كشفت النتائج وجود أثر في تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة،

التي توجه الفرد للحصول على المعلومات عن عمليات تفكيره، حيث تتضمن قرارات الفرد التي تساعد على تنقيح ومراجعة التقدم في العمل الجاري، وتقييم هذا التقدم في ضوء الأهداف المحددة، والتنبيه بالنتائج التي سيصل إليها (الهنداوي، 2005).

وفيما يتعلق بالجزء الأول من السؤال الثاني، فقد أشارت النتائج إلى وجود أثر للجنس في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، ولصالح الإناث، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تفوق الإناث في مستوى النمو العقلي على الذكور في هذه المرحلة العمرية (دوجلاس وإدوين وجارلس، 1981). وبما أن التفكير ما وراء المعرفي مرتبط بالقدرة العقلية لدى الفرد (Manita and Marcel, 2008)، فمن الطبيعي أن ينعكس هذا التفوق في النمو العقلي لدى الإناث في القدرة على التخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات، والمفاضلة بين البدائل، والقدرة على التقييم، وإصدار الأحكام، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة في الوقت المناسب، وإدارة المعلومات، وعند مواجهة المشكلات فهن قادرات على فهم المشكلة، من خلال تحليلها إلى عناصرها الرئيسية، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهن، كما أنهن قادرات على استدراك الخبرات السابقة المتعلقة بالمشكلة. وهذا يتفق مع نتائج دراسة يور وكريج (Yore and Craig, 1992) التي أظهرت أن الإناث أكثر امتلاكاً لمعارف ما وراء المعرفة من الذكور، ويتعارض مع دراسة تاهي وآخرون (Taehee et al., 1998) التي أشارت إلى أن الطلاب الذكور يستخدمون الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في مواقف التعلم العادي أكثر من الإناث، ولا يوجد أثر للجنس في استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في مواقف الاختبارات. كما تختلف مع نتائج دراسة الوهر وأبو عليا (1999) التي بينت أنه لا يوجد أثر للجنس في مستوى امتلاك الطلبة لأشكال معارف ما وراء المعرفة الثلاثة مجتمعة أو منفردة.

وبخصوص التحصيل الدراسي، فقد أظهرت النتائج وجود أثر للتحصيل المرتفع في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، ويمكن رد هذه النتيجة إلى أن الطلبة الأكثر تحصيلاً هم الذين يصنفون تحت مظلة المتفوقين عقلياً، أي أنهم يواظبون على تأدية أعمالهم على نحو سليم وسريع قدر الإمكان، فهم يتمتعون بقدرة فائقة على التحمل والتصميم، ويكافحون من أجل تحقيق أهدافهم، لما لديهم من مستوى مرتفع من الطموح، والمثابرة، ويتميزون عن العاديين بأنهم أكثر رغبة في المعرفة، كما أنهم أكثر قدرة على تقييم الذات وإدارتها، سواء في التخطيط، أو التنظيم، أو التقييم، أو المراجعة، فمن الطبيعي أن ينعكس ذلك كله على مستويات التفكير العليا لديهم، ومنها التفكير ما وراء المعرفي (الخالدي، 2003).

كما أن الطلبة مرتفعي التحصيل يتميزون بقدرتهم على إدارة الوقت المخصص للدراسة، والاستفادة منه على أكمل وجه، وتنظيم الدراسة والموضوعات الدراسية تبعاً لأهميتها، ولديهم القدرة على تنظيم جهودهم المبذولة في الدراسة، والرغبة في التفوق والحصول على معدلات مرتفعة، كما أن لديهم قدرة على التساؤل عن أهمية

دوجلاس، فراير وإدوين، هنري وجارلس، سبركس. (1981). علم النفس العام (إبراهيم المنصور، مترجم). بغداد: مطبعة جامعة بغداد.

رضوان، محمد إدريس. (1995). المقارنة بين أثر استخدام استراتيجيات الإدراك فوق المعرفي في المجموعات التعاونية واستخدام طريقة العرض لأوزبل في الصف التقليدي في قدرة الطلاب على تعميم المفاهيم العلمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. زهران، حامد. (2001). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.

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

الشروف، زينب عبد القادر. (2002). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الرصيفة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الشريدة، محمد خليفة. (2004). أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

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

عطا الله، ميشيل. (1992). أثر طريقة التدريس المعرفي والفوق معرفي لطلبة المرحلة الأساسية في تفكيرهم العلمي وتحصيلهم للمفاهيم العلمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الفرماوي، حمدي وحسن، وليد. (2004). الميثة معرفية- بين النظرية والبحث. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

نمروطي، أحمد سالم داود. (2001). أثر استخدام إستراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل طلبة الصف السابع واتجاهاتهم العلمية ومدى اكتسابهم لمهارات عمليات العلم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الهنداوي، علي. (2005). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. العين: دار الكتاب الجامعي.

يعزى للتحصيل الدراسي، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، ويمكن رد هذه النتيجة إلى أن الطلبة مرتفعي التحصيل يتميزون بقدرتهم على التخطيط الناجح، والإحاطة بالمعرفة التي تتطلبها المهمة التي هم بصدد مواجهتها، وتوظيف هذه المعرفة من خلال استخدام الاستراتيجيات المناسبة، ومعرفة زمن استخدامها، وأين تستخدم، ومتى سيتم استبدال استراتيجية بأخرى، وذلك من خلال استخدام التغذية الراجعة الذاتية والمستمرة منذ بداية سير الخطوات حتى الوصول إلى الأهداف المرجوة، لتقييم سير الخطوات بالاتجاه الصحيح، ويتم ذلك من خلال استخدام عدد من المهارات: من تخطيط، وتنظيم، وتقييم، واتخاذ قرارات، ومراقبة، وضبط.

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

1. استثمار المستوى المرتفع في التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة في زيادة التوافق النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي، من خلال إدماج الطلبة في نشاطات منهجية ونشاطات مرافقة للمنهج مصممة خصيصاً لهذا الغرض.
2. ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وتأهيلهم على كيفية إكساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، من خلال المنهج أو المواد المساعدة له، من خلال الدورات أو برنامج تطوير أعضاء هيئة التدريس الجدد الذي تقدمه الجامعة لهم.
3. إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث علاقة التفكير ما وراء المعرفي بمتغيرات أخرى مثل التوافق النفسي، وفاعلية الذات.

المصادر والمراجع:

أبو عليا، محمد مصطفى. (2003). الفروق في المعرفة ما وراء المعرفية بين الموهوبين والمتفوقين من طلاب الصف العاشر بالأردن. المجلة التربوية، 17(66)، 13-41.

أبو عليا، محمد والوهر، محمود. (2000). درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمتها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها. مجلة دراسات: العلوم التربوية، 28 (1)، 1-13.

الخالدي، أديب. (2003). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

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

- Harold, F., O'Neil, Jr., and Brown, S. Richard. (1997). Differential Effects of Question Formats in Math Assessment on Metacognition and Affect. Graduate School of Education and Information Studies University of California, Los Angeles. *The Regents of the University of California. CSE Technical Report 449*.
- Jegede, O., Taplin, M., Fan, R., Chan, M., and Yum, J. (1999). Differences between low and high achieving distance learners in locus of control and metacognition. *Distance Education*, 20 (2), 255-273.
- Justice, E., and Dornan, T. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and non traditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51 (3), 236-249.
- Kluwe, R. (1982). Cognitive knowledge and executive control metacognition. In D. R. Giffin (Ed.), *Animal Mind Human Mind* (pp. 201 – 224). New York: Springer -verlage.
- Jacobs, J., and Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22 ,255-278.
- Koçak, R., Boyaci, M. (2010). The predictive role of basic ability levels and metacognitive strategies of students on their academic success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2) 767-772
- Kolić-Vehovec, S., and Bajšanski, I. (2006). Age and Gender Differences in Some Aspects of Metacognition and Reading Comprehension. *Drustvena istrazivanja: Journal for General Social Issues*, 15 (6), 1005 - 1027.
- Kumar. A. (1998). *The Influence of Metacognition on Managerial Hiring Decision Making: Implications for Management Development*. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Landine, J., and Stewart, J. (1998). Relationship Between Metacognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32, 3, 200- 212.
- Manita, V., and Marcel. V. (2008). Relation between intellectual ability and metacognitive skillfulness as predictors of learning performance tasks of young students Performing in different domains. *Learning and Individual Differences*, 18 (1), 128-134.
- Martini, R., and Shore, B. (2007). Point to parallels in ability-related difference in the use of metacognition in academic and psychology tasks. *Learning and Individual Differences*, 18 (2), 237-247.
- Otero, J., Campanario, J. and Hopkins, K. (1992). The relationship between academic achievement and
- الوهر، محمود وأبو عليا، محمد. (1999). مستوى امتلاك الطلبة لمعارف ما وراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوى دراستهم. *مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة*، (16)، 217-185.
- Bacow, T., Donna, B., Jill, T., and Leslie, R. (2009). The metacognitions questionnaire for children: Development and validation in a clinical sample of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 727-736
- Baker, L., and Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 1 (pp. 353-394). New York: Longman.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costa, L., and Kallick, B. (2001). *What are Habits of Mind?*. Retrieved Mar 7, 2009, from <http://www.habits-of-mind.net/whatare>.
- Coutinho, S. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate Journal*, 7, 1, 39-47. <http://www.educatejournal.org/>
- Cross, D., and Paris, S. (1988). Developmental and instructional analysis of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80 (2) 131-142.
- Cubukcu, F. (2009). Metacognition in the classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 559-563
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., and Kruger, J. (2003) Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (3) 83-87.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231 – 235). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and metacognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.
- Flavell, J. (1985). *Cognitive Development*. (2nd edition). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Graham, S. (1997). *Effective Language Learning*. Clevedon. England: Multilingual Matters.
- Guss, C., and Wiley, B. (2007). Metacognition of problem solving strategies in Brazil, India, and the United States. *Journal of Cognition and Culture*, 7, 1 – 25.

- Taehee, N., Shinho, J., and Heejun, L. (1998). The use of cognitive and metacognitive strategies of elementary school students in the learning and testing situations. *Journal of Seoul National University*, 18 (3), 327–336.
- Theodosiou, A., Mantis, K., and Papaioannou, A. (2008). Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes. Age-group differences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate. *Educational Research and Review*, 3 (12), 353-364. Available online at <http://www.academicjournals.org/>
- Topçu, M. and Yilmaz-Tüzün, Ö. (2009). Elementary Students' Metacognition and Epistemological Beliefs Considering Science Achievement, Gender and Socioeconomic Status. *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Turan, S., and Demirel, Ö. (2010). In what level and how medical students use metacognition? A case from Hacettepe University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 948–952
- Valdes, L., Hines, L., and Neill, W. (2004). Gender differences in multiple object tracking (MOT) and metacognition. *Journal of Vision*, 4, 8.
- Wallach, G., and Miller, L. (1988). *Language Intervention and Academic Success*. Boston, M. A. College Hill Press.
- Waugh, R., and Addison, P. (1998). A Rasch measurement model analysis of the revised approaches to studying inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (1), 95–112.
- Yore, L., and Craig, M. (1992). Middle school students metacognitive, knowledge about science reading and science text: An interview study. *Reading Psychology*, 16 (2), 169-213.
- Zachary, W. (2000). Incorporating metacognitive capabilities in synthetic cognition. *Proceedings of the Ninth Conference on Computer Generated Forces and Behavioral Representation*, P. 512-513. Retrieved Jan 17, 2009, from <http://www.downloads.chiinc.com/PDFs/INCmetac.ap>.
- Zimmerman, B., and Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- metacognitive comprehension monitoring ability of Spanish secondary school students. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (2), 419-430.
- Paris, S., Lipson, M., and Wixson, K. (1983). Becoming a- strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8 (3), 293 – 316.
- Ponnusamy, R. (2002). The impact of metacognition and problem solving strategies among low-achievers in history. *Journal IPBA*, 3 (3), 131 – 142.
- Pressley, M. (2000). *What should reading instruction be the instruction of?* In M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. III (pp. 545–561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rezvan, S., Ahmadi, S., and Abedi, M. (2006). The effect of metacognition training on the academic achievement and happiness of Esfahan University conditional students. *Counseling Psychology Quarterly*, 19 (4), 415- 428.
- Romaniville, M. (1994). Awareness of cognitive strategies: the relationship between university students' metacognition and their performance. *Studies in Higher Education*, 19 (3), 359 – 366.
- Sarvanakumar, A., and Mohan, S. (2007). Entrancing student's achievement in science through metacognitive orientation and attention activation-an experimental study. *Experiment in Education*, 3 (8), 1-18.
- Schraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-125.
- Schraw, G. (1997). The effect of generalized metacognitive knowledge on test performance and confidence judgments. *Journal of Experimental Education*, 65 (2), 135 – 146.
- Schraw, G., and Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Cotemporary Educational Psychology*, 19, 460 – 475.
- Sperling, R., Howard, B., Miller, L., and Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79.
- Stewart, P., Cooper, S., and Moulding, L. (2007). Metacognitive development in professional educators. *The Researcher*, 21(1), 32-40.
- Stuever, D. (2006). *The Effect of Metacognitive Strategies on subsequent Participation in the Middle School Science Classroom*. Unpublished Master Thesis, Newman University.
- Swanson, H., and Torhan, M. (1996). Learning disabled and average readers' working memory and comprehension: does metacognition play a role?. *British Journal of Educational Psychology*, 66 (3), 333 – 355.

الملحق (1)

مقياس التفكير ما وراء المعرفي بصورته النهائية

أخي الطالب / أختي الطالبة

تتضمن الاستبانة التي بين يديك عبارات تصف التفكير ما وراء المعرفي الذي يستخدمه الناس في المواقف التعليمية المختلفة. يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها على طريقته الخاصة في التعامل مع هذه المواقف، وذلك بوضع إشارة (X) مقابل العبارة في العمود المناسب، علماً بأن هذه الاستبانة لغايات البحث العلمي، لذا نرجو قراءتها بشكل دقيق والإجابة عليها بموضوعية.

وشكراً لتعاونكم

هذه المعلومات مهمة جداً للبحث لذا نرجو منكم الإجابة عليها:

الجنس: () ذكر () أنثى

التخصص: ()

السنة الدراسية: () أولى () ثانية () ثالثة () رابعة

المعدل التراكمي: ()

الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
1 أضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.					
2 أحاول استخدام استراتيجيات ثبت فاعليتها في الماضي.					
3 أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتاً كافياً.					
4 أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية.					
5 أفكر بما احتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما.					
6 أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة .					
7 أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة.					
8 أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.					
9 أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.					
10 أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.					
11 أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة.					
12 أمتلك هدفاً محدداً لكل إستراتيجية استخدمها.					
13 أستخدم استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف.					
14 أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.					
15 لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.					
16 أعمل مراجعة دورية لأن ذلك يساعدني على فهم أي علاقات مهمة.					
17 أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.					
18 أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل.					
19 ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة.					
20 أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك.					
21 أعني أي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات.					
22 أستخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي.					

إطلاقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	الفقرات	
					أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.	23
					أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.	24
					أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.	25
					أجد نفسي مستخدماً استراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي.	26
					أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي.	27
					أستخدم الاستراتيجيات المفيدة في وقتها.	28
					أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهي المهمة.	29
					أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.	30
					أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.	31
					أغير استراتيجياتي عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد.	32
					أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.	33
					أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.	34
					أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً.	35
					أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.	36
					أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.	37
					أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.	38
					أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً.	39
					أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة.	40
					أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة.	41
					أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً.	42

معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل متجذر لتحفيز الاعتماد والجودة

أحمد عودة*

تاريخ قبوله 2011/4/3

تاريخ تسلم البحث 2010/9/7

Quality Assurance Standards Derived from School Stakeholders: Grounded Evaluation Approach to Spur Accreditation and Quality

Ahmad Audeh, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: The idea of this study came from the significant gap between theory and practice of quality assurance in educational institutions in developing countries. due to the predetermined rigid standards of quality and accreditation which may frustrate the institution or may push the institution to work against its convictions, and transfer all efforts just to show that it can fulfill the minimum requirements of accreditation. This evaluation process is usually based on expertise and on standards that tend to be fixed, global, and rigid, which may lead to faking commitment of stakeholders in the school. Many significant standards and criteria are hidden or grounded in the system and implicit in the stakeholders thought which explain their social life mode and style. The new suggested evaluation approach is based on this vision and limitations. It is briefly an interaction of illuminative, responsive, democratic, empowerment models of evaluation within the participant and naturalistic approach of evaluation. This approach is more realistic, grounded, and relatively free from faking. It doesn't start with explicit questions or standards. These standards are derived from the system environment and the questions go backward. The Model School at Yarmouk University was the field on which this approach was applied. This paper has two parts: the theory of evaluation and the background of stakeholders based evaluation, School quality and accreditation, are presented in the first part, while the evaluation plan and procedures based on stakeholders which support the suggested grounded evaluation approach are presented in the second part. The main characteristics of this approach presented at the end of this part express its points of strength and weakness. This approach is not an end by itself, it is the promising approach to verify real quality in the long run. (Keywords: educational evaluation, evaluation approaches, evaluation models, stakeholders, accreditation, quality assurance, mixed evaluation, grounded evaluation approach).

ملخص: تنطلق فكرة هذا البحث من اتساع الفجوة بين الحديث عن الجودة في الندوات والمؤتمرات وشيوع هذه المفردة في المجال التربوي مقابل ما نلمسه على أرض الواقع من انعكاسات على الجودة نفسها في الدول النامية، فهي من المفردات التي عانت وما زالت تعاني من الفجوة بين التنظير والتطبيق أو الممارسة، ويرى الباحث أن تعدد وتقاطع المتغيرات التي يمكن أن تحكم أي مدرسة أو مؤسسة تعليمية مقارنة بأي مدرسة أو مؤسسة أخرى في القطر نفسه أو على المستوى الإقليمي أو العالمي، وما يرافق ذلك من أوضاع اقتصادية واجتماعية وثقافية وغيرها، يجعل من تحديد المعايير المستخلصة من رؤية المتأثرين من ذوي العلاقة في المؤسسة التعليمية شرطاً مسبقاً للحديث عن الجودة، حيث يتوقع أن تكون المحركات والمعايير المتجذرة في النظام ناتجة عن معاشية حقيقة للمتأثرين الرئيسيين في البرنامج التعليمي أو المؤسسة التعليمية، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث في محاولة أو رؤية مقترحة لتقديم نموذج جديد في التقييم لأغراض الاعتماد والجودة، يستمد محركاته ومعاييرها من الواقع، ينطلق من فهم المتأثرين والتزامهم في ظروف واقعية تجمع بين الموصفات المطلقة والنسبية. وقد تم اعتماد مدرسة اليرموك النموذجية صورة مصغرة لنظام تعليمي تربوي لإستقصاء وإبراز صورة النموذج المقترح ليضاف إلى نماذج التقييم ومداخله، وقد أطلق عليه النموذج المعاكس أو النموذج المتجذر، حيث تشكل مجموعة الإجراءات في هذا البحث أكثر من كونها توفيقية بين النماذج (الوضاء، والديمقراطي، والمتجاوب، والتمكيني) وأكثر من كونها نموذجاً جديداً في المدخل التشاركي، بل هي صورة تفاعلية بين النماذج تشكل مدخلا عكسياً يمكن أن يطلق عليه المدخل المتجذر القائم على المتأثرين من طلبة وأكاديميين وإداريين وأولياء أمور في صورة تكاملية وتفاعلية مع مداخل النظام وعملياته في ظروف طبيعية. وقد تكونت الدراسة الحالية من قسم نظري شرح فيه مداخل التقييم وتاريخ التقييم في المدارس والجامعات وهيئات الاعتماد، وعلاقة إجراءات التقييم بإجراءات البحث وخصوصية بحوث التقييم، والتمهيد لربطها جميعاً مع مدخل الدراسة الحالي القائم على المتأثرين. وقسم ميداني بدءاً بدراسة طلب التقييم والتخطيط لدخول موقع المدرسة كنظام خاضع للتقييم من فريق يجمع مزايا التقييم الخارجي والداخلي بصورة فريدة من الواقعية والتشاركية، والتجاوب مع اهتمامات المشاركين والمتأثرين بما في ذلك عينات الطلبة من الأطفال في الصفوف الأولى، وانتهاءً بمجموعة من الإيضاحات التي تصف خصائص المدخل الذي يشكل رؤية مقترحة واعدة لأغراض الاعتماد والجودة في المدارس قبل أن تصبح ممارسة فعلية في الدول النامية. (الكلمات المفتاحية: التقييم التربوي، مداخل التقييم، نماذج التقييم، المتأثرين، الاعتماد، الجودة، التقييم المتمركز، التقييم المتجذر).

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2011.

- * كل الشكر لجميع الفئات المشاركة في التقييم كل حسب الدور المنوط به بالتكليف أو بالمشاركة التطوعية، واعتذر لكل من سقط اسمه سهواً أو الإشارة إليه بالاسم أو الموقع أو المسمى الوظيفي بصرف النظر عن حجم الدور ونوعه مع حفظ الألقاب:
- الفئة الأولى: رئاسة الجامعة (في حينه) ممثلة برئيسها والتي بادرت في طلب التقييم.
 - الفئة الثانية (من الهيئة التدريسية في الجامعة- لجنة التقييم): أسامة الفقير، عدنان فرح، أحمد بطاينة، أحمد هياجنة، أمجد الفاهوم.
 - الفئة الثالثة (من إدارة المدرسة): عبدالله بني عبد الرحمن، جمال بطاينة، محمد شطناوي، نجوى خصاونة، هيفاء الحموري، أخليف رابعة، وأميرة أبو السمن.
 - الفئة الرابعة (عينات البحث): من الإداريين والمعلمين والمرشدين والطلبة وأولياء الأمور.
 - الفئة الخامسة: (المشاركين في عملية التقييم بكافة مراحلها بصرف النظر عن حجم الدور ونوعه)
- (ملاحظة: استخدم الباحث التقييم والتقييم كمصطلحين مترادفين في هذه الدراسة)

مقدمة: تعددت مداخل التقييم التربوي ونماذجها مثلما تعددت أنواع البحوث التربوية وتصميماتها، وقد يجد الباحث تصميمات مناسبة لمشكلة بحثية، ولكن قد يصعب على المقوم تبني نموذج محدد وربما مدخل محدد عندما يكون التقييم شاملاً لبرنامج معين، وقد قدمت أدبيات التقييم شرحاً لنماذج التقييم ضمن كل مدخل من المداخل الرئيسية القائمة على الأهداف (objectives) والإدارة (management) والمستهلك (consumer) والخبراء (expertise) والتعارض (adversary) والتشاركية (participant). ولكل من هذه المداخل إجراءات واهتمامات محددة، ولها جوانب ضعف وقوة، ويحاول المقوم أن يفيد من المداخل المختلفة في

القول الفصل، ومن هنا كانت مشاركة المتأثرين الطوعية والحرية في الطرح والشفافية جوهر عملية التقويم. أما النموذج الثالث ضمن هذا المدخل فهو النموذج الطبيعي (naturalistic) وهو النموذج المتحرر نسبياً من الإجراءات التقليدية في الحصول على المعلومات، والذي يتميز بان المقوم ينتظر بهدوء وصول المعلومات إليه بصورتها الطبيعية من خلال المعاشية مع المشاركين لفترة طويلة نسبياً، ولذلك فهو وثيق الصلة بنموذج رابع من التقويم ضمن هذا المدخل وهو النموذج المتجاوب (responsive) حيث يركز هذا النموذج على اهتمامات المتأثرين أكثر من الاهتمام بمقاصد البرنامج ونواتجه النهائية، وأن تحسين التواصل مع المتأثرين هو الهدف الأساسي من هذا التقويم؛ ولذلك ينشغل المقوم بالتمهيد لإجراء الملاحظات والمناقشات والمقابلات، ويركز على مصداقية المعلومات من أكثر من مصدر بما في ذلك استخدام أدوات التقويم مثل الاستبيانات والوثائق، وإتباع الإرشادات والأسس العلمية في التطبيق والتحليل والتفسير والتدوين للمعلومات. والنموذج الأخير هو نموذج التمكين (empowerment) وهو تقويم قائم على زيادة شعور المشاركين بأدوارهم ومسؤولياتهم، وعلى المقوم ان يقوم بدور الميسر والموجه للوصول إلى هذا الهدف.

ولتوضيح مرتكزات مدخل التقويم التي ينطلق منها البحث الحالي، فقد رأى الباحث أن يتم ذلك من خلال مقدمة تاريخية لتقويم البرامج التربوية وظهور هيئات الاعتماد، وتزايد الحديث عن التقويم لأغراض الاعتماد والجودة في المؤسسات التعليمية العربية بشكل عام والمدارس بشكل خاص، ومحاوَر التقويم وأبعاده ومعايير ومؤشرات، والتركيز على توضيح المقصود بالمتأثرين وذلك لاعتماد مدخل التقويم في هذه الدراسة على بعض فئات المتأثرين، وبذلك يكون التعامل مع كل الفئات المحتملة من المتأثرين في المدرسة محددًا من محددات هذه الدراسة. مع الإشارة إلى أن المدرسة التي سيطبق فيها هذا النموذج ليست هدفًا بحد ذاتها، ولذلك لا معنى للحديث عن بعض عناصر البحث مثل المجتمع والعينة والتعميم وغيرها من المصطلحات المألوفة في البحوث الكمية وخاصة التجريبية منها، فهي بحث تقويمي نوعي قد تستخدم فيه أي مدرسة لعرض صورة النموذج التقويمي المقصود في إطار ما يطلق عليه في البحوث النوعية توسيع دائرة النتائج (extension of findings) وليس تعميم النتائج، إلا أن الاختلاف الآخر هنا هو تعميم استخدام النموذج المقصود في هذه الدراسة وليس تعميم نتائج التقويم باستخدام هذا النموذج.

التقويم في المدارس من منظور تاريخي

قدم فيتسباترك، ساندرز، وورثن (Fitzpatrick, 2004) Sanders, and worthen, عرضاً موجزاً لتاريخ التقويم في الطبعة الثالثة من كتابهم المشهور تقويم البرامج (program evaluation) حيث أشاروا إلى أن فترة الستينيات من القرن العشرين هي مرحلة الطفولة "للتقويم" في الولايات المتحدة الأمريكية، بينما عدوا فترة

توجيه إجراءات التقويم التي قد يصعب في كثير من المواقف أن تسلك وفق مدخل محدد وحيد (Worthen & Sanders, 1987, P60). ويستنتج المتابع لمتطلبات معظم هذه المداخل وخاصة المدخل القائم على الخبرة (وهو المدخل المستخدم بشكل واضح لأغراض الاعتماد والجودة في الجامعات بشكل خاص والمؤسسات التعليمية بشكل عام) أن المقوم ينشغل بإجراءات التقويم وفق خطوات عامة اقرب ما تكون إلى إجراءات البحث الكمي القائم على تصاميم جاهزة أو وصف رقمي لمداخلات البرنامج الواحد، مع أن البرامج التربوية تعمل بصورة تفاعلية وديناميكية، وهي متعددة المعاني والمرجعيات في الحكم والتفسير للسلوك والممارسات.

ونظراً لتزايد الحديث عن الاعتماد والجودة في المدارس، الذي لايزال موضوع مدارس أكثر من كونه ممارسة في الدول النامية، فقد شككت الدراسات بجدوى التقويم التقليدي لأغراض الاعتماد والجودة في ضوء إجراءات التقويم على مستوى الجامعات التي تحددها هيئات الاعتماد، فقد أشار ديفيد (David, 1999) إلى أن كثيراً من الجامعات في الدول النامية التي تتلخص أحوالها بوجود بيئة جامعية ضعيفة وملوثة قد تنظر لبرامج ضمان الجودة على أنها مضيعة للوقت والجهد والمال، ولا يقارن ذلك بالفائدة المرجوة منها (So much work for a little gain) ويقتصر جمال التقويم وجودته في وجوده على الورق، وقد تتكشف أو تزول الكثير من المؤشرات المزيفة أو الشكلية عندما لا ينطلق التقويم من قناعات أو مبادرات ذاتية، لأن مثل هذه الرغبة أو القناعة ستعمل على البحث الجاد عن مواطن الضعف لأغراض التحسين والتطوير النسبي ضمن الإمكانيات المتاحة، وليس إلى تزيين وتزييف ما هو قائم كما ونوعاً ليبدو محققاً لمتطلبات ومعايير التدقيق الخارجي (External Quality Audit).

ومن هنا فقد جاء تفكير الباحث في مدخل للتقويم بمواصفات وإجراءات قائمة بالدرجة الأولى على المتأثرين في البرنامج، ويرتكز على إيجابيات المدخل الواقعي ونماذجه، والخروج بصورة معدلة تجمع بين التقويم الذاتي (الداخلي) والتقويم الخارجي، ومتحررة نسبياً من الإجراءات المقبولة لهيئات الاعتماد، ولكنه يأمل أن يكون أكثر تجاوباً بصورة ضمنية مع تلك الإجراءات. ولفهم منطلقات هذا المدخل الذي قد يشكل حلقة جديدة تضاف إلى آخر الحلقات التي أشار إليها وورثن وساندرز (Worthen and Sanders, 1987, p152-155) في مقارنته بين المداخل، يرى الباحث أهمية التعريف بالنماذج الواردة في مدخل التشاركية الذي يشكل آخر الحلقات من منظورهما للمرتكزات الأساسية لهذه المداخل وهي: التقويم الوضاء (illuminator) الذي يركز على الوصف والتفسير للبرنامج المقوم نظراً لتأثر مخرجات البرنامج بالكثير من العوامل المتفاعلة داخل النظام، ولذلك يتوقع ان يتلخص دور المقوم في تقديم الصورة المعقدة لواقع النظام بصورة أكثر قابلية للفهم، والنموذج الآخر هو التقويم الديمقراطي (democratic) لأن المشاركين هم الذين يملكون المعرفة والحقائق عن النظام ولديهم

ملايين الدولارات لتطوير البرامج التربوية وعلى رأسها مشاريع تطوير المنهاج (curriculum development projects) وتوفير الدعم المالي لتقييم هذه البرامج. إلا أن الكثير من الانتقادات انصبت على الإجراءات والتصاميم المستخدمة في تلك الدراسات التقييمية، وبالتحديد الإجراءات المتعلقة ببعض عناصر التقييم مثل صدق الأدوات والمعلومات، ودقة التحليل، ومدى تناول الدراسات واهتمامها في الإجابة عن الأسئلة الرئيسية والهامة. حيث انصب الاهتمام في هذه الدراسات على توظيف التصاميم التجريبية، والخصائص السيكمترية. كل هذا في غياب إطار نظري واضح لعملية التقييم. واتجهت بعض المدارس نحو التحرر من هذه العناصر جزئياً لتطوير خطة تقييم خاصة تناسب الغرض، وفي 1963 جاء كرونباخ ليشير صراحة إلى أن التقييم يجب أن يساعد على اتخاذ القرارات لتحسين المخرجات في وقت مبكر، حيث لا يحتمل الانتظار حتى طرح السلعة في السوق وهذه إشارة إلى بداية الحديث عن التقييم حسب المراحل (input, process, output).

كما تم في تلك الفترة تخصيص مبالغ طائلة لتحسين المدارس الأساسية الثانوية وفق مرسوم خاص Elementary and secondary education act (ESEA)، وما طلب مجموعة من الأعضاء في مجلس الشيوخ الأمريكي ومنهم روبرت كندي أن يكون التربويون مسؤولين accountable عن النفقات والأداء التربوي، من خلال تقارير دورية يتم تقديمها للجهات المعنية؛ ولذلك بدأ اهتمام التربويين بمختلف مواقعهم بالاهتمام بعملية التقييم الذاتي، إلا أن قدرة التربويين للقيام بهذا الدور كانت محدودة، كما أنه تم تحويل النخبة الجيدة من المعلمين ليقوموا بدور التقييم، ولكن القليل منهم كانت لديهم الخبرة والكفايات التقييمية، وخاصة في منهجية التقييم. ولذلك نشط التربويين 1967-1973 في طرح نماذج واستراتيجيات للتقييم (strategies, methods, approaches, models) حيث ساهمت في تطوير خطط لدراسات تقييمية تناسب الأغراض المختلفة، وقد بلغت النماذج المقترحة (modules) حوالي 40 نموذجاً مصنفة في بضعة مناح أو مداخل (approaches) رئيسية. ومنذ 1964 بدأت عملية تقييم التقييم التربوي. وما زالت تتم عملية التقييم سنوياً من خلال أداء عينة من التلاميذ، ثم بدأت فيما بعد، عملية التقييم على مستوى الولاية (state assessment system) وبدأت المراكز التربوية في الولايات تطلب تقديم تقارير عن تحصيل الطلبة في الموضوعات الأساسية. ولكل ولاية أو معظمها نظام تقييم خاص (statewide testing program).

وعلى الرغم من كثرة مداخل التقييم ونماذجها؛ إلا أن توظيفها في عملية التقييم نفسها تبقى عملية معقدة، وتتطلب قدرة عالية على الربط بين المداخل وواقع البرنامج المقوم لتعظيم فوائد التقييم؛ فعلى الرغم من تخصيص مبالغ طائلة لتحسين المدارس في الولايات المتحدة وحصول الكثير منها على شهادات الاعتماد، فقد رفع بايبرت (papert, 1980) شعار استبدال المدرسة

الثمانيات هي فترة الانتقال من مرحلة المراهقة إلى النضج أو البلوغ (adulthood)، وكان هناك محطات واضحة من النشاطات والإضافات في هذا المجال تتلخص بما يلي: ففي الفترة 1895-1905 قام جوزيف رايس Joseph Rice بتقييم أداء المدارس الكبيرة في الولايات المتحدة وفق برنامج محدد، وتوصل إلى نتيجة مفادها أن الوقت أو الزمن school time مهدور في تلك المدارس ولا يستخدم بفاعلية؛ بمعنى أن هناك مشكلة كبيرة في إدارة الوقت. حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة بين تحصيل الطلبة في مجموعات تختلف في عدد الحصص. وفي سنة 1915 قدم رايس Rice تقريراً حول السياسات التعليمية، حيث اختار مجموعة من الثقافات والخبراء لمناقشة الايجابيات والسلبيات في هذه السياسات، واستخدم أسلوب المناظرة الذي سمي فيما بعد التقييم مع- ضد judicial approach or adversary- advocate. وخلال تلك الفترة وتحديدًا في 1915 ادعى مدير إحدى المدارس وليام رايت (William writ) في ولاية إنديانا، أن مدرسته هي الأفضل بين المدارس المماثلة في المنطقة، وطلب إجراء تقييم مستقل خارجي لمدرسته. (external evaluation) وقد تم تشكيل فريق تقييم (evaluation team) وكانت نتيجة التقييم أن المدرسة ضعيفة ومستوى الطلبة متدن، وقد أشار معلقون تربويون فيما بعد إلى أن التقييم كان متحيزاً أو ظالماً لعدم وضوح المعايير المعتمدة في التقييم، وأن المشكلة في خطة التقييم، ومن هنا كانت فكرة (evaluation standards)، وفكرة (meta-evaluation) أي تقييم خطة التقييم.

بدأ في سنة 1930 الحديث بجدية عن فعالية المنهاج المدرسي، من خلال إشارات واضحة بأن المناهج المدرسية في المدارس الثانوية لا تؤهل الطلبة للاستمرار في الدراسات العليا. وتم البدء بدراسة المناهج، وسميت بدراسة الثماني سنوات، وكان تايلر (Ralph Tyler) رئيس فريق التقييم لهذه الدراسة. حيث وضع خطة التقييم بدءاً بالأهداف، وسمي فيما بعد بالتقييم المتمركز على الأهداف (Tylerian evaluation)، حيث وضع الأساس لما يسمى التقييم الوطني للتقدم التربوي (national assessment of NAEP (educational progress). وفي الثلاثينات أيضاً شاعت فكرة اعتماد المدارس school accreditation، وفق محكات معينة (evaluation criteria)، يقوم فريق التقييم الخاص بالإطلاع على خطة التقييم الذاتي self-evaluation للمدرسة، وأصبح الاعتماد جزءاً أساسياً من أنشطة التقييم وأغراضه في الولايات المتحدة، معتمداً إجراءات محددة تجمع بين التقييم الداخلي والخارجي.

نشطت في الخمسينات والستينات حركة تصنيف الأهداف taxonomy of Educational objectives، وقد كان التغيير الجوهري والمفاجئ (dramatic) في مجال التقييم في فترة ما بعد 1957 على أثر سيوتنك والتفوق الروسي في مجال الفضاء، حيث كان رد الفعل مباشراً على تلك الحادثة في المجال التربوي، حيث صدر مرسوم دفاع تربوي وطني 1958 تم بموجبه تخصيص

الإعتماد أو التميز أو الجودة ضمن فترة محددة وفق إجراءات محلية. كما تعاقبت بعض المدارس الخاصة مثل مدارس الرياض في السعودية التي حصلت على الإعتماد الدولي من سبنا (The Commission on International and Trans-Regional Accreditation (CITA) ومدرسة الخليج الوطنية في الإمارات، ومدرسة عبدالحميد شرف في الأردن من الهيئة نفسها، حيث تعتمد هذه الهيئة معايير عامة عالمية بدأت بسبعة محاور أو ابعاد (seven global accreditation standards and quality indicators) هي: الرؤية والغرض، الحاكمية والقيادة، التعليم والتعلم، التوثيق واستخدام النتائج، الموارد ومصادر الدعم، والتواصل والعلاقة مع المتأثرين، الالتزام باستمرارية التحسين. ويندرج تحت هذا التصنيف 56 مؤشر (evidence or indicators) وهناك تصنيفات أخرى لهذه الأبعاد تختلف في العدد والمسميات والمؤشرات أبرزها التصنيف المحدث للهيئة نفسها لتقويم المدرسة وعددها 12 معيار وهي: السلطة والإدارة، الرؤية والمبادئ والرسالة، القيادة والتنظيم، الموارد المالية، المرافق المدرسية، الموارد البشرية، المنهاج الدراسي والتدريس، المكتبة والوسائل التعليمية والتكنولوجيا، الخدمات والأنشطة الطلابية، البيئة المدرسية والمواطنة والسلوك الإنساني، نظام تقييم الأداء، خطة وإجراءات التحسين المستمر، ويندرج حوالي 104 مؤشرات تحت هذه المعايير.

أما مجالات التقويم الرئيسية كما وردت في ديروش (1981) DeRoche فهي:

1. تقويم البيئة المدرسية class and school climate وتشمل تقويم البيئة الصفية، وتقويم النظام الصحي في المدرسة organizational health، وتقويم القوانين والتعليمات.
 2. تقويم الخدمات المكتبية والتغذية والاتصالات والنقل office, food, and transportation services
 3. تقويم دور الإدارة المدرسية في تأمين الموارد والتجهيزات supplies, equipments, safety and security
 4. تقويم القيادة التدريسية والإشراف الأكاديمي instructional leadership and supervision
 5. تقويم المعلمين والعمليات التعليمية evaluating teachers and teaching
 6. تقويم المنهاج: البرنامج والموارد التعليمية evaluating curriculum: program and materials
 7. تقويم برنامج نشاطات الطلبة evaluating the student activities programs
 8. تقويم مقدمي الخدمات للطلبة evaluating pupil personnel services and personnel
 9. تقويم الخدمات الإرشادية، تقويم الخدمات الصحية، تقويم الخدمات الاجتماعية والنفسية
 10. تقويم العلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلي evaluating school-community relations
- ويقترح الباحث، لإجراء التقويم، تشكيل لجنة تقويم رئيسية حسب حجم المدرسة (حوالي ثمانية أشخاص من اصل 30 عضو

(Replacing school) مشيراً إلى أن المدرسة الأمريكية لا تتحسن بالمستوى المطلوب، وإن التفكير لابد أن ينصب على استبدالها بدلا من تحسينها، مشككاً بقدرتها على تحقيق الأهداف التربوية، فالنظام التربوي الأمريكي وجد ما يبرر الإصلاح والتطوير في حقبة الستينات فيما يتعلق بعلوم الفضاء معتبرين أن تراجع أمريكا لتكون رقم (2) في أي مجال أمر غير مقبول (Popham 1975, p.3) وفي السبعينات، تحدث متخذو القرارات في المجال التربوي عن أن النظام التربوي يواجه مشكلة حقيقية في ضوء التراجع الجوهرى في علامات الطلبة على الاختبارات المقننة (Linn 1989, p.4) وفي الثمانينات أشار تقرير بعنوان أمة في خطر (A Nation at Risk, 1983) الى مدى الخطر الذي يتهدد التعليم في أمريكا، على الرغم من اهتمام المدارس في الولايات المتحدة بالتقويم لأغراض الترخيص والاعتماد والجودة، وأن الميل نحو الوسط والقبول بالوسطية مسألة تهدد المجتمع الأمريكي في ضوء التنافس الدولي في المجالات التجارية والعلمية والصناعية والتكنولوجية مما اعتبرت مؤشرات قوية على تآكل النظام التربوي الأمريكي (Worthen and Sanders, 1987, p.3). فهل في الدول النامية أو بعضها ما يقتضي التفكير بشعار مماثل للذي طرحه بابيرت سواء على مستوى الجامعات أو المدارس، أو ما يقتضي تقديم تقرير مماثل يكشف مستوى الشعور بحجم المشكلة (إن وجدت)، خاصة وأن عمر الاعتماد في الولايات المتحدة يزيد عن 100 عام، وتنامي إقبال المؤسسات التعليمية للحصول على الاعتماد الذي تمنحه هيئات متخصصة يزيد عددها عن 19 هيئة اعتماد خاصة بالمؤسسات و61 هيئة اعتماد خاصة بالبرامج، وحصول ما يزيد عن 6400 مؤسسة، 18700 برنامج على الاعتماد في عدة تخصصات (Eaton, 2003)، وقد اعتمدت هيئة سبنا (CITA) منذ إنشائها سنة 1998 مايزيد عن 32000 مدرسة معظمها في الولايات المتحدة مع أنه اختياري، وهي مؤشرات تعكس وصول التقويم والاعتماد والجودة مرحلة النضج في الدول المتقدمة كأمريكا مقابل تجارب ما زالت متواضعة في كثير من الدول العربية بالرغم من تأسيس بعض هيئات الاعتماد المحلية ومكاتب أو مراكز الاعتماد والجودة في بعض الجامعات، وإصدار أدلة تتضمن معايير وإجراءات الاعتماد في بعض الدول العربية وتأسيس هيئات ومجالس اعتماد، وزيادة الاهتمام بعقد المؤتمرات والندوات تحمل عناوين صريحة للاعتماد والجودة أو محاور ضمن مؤتمرات تربوية (معروضة في ملحق بنهاية البحث).

وفي الوقت الذي نشطت فيه عملية التقويم للمدارس والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية في فترة مبكرة من القرن الماضي ونضجت في الثلث الأخير منه سواء أكان لأغراض الترخيص أو الاعتماد أم لأغراض الجودة، إلا أنه على مستوى الجامعات العربية مازال متواضعا، وأكثر تواضعا على مستوى المدارس، فعلى ما يبدو أنه موضوع مؤجل في معظم الدول العربية، بالرغم من ظهور بعض التجارب في عدد قليل منها، حيث ظهرت تشريعات في دولة الإمارات تلزم المدارس بالحصول على

• أولياء الأمور.

علما بان هناك مجالاً للتفكير باعادة التقسيم للأبعاد والتفكير بأبعاد أخرى لزيادة درجة شمولية التقويم، مما يعني ان درجة شمولية هذه تبقى دائماً محدداً من محددات التقويم، إلا ان الاختلاف في كم الإجراءات أكثر من الاختلاف في نوع الإجراءات التي يقوم عليها هذا المدخل.

من هم المتأثرون في إطار تقويم المدرسة؟

لا يختلف الحديث عن المفاهيم والإجراءات ذات الصلة بالتقويم والاعتماد والجودة جوهرياً باختلاف مستوى المؤسسة التعليمية في العموميات. أما الخصوصيات والتفاصيل فقد يكون لها معنى آخر ومنحى آخر في ضوء رسالة المؤسسة وأهدافها، وقد يكون التباين أكثر وضوحاً على مستوى المدارس أكثر منه على مستوى الجامعات. فقد أشار عودة (2006) إلى انه بسبب تزايد الحديث محلياً وإقليمياً وعالمياً عن الممارسات والإجراءات ذات الصلة بالتقويم لارتباطه الوثيق بمفاهيم الاعتماد (accreditation) والتطوير وضبط الجودة (quality control) وضمان الجودة (quality assurance) في المؤسسات التعليمية من مدارس وجامعات وفق منظومة متكاملة من المعايير الإدارية والأكاديمية، وشبكة من الأدوار والمهام المتقاطعة بشكل يعكس أهمية التزام جميع الأطراف في المؤسسة الواحدة بالمساهمة في تحقيق هذه المعايير؛ تجد هذه المؤسسات نفسها ملزمة بدخول تجربة عملية التقويم ليس لأغراض الاعتماد فقط، بل لإضافة معايير وضوابط لضمان الجودة في مخرجات التعليم، (Fenwick, 2001). أما حركة التقويم للبرامج التعليمية والتربوية وبحوث التقويم ما زالت تجربة متواضعة في المدارس والجامعات على مستوى الوطن العربي، فقد جاءت توصيات ورشة العمل الخاصة بالتقويم الذاتي والخارجي التي عقدتها الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية والتجارب الجامعية (2003) المعروضة في تلك الورشة لتؤكد بأنها تجربة متواضعة جداً، وأن الحديث عن التقويم أسهل من الدخول فيه لأنه أقل ما يمكن أن يوصف به بأنه عمل أبداعى، فقد أشار قمبر (1996) إلى أن الإمتاع في الحديث عن الإبداع أسهل بكثير من الإبداع نفسه. وقياساً على ذلك فإن التقويم بشكل عام والجودة بشكل خاص من الناحية النسبية ما زال موضوع مدارس أكثر من كونه ممارسة، فالتقويم بالمعنى العلمي التخصصي عملية منظمة ومعقدة تتطلب الكثير من القدرات والمهارات المتعددة غير العادية، ولا يمكن أن ينبت بسهولة في أي بيئة أو ثقافة أو مجتمع، مما يجعل منه نشاطاً إبداعياً ليس فيه للتمييز حدود.

تشير أدبيات التقييم أيضاً إلى أن الحصول على الاعتماد لا يعني استمرارية تحقيق المدرسة لشروط هذا الاعتماد، وأن شروط الاعتماد العام ما هي إلا حلقة من حلقات الجودة مقارنة بمرحلة ما قبل الاعتماد، وأن شروط الاعتماد العام ما هي إلا حلقة من حلقات الجودة، إلا أن الأكثر أهمية هو استمرارية تحقيق هذه الشروط والحفاظ على الوضع القائم أو ما يشار إليه بضبط الجودة

هيئة تدريس) ينبثق عنها عدة لجان فرعية من حوالي 4-5 أشخاص على ان يكون رئيس اللجنة الفرعية من اعضاء اللجنة الرئيسية.

وعلى الرغم من الاتفاق على تعريف الاعتماد وتعريف ضمان الجودة كما حددته التربية في الولايات المتحدة، بأنه العملية التي تمكن المؤسسة التعليمية من الاطمئنان على أنها حققت الحد الأدنى من معايير الجودة والسمعة (integrity) المتعلق بالجوانب الأكاديمية والإدارية والخدمات ذات الصلة (related services) (Wallace, 2002)، إلا أن المشكلة في هذا التعريف انه لم يقدم أي تعريف محدد للمحكات والمعايير للجودة، وترك الباب مفتوحاً لتحديدها أو تعريفها، وقد يعني هذا أنه إذا كانت كيفية تحقيق المعايير مشكلة؛ فالمشكلة الأكبر هي تحديد هذه المعايير، ولذلك يتوقع تزايد مشاركة المتأثرين في تحديدها. وقبل محاولة تحديد الأبعاد لابد من الإشارة الى بعض القضايا اوجزها بما يأتي:

- الاختلافات بين الأبعاد لأغراض الاعتماد من قطر الى آخر أو من حقيقة اعتماد الى أخرى هي اختلافات شكلية الى حد كبير. وهي تختلف قليلاً من الزاوية التي ينظر فيها الى هذه الأبعاد، وطريقة تسميتها.
- التمييز بين الإجراءات العامة وشبه التفصيلية في التقويم لأغراض الاعتماد مقابل الإجراءات لأغراض الجودة غير واضحة، لأن الاختلاف يكمن في مستوى الطموح لتحقيق كل معيار وما زال الكثير من المدارس تحاول تحقيق الحد الأدنى التي يؤهلها للحصول على شهادة الاعتماد على أمل أن تنهياً لها الظروف للمطالبة لاحقاً بشهادة الجودة. وبناءً عليه فإن تعريفنا المرحلي للجودة هو الاعتماد بمعنى الحد الأدنى للجودة أو عتبة الجودة.
- الاختلاف بين المدارس يجعل من الصعب وضع قوالب جاهزة أو ثابتة من الإجراءات والمعايير.

وبناء على ذلك ليس من السهل حصر الأبعاد التي يمكن أن يفكر فيها المقوم عندما يكون الهدف من التقويم شاملاً، لأنها تختلف في كثير من المتغيرات والأبعاد نذكر منها:

- مختبرات العلوم والكمبيوتر.
- المكتبة.
- تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية.
- الغرف الصفية.
- الأنشطة والإذاعة المدرسية.
- المشارب ودورات المياه والرعاية الصحية.
- المقصف.
- الهيكل التنظيمي للمدرسة.
- الغدارة والإداريون.
- المعلمون.
- الإشراف والمعلم الأول.
- الطلبة.
- الإرشاد المدرسي.

وضمن إطار التمييز بين ضبط الجودة وضمان الجودة، فقد أشارت الأدبيات ذات الصلة بالتقويم إلى أن مجموعة النشاطات المصممة أو الموجهة لتقييم ناتج معين هو تعريف لضبط الجودة، بينما تشكل مجموعة النشاطات المصممة أو الموجهة للتأكد من أن العمليات والإجراءات التي تتم في المؤسسة ستحقق الوصول إلى المنتج الذي تحدده أهداف المؤسسة تعريف لضمان الجودة. وقد ربطت هذه الأدبيات بين الجودة والمتأثرين (stakeholders) بالتقويم ونتائجه، فعرفت نظام الجودة (quality system) بأنه الإجراءات التي تتخذها المؤسسة لإدارة manages مؤشرات الجودة لديها (quality aspects) وتشمل التخطيط والتنفيذ والتقييم الذاتي لإثبات أنها اجراءات تحقق الشروط المتوقعة لضمان الجودة وضبط الجودة بشكل يقنع المستفيدين من خارج المؤسسة ويطمئنهم على مستوى الخريجين، مما يتطلب شمول جميع عناصر النظام في تحقيق هذه الشروط مثل السياسات والأهداف والتفويض في الصلاحيات. ويؤكد على أن البيانات Data التي يتم جمعها ضمن إجراءات نظام الجودة للوصول إلى ضمان الجودة ليس لها معنى، ولا تقدم معلومات مفيدة إلا إذا وضعت بالدرجة الأولى في الإطار الذي استخرجت منه (context data). ويشير أيضا إلى أن خطة أو مشروع ضمان الجودة بأنها وثيقة تصف النشاطات والإجراءات التي تضمن تحقيق الأداء المحكوم بمحركات criteria محددة لبرنامج محدد ضمن إطار خطة نظام الجودة، ولذلك يتوقع أن يكون هناك خطة لضمان الجودة في كل برنامج من برامج الجامعة أو الكلية أو التخصص.

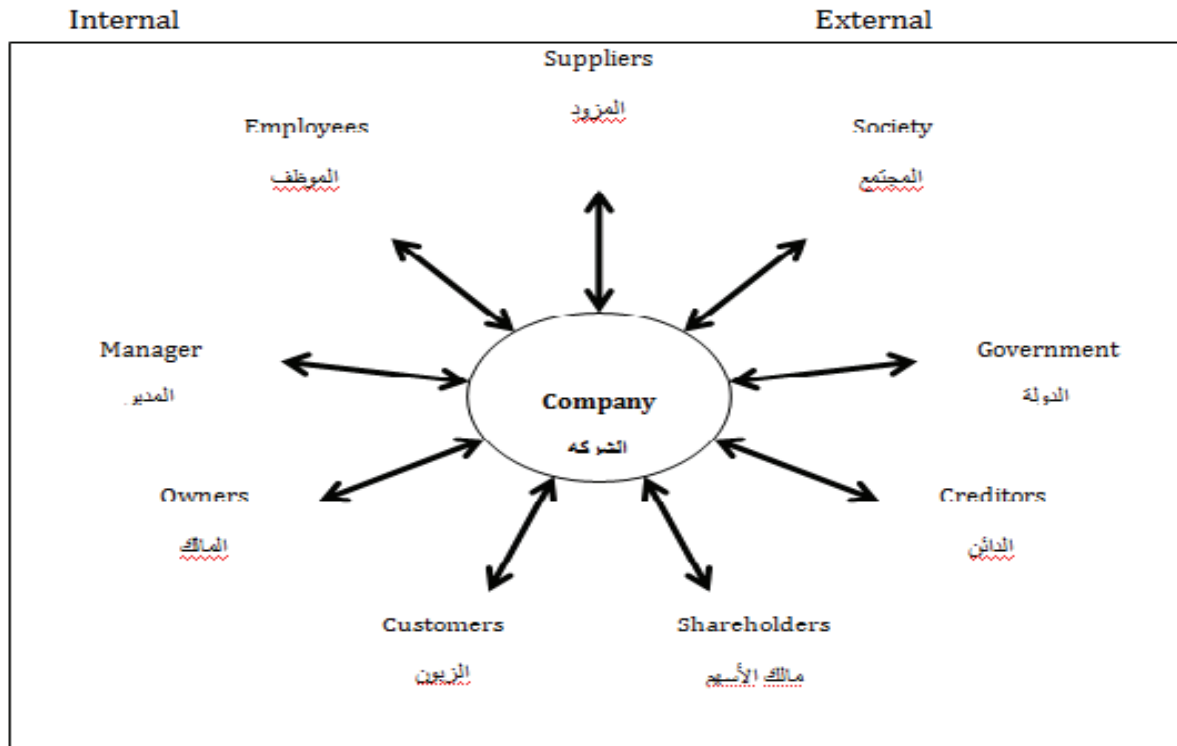
وقد ربطت الأدبيات أيضا بين المتأثرين والمستفيدين، فقد ورد في تعريف إدارة (نظام الجودة) وضمان الجودة وضبط الجودة بصورة مباشرة أو غير مباشرة مصطلح مهم، ألا وهو المستفيد من الخدمة أو المستهلك (consumer or customer) يتوقع أن توجه المؤسسة كل نشاطاتها لتحقيق رغباته وفق معايير محددة. فقد يكون هذا واضحا بالنسبة للسلع الانتاجية من المصانع، إلا أنه بالنسبة للمؤسسات التعليمية فالموضوع أكثر تعقيدا، فقد أشارت الأدبيات ذات العلاقة بتقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات على أن الطالب هو المتأثر بالدرجة الأولى، وأن جميع نشاطات المؤسسة وإجراءاتها تشكل شخصية الخريج، وأنه المستفيد أو أحد أهم المتأثرين ان لم يكن المتأثر الأول أو المباشر (First or direct customer).

كل هذا يشير إلى أهمية التعامل مع المتأثرين أو مع أهم المتأثرين بالتقويم (stakeholders)، وقد استخدم هذا المصطلح لأول مرة سنة 1963 في مؤسسة ستانفورد للبحوث (Stanford research institute) حيث عرفته بأنهم أولئك الذين بدون دعمهم يتوقع ان لا يكون للمؤسسة وجود أو أنها ستكون عاجزة عن الاستمرار وربما تصل إلى التوقف نهائيا عن العمل، وتم تقسيمهم إلى فئات كما في الشكل (1)- مأخوذ بتصريف على اعتبار أن المدرسة رسمية أو خاصة (شركة).

(Quality control)، وقد تكتفي بعض المؤسسات بتحقيق شروط الاعتماد، وتبقى تراوح مكانها، ويتوقع أن تسجل تراجعاً نسبياً بسبب التغيرات والمستجدات المتوقعة في البرنامج في غياب إجراءات واضحة لضبط الجودة.

وإذا كان ينظر لضبط الجودة كخطوة متقدمة مقارنة بالاعتماد أو بما قبل الاعتماد، فإن ضمان الجودة يشكل هدفاً راقياً قد تسعى المدارس التي تسعى إلى المنافسة لتحقيقه. وبذلك يعتبر ضمان الجودة (quality assurance) خطوة أخرى كبيرة ومتقدمة مقارنة بضبط الجودة، لأنها تتطلب التزاماً فردياً (commitment) وجهداً حثيثاً ونوعياً قد لا يتحقق إلا من خلال نظام إداري متميز يقدر الأداء المتميز والمبادرات المبدعة، ولذلك فإن إدارة الجودة (quality management) هي المظلة التي ترمي كل خطوات بناء الجودة ومكانة المؤسسة وقدرتها على التميز والمنافسة ليس على المستوى المحلي والإقليمي بل على المستوى العالمي أيضاً. وهي مسألة حساسة جداً، لأن الالتزام بثقافة الجودة بمبادرات فردية والحرص على المساهمة في ضمان الجودة قد يتراجع في ضوء الاحباطات الإدارية أو الفساد الإداري، بمعنى أن هذه الثقافة وهذا الالتزام يتطلب بيئة غير مقاومة للتمييز والجودة بل داعمة له ومحفزة ومشجعة، وتعطي الانطباع بأن أرقى مستويات الجودة تتمثل في إدارة المؤسسة، ولذلك فإن المعايير التفصيلية المتعلقة بالأدوار والمهام والخصائص للمدخلات والعمليات في بيئة غنية ونقية هي التي تعطي المؤشرات المسبق عن جودة المخرجات. وإذا كان تحقيق المستوى المتميز من الجودة يشكل هدفاً كبيراً، فإن الوصول إلى هذا الهدف يتطلب الاهتمام وتوفير التكاليف التي يستحقها في ضوء الامكانيات المتاحة، وبذل أي جهد لتذليل الصعوبات التي يمكن أن تواجه تحقيق هذا الهدف.

وتشير الأدبيات أيضا الى كم كبير من التعريفات لمصطلحات الاعتماد والجودة، ومقارنات بين أنواع الاعتماد وأنواع الجودة بدرجات متفاوتة من التفضيل بما يتلاءم مع الموضوع أو طبيعة البرنامج والمؤسسة (Kietzman,2009). ففي مقالة على الانترنت بعنوان what is quality assurance? لخص فيها ضمان الجودة بأنها العملية التي يتم فيها التأكد من أن النواتج أو الخدمات التي يقدمها البرنامج المقصود تحقق meet أو تتجاوز (exceed) توقعات الزبون (customer expectations)، وهي (أي هذه العملية) تقوم على تحليل الواقع الراهن للعمليات التي تتم في المؤسسة كنظام (system) تضمن التميز (excellence) في الخدمة المقدمة أو نواتج النظام ضمن إطار التوقعات والظروف المتاحة، وهو بذلك يشير إلى التميز النسبي من ناحية، كما يشير الى التحفيز المستمر للنظام ليكون بمستوى التوقع أو أفضل منه من خلال المتابعة الدورية وتكرار العملية (عملية ضمان الجودة) ما دام هذا النظام قائماً.



الشكل (1): المتأثرون بالتقويم في المدرسة بشكل خاص والقطاع التربوي بشكل عام

يوصف بعتبة المعايير أو معايير الجودة بحددها الأدنى threshold (standards) بينما يكون الاهتمام في مؤسسات أخرى منصب على المعايير التي توصف بالصدق والثبات، وتعزز بمجموعها قدرة المؤسسة أو الوحدة ضمن المؤسسة على تحديد نظام خاص بضمان الجودة إلى درجة قد يوصف بأنه عمل إبداعي من نتاج المؤسسة نفسها (Sally, Susan, and David (2001)) (innovative quality assurance system) ومما يدعم هذا التصور، هو تعريف الاعتماد، الذي حددته التربية في الولايات المتحدة، بأنه العملية التي تمكن المؤسسة التعليمية من الاطمئنان على أنها حققت الحد الأدنى من معايير الجودة والسمعة (integrity) المتعلق بالجوانب الأكاديمية والإدارية والخدمات ذات الصلة (related services) (Wallace, 2002) حيث يتضح أن هذا التعريف لم يقدم أي تصور محدد للمعايير على المحكات كما ونوعاً، وقد ترك الباب مفتوحاً لتحديد أو تعريفها للمؤسسة نفسها أو لهيئة الاعتماد، وقد يعني هذا أنه إذا كانت كيفية تحقيق المعايير مشكلة؛ فالمشكلة الأكبر هي تحديد هذه المعايير ضمن تلك المحكات عندما نتحدث عن الجمع بين المعايير النسبية والمطلقة؛ ولذلك يتوقع تزايد مشاركة المتأثرين أو فئة محددة من المتأثرين مثل أولياء أمور الطلبة وكوادر المؤسسة التعليمية والإدارية والطلبة أنفسهم في تحديدها انطلاقاً من الواقع.

ويتزامن الحديث عن هذه القضية أو المشكلة- بالرغم من وصف التقويم في المؤسسات التربوية الأمريكية بأنه وصل مرحلة النضج في الوقت الذي ما زال يحبو في بلدان أخرى- مع قضية

ومن الملاحظ أن هذا التعريف قد توسع في العقد الأخير من القرن العشرين، ليشمل جميع المهتمين الذين يؤثرون ويتأثرون في النظام من حيث ظروفه أو بيئته ومدخلاته وعملياته ومخرجاته من داخل النظام وخارجه. فقد ميز دل (dell, 2007) بين ضمان الجودة الأكاديمية الداخلية والخارجية، وعلى الرغم من أن هذا التمييز ليس جديداً لأنه في الواقع أحد الأساليب أو المداخل التي صنف فيها المختصون التقويم حسب الجهة التي تقوم بعملية التقويم، إلا أنه قصد الإشارة إلى مرونة التحرك بين هذين القطبين بما يضمن تحقق معايير الجودة التي تحددها المؤسسة بعيداً عن بيروقراطية الاعتماد وإملاءات المعايير التي لا تتناسب مع خصوصية كل مؤسسة، فكل دولة تبحث عما يناسبها من أساليب ذات إطار قطري أو محلي، فكما أن هناك نماذج شائعة لضمان الجودة كالنموذج الأمريكي والبريطاني، فإن هناك إمكانية لتقليد نموذج معين أو تهذيب نموذج أو المزج بين نموذجين أو أكثر، أو البحث عن نموذج متحرر نسبياً من أي نموذج آخر طالما أن هذا النموذج يسعى إلى تعظيم الجودة وفق تعريف إجرائي يتم الاتفاق عليه؛ فقد تهتم مؤسسة بأن تحتل رتبة متقدمة بين المؤسسات وفق معيار دولي أو أكثر قائم مثلاً على امتحان واسع النطاق، وبالتالي فهي تنظر إلى سمعة الجامعة في هذا الإطار، وقد يحقق ذلك لها موارد مالية من زيادة الملتحقين بها من الطلبة من داخل القطر وخارجه، وهي بذلك تعتمد نموذجاً أو معياراً خارجياً متطرفاً ومحدوداً في التعريف الإجرائي للجودة مبنياً على مؤشر من مؤشرات النواتج أو المخرجات. ولذلك فإن إجراءات التقويم في كثير من المؤسسات التعليمية/الجامعات قد لا تتعدى أهدافها ما

وقد أشار مورين (Maureen, 2001) إلى أن للجودة معانٍ متعددة وأنها وثيقة الصلة بالسياق الذي توضع فيه (highlycontested Concept)، وأن قدرة المؤسسة التعليمية على تفصيل أو بناء نظام من المحكات والمداخل والأساليب والأدوات لضمان الجودة في ضوء تعريف إجرائي واضح للجودة مؤشر على العقلية التي تحكم المؤسسة لأنه عمل إبداعي؛ ولذلك يمكن الإشارة هنا إلى قضيتين هامتين هما:

- أن بناء نظام داخلي لضمان الجودة يعطي مؤشراً مهماً على رغبة المؤسسة في تأمين مؤشرات الصدق الداخلي للجودة كشرط مسبق لتأمين مؤشرات الصدق الخارجي.
- أن القدرة على بناء نظام داخلي لضمان الجودة يعطي مؤشراً مهماً على رغبة المؤسسة بعدم الاكتفاء بتحقيق عتبة الجودة أو الاكتفاء بالحد الأدنى للمحكات (threshold quality criteria)، ويعرف شرنر وسليداك (Shriner and Ysseldyke, 1994) المعيار (standard) بأنه مستوى المحك Criteria في حده الأدنى (threshold) الذي يمكن القبول به بمقارنته مع مستوى آخر يتم تحديده وفق أسس مطلقة أو نسبية.

إن المقارنة بين المدارس وفق معايير مطلقة قد لا يكون منطقياً، سواء بين الأقطار المتقدمة والنامية أو حتى بين الأقطار من الفئة نفسها أو بين المدارس داخل القطر، وربما كان على المدارس في الدول النامية التي تمتلك إمكانات متواضعة أن تنطلق من رؤية واضحة وإرادة قوية وإدارة واعية تعرف كيف تستثمر الطاقات والموارد، وتعتمد سياسة واضحة للتطوير الشامل وتُعظم الإنتاجية، وتحقق معايير الجودة النسبية كاستراتيجية تشجع على التطلع نحو مستوى أعلى مما هي عليه بخطى واضحة، ومنسجمة مع رؤية المدرسة وأهدافها. فقد ميز دل (dell, 2007) بين ضمان الجودة الأكاديمية الداخلية والخارجية، وعلى الرغم من أن هذا التمييز ليس جديداً لأنه في الواقع أحد الأساليب أو المداخل التي صنف فيها المختصون التقييم حسب الجهة التي تقوم بعملية التقييم، ولكنه قصد الإشارة إلى مرونة التحرك بين هذين القطبين بما يضمن تحقيق معايير الجودة التي تحددها المؤسسة بعيداً عن بيروقراطية الاعتماد وإملاءات المعايير التي لا تتناسب مع خصوصية كل مؤسسة؛ فكل دولة تبحث عن ما يناسبها من أساليب ذات إطار قطري أو محلي، فكما أن هناك النموذج الأمريكي والأوروبي والبريطاني لضمان الجودة، فهناك إمكانية لتقليد نموذج معين أو تهذيب نموذج أو المزج بين النماذج أو البحث عن نموذج متحرر نسبياً من أي نموذج آخر طالما أن هذا النموذج يسعى إلى تعظيم الجودة وفق تعريف إجرائي يتم الاتفاق عليه؛ فقد تهتم مؤسسة بأن تحتل رتبة متقدمة بين المؤسسات وفق معيار دولي أو أكثر قائم مثلاً على امتحان واسع النطاق وبالتالي فهي تنظر إلى سمعة الجامعة في هذا الإطار، وقد يحقق ذلك لها موارد مالية من زيادة الملحقين بها من الطلبة من داخل القطر وخارجه، وهي بذلك

تربوية متعلقة بالتقويم الواقعي أو الحقيقي (authentic)، لأن كل المعايير التي ترد عادة في محاور وذات صلة بالمدخلات ليست بذات أهمية - على الرغم من أهميتها - إذا لم ينعكس تحقيقها على معيار أساسي ألا وهو نواتج التعلم - المهارية والمعرفية والوجدانية، فالمعنى الحقيقي للجودة يرتبط بمدى مساهمة عملية الاعتماد والجودة في تحقيق التعلم الواقعي. وهكذا يمكن أن يكون التقويم لأي برنامج آخر في المؤسسة منطلقاً من الإحتياجات الفعلية أو تقدير مسبق لهذه الإحتياجات، فقد قدمت دراسة كرسل وآخرون (Kressel, Bailey, and Forman, 1999) نموذجاً يشرح إجراءات الجودة الحقيقية من خلال مشاركة إدارة القسم أو الكلية وأعضاء هيئة التدريس والطلبة في تحديد الإحتياجات وبناء برامج التطوير.

يتزامن ذلك أيضاً، مع زيادة الاهتمام بالتقويم الإجرائي (action evaluation) وهو مصطلح مستعار من مصطلح البحث الإجرائي (action research) الذي جاء ردة فعل للبحث التربوي التقليدي الذي لا يعالج المشكلات التربوية الواقعية، وبالتالي زيادة الفجوة بين الباحثين والمستفيدين من البحوث أو المتأثرين بنتائجها، وقياساً عليه فقد أشار فيتسباترك وآخرون (Fitzpatrick, Sanders, and worthen 2004) إلى أنه يتوقع زيادة الاهتمام بالتقويم الإجرائي الذي يقوم على زيادة دور المتأثرين (stakeholders) في المشاركة بعملية التقويم بمراحلها الأولى، وبالتالي تدريبهم على المشاركة بعملية التقويم ومعايشتهم له، فقد أشار إلى نوعين من المتأثرين الرئيسيين والثانويين (primary and secondary) في طور التباعد (divergent phase) لتحديد أسئلة التقويم ومحكاته ومعاييره وهي مرحلة حرجية ومهمة في عملية التقويم لأنها تجمع بين مزايا التقويم الداخلي والخارجي، وتوفر مؤشرات صدق للأسئلة والمحكات (triangulation validity)، ويستفيد المقوم من التوافق والتعارض في المعلومات من مختلف فئات المتأثرين، ويضيف بأنه ستظهر الحاجة إلى زيادة عدد ونوع المتأثرين المعنيين بالتقويم للبرامج التربوية، فقد أكد رينك (Reineke, 1991) بأن على المقيمين تحديد هؤلاء المتأثرين ومشاركتهم بدءاً بتحديد أبعاد التقييم والقضايا التي يمكن إخضاعها للتقويم، وتحديد أسئلة التقويم والمحكات التي ستستخدم في الحكم على نجاح البرنامج، والمعايير (standards) أو المستويات التي يجب تحقيقها أو الوصول إليها على هذه المحكات، حيث يتوقع أن يكون للمزج بين المعايير المطلقة والنسبية (mixed approach of setting standards) أهمية خاصة في هذا المدخل المقترح، انسجاماً مع التوجه لزيادة الاهتمام ببحوث المزيج (Charles and Abbas, 2009)، بالإضافة إلى الأهمية الخاصة المتعلقة بفريق التقويم الذي يحمل صفة التقويم الداخلي والخارجي بنفس الوقت، حيث يجمع هذا الفريق بين المقومين من داخل البرنامج ومن خارج البرنامج في النظام نفسه.

تعتمد نموذجاً أو معياراً خارجياً متطرفاً ومحدوداً في التعريف الإجرائي للجودة مبنياً على مؤشر من مؤشرات النواتج أو المخرجات. ولذلك فإن إجراءات التقويم في كثير من المؤسسات التعليمية قد لا تتعدى أهدافها ما يوصف بعتبة المعايير أو معايير الجودة بعدها الأدنى (Threshold standards).

وأشار إيتون (Eaton, 2003) إلى أنه إذا كان الحصول على الاعتماد من هيئات الاعتماد الذي يصنف على أنه تقويم خارجي بالدرجة الأولى اختيارياً، وأن المبادرة للتحديث مع الهيئة بهذا الشأن يعود إلى المؤسسة نفسها كما هو الحال في الولايات المتحدة، فإن التقويم الداخلي أو الذاتي هو الأساس، ولا مفر منه (self-accreditation is not an option) على الرغم من أن الدراسة الذاتية هي الأساس الذي تعتمده لجنة الاعتماد كمقوم خارجي. وبالمقابل فإن من مزايا دخول تجربة الاعتماد والحصول عليه لمؤسسة أو كلية أو تخصص أنه يدفع المؤسسة أو يشجعها لاتخاذ خطوات نحو الحصول على التميز من خلال رفع مستوى المعايير أي تحسين الجودة،

في ضوء هذا التصور جاء الاهتمام بتوظيف المرتكزات المشار إليها في الأساس النظري وخاصة مداخل التقويم بشكل عام، وانطلاقاً من آخر الحلقات التي أشار إليها ورثن وساندرز في موقف تقويمي واحد، وبذلك يكون مدخل التقويم القائم على المتأثرين وضاء ومتجاوباً وطبيعياً وديمقراطياً. وسيوضح ذلك من خلال الإجراءات التنفيذية للقسم الميداني من هذه الدراسة. وفي ضوء هذا التصور أيضاً انطلقت فكرة هذا البحث من اتساع الفجوة بين الحديث عن الجودة في الندوات والمؤتمرات وشيوع هذه المفردة في المجال التربوي مقابل ما نلمسه على أرض الواقع من انعكاسات على الجودة نفسها، فهي من المفردات التي عانت وما زالت تعاني من الفجوة بين التنظير والتطبيق أو الممارسة. وفي رأي الباحث أن تعدد وتقاطع المتغيرات التي يمكن أن تحكم أي مدرسة أو مؤسسة تعليمية مقارنة بأي مدرسة أو مؤسسة أخرى في القطر نفسه أو على المستوى الإقليمي أو العالمي، وما يرافق ذلك من متغيرات اقتصادية واجتماعية وثقافية وغيرها، يجعل من تحديد المعايير المستخلصة من رؤية المتأثرين من ذوي العلاقة في المؤسسة التعليمية انطلاقاً من رسالتها وأهدافها في إطار محلي أو إقليمي أو عالمي شرطاً مسبقاً للانتقال في البحث عن الجودة نفسها؛ لأن تحقيق هذه المعايير مسألة شائكة إذا لم تنبع من الواقع، حيث يتوقع أن تكون المحركات والمعايير المنبثقة من الواقع (naturalistic or grounded) ناتجة عن معاشية حقيقة للمتأثرين الرئيسيين في البرنامج التعليمي أو المؤسسة التعليمية، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث في محاولة أو رؤية مقترحة لتقديم نموذج جديد في التقويم لأغراض الاعتماد والجودة، يستمد محركاته ومعاييره من الواقع، تحقق أول ما تحققه فهم المتأثرين والتزامهم في ظروف واقعية تجمع بين الموصفات المطلقة والنسبية لهذه المعايير. وقد تم اعتماد مدرسة اليرموك النموذجية صورة مصغرة

لنظام تعليمي تربوي لاستقصاء وإبراز صورة النموذج المقترح ليضاف إلى نماذج التقويم ومداخله، وقد اطلق عليه النموذج المعاكس أو النموذج المتجذر، وسيوضح في القسم الثاني إجراءات التقويم التي تترجم تصور الباحث لمدخل التقويم القائم على المتأثرين، تاركاً للباحثين تقديم تصوراتهم لنماذج معدلة ضمن هذا المدخل. وسيوضح في القسم الميداني من هذه الدراسة بصورة مباشرة أو غير مباشرة مرتكزات أساسية لهذا المدخل مثل:

1. تحديد إطار التقويم الذي يوجه عمل المقوم، ويعمل بمثابة تعريف إجرائي مبدئي لذلك الإطار الذي يشمل:
 - تحديد الأهداف الضمنية العامة للتقويم.
 - تحليل مكونات النظام الذي يتضمن البرنامج المقوم.
 - تحديد الوقت المتوفر لعملية التقويم.
 - تحديد نوع التقويم حسب الكلفة المالية لعملية التقويم.
 - استطلاع المناخ والبيئة المحيطة بعملية التقويم.
 - تحديد فئات المتأثرين في البرنامج من داخل النظام وخارجه.
 - تحديد مصادر المعلومات، ومؤشرات صدق المعلومات.
 - تحديد الطرق والأساليب التي يمكن بواسطتها جمع المعلومات اللازمة للتقويم.
 - تجهيز أدوات وأساليب جمع المعلومات.
 - تحليل المعلومات وتوثيقها وتفسيرها وإعداد تقرير التقويم.
2. تدريب فريق التقويم بصورة فردية أو جماعية، وبصورة مباشرة أو غير مباشرة، في ضوء متطلبات التقويم وخصائص البحث المزيج الذي يجمع بين خصائص البحث الكمي والنوعي.
3. تحضير إرشادات خاصة ببعض إجراءات التقويم مثل المقابلة وطرح الأسئلة، وتسجيل الملاحظات. لضبط دور عنصر أو أكثر حسب المستجدات والممارسات التي يراها أو يلمسها رئيس الفريق.
4. تهيئة موقع التقويم لتوفير أعلى درجة ممكنة من التقبل لعملية التقويم التي تحمل في طياتها المساواة وإصدار أحكام واتخاذ قرارات قد تكون مؤلمة أحياناً، فضلاً عن الفكرة المسبقة التي قد يحملها بعض المشاركين من خبرات سابقة على أن التقويم يحمل في طياته التشهير والتجريح.
5. تهيئة المتأثرين على شكل مجموعات متجانسة.
6. تجهيز أدوات التقويم وأساليب جمع المعلومات بالإستبانات والملاحظات والمقابلات، مع الأخذ بالإعتبار خصوصية بحوث التقويم بشكل خاص والبحوث النوعية بشكل عام التي تتميز بإجراءات صدق من نوع خاص وتأخذ أشكالاً متعددة مثل البقاء لفترة طويلة نسبياً في موقع التقويم، والتعدد في الأساليب والأدوات لجمع المعلومات وتعدد الملاحظين

وانتهت عملية التقييم بتقديم تقرير بموجب كتاب تغطية ينص على مايلي: "إشارة إلى كتابكم رقم ... موافق ... والمتعلق بطلب دراسة أوضاع المدرسة النموذجية، وتقييم العملية التربوية والتعليمية والإدارية، وظروف العمل والكوادر التدريسية العاملة فيها، وتشخيص المشكلات التي تكتنف مسيرتها، أرفق تقريراً يتضمن إجراءات عملية التقييم بدءاً بدراسة طلب التقييم وانتهاءً بالإقتراحات والتوصيات. وقد تم توثيق هذه الإجراءات في المحاضر التفصيلية لاجتماعات اللجنة. علماً بأن هذه المحاضر والملاحق الخاصة بالمقابلات والزيارات والإستبانات ومخرجات التحليل الكمي جزء لا يتجزأ من هذا التقرير. كما تشكل مجموعها إطاراً مرجعياً ومصدراً لمعلومات مساندة تعرف إجراءات مضمين هذه الإقتراحات والتوصيات وفق معايير مطلقة ونسبية."

و قبل الدخول في مراحل ما بعد دراسة طلب التقييم، كان لابد من الإشارة الى الملاحظات التي تم مراعاتها في عملية التقييم بشكل عام واعداد التقرير بشكل خاص كما يلي:

- محاولة الاحتفاظ بالمفردات الأصلية كما جاءت على ألسنة المشاركين في العينات قدر الإمكان حتى لا تضع المعاني والمقاصد لهذه المفردات، وتوضيح المعنى بين قوسين هكذا (بمعنى). اجتهاداً من الباحث.
- استبدال بعض المفردات التي يمكن أن تخدش المشاعر أو غير لائقة بفراغ من 3 نقاط متتالية.
- استبدال بعض الاسماء او المفردات التي قد تشير الى الهوية او التعريف بالجهة المقصودة بوضع فراغ من 3 نقاط متتالية.
- يعتذر الباحث عن أي مفردة لم يتم استبدالها اجتهاداً منه على أنها عادية أو طبيعية ولا تحمل اي اساءة.
- يعتذر الباحث لأي متأثر لم يتم تلبية توقعاته أو عدم التجاوب مع اهتماماته في تناول قضايا أو أسئلة معينة لم يتم تناولها لأي سبب من الاسباب او لأي محدد من المحددات. فعلى الرغم من الكم الكبير من الاسئلة والمعايير التي يمكن أن تكون متجذرة في النتائج التي توصلت اليها الدراسة في الأبعاد المختلفة، إلا أن هناك الكثير منها يبقى كامناً في أبعاد رئيسية أو فرعية أخرى يمكن أن تكون مجالاً لدراسة تقييمية أكثر شمولاً.
- يعتذر الباحث عن اسقاط بعض العبارات أو الجمل المنسوبة الى مشارك او اكثر من المشاركين بناء على تقديره للأثار الجانبية السلبية المحتملة لأن التقييم نشاط اجتماعي الى جانب كونه نشاط علمي.
- الشكر لإدارة الجامعة ممثلة برئيسها وإدارة المدرسة وجميع المشاركين وغير المشاركين والمتأثرين المباشرين وغير المباشرين من طلبة وأولياء أمور ومعلمين وإداريين بمختلف فئاتهم على وقتهم ومشاركاتهم التطوعية التي تعكس انتماءهم

والمراجعين والمقابلين تحت مفهوم مايسمى بالتثليث (triangulation) والإنعكاسية (reflexivity) وغيرها من الاستراتيجيات المستخدمة في تقديم مؤشرات على صدق البحث النوعي ونتائجه (Johnson and Christensen, 2004, p250) (انظر الخصائص التي يقوم عليها المدخل المتجذر القائم على المتأثرين).

7. التفكير بأساليب التحليل لتأمين الصدق والدقة وفق خصائص التقييم المستمدة من بحوث المزيج mixed research
8. وضع برنامج زمني مرن لدخول المواقع المحددة، والجولات التقييمية ومتابعة متطلبات التعديل على خطة التقييم.
9. تحليل النتائج مع الاهتمام بتأمين مؤشرات الصدق متعدد المؤشرات triangulation validity
10. التعريف بحدود التقييم ومحدداته في ضوء غياب بعض ابعاد التقييم مثل الرؤية والحاكمية والقوانين والأنظمة، وغيرها مما يرد عادة في أدلة هيئات الاعتماد، التي قد تحتاج إلى مشاركة متأثرين من نوع آخر وأساليب أخرى في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها.
11. التفكير بالأسئلة والمحكات والمعايير التي يمكن اشتقاقها من النتائج انسجاماً مع الفلسفة التي يقوم عليها هذا المدخل العكسي- المتجذر.

الدراسة التقييمية الميدانية والإجراءات التنفيذية

دراسة طلب التقييم (الغطاء القانوني للتقييم):

بدأت فكرة تقييم المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك بطلب رسمي من رئيس الجامعة (في حينه)، حدد فيه رئيس فريق التقييم وأعضاء الفريق تحت مسمى لجنة التقييم، وخصصت اللجنة أول اجتماع لها لدراسة خصائص الفريق وإمكاناته، والأهداف العريضة للتقييم، وإمكانية تحديد إطار التقييم وحدوده، وتحديد مجالات التقييم، وتعريفها إجرائياً، و المعايير التي يمكن اعتمادها في تفسير النتائج، أو التوصل إلى معايير متجذرة في المدرسة ومشتقة من المتأثرين بالتقييم ونتائجه، والربط بين متطلبات التقييم ومدخله ونماذج (approaches & models). وتحديد الجهة المعنية بتقديم متطلبات التقييم، وكيفية التواصل مع أعضاء اللجنة ودراسة برنامج كل منهم في ضوء محددات الزمان والمكان لتأمين أعلى قدر من المشاركة لأعضاء الفريق في نشاطات التقييم، وتوجيه خطة التقييم بما يتناسب مع الوقت المحدد في طلب التقييم، ومدى إمكانية التحرر من الوقت المقترح، ومناقشة متطلبات التقييم الشامل مقابل التقييم الجزئي في ضوء الأعباء التي يمكن أن يتحملها الفريق وتحديد كلفة التقييم، ودراسة أوضاع المدرسة من موقع ومدخلات وعمليات ومخرجات لتكوين تصور مسبق عن إجراءات التقييم قبل دخول المواقع في المدرسة.

- اعطاء الحرية للمشاركة في تحديد الوقت الكافي للإجابة.
- امكانية تضمين الاستبانة تقديراً عاماً للأبعاد التي تحتمل التقدير، في ضوء انطباع الطالب والصورة الإجمالية التي كونها عن المدرسة. (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف)

خطوات واجراءات اعداد ادوات التقييم:

1. مناقشة الصورة الأولية للاستبانة في ضوء العناصر المشار إليها في الخطوة الأولى من اعدادها.
2. إعداد الصورة النهائية للاستبانة (استبانة الطلبة، استبانة المعلمين)
3. تحديد اعمار الطلبة المشاركين في الإجابة على بنود الاستبانة.
4. تحديد آلية تحضير النسخ الكافية من الاستبانة.
5. تحديد آلية التوزيع على المعلمين والطلبة.
6. بحث كيفية مشاركة الطلبة من الصفوف الخمسة الأولى في عملية التقييم حيث تم الإتفاق على ان يكون ذلك من خلال المقابلة بواقع ستة طلبة من كل صف يتم اختيارهم عشوائياً والإستماع لملاحظاتهم وتسجيلها.
7. دراسة أسئلة المقابلة التي تم جمعها وبحث آلية تنظيم المقابلة وضمان الوصول الى أعلى مصداقية في الإجابة ضمن حدود أخلاقيات المقابلة.
8. مناقشة آلية إجراء المقابلات في ضوء المحددات الزمانية والمكانية، وتنوع الفئات المستهدفة، والإمكانات المتاحة للتواصل مع هذه الفئات، وآلية اختيار العينات، وإمكانية الجمع بين الفئات ومحاورتها دفعة واحدة في اجتماع عام.
9. بحث آلية تسجيل المقابلات (تسجيلاً يدوياً دون استخدام اجهزة التسجيل)، حيث تم الإتفاق على تقنين الأسئلة ليتم ضبط الوقت وتنظيم المعلومات، وان تكون الأسئلة ذات صبغة اسقاطية دون تدخلات أو إملاءات أو إحياءات، لتجنب عيوب المقابلة وتعظيم مزاياها، ومصداقية المعلومات التي يتم تسجيلها.
10. بحث امكانية الإستعانة بمساعدين لتحليل المقابلات وترميزها وتفرغها وفهرستها وتصنيفها (على أن يعاد طرحها في الإجتماع القادم).
11. الإتفاق على موعد الإجتماع القادم بهدف:

- تقييم اللقاء مع أولياء الأمور (تقييماً أولياً)
- التعريف بإجراءات المقابلة: ما لها وما عليها. (تم إعداد إرشادات لهذا الغرض للالتزام بها)
- إبلاغ اللجنة بأنه قد تم تجهيز الاستبانات بالعدد المقترح في اليوم التالي للإجتماع الثاني كخطوة اساسية تسبق عملية التطبيق التي تحدد ادارة المدرسة موعدها.

للبحث العلمي وتمثلهم لجوهر التقييم القائم على التحسين والتطوير لتحقيق الاعتماد والجودة المبني على الالتزام.

- تم صياغة تقرير البحث هذا دون الإشارة الى الملاحق، فهي عبارة عن نماذج من الإستبانات وقائمة إرشادات اجراء المقابلة وتحليلات احصائية كمية مع رسومات بيانية ليست هدفاً بحد ذاتها واحصائيات متعلقة بالمدرسة، ولا يشكل ادراجها مع التقرير إضافة جوهرية مقابل التضخم الجوهري غير المبرر في حجم التقرير.

مرحلة ما قبل جمع المعلومات:

في ضوء التصورات التي تمت في مرحلة دراسة طلب التقييم تم التوصل بصورة اولية الى تحديد عام وخطوط عريضة لأدوات واساليب جمع المعلومات اللازمة للتقييم وهي تتلخص على النحو الآتي:

1. اعتماد الإستبانة المفتوحة والشاملة كأداة لجمع البيانات والمعلومات التي تغطي برامج المدرسة وأنشطتها من كوادرات ومكونات بشرية ومادية، بحيث توجه استبانة خاصة للطلبة (الصفوف 6-12) وأخرى للمعلمين، واستخدام أسلوب العينة التي تغطي أعلى اختلاف (maximum variation sample) بالنسبة للطلبة بواقع ثلاثة طلبة من كل شعبة في المدرسة، والعينة الشاملة بالنسبة للمعلمين.
2. استخدام أسلوب المقابلة السابرة (in-depth interview) لعينات من فئات مستهدفة (purposive groups) ضمن الإمكانيات المتاحة وهي:
 - عينة من طلبة الروضة والصفوف من الأول حتى الخامس
 - عينة من أولياء أمور الطلبة.
 - الإداريين في المدرسة (المدير المساعد، المرشد، فني المختبرات، أمين مكتبة، السكرتاريا)
 - المدير العام والمدراء المساعدون (مديرو المراحل) في لقاء خاص.
3. تكليف أعضاء الفريق بتحضير أسئلة سابرة تمهيداً لمقابلة الفئات المشاركة.
4. تحضير صورة أولية لإستبانة الطلبة والمعلمين تتضمن ما يلي:

- أبعاد التقييم وفق معيار الشمولية (لجميع البرامج الفرعية المحتملة).
- صفحة الغلاف، وما تتضمنه من مفردات تضمن المصداقية والثقة المتبادلة ضمن إطار أخلاقيات التقييم.
- محاولة تقنين الإجابة على شكل نقاط (تحديد الإيجابيات والسلبيات والمقترحات) لأغراض التحسين والتطوير.
- تحديد كيفية استرجاع الإستبانات، وضمان حقوق المشاركين وسرية المعلومات.

5. مناقشة الترتيبات الخاصة بالالتقاء مع أولياء الأمور يوم الخميس 2008/4/24 الساعة 12:00، ومتابعة إدارة المدرسة لإجراءات إبلاغ أعضاء اللجنة بمواعيد التطبيق واللقاءات المشار إليها.
 6. تم الاتفاق على أن تكون مقابلة عينة من أولياء الأمور في لقاء جماعي مع أعضاء اللجنة يوم الخميس الموافق 2008/4/24 الساعة 12:00 على أن يقوم مدير المدرسة بالتحضير لعقد اللقاء في المدرسة مع عينة متيسرة من أولياء الأمور الذين سيحضرون اليوم المفتوح للالتقاء أولياء الأمور مع المعلمين، وقد اعتبر ذلك بمثابة تبليغ لأعضاء اللجنة بموعد المقابلة، لتمكينهم من تنظيم برنامجهم لحضور ذلك اللقاء. ويطلب من كل عضو في اللجنة تسجيل الملاحظات التي يتم تقديمها من أولياء الأمور ليتم جمعها بعد انتهاء اللقاء واعتبارها مصدراً من مصادر المعلومات.
 7. وبالإضافة إلى الملاحظات الشفوية التي يمكن أن يتم تقديمها من قبل أولياء الأمور، فقد تم الاتفاق على توزيع أوراق لمن يرغب من أولياء الأمور لتقديم أي ملاحظات مكتوبة غفلاً من الأسماء كمصدر إضافي من مصادر المعلومات.
 8. تم الاتفاق على أن يتم لقاء جماعي مع عينات من الإداريين في المدرسة وهم من الفئات المشار إليها سابقاً على أن يقوم مدير المدرسة باتخاذ الترتيبات اللازمة بأقصى سرعة لحضور هذه الفئات في الموعد المحدد، وإبلاغ جميع أعضاء اللجنة بموعد ذلك اللقاء لتمكينهم من الحضور، مع التركيز على أهمية حضور الجميع ليتم تدوين الملاحظات الشفوية والمكتوبة بالطريقتين المشار إليهما في اللقاء مع أولياء الأمور.
 9. تم الاتفاق على أن يتم لقاء جماعي مع عينة من الطلبة من الصفوف الخمسة الأولى بواقع ستة طلاب من كل صف، على أن يقوم مدير المدرسة بالترتيب لعقد اللقاء بأقصى سرعة، وإبلاغ جميع أعضاء اللجنة بموعد اللقاء، لتمكينهم من تنظيم برنامجهم، والتأكيد على أهمية حضور الجميع، على أن يتم تدوين الملاحظات بالطريقتين السابقتين أيضاً.
 10. الترتيب لزيارة جماعية وتم الاتفاق على ملاحظة مواقع محددة في المدرسة هي:
 - المقصف.
 - الممرات.
 - دورات المياه.
 - المشارب.
 - المباحث العلمية: الفن، الموسيقى، الرياضة، المهني.
 - غرفة الصف (عينة).
 - مكاتب مديري المراحل.
 12. الإتفاق على صيغة استبانة المعلومات الإحصائية المطلوبة من إدارة المدرسة وتزويد اللجنة بها بعد تعبئتها في ضوء المعلومات المتوفرة.
 13. مقابلة الفئات التالية من المتأثرين:
 - عينة من أولياء الأمور (30 ولي أمر).
 - مقابلة عينة من طلبة الروضة والصفوف الخمسة الأولى (30 طالباً).
 - مقابلة الإداريين (15 إداري بما في ذلك مديري المراحل).
 - تطبيق استبانة الطلبة على عينة من الصفوف 6-12 (105 إستبانات).
 - تطبيق استبانة المعلمين (114 استبانة).
 14. استعراض إجراءات التفريغ للإستبانات:
 - اجتماع رئيس اللجنة مع طلبة الجرايات وشرح الخطوات (خطوه أولى) للتحليل للبيانات النوعية (3 من طلبة جرايات كلية التربيّه وتم توزيع العمل عليهم، وتصميم نموذج التفريغ في مصفوفة تتضمن 21 (عدد البرامج الفرعية - مجالات التقييم) * 3 (الإيجابيات والسلبيات والاقتراحات) بالإضافة إلى رصد التوزيع التكراري للتقدير العام على كل مجال في مصفوفة 21*5 (عدد فئات التقدير)
 - تفريغ إستبانات المعلمين من قبل طلبة الدكتوراه في مساق طرق البحث النوعي تحت إشراف رئيس اللجنة (مدرّس المساق) والذين لديهم الخبرة في إجراءات تحليل البيانات النوعية كمتطلب من متطلبات المساق.
 15. قيام أعضاء اللجنة بزيارة ميدانية إلى المدرسة مع تحديد اليوم والساعة والفترة مع مدير المدرسة (عضو لجنة التقييم) للإطلاع على بعض المواقع والمرافق والخدمات في المدرسة.
- لقاء تنسيقي مع إدارة المدرسة:**
1. تم الاتفاق على أن يتابع المدير تحضير العدد المطلوب من الإستبانات.
 2. تحديد موعد تطبيق الإستبانة على الطلبة يوم الثلاثاء 4/29 من الساعة 9:00 الى 11:00 على أن يقوم المعلم/المعلمة في الحصة الأولى باختيار الطلبة الثلاثة حسب الأسس المتفق عليها، وإرسالهم إلى قاعة المسرح.
 3. تحديد موعد تطبيق الاستبانة على المعلمين يوم الأربعاء 4/30 الساعة 12:00 في قاعة المسرح.
 4. تحديد موعد اللقاء مع الإداريين في المدرسة (جميع الفئات المشار إليها سابقاً) والاستماع الى ملاحظاتهم العامة والخاصة، وما يمكن ان يقدمونه من ملاحظات لتحسين المدرسة وتطويرها.

4. نحترم جميع الملاحظات والإقتراحات، ونتمنى ان نتمكن من تسجيلها كاملة للإستفادة منها، وقراءتها وتمحيصها للخروج باقتراحات مفيدة ومحدد وقابلة للتنفيذ.

5. لن نتعامل مع الملاحظات والإقتراحات التي ستقدمونها على أساس ان هذا صحيح وهذا خطأ بشكل مطلق، فبالتأكيد لكل منا خبرة من نوع خاص، قد تتفق وقد تختلف، وهذا لا يفاجئنا.

6. اذا لم يسعفنا الوقت في اعطاء الجميع الفرصة الكافية لتقديم الملاحظات والإقتراحات شفويا، فقد تم توزيع أوراق لتقديمها مكتوبة، ولا داعي لكتابة اي شيء غير الملاحظات والإقتراحات.

• تلخيص الملاحظات في المقابلة مع أولياء أمور الطلبة:

1. استخدام المعلم مفردات غير لائقة.
2. التعامل مع الأطفال بحاجة إلى حكمة أكبر مما هو موجود حاليا في المدرسة.
3. المعلم يبالغ جدا في العلاقة التي يعطيها للطلاب إذا عرف ولي أمره.
4. اذا لم يوجد مدرس في البيت، الطالب يبقى كما هو.
5. هل نحول البيت إلى مدرسة؟ لا يوجد في البيت أساليب تدريس، وقد لا يوجد الوقت الكافي.
6. معلم يقول التربية في البيت والتعليم في المدرسة، تربوا في بيت أهلكم.
7. الطالب كره مادة بسبب كرهه لمعلمتها/ صف سادس.
8. نحن مع الضبط في المدرسة ولكن لا نحقر الأطفال.
9. الواجبات المنزلية لا يوجد تدقيق أو متابعة/ صف سادس.
10. دورة المياه مشتركة وغير نظيفة، ويضطر الأطفال لحبس حاجاتهم.
11. منهاج حشو معلومات/ صف ثاني فالمادة يدرسها المعلم كما هي، وتبقى جامدة، فالطالب بين المعلم والكتاب أو بين المطرقة والسندان.
12. نتمنى أن لا يكون هناك واجبات منزلية في الصفوف الأولى، ولكن أن يكون التدريس فعالاً.
13. الواجبات المنزلية هي عقاب للطلاب، يطلب إعادة كتابة السؤال، فوقت كتابة الأسئلة يأخذ أضعاف وقت الحل.
14. صياغة الأسئلة في الامتحانات غامضة، فالمعلم يقصد شيئا مختلفا، والمفردات في الأسئلة مضللة للطلاب.

• مكاتب المعلمين وأماكن استراحتهم.

• غرفة الإرشاد.

• المكتبة.

• المختبرات.

مقابلة أولياء أمور الطلبة في اللقاء المفتوح مع لجنة التقييم:

كان ذلك يوم الخميس (2008/4/24) الساعة 12:00-2:00 خلال فترة اللقاء المفتوح بين أولياء الأمور والهيئة التدريسية وهو لقاء دوري تنظمه المدرسة) وكان عدد أولياء الأمور الذين حضروا تباعا إلى القاعة المخصصة للقاء (30 ولي أمر)، وفيهم يلي ملخص المداولات والملاحظات في تلك المقابلة:

- مداولات خاصة بين أعضاء لجنة التقييم قبل بدء اللقاء:
 1. التأكيد على مراعاة الإرشادات في تطبيق المقابلة:
 2. تجنب أي حشو أو تبديل لمفردات غير مطابقة في المعنى أو قوة الشحنة التي تحملها أو تفسير فوري غير دقيق أو يضيق المعنى المقصود.
 3. التحليل المباشر بعد انتهاء المقابلة حتى تبقى معاني ودلالات المفردات والعبارات العالقة في ذهن كما هي قبل تعرضها للنسيان.
 4. التأكيد على أهمية الصدق المتبادل عبر المقابلين والمقدرين (Triangulation over interviewers, and raters)
 5. تلخيص الملاحظات في المقابلة مع أولياء أمور الطلبة
- وعند بداية اللقاء تم التقديم من قبل رئيس اللجنة مشيرا إلى النقاط الآتية:
 1. بالنيابة عن رئاسة الجامعة وإدارة المدرسة وأعضاء اللجنة التي شكلها رئيس الجامعة لدراسة أوضاع المدرسة، ومن ضمن الإجراءات لهذه الدراسة الإلتقاء بكم والسماع منكم في ضوء ملاحظاتكم المباشرة وغير المباشرة.
 2. الهدف من الملاحظات والإقتراحات هو التحسين والتطوير قدر الإمكان، فأني تحسين في البيت في ضوء ملاحظات الزوج والزوجة والأولاد وربما الأصدقاء والأقارب هو تحسين مفيد؛ إذا كان يصب في مصلحة البيت بعيداً عن الإساءة، فنحن جميعاً اسرة هذه المدرسة.
 3. لا توجد اسئلة محددة، ولكن نود ان نستمع الى ملاحظاتكم العامة والخاصة واي اقتراحات ممكنة التطبيق.

34. لا يوجد هناك أي خصوصية في اللقاء الذي يتم بين المعلمين وأولياء الأمور.
35. الآباء لهم دور في ظهور سلوكيات غير مرغوبة مثل البالونات، الماء، ..
36. هناك محسوبيات في المدرسة، لأن الأهل يعرفون ولي الأمر أو أمه.
37. في مدرسة ... لا يستوعبون الطلبة، يسبوا عليهم (يشتمونهم)، ويأخذ المعلم انطباعاً عن طالب بأنه مشكلجي (يصنع المشكلات). (معدرة : تم تجاوز التصويب لبعض المفردات لتبقى كما جاءت على لسان الطلبة).
38. الجانب التربوي معدوم عند المعلمين، والجانب العلمي لا يكفي.
39. توزيع المادة على الامتحانات غير متوازن.
40. مدة الفسحة لا تكفي الطلبة، والتزام على الشراء.
41. إذا أخذت فكرة أن طالب مشكلجي فتبقى الفكرة قائمة وملزمة للطلاب.
42. يحتاج الطلبة الى توعية تربوية ودينية ويمكن الاستفادة من الأساتذة أصحاب الاختصاص في هذا المجال ومن ذلك المناسبات الدينية وكذلك محاضرات عن الايدز والتدخين والمخدرات من جميع الجوانب التربوية.
43. البنات لا يجدن مصليات وعلى المعلم أن يوجه طلبته الى الصلاة والاستفادة من ذلك لتحسين السلوكيات.
44. يفضل تخصيص وقت محدد لاستقبال الادارة لاولياء الامور وتكون دورية اسبوعية.
45. كم المادة في الامتحان الأول قليل بالمقارنة مع النهائي/ثامن وعاشر
46. هناك مواد يجب أن لا تباع في المقصف، وتخلق المباهاة في الشراء، بالإضافة إلى ضررها وتوسيعها للمدرسة.
47. ضرورة متابعة أولياء الأمور لبعض القضايا مثل الافطار، استخدام الخلوي، التدخين، ووصولهم إلى المدرسة.
48. المدرسة تعرف الغلط وين (فلان لا يقع عليه عقاب، طالب يعرف أنه مسنود، فيتصرف بشكل غير طبيعي).
49. الطلاب وخاصة الصغار يسمعون من المعلم أكثر مما يسمعون من أولياء الأمور، ولذلك لا بد من قيام المعلمين بتوجيه الطلبة.
50. المصلى في المدرسة ليس بالمستوى المطلوب كمدرسة نموذجية.
15. سائق الباص بأسلوبه ومفرداته هو الذي يتدخل في الطلبة، فتكثر المشاجرات بين الطلبة لحين حضور المرافق.
16. خمس معلمات لنفس المادة ... خلال شهر ونصف بسبب غياب المعلمة الأصلية.
17. دور المدرسة يجب أن يستمر حتى مغادرة الطلبة المدرسة، وليس مع انتهاء الحصة الأخيرة.
18. بعض المدارس تعلم الطلبة كيف يربط رباط بوطه، فالمدرس يجب أن يكون له دور في توجيه الطالب، لبسه/ شعره.
19. عدد الطلبة في الصف يصل إلى 36، فهل هذا معقول.
20. يتجنب الطالب دخول المرافق الصحية لسبب أو أكثر، ولذلك أمنيته أن يصل إلى البيت مبكراً.
21. المعلمة تلجأ إلى الواجبات المنزلية لعدم تمكّنها من متابعة الطلبة بسبب العدد الكبير.
22. شيك المدرسة مخلوع ويسمح للطلبة بالخروج.
23. الجانب العملي بحاجة إلى اهتمام أكثر.
24. يوم اللقاء مع المعلمين/ الطلاب عطلوا وأولياء الأمور لم يتمكنوا من مقابلة المعلمين (3 معلمين لم نجدهم، لم يحضروا معهم سجل العلامات، لا أعرف ابنك، خليه يمر علي حتى أشوفه أو تحضره معك، لماذا؟
25. هناك شللية في المدرسة (مجموعات من الطلبة).
26. بقاء كثير من الطلبة من الذكور خارج سور المدرسة، والإدارة تقول ليس لنا علاقة خارج المدرسة.
27. أحد أسباب بقاء الطلبة خارج المدرسة هو التمسك بالشكلية، في الساعة 7.45 تماماً نسكر الباب حتى أن بعض المعلمين يجدوا الباب مغلقاً.
28. ماذا يفعل الطالب عندما يجد الباب مغلقاً في وجهه، يبحث عن مكان يأويه، فيجد السكن الجنوبي ملاذاً له.
29. الطلاب يغيبوا لأن هناك رحلة، ولكن يتبين أن الرحلة قد التفتت متى؟ لا ندري؟
30. المعلمون يشجعون الطلبة على الغياب، يسألهم المعلم من سيأتي؟
31. يتصل ولي الأمر، لماذا التعطيل، والجواب من الادارة لا يوجد عطلة، ولكن ابنك مهمل هو الذي قرر التعطيل، وينقل لك معلومة غير صحيحة، فنحضر إلى المدرسة ويتبين أن الطالب صادق.
32. مربّي الصف، عندما يأتي عدد من الطلبة يقول له خليك بوجهك (بمعنى روح)، لا تذهب إلى الصف.
33. معلم ... يتغيب 7-8 مرات خلال العام، صف تاسع.

مقابلة أطفال الروضة والطلبة من الأول للخامس في اللقاء المفتوح مع لجنة التقييم:

- عدد الطلبة: 30 بواقع 5 أطفال من كل فئة/ صف.

- موعد اللقاء: تم تحديده باليوم والساعة والفترة.

• تلخيص الملاحظات في المقابلة مع أطفال الروضة وطلبة الصفوف الخمسة الأولى (بلغة ومفردات الأطفال حفاظا على المعنى قدر الإمكان):

1. احنا في مدرسة ولسنا في حديقة حيوانات، أي واحد يحرك أصبعه بتصيح عليه، بغل، تخوفنا بعصاية القشاة، للضرب والتخويف، على ظهره، على ايديه، الأغلبية يستخدموا قطع خشب بلاقوها في الشارع، وبعضهم مسطرة مطاط 30 سم.
2. الأساتذة سريعو الغضب.
3. ما لحقنا نكتب، جاءت الفرصة، فقال لنا المناوب أخرجوا يا حيوانات.
4. ما يخلونا نحكي، اذا ابتهكوا كمان كلمة سأحضر العصاية.
5. المعلمة تركز على بنت وتترك الباقي/ فيه مغاورة.
6. المعلمة التي تأتي تمحي اللوح، وحنا نكتب- وتقول ما لي علاقة.
7. عقاب لكل الصف لأنه واحد حكى.
8. المعلم يأتي معصّب ومكشر.
9. المعلمة تأخرنا عن الفرصة وعن الباص، وبهدلنا تبع الباص عشان تأخرنا بسبب المعلمة.
10. المعلمة مات لها قريب(...)، عطلت، وداومت ولم تعط حصص بسبب حزنها، وتمضي الحصة بالخلوي، ويتجمعن بحصص، و... مع بعضهن/ صف
11. يعاقب المعتدي عليه لأنهم ما يعرفوا مين اللي اعتدى.
12. المدير لا تسمع ملاحظتنا ووجهات نظرنا أو تقول اللي بده يروح يروح وللي بده يظل يظل.
13. الطلاب بفلوا والإدارة لا تهتم بهم.
14. الأبواب في الصفوف مغلقة، وأبواب الحمامات ما بتسكّر وان سكّرت ما بتفتح .
15. الحمامات غير نظيفة، وسخة، بنخنق من الريح.
16. الطلاب الكبار بسبوا وبسيئوا للطلاب الصغار.
17. كلمات... على أبواب الحمامات.
18. طالب يعرض حاله ويدعي بأن طالب آخر عضه، ويعاقب ذلك الطالب الآخر.
19. يتحدثوا عن التعطيل، وتوقيف الحصص والمسيرة وحنا بنضيع.
20. يقولوا لا ترموا محارم، طيب خطوا سلة مهملات.

21. زجاج الحمامات مكسور، والطلاب بشوفوا بعض.
22. لا يوجد شطافات في الحمامات.
23. يبيعوا في المقصف ساندويشات وسخة.
24. أصحاب المقصف (لا يرجعوا الباقي).
25. البائع يسب عليهم مسبات،
26. تاريخ الصنع منتهي صار له عشرة أيام.
27. سندويش يابس.
28. لا يعطوا الطالب الفرصة لتقديم أذاره ووجهة نظر عندما تحدث مشكلة في اللباس والزي.
29. الأولاد يكبوا باقي الأكل في الساحة.
30. طالبة تغلط كثير في الامتحان، ولكن المعلمة تحطّلها صح، وتعطيها علامة مغاورة.
31. المشكلة أنه المعلم اللي مش كويس بنقلوه لصفوف أصغر، مع أن الصغار بحاجة لمعلم كويس.
32. المعلمة بتخصم علامات مع أنها لم تعطيك الوقت الكافي للكتابة، وتسحب الدفتر.
33. القرابة تتدخل في العلامة.
34. يوم الأحد بتبلش الواجبات الكثيرة.
35. أحيانا يكون الطالب صوته عالي بطبيعته، ولكن المعلمة تعاقبه لأنه صوته مرتفع، فالمعلمة تتضايق من الصوت العالي.
36. اذا لم يحل الطالب واجب النسخ، يعاقب بإعادة نسخة عدة مرات .
37. لأنه ما فيه حد يساعدنا في البيت، فنحل الواجبات غلط، فتعاقبنا المعلمة.
38. روحني على البيت مشي لأنني لم البس الزي.
39. تأخرنا لأنه نفس العجل مع بابا، وسكروا الباب علينا، وين انروح؟
40. لا يوجد في المدرسة نظام، فوضى، الطالب القوي له شلة.
41. نتأخر لأنه أحيانا يكون فيه رادارات في الطريق.
42. ... أغاني فقط مع أنه هناك آلات موسيقية في المدرسة.
43. ... خذوا هاي كره وروحوا العبوا.
44. مدرسة... المواد موجودة وتقول احضروا من عندكم
45. حصة ... تأتي معلمة أخرى تجلس ويشربوا قهوة.
46. حصة موسيقى ما في موسيقى بس عصاية مطاط لمن يحكي كلمة.
47. من يشارك في ... بنت واحدة.
48. ... نذهب مرة واحدة في الأسبوع في حصة العربي.
49. ما فيش حصة، لأنه المعلم يقوم بعمل اداري.

7. إعادة النظر في تنظيم الحمامات وصيانتها وتشطيباتها وكفائتها للأعداد الكبيرة من الطلبة، وسهولة استخدامها ومناسبتها لأعمار الطلبة وخصوصية الاستخدام، وتكثيف إجراءات التنظيف في أوقات محددة من اليوم المدرسي بما يضمن استمرارية توفر الشروط الصحية.
8. ضرورة استخدام المعلمين والادارة لأسلوب حل المشكلات، وأهمية جمع المعلومات الدقيقة والصادقة في معالجة المشكلات التي تحدث بين الطلبة، والانتباه الى خطورة وقوع الظلم او القرارات المتحيزة أو غير المتوازنة.
9. تفهم وضبط خروج الطلبة من الصفوف وبقائهم في أماكن محيطة بالمدرسة وتأخرهم عن الدخول أو العزوف عن المشاركة في الطابور الصباحي والاستماع او المشاركة في الاذاعة المدرسية، فهي نتائج لأسباب وظروف قد تزول بصورة كلية او تتراجع الى الحد الأدنى بزوال الاسباب الخارجية المتعلقة بالمدرسة والبيت، وأن الطالب ضحية ممارسات تراكمية غير تربوية، مما يعني ضرورة تفهم جميع الأطراف المعنية لهذه المعادلة.
10. ضرورة اثناء البيئة المدرسية بالنشاطات المتنوعة الموجهة حتى تكون بيئة غنية وهادفة بدءاً بالإذاعة المدرسية ومروراً بالحصص ذات الصبغة العملية والترفيهية كالفن والموسيقى والرياضة، والتركيز على عنصر التشويق في المواد الدراسية الأخرى من خلال الربط بين النظرية والتطبيق العملي لتكون عملية التعلم والتعليم ممتعة للطالب والمعلم.
11. ضرورة تحديد اهداف الواجبات البيتية ومراعاة الفروق الفردية والظروف الأسرية، والتنسيق بين المعلمين في توزيع عبء هذه الواجبات، والانعكاسات السلبية لسوء استخدام هذه الواجبات على الطالب وأسرته، فقد تؤدي إلى آثار جانبية أكثر من الاهداف التربوية الهامشية التي يتم تحقيقها، وبالتالي لا بد أن تكون موجهة وهادفة ومدرسة بعناية ومقننة وقابلة للمتابعة.
12. ضرورة انتباه المعلم الى الاسباب الكامنة وراء ظهور سلوكيات وممارسات معينة غير مرغوب فيها قد لا تكون منسجمة مع توقعات المعلم، فقد يكون السلوك غير المرغوب فيه ليس أكثر من ردة فعل او لفت الانتباه، أو لرد الاعتبار لإساءة أو إهمال أو اهانة. فالخصائص الطبيعية والعقلية والنفسية متعددة الأبعاد وليست أحادية البعد، وهنا تأتي خطورة معاقبة الطالب على سلوكيات تحددها خصائصه الطبيعية أو الوظيفية او الموقفية محكومة بمزاج المعلم أو الموقف الصفي في حينه، وربما كانت صفات مكتسبة، وعندها لا بد من
50. لا نريد حصة ... لأننا متأخرين، هكذا يقول المعلم.
51. معلمة... تمنعنا من الذهاب إلى الحمام / صف أول
52. معلمة ... تغيب كثيرا/ حطوا نائب لها/ ثلاثة أسابيع لم نذهب إلى
53. المعلمين يغاوزوا مع أبناء بعض الناس لأنهم يعرفونه مثل ابن، ابن
54. بحضور المشرف يكون المعلم أحسن واحد في الدنيا، ولما يخرج المشرف شوف كيف بتغير.
- استنتاجات من ملخص ملاحظات أطفال الروضة والطلبة من الأول حتى الخامس في اللقاء المفتوح مع لجنة التقييم.
1. ان الطالب أو الطفل بصرف النظر عن عمره الزمني لديه ما يقوله عن الكبار وأنه قادر على تقييم بعض الخصائص الهامة في المعلم، وبالتالي لا بد من مشاركته في التقييم، والاستماع جيداً إلى ما يقول
2. ضرورة التنسيق بين المعلمين في الممارسات والإجراءات التي تتطلب توحيد التعريف الاجرائي للزمن، لتنظيم الوقت والفواصل الزمنية خلال اليوم الدراسي ومعالجة الأخطاء في التخطيط التدريسي والإداري بحكمه، حتى لا يتحمل الطلبة نتائج القرارات الخاطئة المقصودة وغير المقصودة الناتجة عن الاختلاف في دلالات التعريف الاجرائي للزمن.
3. ضرورة تدريب المعلمين وتوعيتهم بأهمية اختيار الألفاظ التي يوجهونها للطلبة، وأساليب العقاب، ومخاطر العقاب الجماعي، والعقاب التراكمي، وانتقال أثر العقاب.
4. ضرورة انتباه المعلم الى خطورة انتقال مشكلاته الخاصة الى غرفة الصف، واشعار الطلبة بصورة مباشرة او غير مباشرة بانعكاساتها على سلوكه وردود افعاله وملامحه وتضخيم هذه الانعكاسات والمبالغة فيها.
5. الانتباه الى مخاطر اشعار الطلبة بالتحيز المقصود أو غير المقصود لطالب معين أو لعينة من الطلبة لأي سبب لا يحقق اهدافاً تربوية، أو لسبب غير مقنع، فقد يؤدي الى بيئة صفية ملوثة اجتماعياً.
6. مراقبة سلوك الباعة في المقصف والنزاهة والصدق والتزامهم بالشروط الصحية وأخلاقيات التعامل مع الطلبة والاجراءات التنظيمية للبيع التي تضمن تأمين وصول جميع الطلبة الراغبين بالشراء بصرف النظر عن جنسهم وأعمارهم وبأسرع وقت ممكن في ضوء فترة الاستراحة المعطاة لهم.

تلخيص الملاحظات في المقابلة مع الإداريين في المدرسة

1. الطلبة لا يريدون ... لأنه هناك تكنولوجيا وانترنت، ويا ريت الطالب يقرأ دروسه.
2. مشكلة المعلمين الذين يكملون دراسات عليا، المعلم يمضي الوقت لعلمه الخاص
3. الأهل يسمعون من أبناءهم، وأي كلام يعتبرونه صحيح دون تمحيص، ومن الضروري أن يتحقق ولي الأمر من كلام ابنه.
4. أولياء الأمور لا يتابعون أولادهم ليتأكدوا من وصولهم أو دخولهم في المدرسة
5. المدير غير مسئول عما يحدث خارج السور.
6. ضرورة متابعة الحضور والغياب، وإبلاغ الأهل بذلك.
7. ضرورة المتابعة من قبل الإدارة وتفعيل العقوبات حتى لو كان هناك نفوذ من جهات معينة (من ذوي النفوذ).
8. عدم وجود ديوان (لا يوجد رئيس ديوان)، ولا يوجد مراقب مبنى، ومن الصعب متابعة أمور الصيانة، وعدم وجود أمين مستودع للكتب المدرسية.
9. لا يوجد وصف وظيفي لي/ أنا لا أدري ما هو عملي، مرة ...، ومرة ...، ومرة ...، مكلف ب...، أنا أعاني من مشكلة.
10. أنا مش عارف أنا ...، أنا ...، أنا الجهة المخولة بالتعامل مع الاتصالات من الخارج (أولياء الأمور وغيرهم) الاتصالات تشكل مشكلة في المباني.
11. نحن بحاجة إلى محاسب ثابت/ دوام كامل، زحمة عمل.
12. الطاقم الإداري لا يعرف مهام الآخرين (التواصل، والحوار غير كاف..).
13. المسمى الوظيفي مشكلة (مرة ...، ومرة ...) لماذا لا يكون هناك وصف واضح
14. ضرورة تعريف الإداري بالتعليمات.
15. المرشد لا يقوم بأي إرشاد، فهو مشغول بأشياء أخرى، ويقوم بدور غير إرشادي.
16. مشاكل الإدارة الصفية ينقلها المعلم إلى المرشد.
17. ليس دوري كمرشد أن أكتب عقوبة، أو أراقب الدوام.
18. بغرفة الإرشاد يدوم المرشد، ومعلم الموسيقى، ومراقب الدوام، فلا يوجد خصوصية.
19. المرشدين بحاجة إلى دورات تدريبية
20. في الواقع المدرسة هي أربع مدارس وليس مدرسة واحدة، وكل مدرسة في موقع مختلف، فالمدرسة تعيش فوضى إدارية حتى في المسميات، وأنا مجبر على تكليف المرشدين لأنني في مأزق إداري .
21. معلم الصف يرسل الولد للمدير- وهذا خطأ كبير، ولذلك بدنا آلية لتعيين المعلمين والمعلمات،

التفكير باستراتيجيات تربوية - نفسية قد تحول السلبيات من وجهة نظر المعلم إلى إيجابيات، لأن التنوع خاصية إيجابية ويكمن التحدي في كيفية استثمارها، وربما يتطلب ذلك البحث عن الأسباب الكامنة وراء ظهور سلوكيات غير مرغوب فيها من خلال بحوث إجرائية.

13. ضرورة الاهتمام بمشاركة أكبر عدد ممكن من الطلبة في النشاطات المختلفة والمواد ذات الصيغة العملية كالفن والموسيقى والرياضة والتجارب المخبرية، وعدم اقتصر ذلك على بعض الطلبة لأسباب شخصية، وأن تكون هذه المشاركة وفق خطة واضحة تحت إشراف المعلم وأهداف محددة، وليس لإشغال الوقت، وتتطلب مثل هذه المواد أساليب خاصة في التقويم ليكون واقعياً يركز على العمليات.

14. ضرورة اهتمام المشرف التربوي بثبات خصائص المعلم وممارساته وسلوكياته، واستخدام الأساليب والإجراءات التي تحقق درجة مقبولة من الصدق في تقييم المشرف للمعلم. مما يعني ضرورة تأهيل وانتقاء المشرفين المؤهلين القادرين على تقديم خبرات متميزة للمعلمين.

15. ضرورة الوعي والانتباه إلى خطورة الاستقواء في المدرسة بكافة أشكاله ومهما كان مصدره، سواء كان الاستقواء من الطلبة أو من المعلمين أو من الإداريين، باعتباره مرض اجتماعي خطير قد يدمر أي مؤسسة، لأنه قد يؤدي إلى ردود أفعال وظهور أشكال من الرفض والاحتجاج المباشر وغير المباشر تنتقل آثاره إلى دائرة أوسع، فهو نزعة شخصية مكتسبة يتم تغذيتها من بيئة الطالب المحيطة به. فإذا كان استقواء الطالب على الطالب خطيراً بسبب التشجيع الذي يكمن خلفه أسباب اجتماعية واقتصادية ووظيفية في بيئة غير سوية، فإن استقواء المعلم على الطالب للأسباب نفسها أو غيرها من الأسباب المحتملة أكثر خطورة على المدرسة، مما يقتضي اتخاذ ما يلزم من إجراءات لتنقية بيئة المدرسة من أي مصدر من مصادر التلوث الناجم عن الاستقواء

مقابلة الإداريين في المدرسة في اللقاء المفتوح مع لجنة التقييم:

الحضور من اللجنة: أربعة من أعضاء اللجنة، وجميع الإداريين من مساعدين ومديري المراحل، وفنيين، ومرشدين، وسكرتاريا، ومراقبين. (عدد الحضور 15)، وتم تحديد موعد اللقاء: الأربعاء 2008/4/29 الساعة 12.00 - 2.30

44. لو جاء المدير من داخل المدرسة سيواجه عقبات ويحاول المعلمون تفشيله.
 45. من كانوا مع المدير السابق يحاولوا أن يثبطوا المدير الحالي.
 46. يستفيد الذين عطاؤهم ضعيف من الفوضى في المدرسة، هناك مستفيدون من الفوضى
 47. الذي المدرسي يجب أن يكون عملي، وله القدرة على التحمل، ومن الضروري إعادة النظر فيه، والأبيض غير مناسب.
 48. يجب أن يكون هناك شروط على قبول الطلبة.
 49. يجب أن يكون هناك عقوبات رادعة للطلاب وللمعلم أيضاً.
 50. الحزم مع الطلاب والتعامل معهم بعدل ومساواة وعدم التمييز في المعاملة.
 51. ابلاغ أولياء الأمور أولاً بأول بتصرفات أبنائهم.
 52. ضرورة تحقق أولياء الأمور من المعلومات التي تنقل إليهم من أبنائهم، وعدم التعامل بالعواطف وتصديقهم أو الوقوف إلى جانبهم حتى لو كانوا على خطأ.
- استنتاجات من ملخص ملاحظات الإداريين في المدرسة في اللقاء المفتوح مع لجنة التقييم**
1. البحث عن آلية لإعادة النظر في وضع المكتبة بالمدرسة ودور المكتبة كمصدر من مصادر المعلومات في ضوء ما يوفره الانترنت وقاعدة البيانات.
 2. ضرورة تكثيف التعاون بين البيت والمدرسة في القضايا المشتركة، وتوعية أولياء الأمور بتحمل مسؤولياتهم تجاه أبنائهم من حيث: متابعة وصولهم إلى المدرسة في الوقت المناسب، واهتمامهم بتناول وجبة الافطار قبل القدوم الى المدرسة، وتوعية ابنائهم بنوعية المشتريات والأضرار الصحية لبعض الأطعمة.
 3. إعادة النظر في الهيكل التنظيمي للمدرسة بعد ان أصبحت فعلياً أكثر من مدرسة في حجمها وتوزيع ابنيتها وانعكاس الفصل والاسوار على العمل الإداري كماً ونوعاً.
 4. ضرورة توعية اولياء الأمور بأهمية التبصر بالمفردات المستخدمة في أي حوار يخص المدرسة مع أبنائهم والذي يمكن ان يساهم في تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة.
 5. ضرورة تحديد مهام الموظف وواجباته في ضوء حاجات المدرسة والمسمى الوظيفي، وان تكون واضحة وتفصيلية، وضرورة توقيع الموظف عليها، وتسليمه نسخة منها، وان تتم المساءلة واتخاذ القرارات الإدارية في ضوءها.
 6. النظر بما يلي فيما يخص الإرشاد:
 - ضرورة إعادة النظر في تنظيم العمل الإداري واحتياجات المدرسة من الإداريين بعد ان تم الفصل بين الذكور والإناث.
22. الممرضة تقوم بعمل المراسلة، وازهد إلى الصفوف لمناداة الطلبة.
 23. عند تعيين المعلم يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار سلوكه.
 24. معلم يقول لطالب سأظل وراك حتى اوصلك لمجلس الضبط.
 25. معلم يكتب بحث له في الحصص، (طبعاً المعلمين الذين يكملوا دراستهم).
 26. اختيار الإداريين يجب أن يكون حسب أسس/ السفينة من قائدها.
 27. اختيار المعلم الأول يجب أن يكون حسب أسس مقنعة.
 28. مشكلة اختيار المعلمين مشكلة تعاني منها المدرسة في آخر سنتين.
 29. الفرق في المزايا بين المعلم في التربية والنموذجية طفيفة جداً، وهي ليست جاذبة أو مغرية.
 30. كبرت المدرسة بعدد طلابها، ولم تكبر بكوادرها الإدارية، ولم تتغير الحمامات، ولم يتغير المقصف.
 31. المقاصف قطاع خاص يهيمه الربح بأي شكل، ويشكو الطلبة منه، وهم يبحثون عن بديل بالنط (القفز) عن الأسوار.
 32. أنا الممرضة الوحيدة في المدرسة من 29 سنة، بدنا ممرض، والمفروض أن يتم اعداد برنامج لفحص الطلاب فحص سني وفحص عام.
 33. نتيجة للضغط على المركز الصحي لا يتمكنوا من الحضور إلى المدرسة.
 34. اذا غابت الممرضة أو اجيزت، فما هو البديل؟
 35. اعطيت (انا ك....) المقصف قائمة من الممنوعات ولم يلتزموا بها.
 36. هناك لجنة صحية ولكن دورنا معطل، وهناك تقارير للجنة ولكن لا فائدة منها.
 37. المدير عندما يكون من المدرسة يعرف ما يدور فيها، وعندما تأتي بدكتور من التربية يحتاج إلى فترة سنتين للتعرف على المدرسة.
 38. للمدير من خارج المدرسة ميزة، لأنه لا يعرف أحد ولا يتحيز لأحد.
 39. المشكلة النفسية عند بعض المديرين السابقين والمساعدين لا يتقبل بسهولة عودته إلى معلم.
 40. هناك مشكلة نفسية في المدرسة، والعلاقات والتواصل.
 41. ضرورة أن يتم اختيار المدير بمن يشهد له في الإدارة والقيادة وفن التعامل.
 42. الوضع الإداري في المدرسة معقد.
 43. فيه احزاب في المدرسة لتفشييل المدير.

والانعكاسات السلبية المحتملة في ضوء الفروق في الأنواق والتصاميم.

15. ضرورة الانتباه الى الانعكاسات الإدارية السلبية الناتجة عن سياسة خلط الأوراق، وتحقيق علاقات اجتماعية داخل الإدارة من جهة، وبين الإدارة والكوادر الأخرى من جهة ثانية، من خلال تعريف اجرائي غير صحيح لمفهوم الرضا الوظيفي على حساب الإلتزام الوظيفي ووضوح الدور الوظيفي وفق الحد الأدنى من معايير الجودة.

16. ضرورة توثيق الممارسات السلبية والنشاطات الإيجابية المتميزة في ملف خاص (Portfolio) للمعلم او الموظف الإداري، وان تتم المساءلة وفق معلومات تراكمية وموثقة، وتفعيل مبدأ المكافأة والعقاب، انطلاقاً من مصلحة المدرسة وحقوق الطلبة والانتباه الى خطورة اصدار عقوبات غير مدروسة او غير مقنعة، قد تكون مبنية على ردود افعال.

17. الاشارة الى دور الكبار وما يمارسونه من افعال واقوال وسلوكات ايجابية أو سلبية مقصودة او غير مقصودة مباشرة او غير مباشرة في تشكيل سلوك وتصرفات الطلبة، واتجاهاتهم نحو المؤسسة بكافة كوادرها وموجوداتها، وكيفية التعبير عن ردود الأفعال، بالرفض والتخريب والعبث والعدوان واثبات الذات.

الجولة الميدانية واللقاء بين لجنة التقييم وإدارة المدرسة قبل الجولة الميدانية:

- الحضور: ستة من أعضاء اللجنة
- الحضور من ادارة المدرسة: د. عبدالله بني عبدالرحمن، السيدة نجوى خصاونة، السيدة هيفاء الحموري، السيد اخليف ربابعة
- التاريخ والموعد: الاثنين 2008/5/5 الساعة 9:30-1:15

موضوع اللقاء:

1. مناقشة موضوع الإشراف
2. مناقشة موضوع فترة اليوم الدراسي، وموقع المواد ذات الصبغة العملية وهي (الرياضة، الفن، الموسيقى، المهن).
3. الطاقة الاستيعابية لمبنى الروضة.

الزيارة الميدانية وشملت:

1. عينة من مكاتب الإداريين، ومكاتب المعلمين والمعلمات.
2. عينة من الغرف الصفية.
3. غرفة الرسم سابقاً (غير معرفة حالياً).
4. المكتبة في مبنى الطالبات.
5. دورات المياه في مبنى الطلاب ومبنى الطالبات.
6. مشارب المياه في مبنى الطلاب ومبنى الطالبات.

• اعادة النظر بصورة جذرية في العملية الإرشادية في المدرسة ودور المرشدين ومهامهم الوظيفية.

- ضرورة تزويد المدرسة بعدد كافٍ من المرشدين.
- ضرورة تحديد المكان المناسب للعملية الإرشادية.

• الحاق المرشدين بدورات تدريبية لمتابعة نموهم الأرشادي.

7. تنظيم دورات تدريبية مستمرة للمعلمين في المجالات التي تتعلق بخصائص المتعلمين، وتوعيتهم بأشكال الإساءة للأطفال، وخطورة ممارسة المعلم لأي شكل من اشكال الإساءة، وتعريفهم بدورهم الإرشادي (المعلم - المرشد).

8. تعريف الطلبة بأن هناك عقاب مثلما ان هناك تعزيز ومكافأة، وان العقاب يختلف عن الإنتقام ولا يعكس كره المدرسة للطلاب، بل هو في حدود ما تقتضيه مصلحة الطالب أولاً، ومصلحة الجماعة والمؤسسة ثانياً، ويحبد هنا إعطاء نماذج ومواقف تربوية في هذا الإطار.

9. اعادة النظر في ما يسمى بالأسس والمعايير المعتمدة في اختيار المعلمين وتعيينهم، وان يؤخذ بالإعتبار الخصائص الشخصية والنفسية والاجتماعية للمعلم، ووعيه بأدواره التعليمية والإدارية والإرشادية، وقدراته في التحليل والتواصل، وتقديره للحوار وفهم الحقوق والواجبات، ومعايير الجودة ومبدأ الإلتزام بها.

10. اعادة النظر في الخدمة والرقابة الصحية في المدرسة ودور الممرضة بعد ان تضاعف اعداد الطلبة، وتم الفصل بين المباني، وتحديد دور المركز الصحي ووضع آلية واضحة وبرنامج محدد لتقديم خدمة افضل.

11. ضرورة تحديد تعليمات خاصة بالمعلمين الذين يلتحقون بالجامعات او يقومون بأعمال أخرى تنعكس سلبياً على دوامهم وقيامهم بواجباتهم المدرسية، ومستوى أدائهم وطبيعة التداخل بين الأدوار داخل المدرسة وخارجها، وتعظيم الإيجابيات وتقليل السلبيات.

12. ضرورة تكثيف الرقابة والمتابعة ووضع الضوابط على ما يقدمه المقصف من مواد غذائية من حيث قيمتها الغذائية، واسعارها ونظافتها، واضرارها الصحية الفورية والبعيدة المدى، وطبيعة المخلفات التي يتركها الطلبة في ساحة المدرسة.

13. ضرورة الإنتباه الى خطورة الشلل الذي قد يحدث في المدرسة بسبب الخلل الإداري، وضرورة التمييز بين التغيير الإداري والإصلاح الإداري، فالتغيير غير المدروس قد يخلق صراعاً ادارياً يؤذي المؤسسة، وتزداد الخطورة عندما تعزز بعض الكوادر في المؤسسة هذا الصراع غير المعلن لمصلحة شخصية.

14. ضرورة اعادة النظر في الزي المدرسي حتى لا يكون سبباً في تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة، وظهور تناقض بين قناعات الطلبة واولياء امورهم، وقناعات كوادر المدرسة أنفسهم، والتفكير بالدلالات الإيجابية المحتملة للزي الموحد

7. غرفة الفن في مبنى الطالبات.
8. مختبر الأحياء في مبنى الطالبات.
9. مختبر الكيمياء والأحياء في مبنى الطلاب.
10. مقصف الطلاب.
11. قاعة الموسيقى في مبنى الطلاب.
- الإشراف:
1. دراسة قائمة أسماء فريق الإشراف، ومناقشة توزيعهم حسب التخصصات التربوية والأكاديمية ضمن المادة الواحد وعددهم (25).
2. دراسة قائمة المعلم الأول، ومعايير تعيين المعلم الأول، والجهة التي تعينهم وعددهم (15).
3. التعرف على مهام المعلم الأول، والتغير في المهام خلال السنتين الأخيرتين في ضوء التغير في برنامج الإشراف التربوي.
- الملاحظات والمداولات من مقابلة الإدارة العليا في المدرسة:
1. الجمع بين المشرفين من التخصصات الأكاديمية والتربوية للمادة الواحدة.
2. اتخاذ الإجراءات الإدارية اللازمة لإصدار كتاب التكليف الرسمي للمشرفين قبل بدء العام الدراسي.
3. تحديد الأسس والمعايير المناسبة لاختيار المشرفين الخارجيين.
4. تحديد الأسس والمعايير المناسبة لاختيار المعلم الأول.
5. تحديد آلية للتنسيق بين المشرف الخارجي والمعلم الأول.
6. ربط مقدار المكافأة لقاء العمل الإشرافي بمدى قيام المشرف بمهامه الإشرافية التي تحددها إدارة المدرسة.
7. تخصيص نسبة من العلامة المخصصة للإشراف للمعلم الأول وفق أسس ومعايير محدده.
8. إعادة النظر في التعليمات الخاصة بالعقوبات المدرسية لتكون رادعة وتضمن عدالة القرارات ونزاهتها، وتضمن هيبة المعلمين ومكانتهم، وبالتالي هيبة المدرسة ومكانتها كمؤسسة لجميع الطلبة وتضمن حقهم في التعليم الأفضل في مناخ هادئ ومناسب.
9. ضرورة وضع تعليمات لقبول الطلبة وشروط تجديد قبولهم، والزام أولياء الأمور بالحرص على مصلحة المدرسة جنباً إلى جنب مع حرصهم على بقاء الطالب في المدرسة.
10. ضرورة تفعيل حصص المواد العملية بما يضمن مشاركة جميع الطلبة، ومراعاة مبدأ الفروق الفردية والاستفادة من إيجابيات التنوع، وتفعيل دورها في تعزيز مبدأ المشاركة، وبالتالي تفريغ الطاقات في الاتجاه الإيجابي وتعزيز تقدير الذات لدى الطالب.
- الملاحظات والمداولات من الجولة الميدانية في المدرسة:
1. مكاتب المديرين المساعدين في مبنى الطالبات وتوزيع الإداريين في المباني لا توفر مناخاً إدارياً مناسباً
2. المقاعد في الغرف الصفية تحتاج إلى متابعة صيانة مستمرة في ضوء مستوى جودة المواد المصنوعة منها وطبيعة تصميمها
3. المواقع التي جرت عليها أعمال الصيانة وخاصة في دورات المياه تكشف عن أهمية الدقة والإتقان في إجراءات الصيانة حتى لا تزيد من التشويه في التشطيبات.
4. تنظيف دورات المياه وتعقيمها ومواقع مشارب المياه لا تعطي مؤشراً مريحاً على مستوى الاستعداد الذي تتطلبه إجراءات الوقاية الصحية، ولا تتناسب مع الاستخدام المكثف لها.
5. الألواح المستخدمة في الصفوف تتطلب توفير أقلام كافية ومناسبة وذلك لانعكاس جودة الأقلام التي يستخدمها المعلم على مجريات التفاعل الصفّي.
6. مختبرات العلوم في مبنى الطلبة غير قابلة للتعديل، وهي غير مهيأة لاستقبال أكثر من 12 طالب.
7. جميع المختبرات (كيمياء، فيزياء، أحياء) لها مشرف مختبر واحد، وموزعة في 3 طوابق، ومختبر الأحياء معطل كلياً، وهي ضيقة جداً، وتصميمها غير موجه لهدف التجارب الفردية أو العروض العملية.
8. في مبنى الطلاب لا يوجد من الناحية العملية مكتبة أو قاعة موسيقى أو مهني، فهي مواد شكلية في البرنامج.
9. بالرغم من حداثة البناء (مدرسة الذكور) إلا أنه بحاجة إلى إشراف ومتابعة مستمرة لأي تلف أو خلل في التمديدات الصحية أو الأبواب أو المشارب أو المقاعد أو التمديدات الكهربائية في ضوء ما تتعرض له من تخريب غير طبيعي.
10. بعض غرف المعلمين في مبنى الطالبات متعددة الاستخدامات، فأدوات تجهيز بعض المشروبات الساخنة تحتل جزءاً لا بأس به من حجم الغرفة، بالإضافة إلى تخزين بعض الكراسي المكسرة وأجهزة غير مستعملة في جزء آخر.
11. تحديد موقع في كل طابق خاص بتقديم خدمة للمعلمين أثناء الإستراحة للحصول على المشروبات الساخنة بدلاً من استخدام الغرف وبشكل يفتقر إلى الترتيب والأمان.
12. تقتصر المكتبة على حصة واحدة في مادة اللغة العربية، من منطلق أن حصص اللغة العربية في الأسبوع كثيرة نسبياً، وهناك عزوف عام عن استخدام المكتبة.

• كانت تقديرات الطلبة شاملة لجميع المجالات الواردة في الاستبانة (إدارة المدرسة، المعلمين، الطلبة، الإرشاد، الإذاعة والطابور الصباحي، المكتبة، الملاعب والصالات، الزي المدرسي، دورات المياه، المقصف والتسوق، غرفة الصف، برنامج الحصص، الساحات المدرسية، المناوبة، المواصلات، النشاطات الاجتماعية والترفيهية، والمختبرات)

• هناك اتفاق (من منظور إحصائي) بين تقديرات الطلبة وتقديرات المعلمين في المجالات التالية (الإدارة المدرسية، الطلبة، الإذاعة والطابور الصباحي، المكتبة، الصالات والملاعب، المقصف والتسوق) وكان هناك اختلافاً جوهرياً بين التقديرات في باقي المجالات.

• كانت تقديرات الطلبة لمعظم المجالات (10 مجالات) أقل من 3 في المتوسط مما يعني عدم الرضا عن الخدمات والنشاطات في المدرسة.

• بالرغم من السلبات الإدارية والتعليمية التي ظهرت من خلال المقابلات والزيارات والاستبانات، إلا أن التقديرات الإجمالية الخاصة بالإدارة والمعلمين مقارنة بالمجالات الأخرى هي الأعلى من وجهة نظر الطلبة، مع أنها كانت أقل من المستوى المطلوب عندما نتحدث عن مدرسة نموذجية.

• هناك تقديرات متدنية جداً لبعض المجالات مثل دورات المياه ومياه الشرب والمناوبة، ومتدنية في مجالات أخرى مثل: الإذاعة والطابور الصباحي والزي المدرسي والنشاطات الترفيهية والاجتماعية والمواصلات والإرشاد والمكتبة.

3. التوصيات المقترحة من كل أعضاء اللجنة في ضوء قراءاتهم لقائمة الملاحظات الموزعة في الجلسة السابقة، ومجمّل قراءاتهم للملاحظات والمعلومات المتوفرة لديهم من المصادر الأخرى من المقابلات والزيارات والاستبانات.

4. نظرة إجمالية على الحالة العامة لوضع المدرسة في ضوء التغير بأعداد الطلبة وحجم الشعبة الواحدة والتغير بالتعليمات الخاصة بتثبيت المعلمين والمسميات الإدارية من مدير عام ومدير مراحل إلى مدير ومساعدين ثم التغيرات في الكوادر الإدارية بعد إضافة البناء الجديد والشيك العازل بين المبنيين والتنقل بينهما ووضع المختبرات والمكتبة، وفي ضوء ذلك كانت الملاحظات والاستنتاجات المطروحة تتلخص بما يلي :-

13. هناك بعض الغرف والمواقع في مبنى الطالبات يقع بعضها في واجهة الممرات تستعمل كمستودع للمواد المكسرة والتالفة بشكل غير مقبول في ضوء معيار الذوق العام.

14. هناك ازدحام شديد بين الطلبة في فترة الاستراحة عند المقصف لتأمين احتياجاتهم قبل انتهاء فترة الاستراحة بالرغم من محاولات إدارة المقصف معالجة هذه المشكلة معالجة جزئية من خلال تعدد المسارب عندما يتوفر طلبة يعملون في المقصف من الجامعة بالأجرة.

تقييم المرحلة السابقة من التقييم interim meta- evaluation

- موعد الإجتماع يوم الإثنين 2008/5/12 الساعة 4:15 في رئاسة الجامعة.

- الحضور: أربعة من أعضاء اللجنة

- المداولات:

• بحث العناصر المحتملة في التقرير في ضوء الأغراض المحتملة للتقييم والجهات المستفيدة من التقييم، وأجراءات عرض البيانات الكمية والنوعية، وتعدد مراحل التفريغ والتحليل للبيانات النوعية.

• توزيع قوائم ملخص الملاحظات الخاصة بالمقابلات للفئات الثلاث: أولياء الأمور، الطلبة من الروضة إلى الصف الخامس، والإداريين. والطلب من أعضاء اللجنة دراستها بشكل مستقل، وصياغة توصيات مقترحة في ضوء الملاحظات الخاصة بكل مقابلة، والتقاطع بين الملاحظات التي انفردت بها كل فئة أو بين الفئات.

• الطلب من مدير المدرسة استكمال تعبئة النموذج الخاص ببعض الإحصائيات في المدرسة.

• الاتفاق على موعد الإجتماع القادم ليكون يوم الأربعاء 2008/5/21 الساعة 10:00 في رئاسة الجامعة في ضوء الفترة المتوقعة لإنهاء عملية التفريغ الأولى لأستبانات الطلبة واستبانات المعلمين.

متابعة ما تمّ الاتفاق عليه في تقييم المرحلة السابقة:

- موعد الإجتماع يوم الأربعاء 2008/5/21 الساعة 10:00 في رئاسة الجامعة.

- الحضور: خمسة من أعضاء اللجنة.

- المداولات:

1. دراسة نتائج التفريغ للبيانات النوعية من استبانات الطلبة واستبانات المعلمين.

2. دراسة نتائج التحليل الكمي للتقديرات الإجمالية في استبانات الطلبة واستبانات المعلمين، وأجراء بعض المقارنات كنماذج والتوصل إلى الاستنتاجات التالية:

لهذا الغرض او اعادة التصميم في ضوء مخططات هندسية.

• إعادة تصميم السور الخارجي، ومداخل ومخارج مدرسة الذكور، وتنظيم الساحات وتجميلها من خلال توظيف مهارات الطلبة وهواياتهم الفنية بالتعاون مع كلية الفنون بعد اعادة التصميم. وقد قامت اللجنة بزيارة موقع المدرسة لدراسة هذا المقترح وانظم الى اللجنة مسؤول من القسم الهندسي ومسؤول من الحرس الجامعي للخروج بتصوير لأفضل تصميم يحقق الاهداف بأقل التكاليف وبأقل الآثار الجانبية المحتملة.

• اشراك الطلبة بنشاطات تعزز اتجاهاتهم نحو مدرستهم ليتحولوا من مخربين لمرافقها الى معارضين لمن يقوم بإتلافها.

الاستنتاجات والتوصيات وعرض عناصر التقرير:

- موعد الاجتماع: الأربعاء 2008/5/28، الساعة 8:30- 11:00 بحضور ستة من اعضاء اللجنة ومتابعة الاجتماع الخميس 2008/5/28، الساعة 8:30- 11:00 بحضور خمسة من اعضاء اللجنة.

- المداومات:

- قراءة الصيغة النهائية للاستنتاجات والتوصيات وإقرارها
- تبويب الاستنتاجات والتوصيات في مجالات رئيسية، وإقرار مسميات هذه المجالات
- تحديد أقسام تقرير التقييم المقدم للأستاذ الرئيس والبنود الرئيسية في كل قسم وهي :
 - a. القسم الأول: إجراءات التقييم.
 - b. القسم الثاني: الاستنتاجات والتوصيات.
 - c. القسم الثالث: الملاحق.
- تفويض رئيس اللجنة برفع تقرير التقييم إلى الأستاذ الرئيس.

الإقتراحات والتوصيات

أولاً: الهيكل التنظيمي للمدرسة

1. إعادة النظر في توزيع مكاتب مساعدتي المدير للمرحلتين في مبنى الطالبات لتكوين وحدات إدارية شبه مستقلة في المبنى نفسه (ملاحظة: الموقع الحالي عبارة عن تجمع إداري يضم المدير والمساعدين، والكوادر الإدارية الأخرى، ويشهد تداخلاً بين المراجعين من أولياء الأمور لهذه الإدارات، وتداخل حركة الطلبة بين

• الشبك الحديدي العازل بين المدرستين ووجود بوابة لانتقال المعلمين والاداريين او الضيوف بين المدرستين او مرور بعض الطلبة لحاجات معينة بعد الحصول على موافقة بفتح البوابة لهم، ووقوف الطلاب والطالبات على جانبي الشبك بحكم وجود الظل للأشجار الكثيفة الواقعة على الحد الفاصل كل هذا خلق حالة من الاحتقان او حالة نفسية معينة او شعوراً بالإهانة او مناخاً ممزوجاً بعدم الثقة، او العزل الذي يأخذ صورة من صور السجون / والمسجون قد لا يدافع عن سجنه ولا يحافظ عليه ولا ينتمي له.

• وجود مساعدين ثلاثة (في مبنى الطالبات) في غرفة عادية وشعور بين المساعدين بأن المطلوب من كل منهما أ- أن تقوم باعمال المديرية مع طاقم إداري مشترك بين المدير العام والادارتين.ب- وجود مساعد في مبنى منفصل ومرتبطة ادارياً بالإدارة المركزية أو المدير العام في المبنى الثاني، معلمين مشتركين، وجود حارس، وإذاعة مدرسية منفصلة، واستراحات مختلفة، وتوزيع غير عادل لبعض الاداريين، فرص غير متكافئة في المختبرات العلمية، وفرص غير متكافئة في المكتبة.

• تحول المدرسة الى حقل تجارب في تعيين المدير العام مرة من داخل المدرسة ومرة من الجامعة ترتب عليه نوع من التنافس السلبي الخفي، واستقطاب داخلي في المشاعر، وانقسام غير معلن او شبه معلن بين المعلمين، وبالتالي انعكاس سلبي على المناخ الإداري في المدرسة .

• التنوع الكبير وربما التناقض في الخصائص السيكولوجية والأنماط الاجتماعية الأسرية أدت إلى تباينات واضحة في تعريف مصطلحات ذات صلة بالتكيف او التوافق المدرسي مثل الحماية، وتقدير الذات، وقوة الشخصية، وبالتالي افراز مظاهر من الاستقواء، والرفض، والمواجهة، والتبرير، والشللية. وانعكس ذلك على ظهور انماط مختلفة من العلاقة بين المعلمين والطلبة، بعضها على شكل تحدٍ او المعاملة بالمثل أو على شكل إنسحاب او على شكل رضوخ. ويصاحب هذا التنوع والتناقض تشكيل بيئة مناسبة أو خصبة لإنابات شخصيات غير سوية تحقق من خلالها مصالح شخصية، وبروز علاقات اجتماعية غير سوية.

• إيجاد حل جذري لمشكلة مختبرات العلوم في مبنى الذكور في ضوء التصميم الحالي لهذه المختبرات كأن يتم بناء طابق جديد او جزء من طابق مخصص

8. الانتباه إلى الانعكاسات الإدارية السلبية الناتجة من تعريف إجرائي غير صحيح لمفهوم الرضا الوظيفي على حساب الالتزام الوظيفي ووضوح الدور الوظيفي.
9. تفهّم أعدار الطلبة في حالة التأخر في الفترة الصباحية أو مخالفة الزى المدرسي، وتجنب الأحكام الجاهزة مسبقاً، والاستماع إليهم والابتعاد عن التشنج في معالجة مثل هذه المخالفات.
10. اتخاذ الإجراءات الكفيلة بضبط عدد الطلبة في الشعبة ليكون السقف (25) طالب، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي.
11. اتخاذ الإجراءات الإدارية ليكون لقاء أولياء الأمور بالمعلمين في أوقات مناسبة وأكثر تنظيماً لتحقيق أهدافه خلال العام الدراسي.
12. طرح شعارات في المدرسة و مناقشة مسوغات ودلالات مثل هذه الشعارات وتطبيق تلك الشعارات لتحقيق أهداف محددة أو تعزيز تحقيق أهداف برامج أخرى قائمة مثل:
 - نحب أن نسمع منك.
 - يوم بلا زي مدرسي.
 - التسامح شعارنا.
 - التفكير في دائرة أوسع.
 - التعليم السعيد.
 - تعلم وانت تلعب.
 - كل طالب ذكي.
 - قيم نفسك.
 - الفشل بداية النجاح.
 - الإفطار المبكر.
 - الفشل بداية النجاح.
 - كل طالب قادر على التعلم.
 - نعم للحرية ولا للتمرد.
 - نعم للإحترام المتبادل ولا للإستقواء.
13. تشخيص الحالات التي يمكن أن تصنف ضمن ما يسمى بالاستقواء أو التنمر مهما كان نوعه، ومعالجتها بالأساليب التربوية.
14. دراسة الانعكاسات السلبية لتغيّر معلم المادة الواحدة عدة مرات لأي سبب كان، واتخاذ الاجراءات الكفيلة بتخفيف أثارها السلبية على الطلبة.
15. التفكير بالآثار الجانبية للنشاطات التي تتطلب تعطيل الطلبة جزئياً أو كلياً، أو تعطي الطلبة انطباعاً أو إيحاء بأن التعطيل مشروع أو مرغوب فيه، مثل المناسبات الوطنية أو الحفلات والمعارض المدرسية والرحلات.
16. التفكير بالمخاطر التي قد تنجم عن استخدام أسلوب حرمان الطالب من الدوام أو إخراجة من الصف كعقاب دون إبلاغ ولي الأمر أو إدارة المدرسة بذلك. وضرورة الانتباه إلى العقاب المضاعف أو المركب أو العقاب

- الإدارات، مما يعيق العمل الإداري وإجراءات المتابعة الإدارية).
2. توفير مكان خاص في كل مدرسة لاستراحة المعلمين، وعدم استخدام مكاتب المعلمين لأغراض متعددة.
3. تخصيص مستودع للمواد التي تحتاج إلى صيانة أو غير المستخدمة، إلى أن يتم صيانتها أو إتلافها أو إرجاعها حسب الأصول.
4. الانتباه إلى انعكاسات التغيرات الإدارية المتعاقبة السريعة، لان التغيير الإداري قد لا يحقق الإصلاح الإداري.
5. تجهيز المدرسة بنظام للرد الآلي، واتخاذ الإجراءات الإدارية والفنية التي تنظم الاتصال من خارج المدرسة، وإعداد نشرة تحدد فيها الأسماء والوظائف والتخصصات، وأرقام الهواتف التي تؤمن خدمة سريعة للمراجعين.

ثانياً: الإدارة والإداريون

1. وضع قائمة من الأسس والشروط التي تنظم العلاقة بين البيت والمدرسة، وتوضح عن سياسة المدرسة تجاه بعض الممارسات المسيئة، وكذلك بالنسبة للعلاقة بين الطالب والمعلم.
2. ضرورة توقيع ولي أمر الطالب والطالب نفسه على وثيقة شرف تتضمن أخلاقيات الطالب تعدها المدرسة، وتتم مساءلة الطالب على أساسها، وتحديد العقوبات التي تناسب المخالفة للتعليمات المدرسية وأخلاقيات المتعلم.
3. ضرورة توثيق الممارسات السلبية والنشاطات الإيجابية المتميزة في ملف خاص (Portfolio) للمعلم أو الموظف الإداري، وان يتم التقييم وفق معلومات تراكمية وموثقة.
4. ضرورة توعية الطلبة بأن هناك جهة محددة في المدرسة يمكن أن تدرس المخالفات والسلوكيات العدوانية وأشكال الإساءة التي يمكن أن تلحق بالطالب من أي جهة في المدرسة، وهي التي تحدد العقوبة المناسبة، وان المدرسة ترفض قيام الطالب بالتصرف نيابة عن تلك الجهة.
5. ضرورة الوعي والانتباه إلى خطورة الاستقواء بكافة أشكاله ومهما كان مصدره سواء كان الاستقواء من الطلبة أو من المعلمين أو من الإداريين أو من أولياء الأمور.
6. استمرار جاهزية كوادر المدرسة (إدارة ومعلمين...) في متابعة انصراف الطلبة من المدرسة، وإعطاء فترة الذروة عند الانصراف المزيد من الاهتمام والملاحظة.
7. تفعيل التعليمات الخاصة بالمعلمين الذين يلتحقون بالجامعات أو يقومون بأعمال أخرى تنعكس سلبياً على دوامهم وقيامهم بواجباتهم المدرسية، ومستوى أدائهم وطبيعة التداخل بين الأدوار داخل المدرسة وخارجها.

المشكلات التي تحدث بين الطلبة، والانتباه الى خطورة وقوع الظلم او القرارات المتحيزة أو غير المتوازنة.

9. التنسيق بين المعلمين لتنظيم الممارسات والإجراءات في الانتقال من حصة الى اخرى او بين الحصة والاستراحة، وطريقة التعامل مع الوقت، ومعالجة الأخطاء في التخطيط التدريسي والإداري بحكمه حتى لا يتحمل الطلبة نتائج القرارات الخاطئة المقصودة وغير المقصودة الناتجة عن الاختلاف في دلالات التعريف الاجرائي للزمن.

10. انتباه المعلم إلى خطورة انتقال مشكلاته الخاصة الى غرفة الصف واشعار الطلبة بصورة مباشرة او غير مباشرة بانعكاساتها على سلوكه وردود افعاله وملاحه وتضخيم هذه الانعكاسات والمبالغة فيها.

11. الانتباه الى مخاطر اشعار الطلبة بالتحيز المقصود أو غير المقصود لطالب معين أو لعينة من الطلبة لأي سبب لا يحقق اهدافاً تربوية، أو لسبب غير مقنع قد يؤدي الى بيئة صفية ملوثة اجتماعياً.

12. متابعة الإدارة لضبط استخدام المعلمين للأجهزة الخلوية.

13. عقد ندوات ومحاضرات وورش عمل ضمن برنامج تدريبي دوري لجميع المعلمين والعاملين والمديرين في مجال:

- السلوك التنظيمي لتعزيز العلاقة السوية واساليب الحوار بين الإدارة والمعلمين، والمعلمين والطلبة.
- اخلاقيات العمل المدرسي واخلاقيات التعليم بشكل عام.
- أشكال الإساءة والعنف المدرسي للطلاب داخل غرفة الصف وخارجها.

• تحليل المحتوى الدراسي واستخلاص الأفكار ومساعدة الطلبة في التغلب على ضعف مقروئية الكتاب.

- استخدام استراتيجيات تعديل السلوك.
- اكساب المعلمين مهارات حل الصراعات والخلافات الطلابية.

14. حفز المعلمين والإدارة على استخدام نتائج البحث العلمي في العملية التربوية، وعقد ندوات وورش عمل خاصة لمناقشة أوراق بحثية في موضوعات مختارة تهم العملية التربوية.

15. توعية المعلمين بدلالات ومعاني الفروق الفردية بين الأفراد وفي ذات الفرد، وتعددية الأبعاد في خريطة الطالب وخطورة التعامل مع الصف على انه وحدة متجانسة.

16. التعريف بدور المعلم في تذليل الصعوبات التي قد يواجهها الطلبة مع محتوى الكتاب المدرسي، وجوانب الضعف المحتملة فيه، ومستوى مقروئته.

17. اعادة النظر جذرياً بطرق تدريس المواد ذات الصيغة العملية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، حتى لا تشكل حلقة

المتسرع المبني على انطباعات وافتراسات قد لا تكون صحيحة.

17. الانتباه إلى خطورة المحسوبيات والعلاقات الشخصية وانعكاساتها السلبية المحتملة على المناخ الاجتماعي في المدرسة.

18. تحديد الوصف الوظيفي للإداريين في ضوء المسمى الوظيفي، وضرورة توقيع الموظف عليها، وتسليمه نسخة منها، وان تتم المساءلة واتخاذ القرارات الإدارية بحقه على اساسها.

ثالثاً: المعلمون

1. اعادة النظر بالأسس والمعايير المعتمدة في اختيار المعلمين وتعيينهم وتجديد عقودهم، وان يؤخذ بالاعتبار الخصائص الشخصية والنفسية والاجتماعية للمعلم، ووعيه بأدواره التعليمية والإدارية والإرشادية.

2. ضرورة تفعيل دور المعلم الارشادي والتربوي وتفهم احتياجات الطلبة بمختلف الأعمار، وعدم تحويل كل الحالات الى المرشد.

3. توعية المعلمين بالإساءة اللفظية وغير اللفظية للطلبة مثل (التشهير والشتيم والتحقير والإهانة والحط من القيمة) والبحث في أسباب السلوك غير المرغوب فيه أكثر من الاهتمام في البحث عن عقاب للسلوك.

4. توعية المعلم بدوره او تفعيل دوره في معالجة الإشكالات الناتجة عن مقروئية الكتاب المدرسي، وطريقة عرض مادة الكتاب، وحسن الاختيار للمادة العلمية في ضوء المعايير التربوية، وعدم الانطلاق من مسلمات أو افتراضات مطلقة.

5. ضرورة تحديد اهداف الواجبات البيتية ومراعاة الفروق الفردية والظروف الأسرية والتنسيق بين المعلمين في توزيع عبء هذه الواجبات، والانعكاسات السلبية لسوء استخدامها على الطالب وأسرته، حتى تكون موجهة وهادفة ومدرسة بعناية ومقننة وقابلة للمتابعة.

6. تفهم المعلمين لمبدأ الفروق الفردية، وتعدد الأبعاد في خريطة (Profile) المتعلم، والتصرف وفق أسس علمية وتربوية، والاستفادة من نتائج البحوث ذات الصلة بتعديل السلوك، وعدم النظر الى الصف كوحدة متجانسة في التدريس والمعاملة.

7. تعريف المعلمين بالأسس التربوية، وأشكال الإساءة المحتملة للطلاب، ومخاطرها ودورها في خلق اتجاهات سلبية، وظهور السلوكيات غير المرغوبة، وبروز مظاهر الاحتجاج او الرفض المباشر وغير المباشر بما في ذلك الانعكاسات السلبية المحتملة لعملية التقويم والإمتحانات.

8. ضرورة استخدام المعلمين لأسلوب حل المشكلات، وأهمية جمع المعلومات الدقيقة والصادقة في معالجة

8. ربط مقدار المكافأة لقاء العمل الإشرافي بمدى قيام المشرف بمهامه الإشرافية، والتقدير بعدد الزيارات ومواعيدها المناسبة.
9. ضرورة اهتمام المشرفين باستخدام الأساليب والإجراءات والأسس والمعايير التي تحقق العدالة ودرجة مقبولة من الصدق والدقة في تقييمهم للمعلمين.
10. مساعدة المعلمين على تحليل الحصص النموذجية المتلفة، والاستفادة منها في تطوير أساليبهم في التدريس.

خامساً: الطلبة

1. إشراك الطلبة في عملية التقييم للمعلمين والإدارة، وتطوير نماذج تقييم خاصة لهذا الغرض، وإشعارهم بأهمية دورهم في التحسين والتطوير.
2. تفعيل العقوبات المدرسية لتكون رادعة وتضمن عدالة القرارات ونزاهتها، وتضمن هيبة المعلمين ومكانتهم، وبالتالي هيبة المدرسة ومكانتها كمؤسسة لجميع الطلبة، وتضمن حق الطلبة بالتعليم والتعلم في مناخ هادئ ومناسب.
3. توعية أولياء الأمور من العاملين في الجامعة بالخصوصية المتوقعة لدورهم في متابعة أداء وسلوك أبنائهم، وحرصهم على مصلحة المدرسة وسمعتها ومستواها العلمي والتربوي مقابل الخصوصية والإمكانيات التي يتمتعون بها.
4. وضع تعليمات لقبول الطلبة من غير أبناء العاملين وشروط تجديد قبولهم، وإلزامهم بمتابعة أبنائهم بما يتناسب مع حرصهم على بقائهم في المدرسة، وحرصهم على تحقيق الأهداف التي من أجلها اختاروا الدراسة في المدرسة النموذجية.
5. اعتماد أسس لتجديد قبول الطالب واستمراره في المدرسة في ضوء العقوبات التي اتخذت بحقه في سنوات سابقة.

سادساً: الإرشاد المدرسي

1. إعادة النظر بصورة جذرية في العملية الإرشادية في المدرسة ودور المرشدين ومهامهم الوظيفية.
2. ضرورة تزويد المدرسة بعدد كافٍ من المرشدين، بحيث يتواءم مع النسب الواردة في أدبيات الإرشاد المدرسي (1-350).
3. ضرورة تخصيص المكان المناسب للعملية الإرشادية، ومراعاة خصوصيتها.
4. إلحاق المرشدين بدورات تدريبية لمتابعة تطوّرهم المهني.

- ضعيفة في البرنامج، وضرورة تنويع الأنشطة التي تسمح بمشاركة جميع الطلبة انطلاقاً من مبدأ أساسي من مبادئ التعلم هو الفروق بين الأفراد والفروق في ذات الفرد.
18. توعية المعلمين بالأخطاء في أساليب التقويم المختلفة، وانعكاساتها السلبية على الطلبة. وخطورة استخدام الامتحانات والعلامات كعقاب.
19. تعريف المعلمين بدور الواجبات المنزلية في عملية التقويم، والانعكاسات السلبية المحتملة في حالة عدم وضوح أهدافها أو إساءة استخدامها، والانتباه إلى خطورة استخدام الواجبات المنزلية كعقاب.

رابعاً: الإشراف والمعلم الأول

1. متابعة تخطيط المعلمين وتدريبهم للمواد ذات الصبغة العملية مثل الفن والرياضة، وعدم التعامل معها أو النظر إليها من أي جهة كانت على أنها مواد من الدرجة الثانية.
2. متابعة الجانب العملي للمواد الدراسية التي تتطلب استخدام المختبرات وخاصة مواد العلوم والكمبيوتر، وتقديم المساعدة الممكنة للمعلمين التي تمكنهم من إعطاء الجانب العملي والتطبيقي الأهمية التي يستحقها.
3. اعتماد أساليب وأدوات صادقة وعادلة لتقييم أداء المعلمين الذين يدرّسون المواد ذات الصبغة العملية، وإعطاء البعد العملي الوزن الذي يستحق.
4. إعادة النظر في أسس تعيين المعلم الأول، وتحديد آلية التنسيق بين المشرف والمعلم الأول لتكون الأدوار متكاملة وليست متعارضة، وتحديد الوزن النسبي لدور المعلم الأول في تقييم أداء المعلم إلى جانب المشرف والمدير.
5. اتخاذ الإجراءات الإدارية اللازمة لإصدار كتاب التكليف الرسمي للمشرفين قبل بدء العام الدراسي.
6. تحديد الأسس والمعايير المناسبة لاختيار المشرفين الخارجيين المؤهلين القادرين على تقديم خبرات متميزة للمعلمين في ضوء أعبائهم في الجامعة، ومقدار المكافأة التي يتقاضونها.
7. أن يجمع الكادر الإشرافي في المادة الواحدة بين المؤهلات الأكاديمية التخصصية والمؤهلات والخبرات التربوية، وأن يتم اعتماد هذا المعيار عند تشكيل فريق الإشراف.

سابعاً: أولياء الأمور

1. تنظيم برنامج نشاطات متنوعة (ترفيهية واجتماعية وثقافية) داخل المدرسة وخارجها يشارك فيها أولياء الأمور، ليكون ولي الأمر صديقاً للمدرسة.
2. تنظيم جلسات مشتركة بين أولياء الأمور والمعلمين والإدارة لمناقشة تقاطع الأدوار بين البيت والمدرسة، ومزايا ان تكون هذه الأدوار متناغمة ومتكاملة وخطورة ان تكون متعكسة ومتناقضة.
3. اعطاء مزيد من الاهتمام بملاحظات أولياء الأمور ومحاورتهم في الموضوعات التي يطرحونها للوصول الى قناعات مشتركة، وعقد ورش ومحاضرات وندوات تستمد موضوعاتها من القضايا التي يطرحها أولياء الأمور ودلالات ملاحظاتهم العامة والخاصة، وربطها بالأسس التربوية ذات الصلة بموضوع الملاحظة.
4. ضرورة توعية أولياء الأمور بأهمية التبصر بالمفردات المستخدمة في أي حوار يخص المدرسة مع ابنائهم يمكن ان يساهم في تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة.
5. توعية أولياء الأمور بتحمل مسؤولياتهم تجاه ابنائهم من حيث: متابعة وصولهم إلى المدرسة في الوقت المناسب، واهتمامهم بتناول وجبة الافطار قبل القدوم الى المدرسة، وتوعية ابنائهم بنوعية المشتريات والأضرار الصحية لبعض الأطعمة.
6. عقد ورش عمل ومحاضرات لأولياء الأمور لإكسابهم مهارات التعامل مع بعض المشكلات التكيفية.

ثامناً: مختبرات العلوم والكمبيوتر

1. ايجاد حل جذري لمشكلة مختبرات العلوم في مبنى الذكور في ضوء التصميم الحالي لهذه المختبرات، كأن يتم بناء طابق جديد او جزء من طابق مخصص لهذا الغرض، او اعادة التصميم في ضوء مخططات هندسية، وتأمين المواد والأجهزة اللازمة لهذه المختبرات، والتنسيق بين المدرسة وكلية العلوم في الجامعة لهذا الغرض.
2. البحث عن حلول عاجلة لمعالجة حرمان الطلبة من الجانب التطبيقي او العملي في المختبر لحصص العلوم الى ان يتم تصويب أوضاع مختبرات العلوم في مبنى الذكور.
3. التركيز على الجانب التطبيقي لمادة الكمبيوتر، وعدم الاكتفاء بالشرح النظري في غرفة الصف لمعظم الحصص، والتأكيد على متابعة الطلبة متابعة كافية أثناء

عملهم في المختبر، والتأكد باستمرار من جاهزية المختبر وصلاحية الأجهزة قبل بدء الحصة.

تاسعاً: المكتبة

1. إعادة النظر في وضع المكتبة بالمدرسة ودورها كمصدر من مصادر المعلومات في ضوء ما يوفره الانترنت وقواعد البيانات، واتخاذ الإجراءات التي تكفل زيادة فاعليتها من خلال:
 - a. ربطها مع مكتبة الجامعة والتعامل معها على أنها مكتبة فرعية على غرار المكتبات الفرعية في بعض الكليات.
 - b. ربطها بالإنترنت وقواعد البيانات في الجامعة وتجهيزها بعدد مناسب من أجهزة الكمبيوتر.
 - c. عدم إغلاق المكتبة لفترات طويلة خلال اليوم الدراسي الواحد او لعدة ايام، وتنظيم برنامج الحصص بشكل يمكن الطلبة من زيارة المكتبة وتقديم الخدمة المكتبية بشكل أفضل.
2. إعادة النظر في برنامج زيارة الطلبة للمكتبة، وعدم اقتصار برنامج الزيارة على حصة واحدة في مادة اللغة العربية.
3. الإسراع في تجهيز مكتبة الطلبة الذكور (المبنى الجديد)، حتى تكون مهيأة لاستقبال الطلبة، خاصة وأن هناك أمين مكتبة معين على كادر المدرسة لهذا الغرض.

عاشراً: تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية

1. تفعيل دور الاستوديو في المدرسة والاستفادة منه في تسجيل حصص نموذجية متلفزة.
2. عقد ورش تدريبية للمعلمين على تحليل نماذج من الحصص المتلفزة وتقييمها.
3. عقد ورش تدريبية للمعلمين على إنتاج الوسائل التعليمية.
4. إنشاء وحدة باسم وحدة تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية تضم الاستوديو وإنتاج الوسائل التعليمية والبرمجيات التعليمية وتخزين النماذج المتميزة وفهرستها.

حادي عشر: الغرف الصفية

1. الصيانة الفورية والمستمرة للتمديدات الكهربائية في الغرف الصفية والممرات.
2. إعادة النظر في تصميم المقاعد في غرفة الصف الواحد من حيث الحجم والأبعاد وقوة التحمل.

6. تحسين مستوى الخدمة والرقابة الصحية في المدرسة بتوفير عدد كافٍ من الممرضين والممرضات، وتفعيل دور المركز الصحي في الجامعة لهذا الغرض.

رابع عشر: المقصف

1. إيجاد حل جذري لمشكلة تزامم الطلبة في فترة الاستراحة عند المقصف.

2. تكثيف الرقابة والمتابعة ووضع الضوابط على ما يقدمه المقصف من مواد غذائية من حيث قيمتها الغذائية، وأنواع المواد المعروضة وأسعارها ونظافتها، وأخلاقيات تعامل الباعة في المقصف وإدارته مع الطلبة.

خصائص المدخل المقترح (المعاكس - المتجذر)

يمكن للمتبعر بما ورد من اجراءات للتقويم ومرتكزات هذا المدخل المشار اليها في الأساس النظري ان يستنتج مجموعة من الخصائص التي يتوقع ان تكون موجهة لأي مقوم يتبنى تطبيقه في برامج تقويمية شاملة اوجزئية على مستوى المدرسة لأغراض الإعتماد والجودة، ويمكن تلخيص هذه الخصائص في النقاط الآتية:

■ أنه (اي هذا النموذج او المدخل) يجمع بين خصائص التقويم الداخلي والخارجي، فهو تقويم ذاتي مدعم بخبرات من كوادر النظام التربوي في اي حلقة من الحلقات الوظيفية في هذا النظام، ولذلك يتوقع امتلاك النظام لكوادر مؤهلة اكاديميا وخبرات كافية في تقويم البرامج التربوية.

■ نموذج معاكس لنماذج ومداخل التقويم الأخرى، فهو يحدد مكونات مكشوفة للبرنامج المقوم، ولا تحتاج إلى تعريفات إجرائية صارمة، كما انه يأخذ بالاعتبار تقاطع الأدوار وتشابك المسؤوليات في تطوير وتحسين كل مكون من مكونات البرنامج، فهو مدخل متحرر من التصنيف التقليدي لأبعاد اومحاور التقويم التي اعتادت هيئات الإعتماد ان تطلق عليها معايير التقييم، كما رأينا ذلك في سيتاCITA، فهو مدخل ينطلق من التقاطع بين مداخل التصنيف للأبعاد والتقاطع بين المهام والواجبات والأدوار للأطراف المعنية بتقييم البرنامج من الإدارة المباشرة للبرنامج، والإدارة العليا او مايسمى بالحاكمة، والكوادر الإدارية الداعمة،والمتأثرين بنتائج التقييم من طلبة ومعلمين ومرشدين واداريين واولياء امور الطلبة.

■ نموذج يسترجع اسئلة التقويم، ويسترجع المعايير، ذات الصلة بكل مكون من المكونات او برنامج فرعي في اطار النظام او البرنامج العام، فهي اسئلة ومعايير مختبئة في اذهان المتأثرين، وخاصة تلك التي تتعلق بالقضايا غير المكشوفة او غير الملموسة، اما الأسئلة والمعايير المكشوفة وخاصة الرقمية فهي من مدخلات النظام، ولا تحتاج الى عناء كبير في اصدار الأحكام او تقديم تفسيرات مرجحة، فعند الطلبة وعدد المعلمين ومساحة المدرسة وما يتعلق بها من معايير ومؤشرات على تحقيقها،

3. تغيير المقاعد الحالية لتكون مقاعد منفصلة (مقعد لكل طالب)، لما لذلك من أهمية في شعور الطالب بالاستقلالية وحرية الحركة.

4. توفير أقلام كافية ومناسبة للمعلمين خاصة للألواح البيضاء.

5. الصيانة الدورية للمقاعد الصفية في ضوء مستوى جودة المواد المصنوعة منها وطبيعة تصميمها.

ثاني عشر: الأنشطة والإذاعة المدرسية

1. إعادة النظر في الإذاعة المدرسية والطابور الصباحي، من حيث الأهداف والتنظيم والمادة المسموعة الثقافية والترفيهية. وتحسين نوعية الأجهزة وضبط الصوت.

2. ضرورة إثراء البيئة المدرسية بالانشطات غير الصفية المتنوعة الموجهة حتى تكون بيئة غنية وهادفة بدءاً بالإذاعة المدرسية ومروراً بالحصص ذات الصبغة العملية والترفيهية كالفن والموسيقى والرياضة، والتركيز على العمل التطوعي وخدمة المجتمع المدرسي.

3. ضرورة الاهتمام بمشاركة اكبر عدد ممكن من الطلبة في النشاطات المختلفة والمتعلقة بالمواد ذات الصبغة العملية كالفن والموسيقى والرياضة والتجارب المخبرية وعدم اقتصر ذلك على بعض الطلبة لأسباب شخصية، وأن تكون هذه المشاركة وفق خطة واضحة تحت إشراف المعلم وأهداف محددة وليس لإشغال الوقت. وتتطلب مثل هذه المواد أساليب خاصة في التقويم قائم على التقويم الواقعي الذي يركز على العمليات في ضوء المدخلات لتحسين المخرجات، ولذلك فإن مثل هذه المواد في المدرسة بحاجة إلى إعادة نظر بصورة جذرية.

ثالث عشر: المشارب ودورات المياه والرعاية الصحية

1. فصل المشارب عن دورات المياه، ومتابعة صيانتها، وإعداد برنامج دوري لفحص خزانات الماء وصلاحيه مياهها للشرب.

2. إضافة مراوح شطف في دورات المياه.

3. الدقة والإتقان في أعمال الصيانة، حتى لا تزيد من التشويه في التشطيبات.

4. زيادة الاهتمام بتنظيف دورات المياه ودرجة تعقيمها، في ضوء قربها من مواقع مشارب المياه، والاستخدام المكثف لها.

5. إعادة النظر في تنظيم دورات المياه وكفايتها للأعداد الكبيرة من الطلبة، وسهولة استخدامها، ومناسبتها لأعمار الطلبة، وضمان الخصوصية عند الاستخدام.

والاحتفاظ بالمفردات الأصلية ما أمكن ذلك، والتحويل مع الاحتفاظ بالمعنى في الحالات أو المواقف التي تحتل الإساءة أو التعريف بالهوية، وضبط التدخل في المفردات، أو التحيز لنتائج معينة وذلك بالتأكيد على أهمية ضبط الذاتية المحتملة من خلال الإيعاز لفريق التقييم أن يكون متبصراً وحاضر الذهن ويقيم ممارساته تحت مظلة الإنعكاسية أو الذاتية المنضبطة (الإنعكاسية reflexivity)

■ يقدم اقتراحات وتوصيات واقعية انطلاقاً من نوعية التفسيرات الإسترجاعية السببية، abductive reasoning للحالة الراهنة في ضوء المستوى المتوقع للمعيار، فهو لا يقدم تفسيرات مكشوفة أو مقبولة أو مبتورة إلا في بعض المعايير التي تميل إلى المطلقة أو الرقمية، أما المعايير النوعية فهي محكومة بالتعددية في الأحكام المبنية على الحقائق النسبية multi-reality، وفي كلتا الحالتين، فهو يقدم صورة محكومة بتعدد الحقائق، وتعدد المستويات multi-threshold، فقد يوصف جزء من النظام أو البرنامج أو عنصر في البرنامج بأنه أقل من مستوى الاعتماد (below accreditation) بينما تكون عناصر أخرى بمستوى الاعتماد (الحد الأدنى للجودة) accreditation level، ولذلك فهو يمكن أصحاب القرار من داخل النظام وخارجه والمتأثرين بالتقييم من إعداد خطة التطوير المناسبة لرفع مستوى عتبات تحقق المعايير على جرات وفق الإمكانيات المتاحة وصولاً إلى الجودة الشاملة (total quality) فهو مدخل مفتوح ومرن، يسمح بالتعامل مع الأولويات لبعد أو أكثر من النظام في أي مرحلة من مراحل التقييم، ويحول دون التزييف والإحباط والترجع المحتمل بدلاً من التحسن.

■ الخصائص والمزايا التي يتمتع بها المدخل الجديد الذي أطلق عليه المعاكس أو المتجذر لا يعني القبول بمعايير أو مستويات متواضعة، فهو يتضمن التشجيع على التقييم الذاتي، وتسهيل كوار التقييم من داخل النظام، وتمكين المتأثرين المشاركين في التقييم من ثقافة الجود وثقافة التقييم وتدريب كوادره، على الكفايات والمهارات والخصائص الشخصية للمقوم، واكتساب لغة التقييم والجودة، وصولاً إلى الالتزام الفردي commitment ثم إلى الجودة الشاملة التي تبقى نسبية ولا حدود لها من منطلق مفاده أن ليس للتميز حدود في إطار الجودة. فالقبول ببعض المعايير والمستويات النسبية المتواضعة، لا يعني القبول بالوسطية في هذا الإطار، وبهذا المعنى الذي قد يحمل معنى التراجع. فقد ورد في دعوته للحذر من القبول بالوسطية التي تهدد المجتمع الأمريكي على مستوى الأفراد وعلى مستوى الأمة. وحذر قبله بابيرت Papert من أن المجتمع الأمريكي ينتظر طويلاً لتحسين المدرسة وإعطائها فرصة كافية ولكنها لم تتحسن ولا يتوقع أن تتحسن بشكل يتناسب مع مستوى المنافسة للأمة الأمريكية؛ ولذلك طرح شعار استبدال المدرسة بدلاً من تحسينها replacing school instead of improving it، واعتبرت تراجعها عن المرتبة الأولى الذي اعتادت عليه في بعض المجالات بأنه خطر يهدد النظام التربوي الأمريكي الذي أشار إليه التقرير الشهير Nation at Risk في خطر.

مختلفة تماماً عن الأسئلة والمعايير ذات الصلة بالإساءة كما ونوعاً في الحرم المدرسي والمؤشرات الدالة عليها وأساليب الحد منها أو منعها، وتأثيرها أو انعكاساتها على البرامج الأخرى في النظام.

■ نموذج متجذر في البرنامج، يترك فيه للمتأثرين إصدار الأحكام، للعناصر ذات الأولوية والمستخرجة من تفكير المتأثر ومعايشته، وعندما يصدر حكماً يكون قد شهد وشاهد وجمع المعلومات ذات الصلة بالجزئية أو القضية التي أحس بها، وقدر انعكاساتها السلبية والإيجابية في ضوء ما يجب أن يكون أو ما يمكن احتماله أو توقعه، فهو نموذج قائم على إصدار الأحكام، وهي خطوة متقدمة في تعريف مفهوم التقييم.

■ نموذج واقعي في معاييره، فلا يبالغ في المعايير ومؤشرات تحقيقها، ولا يتوقع أن تكون هزيلة ومتواضعة في ضوء تعدد فئات المتأثرين، وتنوع خبراتهم، ودرجة إطلاعهم وانفتاحهم، وتفهمهم الذي يوفر منظوراً تكاملياً،

■ نموذج يستخرج الكثير من أسئلة التقييم، والمعايير والمؤشرات وتعدد في مستوياتها وعتباتها multi-threshold، مما يعني تحرره من قوالب جاهزة ينوب فيها المقوم أو فريق التقييم بدرجة مفرطة عن المتأثرين، وبالتالي قولية عملية التقييم المتمثلة في تعميم الأسئلة والمعايير والمؤشرات والمستويات والأحكام، وغيرها من الإجراءات التي تتطلبها عملية التقييم وفق خطواتها التقليدية التي نجدها في أدلة التقييم التي تصدرها مؤسسات أو هيئات الاعتماد والجودة

■ يجمع بين الأسلوب الكمي والنوعي في البحث، وفريد في توظيفه لخصائص البحث المزيج mixed research، فهو لا يفصل بين الكمي والنوعي إلا ما يفرضه بشكل تلقائي، لأن الكل أكثر من مجموع الأجزاء، فالحديث عن الإزاعة المدرسية من وجهات نظر متعددة من المتأثرين قد يكشف عن قضايا متعلقة بنسبة المشاركة من الطلبة، وتكافؤ الفرص، والصوت، والأهداف، والمضامين، والتوقيت، فعناصر البرنامج والأوجه aspects التي تقع في إطاره تعكس التكامل في التصميم البحثي التقييمي.

■ وفي الوقت الذي يؤكد على الربط بأسلوب توفيق تكاملي integrative بين المؤشرات والمعلومات الكمية والنوعية، وما يرتبط بها من أسئلة ومعايير، فهو يؤكد على كيفية تحقيق خصائص البحث التقييمي المزيج وتوفير مؤشرات على هذه الخصائص.

■ صدق التقييم من خلال تعدد المشاركين الذين يوفرهم مؤشرات على صدق المحتوى (الشمولية) والمصادقية credibility التي يوفرها تعدد المتأثرين triangulation over stakeholders وتعدد أساليب جمع المعلومات (الاستبانة والملاحظة والمقابلة) triangulation over methods

■ دقة التقييم من خلال التعدد في المشاركين في تحليل المحتوى وإعادة التحليل (interim analysis) الذي استخدم في تحليل الإيجابيات والسلبيات في كل عنصر من عناصر الاستبانة،

مؤكداً انه لو كانت هناك جهة خارجية وراء هذا التراجع لكان ذلك مدعاة لإعلان الحرب عليها.

■ في هذا البحث التقييمي الذي يجمع بين الكمي والنوعي بأسلوب المزج الحقيقي true or real mixed research إضافة من نوعين : نظرية تتمثل في تقديم مدخل جديد في التقييم لأغراض تحفيز الجودة بالمواصفات المشار إليها في ثنايا التقرير، والذي اطلق عليه المدخل المعاكس او المتجذر. وإضافة عملية تتمثل في تطبيق هذا المدخل في المدرسة كوحدة اساسية في النظام التربوي، ووحدة الاختيار التي تتلخص فيها كل الجهود لأغراض التحسين والتطوير.

■ مدخل يستوعب الايجابيات ويعرضها أو يبرزها قبل السلبيات، فهو منصف ومحفز، مستفيداً من التوافق والتعارض في التوصل الى استنتاجات تفضي الى توصيات مبنية على معلومات موثوقة .

■ مدخل متجاوب Responsive مع المشكلات التي يحس بها المتأثرون، أو الأكثر إلحاحاً من وجهة نظرهم، حيث يتوقع ان يطرحوا القضايا الأكثر حدة، وبالتالي فهم يثيرون الاسئلة والتساؤلات حول هذه القضايا بصورة ضمنية ويصدرون عليها احكاماً منصفة نسبياً .

■ مدخل يوفر الفرصة للعودة الى الموقع Site مراراً من داخل النظام نفسه فهي كواد موجودة في النظام الذين أطلق عليهم المتأثرون وتعرضوا لجرعات من ثقافة الجودة، ويتوقع أن يلمسوا مزايا الجودة والشعور بمذاق مختلف مقارنا بفترة الكمون التي تسبق عملية التقييم، وانتقال اثر هذه الثقافة على مستوى الافراد والجماعات إلى دائرة اوسع extension or transferability.

■ لا يبحث هذا المدخل عن مسوغات للمساءلة وتحديد الجهة المسؤولة عن الضعف لمساءلتها، بل يبحث بالدرجة الأولى عن التحسين والتطوير بالمشاركة، كما انه لا يهدف الى توجيه اللوم، بل لتعميق الشعور بأهمية المشاركة في التحسين والتطوير، وتحفيز الاتجاهات نحو التقييم الذاتي، والمبادرة في تحمل المسؤولية، واكتساب ثقافة التقييم والمشاركة الفاعلة في لجان التقييم.

التوصيات:

في ضوء خصائص المدخل المقترح والأساس النظري الذي انطلق منه، والإجراءات التقييمية التي تشرح كيفية التوصل وطريقة التعامل مع هذا المدخل القائم على المتأثرين في اشتقاق المعايير الواقعية، وبالإضافة إلى ما سبق من توصيات في مواقعها حسب السياق الذي وضعت فيه، يمكن التوصية بصورة إجمالية بما يلي:

- اعتماد مدخل التقييم المستخدم في هذه الدراسة والذي أطلق عليه المدخل المتجذر لتحفيز الاعتماد والجودة، فهو يجمع بين المعايير النسبية والمطلقة المشتقة من المتأثرين المباشرين من نتائج التقييم في المدرسة والخصائص الأخرى لهذا المدخل

المشار إليها أعلاه، فهي معايير واقعية، وإمكانية تقديم براهين وأدلة أو مؤشرات على تحققها سهلة ومباشرة، وهي بالتالي تشخيصية، وقابلة للمتابعة، ويمكن استخدامها بسهولة لأغراض المساءلة (accountability). فقد أكد احد المقومين لهذا البحث في تلخيصه لعناصر القوة للمدخل التقييمي المقترح "بوضوح الإجراءات الفعلية لتنفيذ المدخل التقييمي المقترح في الميدان، وعرضه لتفاصيل ونتائج عملية التقييم، وارتكاز المدخل التقييمي المقترح على إيجابيات النماذج التقييمية المعروفة بحيث يتلاءم النموذج المقترح مع مجتمعات تتحدد خصائصها ب : بروز مشكلة عدم التوفيق بين القيم المتعددة في السياق الذي يجري فيه التقييم ؛ وقلة الاستفادة من عملية وإجراءات التقييم في تطوير وتحسين الوضع القائم من خلال التفاعل الحقيقي للقائمين على عملية التقييم؛ وقلة الاستفادة من عملية وإجراءات التقييم في تطوير قدرات وإمكانات العاملين في المؤسسة؛ والالتزام الزائد بالمنهج العلمي الكمي ؛ وإعراض الإدارة عن المشاركة الفاعلة في الأنشطة التقييمية . واصفا هذا المدخل التقييمي المقترح بأنه منظوري perspective لتقييم المدرسة في ضوء معايير يتم وضعها بصورة تشاركية؛ لأنه تم تطبيقه عملياً في مدرسة، وهذا يعزز من إمكانية تطبيق هذا المدخل المقترح في سياقات تربوية مماثلة في مجتمعاتنا وإعطاء فرصة لجمع بيانات بحثية أخرى لبيان إمكانية تطبيقه ومدى فعاليته وفرص تطويره".

- اعتماد المعايير التفصيلية المشار إليها في كل محور من المحاور الواردة تحت عنوان المقترحات والتوصيات أعلاه لتحسين المدرسة وتطويرها سواء في مرحلة الحصول على الاعتماد، أو عند سعي المدرسة للحصول على شهادة الجودة. علماً بأن التقييم لا يقدم حلاً سحرياً مباشراً للمشكلات المتضمنة في كثير من التوصيات العامة منها والخاصة، فقد تحتاج الى خطة متابعة قصيرة ومتوسطة وطويلة المدى.

- إجراء دراسات تتبعية من قبل المدرسة التي تستخدم هذا المدخل، وتحديد المدرسة النموذجية التي استخدمها الباحث كموقع تربوي بمبادرة ذاتية من إدارة الجامعة (مشكورة) التي تشرف على المدرسة، لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة بتطوير مدخل مقترح للتقييم يتمتع بالمزايا والخصائص المشار إليها، وكيفية تعامله مع الإجراءات التي تقدم مؤشرات على مصداقية التقييم أولاً، والواقعية في المعايير ثانياً؛ ولذلك يتوقع أن تقوم المدرسة المعنية، بمبادرة ذاتية شعارها الالتزام والرغبة في التطوير، من العودة لكل المقترحات والتوصيات وتنفيذها بصورة تكاملية أو تتابعية، مع الإشارة إلى إمكانية التحرر من التعامل معها على مبدأ الكل أو العدم، فأى تحسين أو تطوير في هذا الإطار يمكن أن يحمل دلالة عملية كما ونوعاً.

Standards for Institutional Accreditation in Higher Education Revised, April, 2007

المصادر والمراجع:

- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. New York, Basic Books.
- Papert, S. (1980). *New culture for new technologies: Education Forum*. BYTE publications.
- Reineke, R. (1991). Stakeholders involvement in evaluation: suggestions for practice. *Evaluation Practice*, 12, 39 -44.
- Sally, S; Susan, G. & David, C. (2001). Developing a quality assurance system for computer based learning materials: problems and issues. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(5), 417- 426.
- Shriner, J. & Ysseldyke, J. (1994). *Standards for all Americans- focus on Exceptional children*. 26(5), 1-26
- The Inter-University Council for East Africa (IUCEA). (2010). An inter-governmental agency with a membership of 34 universities and university colleges in the three East African countries of Kenya, Tanzania and Uganda – is proposing the establishment of an East African Centre for Quality Assurance (EACQA) to act as a watchdog in matters relating to quality education at universities in the region. Retrieved on 22/1/2011 from www.iucea.org/downloads/march_2010.pdf
- The National Commission of Excellence in Education (1983). *A nation at Risk: the imperative for educational reform*. Retrieved on 26/12/2009 from www.ed.gov/pubs/natarisk/appenda.htm/
- The quality assurance-and accreditation handbook for higher education in Egypt (2004) Prepared by the national quality assurance and accreditation committee in collaboration with British consultants in higher education
- Wallace, k. P. (2002). Distributed education in the 21st century: Implications for quality assurance. *Online Journal of Distance Learning Administration*. 5(2). Retrieved on 15/2/2009 from <http://www.estga.edu/~diatance/ojdl/>
- Worthen, B. & Sanders, J. (1987). *Educational evaluation: Alternative Approaches and practical Guidelines*, New York: Longman.
- اتحاد الجامعات العربية. (2003). دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، مكتب تنسيق التقويم والاعتماد، الأمانة العامة، عمان.
- عودة، احمد. (2006). تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس: ماله وما عليه في ضوء الدراسات السابقة وتجربة جامعة اليرموك (دراسة حاله) *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 2 (4) 256-231
- قمير، محمود. (1996). الإبداع والإمتاع، *حولية كلية التربية*. جامعة قطر، (13)، 14-13.
- هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي. (2010). دليل اجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية.
- Charles, T. & Abbas, T. (2009). *Foundation of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles: SAGE
- Commission for Higher Education (CHE) in Kenya. (2006). *The Higher Education Accreditation Council (HEAC) in Tanzania, and the National Council for Higher Education (NCHE) in Uganda*.
- David, L. (1999). Quality Assurance in Higher Education in Developing Countries. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 379-390.
- DeRoche, E. (1981). *An Administrator's guide for evaluating programs and personnel*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Dill, D. (2007). Quality assurance in higher education: practices and issues. Retrieved 15,2,2009 from www.unc.edu/ppaq
- Eaton .J. S (2003). *Accreditation and recognition in the united states*. Council for Higher Education Accreditation, fact sheet #1 :Profile of accreditation Washington dc.
- Fenwick, T. (2001). Using Student outcomes to evaluate teaching: A Cautious exploration. *New directions for Teaching and Learning*. (88), 63-74
- Fitzpatrick, J. Sanders, J. & Worthen, B. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches and practical Guidelines*, Boston: Pearson.
- Johnson, B. & Christenson, L. (2004). *Educational Evaluation: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. Boston: Pearson
- Kressel,k.; Bailey, J. & Forman, S. (1999) Psychological Consultation in Higher Education: Lessons form a University faculty Development Center. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 10(1), 21-82.
- Maureen, T. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(1), 47-54
- National commission for academic accreditation and assessment. (2005). Riyadh Kingdom of Saudi Arabia * *Handbook for quality assurance and accreditation**

ملحق

أبرز هيئات الاعتماد ومكاتب أو مراكز الاعتماد والجودة في بعض الجامعات، و أدلة تتضمن معايير وإجراءات الاعتماد في بعض الدول العربية وتأسيس هيئات ومجالس اعتماد، ومؤتمرات وندوات تحمل عناوين صريحة للاعتماد والجودة أو محاور منها:

1. هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردني (2010) (دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي).
2. اتحاد الجامعات العربية (2003) (دليل التقييم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجمعيات العربية أعضاء الاتحاد) مكتب تنسيق التقييم والاعتماد، عمان - الأردن.

3. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد وجمهورية مصر العربية (2007)، " الوثيقة العربية لمعايير اعتماد كليات التربية" (بالإضافة إلى مكاتب ضمان الجودة و الاعتماد في الجامعات المصرية).

4. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2007) "معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية".
5. الهيئة الوطنية للإعتماد والجودة النوعية (2002) لتحسين وتطوير التعليم العالي في فلسطين، وهي هيئة شبه مستقلة في إطار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

6. مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي في ليبيا (2006) " الوثيقة الوطنية لضمان جودة و اعتماد مؤسسات التعليم العالي" يسعى المركز إلى تطوير وتطبيق نظام شامل للتقويم وضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي الوطنية للوصول إلى الاعتماد، بما يمكنها من الارتقاء بمستوى الخريجين والأنشطة البحثية والمعرفية للمساهمة في تحقيق أهداف ومتطلبات التنمية والمنافسة في أسواق العمل المحلية والإقليمية والدولية (بالإضافة إلى مكاتب ضمان الجودة و الاعتماد في الجامعات الليبية).
7. ضبط الجودة النوعية في التعليم العالي، أوراق مؤتمر في الجودة الشاملة في التعليم العالي، وتجارب عربية وعالمية في إدارة الجودة الشاملة، وتصور مستقبلي لإدارة الجودة الشاملة بالتعليم العالي في الوطن العربي(صادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : ادارة برامج التربية)(تونس، 2004).

8. مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بالوطن العربي: رؤى وتجارب". جامعة طيبة المملكة العربية السعودية 2009/5/20-18.
9. مؤتمر تطوير التعليم ودور كليات التربية في تحقيق ضمان الجودة والاعتماد شرم الشيخ، جمهورية مصر العربية 2009/2/16-13.

10. ورشة عمل بعنوان "برامج العلوم التربوية في الجامعات العربية: الواقع والمأمول" (في ضوء التقرير الإقليمي لمشروع تطوير التعليم العالي في الجامعات العربية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي). (2008) عقدتها هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي بالتعاون مع الجامعة الهاشمية - الأردن، ومؤسسة ETS and UNDP

11. ورشة العمل الخاصة بالتقويم الذاتي والخارجي للجامعات أعضاء اتحاد الجامعات العربية، عمان - الأردن(2004).
12. محور في مؤتمر بجامعة اليرموك (2010/4/22-20)، بعنوان التقييم التربوي ويتضمن عدة موضوعات منها التقييم المؤسسي، والتقييم القائم على المعايير والاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية.

13. الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي (التي تأسست سنة 2007) بدأت الفكرة 2004 في مؤتمر بالقاهرة - مصر وتمت الموافقة على إنشاء الشبكة في اجتماع أبو ظبي سنة 2005 وتم إقرار مسودة نظام الشبكة في اجتماع بالقاهرة سنة 2006، وإقرار النظام بصورته النهائية في اجتماع عقد في الأردن سنة 2007 كمنظمة غير رسمية وغير حكومية تنحصر أهدافها في الأمور المتعلقة بالاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي (وجاءت فكرة الشبكة على غرار الشبكة الأوروبية لضمان الجودة التي تم إنشاؤها سنة 2000 وتحولت إلى جمعية رابطة سنة 2004، وقد عقدت الشبكة عدة مؤتمرات وندوات في الإمارات سنة 2009، وسلطنة عمان 2008، ومصر سنة 2007، وجميعها في موضوع الاعتماد والجودة في التعليم العالي.

واقع البحث في التربية العلمية في الأردن في الفترة 2000-2009

علي العمري و وليد نوافله*

تاريخ قبوله 2011/4/18

تاريخ تسلم البحث 2010/8/5

The Reality of Science Education Research in Jordan in the Period 2000-2009

Ali Al-Omari and Waleed Nawafleh, Faculty of Education,
Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: This study aimed at identifying the reality of research in science education in Jordan in the period 2000-2009 in terms of research domains, types, and target groups. To achieve the objectives of the study, abstracts of 188 theses, and 40 papers published in journals of Jordanian universities were analyzed. Theses and published papers were classified using tools developed for the purpose of this study. The results showed that 72.8% of the analyzed studies were in the domain of teaching and learning science, and the focus was on methods and strategies of teaching. Of the sample papers 20.2% were on the science teacher, and the focus was the teacher's professional knowledge; 7% covered science textbooks, and the focus was on textbook analysis. With regard to research types, the results showed that 61.4% of the analyzed studies were experimental, 19.3% descriptive, 16.7% causal comparative, 2.2% correlational and 0.4% historical. The main target groups were students of grades (7-11) in the domain of teaching and learning, and science teachers' in general in the field of teacher, and science textbooks for grades (5-8).
(**Keywords:** Research Reality, Science Education Research, Jordan).

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف واقع البحث في التربية العلمية في الأردن في الفترة الواقعة بين 2000 إلى 2009، من حيث: مجالات البحث، وأنواع البحوث المستخدمة، والفئات المستهدفة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل ملخصات (188) رسالة جامعية في مجال تدريس العلوم، وملخصات (40) بحثاً منشوراً في الدوريات التربوية الصادرة عن الجامعات الأردنية للفترة نفسها 2000 - 2009. صنفنا الرسائل الجامعية والبحوث المنشورة بحسب مجالات البحث وأنواع البحوث، باستخدام أدوات أعدت خصيصاً لذلك. أظهرت النتائج أن 72.8% من بحوث التربية العلمية المُحللة تناولت مجال التعليم والتعلم، وتركز أكثرها بالبحث في طرق واستراتيجيات التدريس، وأن 20.2% تناولت معلم العلوم وتركز أكثرها بالبحث في معرفة المعلم المهنية، وأن 7% تناولت كتب العلوم المدرسية، وتركز أكثرها في مجال تحليل الكتب. وفيما يتعلق بأنواع البحوث تبين أن 61.4% منها تجريبية و 19.3% وصفية و 16.7% سببي مقارنة و 2.2% ارتباطي، و 0.4% تاريخي. أما أبرز الفئات المستهدفة بالبحث فكانت طلبة الصفوف (7-11) في مجال التعليم والتعلم، ومعلمي العلوم بوجه عام في مجال المعلم، وكتب العلوم للصفوف (5-8). (الكلمات المفتاحية: واقع البحث، بحوث التربية العلمية، الأردن).

وتاريخ البحث في التربية العلمية قصير نسبياً، عند مقارنته بتاريخ البحث في العلوم الطبيعية، ففي الولايات المتحدة الأمريكية، ظهرت البحوث في هذا المجال في الكتب والدوريات في بدايات القرن الماضي (Abel and Lederman, 2007). أما في بريطانيا، فيعد عقد الستينات من القرن الماضي بداية تاريخ البحث في التربية العلمية؛ حيث بدأت الدوريات المتخصصة بالظهور، وبدأت بعض الجامعات بفتح برامج للدراسات العليا، ومنح شهادات الدكتوراة في هذا المجال (Jenkins, 2000). وقد تزايد الاهتمام بالبحث في التربية العلمية، في النصف الثاني من القرن العشرين، بشكل ملحوظ؛ حيث ازداد عدد الباحثين وعدد الكتب والدوريات والأبحاث المنشورة والمؤتمرات؛ ونتيجة لذلك أصبح حجم المعرفة الناتجة في هذا المجال كبيراً (White, 2001).

تعددت مجالات البحث وتوجهاته في التربية العلمية عبر الماضي، وارتبط هذا بتغير المراحل والظروف الزمنية. وأشار دي جونج (De Jong, 2007) إلى أن توجهات البحث في التربية العلمية، في النصف الثاني من القرن الماضي، قد تأثرت بحركات الإصلاح والتطوير في مناهج العلوم، وبالسياق الثقافي والاجتماعي، والنظريات التربوية السائدة التي رافقت تلك الحركات. وقد قسم

مقدمة: يعد البحث التربوي جزءاً لا يتجزأ من البحث العلمي، فهو يستند إلى المبادئ والمقومات التي يقوم عليها البحث العلمي بصفة عامة. وتبدو الحاجة للبحوث التربوية اليوم أشد منها في أي وقت مضى، للتغيرات المتسارعة التي نشهدها من عولمة، وانفجار معرفي، وتكنولوجيا الاتصالات. ودور البحث التربوي ضروري للحصول على معرفة دقيقة تكفل التطوير، والتعديل المناسب في الميدان التربوي.

والبحث في التربية العلمية هو أحد ميادين البحث التربوي، ويتداخل مع مجالات معرفة أخرى؛ كالعلوم الطبيعية، وتاريخ العلم وفلسفته، وعلم النفس؛ فهو يهتم بدراسة القضايا المتعلقة بتدريس العلوم، فيقدم اجابات للأسئلة المطروحة في الميدان التربوي ويساهم في إيجاد حلول لمشكلاته، وبالتالي يسعى إلى توفير المعرفة اللازمة للتخطيط، ورسم السياسات، واتخاذ القرارات، بهدف تحسين تعليم العلوم وتعلمها.

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد - الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2011، إربد، الأردن.

وفي سياق تصنيف بحوث التربية العلمية، اقترح ديوت وتايبرجين (Duit & Tiberghien, 2005) مجموعة من القضايا الرئيسية في التربية العلمية لتستخدم معايير للتحليل، وفي الوقت نفسه تمثل إطارا للبحث في المستقبل. والقضايا هي: مفهوم التربية العلمية كمجال بحثي، ابستمولوجيا العلم، وابستمولوجيا تعليم وتعلم العلوم، وطرق البحث، وأهداف تدريس العلوم، والجنس وقضايا المساواة، ومحتوى تدريس العلوم، وتعليم وتعلم العلوم، والتطور المهني للمعلم، والتقييم والتقويم، وتصميم التدريس، وقضايا المنهج وسياسات التربية العلمية.

ونظرا لأهمية مراجعة وتحليل ما تم إنجازه من بحث في مجال التربية العلمية، كما أشير إلى ذلك سابقا، كان هذا الموضوع محط اهتمام عدد من الباحثين والتربويين العلميين. ولعل أبرز المحاولات في مراجعة أدب التربية العلمية صدور ثلاثة كتب في العقدين الماضيين. الكتاب الأول بعنوان دليل البحث في تعليم وتعلم العلوم: Handbook of Research on Science Teaching and Learning (HRSTL) وهو من تحرير جابل (Gabel) عام 1994، وقد انحصر اهتمام هذا الدليل على البحوث التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية. والكتاب الثاني بعنوان دليل عالمي للتربية العلمية: International Handbook of Science Education (IHSE) وهو من تحرير فريزر وتوبيين (Fraser and Tobin) عام 1998. وعلى الرغم من اشتراك مجموعة من الباحثين على المستوى العالمي في إعداد هذا الدليل، إلا أن الاهتمام كان منصبا فيه على مراجعة البحوث في فترة زمنية محددة. أما الكتاب الثالث فكان بعنوان دليل البحث في التربية العلمية: Handbook of Research on Science Education (HRSE) وهو من تحرير إيبيل وليدرمان (Abel & Lederman) عام 2007، ويتضمن هذا الدليل مراجعة شاملة للبحث في التربية العلمية على المستوى العالمي؛ وبذلك يشكل الدليل صورة واضحة أمام الباحثين، عن البحوث التجريبية والنظرية السابقة، تحدد لهم الطريق للبحث في هذا المجال مستقبلا (Abel and Lederman, 2007).

وأجريت بعض الدراسات لمراجعة وتحليل البحوث في مجال التربية العلمية، على المستويين العالمي والأردني. ومن الدراسات على المستوى العالمي، والتي تم الاطلاع عليها، دراسة تساي و وين (Tsai & Wen, 2005)، وكانت بهدف استقصاء توجهات البحوث في التربية العلمية في ثلاث دوريات متخصصة في مجال تدريس العلوم وهي: Science Education (SE)؛ و Journal of Research in Science Teaching (JRST)؛ و Journal of Science Education (JSE)؛ وفي هذه الدراسة حللت البحوث المنشورة في هذه الدوريات، في الفترة الممتدة من عام 1998 إلى عام 2002، وذلك من حيث نوع البحث (تجريبي، نظري، دراسة حالة، مراجعة) ومن حيث مجال أو موضوع البحث (إعداد المعلم، التعليم، التعلم وفهم الطلبة، سياق التعلم وخصائص الطلبة، سياسة تدريس العلوم وأهدافها، المنهج والتقويم والتقييم، القضايا الثقافية والاجتماعية، طبيعة العلم والقضايا الفلسفية

دي جونغ تلك التوجهات إلى مراحل زمنية ثلاث؛ المرحلة الأولى: عقد الستينات، حيث ظهرت حركة الإصلاح التربوي المشهودة في الولايات المتحدة الأمريكية - وذلك بعد اطلاق سبوتنك 'sputnik' - وبرزت أعداد كبيرة من المناهج المدعومة من المؤسسة الوطنية للعلوم National Science Foundation: NSF، وفي هذه المرحلة ركزت الأبحاث في التربية العلمية على جمع الأدلة حول أثر المناهج المطورة والمشاريع الجديدة في المعرفة العلمية والأداء عند الطلبة، وعلى الصعوبات التي تواجه المعلمين في تعليم الموضوعات، واستخدام الاستراتيجيات التعليمية الجديدة، وعلى استخدام التعليم المبرمج. أما المرحلة الثانية: فهي عقد الثمانينات؛ حيث تغيرت النظرة للتعليم والتعلم، فأصبحت النظرة المعرفية هي السائدة؛ وبعد صدور تقرير الأمة في خطر 'Nation at Risk' ظهرت حركة إصلاح جديدة في مناهج العلوم، وفي هذه المرحلة انتقل اهتمام الباحثين إلى دراسة عمليات التعلم، والتفكير، والمفاهيم البديلة عند الطلبة، واستقصاء أثر البعد الثقافي والاجتماعي في اكتساب المعرفة، والعمل المخبري، والاستقصاء الحر، واستخدام استراتيجيات حل المشكلات. والمرحلة الثالثة: هي العقد الأول من القرن الحادي والعشرين؛ إذ أصبحت النظرة للتعليم والتعلم تستند إلى النظرية البنائية الاجتماعية، والمنحى الاجتماعي الثقافي؛ وفي هذه المرحلة كان العمل المخبري، والمعرفة البيداغوجية لدى المعلم، والقضايا المتعلقة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع، واستراتيجيات التدريس، والنماذج والنمذجة، هي أكثر خمسة مجالات اهتماما لدى الباحثين.

وعلى الرغم من تغير توجهات البحث ومجالاته في التربية العلمية، بين الحين والآخر تبعا لتغير السياق الثقافي والاجتماعي، والفكر التربوي السائد الذي أشار إليه دي جونج (De Jong, 2007)، فإن الحاجة تقتضي وقفة نقدية ومراجعة شاملة لهذا الجهد البحثي، ومحاولة معرفة أين وصلت التربية العلمية، إذ إن مراجعة البحوث السابقة وتحليلها؛ سواء أكان ذلك للمجالات التي بُحث فيها، أم للمنهجية المستخدمة، أم للنتائج والتوصيات؛ يعد أساساً يركز عليه التخطيط للبحوث في المستقبل (أبو علام، 2007).

إن المراجعة الشاملة، والتحليل الدقيق للبحوث في مجال التربية العلمية، عملية تتطلب معايير تشمل جميع أنواع البحوث والمجالات التي تبحث فيها. ونظرا لضخامة حجم المعرفة الناتجة في هذا المجال، تعددت جوانب التحليل الممكنة، وظهرت تصنيفات مختلفة لبحوث التربية العلمية. وعلى سبيل المثال صنفت في مجالات هي: إعداد المعلم، ومناهج العلوم، والمتعلم، ومتغيرات الفصل الدراسي، والمعلم (فضل، 1988). كما صنفت بصورة أخرى ضمن مجالات هي: المعلم، والطلبة، والتعليم، والمدارس، والمناهج والكتب المدرسية، والتقويم، وتكنولوجيا التعليم، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Jenkins, 2000).

الطلبة، والعمل المخبري، ومعرفة المعلم بالمحتوى العلمي، والقضايا المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع، وحل المشكلات. أما أعلى خمسة مجالات تكرارا في عام 2005 فكانت العمل المخبري، والمعرفة البيداغوجية للمعلم، والقضايا المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع، واستراتيجيات التدريس، والنماذج والنمذجة.

أما على المستوى الأردني، فقد قام صباريني والرازحي (1991) باستقصاء واقع البحث في مجال التربية العلمية في الجامعات الأردنية، من خلال مسح ملخصات رسائل الماجستير التي أعدت من قبل الطلبة في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك خلال الفترة 1971 - 1988، إذ قاما بتصنيف الرسائل بحسب نوع البحث (أساسي، وتطبيقي، وتقني، ووصفي) وبحسب مجال البحث (إعداد معلم، ومناهج العلوم، والمتعلم، والمعلم، ومتغيرات الفصل الدراسي)؛ وقد أظهرت النتائج فيما يخص نوع البحث، أن رسائل الماجستير قد ركزت على نوعي البحث التطبيقي والوصفي ولم تهتم بنوعي البحث الأساسي والتقني. وفيما يخص مجالات البحث، فقد ركزت الرسائل على مجالات المتعلم ومناهج العلوم ومتغيرات الفصل الدراسي، ولم تهتم بمجال إعداد المعلم أو بالمعلم من حيث أدائه وممارساته وخصائصه الشخصية.

يبدو مما سبق أن مراجعة وتحليل البحوث في التربية العلمية على المستوى العالمي تتم بين حين وآخر، وما يدل على ذلك صدور الأدلة الثلاثة - المشار إليها سابقا - وهي دليل البحث في التعليم والتعلم (HRSTL) عام 1994، ودليل عالمي للتربية العلمية (IHSE) عام 1998، ودليل البحث في التربية العلمية (HRSE) عام 2007. أما في الأردن، فلم يلق هذا الموضوع الاهتمام الكافي من الباحثين، إذ لا توجد سوى دراسة واحدة بحدود علم الباحثين (صباريني والرازحي، 1991)؛ تناولت تحليل ملخصات رسائل الماجستير فقط، ومضى على إجرائها فترة طويلة من الزمن. وخلال هذه الفترة ازداد عدد الجامعات الرسمية والخاصة، وقد انعكس ذلك بصورة مباشرة على التربية العلمية وتدریس العلوم؛ حيث توسع القبول في مختلف برامج التربية العلمية، وازداد عدد البرامج المطروحة، وطرحت بعض الجامعات برنامج الدكتوراة في تخصص مناهج العلوم وأساليب تدريسها؛ ولذلك تزايد الاهتمام بالبحث في التربية العلمية بشكل كبير. وبقصد تحديد إطار هذه المسألة في البحث، للمعنيين بالبحث التربوي على مستوى الأفراد والمراكز والمؤسسات، يتطلب الأمر إلى وقفة تأملية ومراجعة ما تم إنجازه في هذا المجال، والمساهمة في توجيه مسارات بحوث التربية العلمية في المستقبل.

أسئلة الدراسة

تتضمن الدراسة الأسئلة الآتية

1. ما المجالات التي ركزت عليها بحوث التربية العلمية التي أجريت في الأردن ضمن الفترة الزمنية 2000 - 2009؟

والابستمولوجية، تكنولوجيا التعليم، التعليم غير الرسمي). وقد أظهرت نتائج التحليل فيما يتعلق بأنواع البحوث المنشورة أن 86.9% منها كانت تجريبية، و 9.4% دراسة حالة و 0.7% نظرية و 1.6% دراسة مراجعة و 1.4% أنواع أخرى، وهذا يعني أن البحوث النظرية وبحوث دراسة الحالة وبحوث المراجعة والبحوث الأخرى كانت نادرة. وفيما يتعلق بمجالات البحوث، كانت أكثر ثلاثة مجالات تكرارا هي: مجال التعلم وفهم الطلبة؛ مثل طرق استقصاء فهم الطلبة، والمفاهيم البديلة، ونماذج للتغيير المفاهيمي، وتطور الفهم؛ وشكل ما نسبته (24.7%)، وجاء في المرتبة الثانية مجال سياق التعلم وخصائص الطلبة؛ مثل الدافعية، وبيئة التعلم والفروق الفردية، والتفكير، وأنماط التعلم، والخطاب الصفّي، وأنماط التفاعلات الصفية، وبيئة المختبر وبلغت نسبته (17.9%)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال الثقافة والمجتمع والجنس؛ مثل قضايا تعدد الثقافات، والجنس، والدراسات المقارنة وبلغت نسبته (14.3%).

وقام ليبي و وو وتساي (Lee, Wu, Tsai, 2009) بدراسة كان الهدف منها استقصاء توجهات بحوث التربية العلمية في الدوريات العالمية (SE) و (JRST) و (IJSE)، في الفترة الممتدة من عام 2003 إلى عام 2007، ومقارنة النتائج مع ما توصل إليه تساي و وين (Tsai & Wen, 2005) في دراستهما المشار إليها آنفا. وأظهرت نتائج التحليل تشابها كبيرا بين الدراستين من حيث نسب أنواع البحوث، حيث كانت نسبها في هذه الدراسة 87.8% للبحوث التجريبية و 4.1% لدراسة الحالة و 3.5% للبحوث النظرية و 3.0% لدراسات المراجعة و 1.6% للبحوث الأخرى. وفيما يتعلق بمجال البحث، أظهرت النتائج تغيرا في التوجهات عما كانت عليه في الفترة 1998-2002، فقد جاء مجال سياق التعلم وخصائص الطلبة في المرتبة الأولى (23.5%)، وجاء مجال التعلم وفهم الطلبة في المرتبة الثانية (15.3%). وقد جاء مجال التعليم؛ مثل معرفة المعلم، والمعرفة المهنية، وتفكير المعلم، وطرق تمثيل المعرفة، والسلوك التعليمي، واستراتيجيات التدريس في المرتبة الثالثة (13.9%)، في حين أن نسبة البحوث في مجال التعليم في الفترة 1998-2002 كانت (6.6%) فقط، وتراجعت نسبة البحوث في مجال الثقافة والمجتمع والجنس من (14.3%) إلى (6.8%) في الفترة 2003-2007.

أما دي جونج (De Jong, 2007)، فقد حلل البحوث المنشورة عام 1995، والمنشورة عام 2005 في الدوريات العالمية (SE) و (JRST) و (IJSE). صنفت الموضوعات في أربعة عشر مجالا بحثيا هي: فهم الطلبة، واتجاهات الطلبة، وعمليات تعلم الطلبة، ومعرفة المعلم بالمحتوى العلمي، والمعرفة البيداغوجية عند المعلم، واستراتيجيات التدريس، وتطوير معرفة المعلم بالمحتوى العلمي، وتطوير المعرفة البيداغوجية لدى المعلم، والعمل المخبري، والعلوم والتكنولوجيا والمجتمع، وحل المشكلات، والنماذج والنمذجة، وتكنولوجيا المعلومات، والجنس. وقد أظهرت النتائج أن أعلى خمسة مجالات تكرارا في عام 1995 هي: فهم

الطلبة، واستقصاء أثر الحاسوب والبرمجيات التعليمية والإنترنت، والعمل المخبري، وبيئة التعلم.

2. **مجال المعلم:** ويصنف بحث التربية العلمية في هذا المجال إذا تناول دراسة أي من المجالات الفرعية التالية وهي: المعرفة المهنية للمعلم، والمعرفة العلمية للمعلم، ووجهات نظر وتصورات ومعتقدات، والسلوك التعليمي، وبرامج إعداد المعلمين، وتدريب المعلمين.

3. **مجال الكتب المدرسية:** ويصنف بحث التربية العلمية في هذا المجال إذا تناول دراسة أي من المجالات الفرعية التالية وهي: تحليل الكتب، وتقويم الكتب في ضوء معايير محددة، وتقويم الكتب من وجهة نظر المعلمين أو الطلبة.

• **أنواع البحوث في التربية العلمية:** يتحدد نوع البحث التربوي بوجه عام بحسب المعيار المعتمد في تصنيفه، وقد ظهر في الأدب التربوي تصنيفات مختلفة؛ إذ تصنف بحسب الغرض إلى بحوث أساسية وبحوث تطبيقية (عودة وملكاوي، 1992)، وتصنف بحسب المنهجية إلى بحوث تاريخية وبحوث وصفية وبحوث تجريبية (جابر، 2002). وهناك من أضاف أو عدل على هذه التصنيفات، مثل عدس (1992) حيث صنف البحوث التربوية بحسب الغرض إلى أساسية، وتطبيقية، وتقييمية، وتطويرية وإجرائية. أما جاي (Gay) (المشار إليه في أبو علام، 1999) فقد صنفها بحسب المنهجية في خمسة أقسام هي: البحوث التاريخية، والوصفية، والارتباطية، والسببية المقارنة، والتجريبية. ولأغراض هذه الدراسة، اعتمد تصنيف (Gay) المشار إليه في تصنيف بحوث التربية العلمية، ووفقاً للآتي:

1. **البحث التاريخي:** ويصنف البحث في التربية العلمية على أنه تاريخي عندما يتعلق بدراسة وتفسير أحداث ماضية، بغرض الوصول إلى نتائج تساعد في تفسير الأحداث الحاضرة وتوقع الأحداث المقبلة.

• **البحث الوصفي:** ويصنف البحث في التربية العلمية على أنه وصفي عندما يتعلق بوصف الحقائق والمواقف الراهنة ويقسم إلى:

• **مسخي:** حيث يتم تحليل، وتفسير، وعرض واقع الحال بخصوص بعض قضايا التربية العلمية.

• **تحليل مضمون:** ويهتم بتحليل مضمون وثائق ومناهج في العلوم.

• **تحليل العمل:** ويهتم بوصف المهام والمسؤوليات وواجبات العاملين في مجال التربية العلمية.

2. ما أنواع البحوث المستخدمة في الدراسات التي أجريت في الأردن في مجال التربية العلمية ضمن الفترة الزمنية 2000 – 2009؟

3. ما الفئات المستهدفة في الدراسات التي أجريت في الأردن في مجال التربية العلمية ضمن الفترة الزمنية 2000 – 2009؟

أهمية الدراسة

تخدم الدراسة الحالية البحث في التربية العلمية على المستوى المحلي، بقصد إصلاح تعليم وتعلم العلوم، وتطويره، ومعالجة مشكلاته وقضاياها. وبالتالي فقد تكشف الدراسة عن توجهات البحث في التربية العلمية في الأردن، وتحديد مدى مساهمتها للتوجهات العالمية في البحث بهذا المجال؛ الأمر الذي يساعد الجهات المعنية في توجيه أنظار الباحثين، سواء أكانوا أعضاء هيئة تدريس في الجامعات أم طلبة دراسات عليا، للبحث في الأولويات والتصدي للمشكلات الميدانية. كما يتوقع أن تساعد نتائج هذه الدراسة الباحثين في اختيار مشكلاتهم البحثية، وسد الثغرات والجوانب التي لم تلق الإهتمام الكافي من قبل الباحثين السابقين.

مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة عدداً من المصطلحات وكان لكل منها الدلالة التالية حيثما ورد وهي:

• **البحث في التربية العلمية:** يقصد بالبحث التربوي بشكل عام بأنه جهد منظم وموجه بغرض التوصل إلى حلول للمشكلات التربوية في المجالات المختلفة مثل المناهج والكتب المدرسية، والإدارة المدرسية، وطرق التدريس، والمرافق المدرسية، والوسائل التعليمية (عودة وملكاوي، 1992). ولأغراض هذه الدراسة يقصد بالبحث في التربية العلمية بأنه البحوث والدراسات التي أجريت في الأردن في مجال تدريس العلوم خلال الفترة 2000-2009؛ ويتضمن: رسائل الماجستير والدكتوراة التي أجريت من قبل الطلبة، والأبحاث المنشورة في الدوريات الصادرة عن الجامعات الأردنية.

• **مجالات البحث في التربية العلمية:** وهي المجالات (الموضوعات) التي تناولتها البحوث فيما يتعلق بتدريس العلوم (Duit, 2007; Tsai and Wen, 2005; Yager, 1983). ولأغراض هذه الدراسة صنفنا بحوث التربية العلمية في ثلاثة مجالات رئيسية، ولكل منها عدد من المجالات الفرعية، وذلك وفقاً للآتي:

1. **مجال التعليم والتعلم:** ويصنف بحث التربية العلمية في هذا المجال إذا تناول دراسة أي من المجالات الفرعية التالية وهي: استقصاء أثر استراتيجيات وطرق تدريس، واستقصاء أثر نماذج ومناهج تدريس، واستقصاء أثر برامج تدريبية ووحدات مصممة بمعايير جديدة، وفهم الطلبة، وتفكير

- دراسة حالة: ويهتم بتقديم وصف تفصيلي معمق لمؤسسة، أو عدد قليل من الأفراد بخصوص بعض قضايا التربية العلمية.

2. البحث الارتباطي: ويصنف البحث في التربية العلمية على أنه ارتباطي إذا كان الهدف منه الكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر، وذلك من حيث نوع العلاقة وقوتها.

3. البحث السببي المقارن: ويصنف البحث في التربية العلمية على أنه سببي مقارن إذا قام الباحث بدراسة العلاقات السببية بين متغيرين أو أكثر، وكان المتغير المستقل متباين بطبيعته (تصنيفي)، وقد حدث مسبقاً، وغير قابل للمعالجة.

4. البحث التجريبي: ويصنف البحث في التربية العلمية على أنه تجريبي إذا قام الباحث بدراسة العلاقات السببية بين متغيرين أو أكثر، مع معالجة واحد من المتغيرات المستقلة على الأقل، وملاحظة الأثر على متغير تابع أو أكثر.

محددات الدراسة

تكونت عينة الدراسة من رسائل الماجستير والدكتوراة المتوفرة في مركز إيداع الرسائل الجامعية في الجامعة الأردنية وفي مكتبة جامعة اليرموك، ومن البحوث المنشورة في الدوريات الصادرة عن الجامعات الأردنية، وذلك في الفترة 2000 – 2009. وبالتالي فإن تعميم النتائج يقتصر على بحوث التربية العلمية التي استطاع الباحثان الحصول عليها.

صنفت بحوث التربية العلمية إلى مجالات وأنواع باستخدام أدوات خاصة، وبالتالي فإن تعميم النتائج يعتمد على مدى تغطية الأدوات المستخدمة لمختلف مجالات وأنواع البحوث عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع رسائل الماجستير والدكتوراة، في مجال التربية العلمية، التي أعدت من قبل طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية؛ بالإضافة إلى بحوث التربية العلمية المنشورة في الدوريات التربوية. أما عينة الدراسة فقد تكونت من فئتين؛ الفئة الأولى: رسائل الماجستير والدكتوراة في مجال تدريس العلوم، المتوفرة في مركز إيداع الرسائل الجامعية بمكتبة الجامعة الأردنية وفي مكتبة جامعة اليرموك، وبلغ عددها (188) رسالة في الفترة 2000 – 2009. الفئة الثانية: بحوث التربية العلمية المنشورة في الدوريات الصادرة عن الجامعات الأردنية؛ مجلة دراسات، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية، ومجلة أبحاث اليرموك، ومؤتة للبحوث والدراسات، والمنارة للبحوث والدراسات؛ وبلغ عددها (40) بحثاً في الفترة 2000 – 2009.

أدوات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة جمعت البيانات بأداتين:

الأداة الأولى: أداة تحليل أنواع البحوث في التربية العلمية.

قام الباحثان بمراجعة الأدب التربوي المتعلق بتصنيف البحوث التربوية بوجه عام مثل (أبو علام، 1999؛ عودة وملكاوي، 1992)؛ وتم اعتماد التصنيف الذي اقترحه جاي (Gay) (المشار إليه في أبو علام، 1999)، كأداة لتصنيف بحوث التربية العلمية، والذي يصنفها بحسب المنهجية في خمسة أنواع هي: البحوث التاريخية، والبحوث الوصفية، والبحوث الارتباطية، والبحوث السببية المقارنة، والبحوث التجريبية. وللتحقق من الصدق الظاهري للأداة، عرضت على ثلاثة من المتخصصين في البحث التربوي والقياس والتقويم، وتم إجراء بعض التعديلات في ضوء ملاحظاتهم، والملحق (1) يبين هذه الأداة.

الأداة الثانية: أداة تحليل مجالات البحث في التربية العلمية.

قام الباحثان بمراجعة الأدب التربوي المتعلق بتحديد مجالات البحث في التربية العلمية مثل (Tsai, 2005; Duite & Tiberghin, 2005; De Jong, 2007; Wen, 2005; Duite, 2007)، وتم إعداد أداة اشتملت على مجالات البحث في التربية العلمية. وللتحقق من الصدق الظاهري للأداة، وتحديد مدى ملاءمتها لتحليل بحوث التربية العلمية، فقد عرضت على خمسة من المتخصصين في التربية العلمية. وتم إجراء التعديلات في ضوء ملاحظات المحكمين، وقد تكونت الأداة بصورتها النهائية من ثلاثة مجالات رئيسة، لكل منها عدد من المجالات الفرعية؛ والملحق (2) يبين هذه الأداة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق الغرض من الدراسة تم القيام بالإجراءات التالية:

1. الرجوع إلى مركز إيداع الرسائل الجامعية في الجامعة الأردنية ومكتبة جامعة اليرموك، وتحديد رسائل الماجستير والدكتوراة في التربية العلمية المتوفرة فيها، التي أجريت في الفترة 2000 – 2009، ومن ثم الحصول على صورة لمخلص كل رسالة.
2. مراجعة الأعداد المنشورة ضمن الفترة 2000 – 2009 في الدوريات الصادرة عن الجامعات الأردنية وهي: مجلة دراسات، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية، ومجلة أبحاث اليرموك، ومؤتة للبحوث والدراسات، والمنارة للبحوث والدراسات. وتحديد بحوث التربية العلمية، والحصول على صورة لمخلص كل بحث.
3. إعداد أداتي الدراسة وتصديقهما حسب الأصول.
4. قام الباحثان كل على انفراد بقراءة الملخصات وتصنيف الرسائل والبحوث المنشورة بحسب المجالات التي بحثت فيها، وبحسب أنواعها، وذلك باستخدام أداتي الدراسة.
5. تم حساب درجة التوافق بين التحليلين، للتحقق من ثبات أداتي التحليل. وكانت 94% فيما يتعلق بمجالات البحوث، و 100% فيما يتعلق بأنواع البحوث.

ينص هذا السؤال على "ما المجالات التي ركزت عليها بحوث التربية العلمية التي أجريت في الأردن ضمن الفترة الزمنية 2000 - 2009؟". قسمت الإجابة عن هذا السؤال إلى قسمين:-

أولاً: فيما يتعلق بالمجالات الرئيسية التي ركزت عليها بحوث التربية العلمية، حسب التكرارات والنسب المئوية للمجالات الرئيسية، وذلك كما في الجدول (1).

6. جرى نقاش بين الباحثين حول البحوث المُختلف في تصنيفها، وكان عددها (14) بحثاً؛ إذ كان الاختلاف في تصنيف ثلاثة منها بسبب عدم كفاية البيانات الواردة في الملخصات، وقد تم الرجوع إلى هذه الأبحاث بصورتها الكلية؛ ومن ثم صنف جميع البحوث المُختلف عليها بعد التوصل لاتفاق بخصوص ذلك.

7. حسب التكرارات والنسب المئوية لأنواع بحوث التربية العلمية، ولمجالاتها الرئيسة والفرعية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

الجدول 1: التكرارات والنسب المئوية لبحوث التربية العلمية حسب المجالات التي اهتمت بها

المجال الرئيسي	رسائل جامعية	بحوث منشورة	المجموع	النسبة*
التعليم والتعلم	138	28	166	72.8%
المعلم	37	9	46	20.2%
كتب مدرسية	13	3	16	7%
المجموع	188	40	228	100%

* النسبة من إجمالي البحوث

عامة، وبمعلمي العلوم بشكل خاص، أسهم في توجيه أنظار الباحثين لمزيد من البحث في مجال المعلم.

وفيما يتعلق بالبحث في مجال مناهج وكتب العلوم، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تراجع الاهتمام بالبحث في هذا المجال؛ ففي حين كانت نسبة البحوث في دراسة الصباريني والرازي (1991) هي 14%، فقد انخفضت النسبة إلى 7% في هذه الدراسة؛ وقد يعود تدني اهتمام الباحثين في هذا المجال، والذي بينته نتائج هذه الدراسة، إلى تعدد مصادر المعرفة التي أوجدها التقدم العلمي والتكنولوجي. فوجود الانترنت والكتاب الالكتروني، بوصفهما مصادر معرفة جديدة إلى جانب الكتاب المدرسي التقليدي، ربما أسهما في تراجع أهمية الكتاب المدرسي كمجال بحثي بالنسبة للباحثين، غير أن هذا الموضوع بحاجة إلى مزيد من البحث والاستقصاء.

ثانياً: فيما يتعلق بالمجالات الفرعية التي ركزت عليها بحوث التربية العلمية، ضمن كل مجال رئيسي (تعليم وتعلم، معلم، كتب مدرسية) كانت كما يلي:

مجال التعليم والتعلم: صنف بحوث التربية العلمية في مجال التعليم والتعلم ضمن ثمانية مجالات فرعية (موضوعات)، وحسبت التكرارات والنسب المئوية للبحوث في المجالات الفرعية ثم رتب تنازلياً كما في الجدول (2).

يلاحظ من الجدول (1) أن مجال التعليم والتعلم في بحوث التربية العلمية حظي بالمرتبة الأولى بنسبة بلغت 72.8%، ومجال المعلم بالمرتبة الثانية بنسبة بلغت 20.2%، ومجال الكتب المدرسية بالمرتبة الثالثة بنسبة بلغت 7% من إجمالي البحوث. وقد اتفقت النتيجة في هذه الدراسة، بما يخص مجال التعليم والتعلم، مع دراسة الصباريني والرازي (1991) واختلفت معها فيما يخص مجالي المعلم والكتب المدرسية. ففي مجال التعليم والتعلم ما زال اهتمام الباحثين به في المرتبة الأولى؛ حيث كانت نسبة البحوث في دراسة الصباريني والرازي، التي تناولت متغيرات الفصل الدراسي والمعلم 75.5%، وكانت نسبة البحوث التي تناولت مجال التعليم والتعلم في هذه الدراسة 72.8%. أما في مجال المعلم، فقد تزايد اهتمام الباحثين به بشكل ملحوظ عما كان عليه في السابق، فقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن نسبة البحوث التي تناولت المعلم بلغت 20.2% في حين كانت النسبة لاتزيد على 10.5% في دراسة صباريني والرازي. ويفسر تزايد الاهتمام بالبحث في مجال المعلم بتزايد اهتمام وزارة التربية والتعليم بالمعلم واعداده وتدريبه، حيث أعطيت هذه المسألة منذ مؤتمر التطوير التربوي الأول عام 1987 أولوية خاصة؛ كونها من أبرز الصعوبات التي تواجه تطور التربية عموماً (الهنداوي، 1987). وقد تواصل الاهتمام بالمعلم وامتد إلى الوقت الحاضر، فتدريب المعلمين وتأهيلهم كان أحد محاور التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (وزارة التربية، 2005)، الذي جرى في الأردن في الآونة الأخيرة. وبالتالي فلهذا لاهتمام وزارة التربية بالمعلمين

الجدول 2 التكرارات والنسب المئوية لبحوث التربية العلمية في التعليم والتعلم موزعة بحسب المجالات الفرعية

النسبة*	المجال الرئيسي	المجال الفرعي	رسائل جامعية	بحوث منشورة	المجموع
36.8%	التعليم والتعلم	1. استقصاء أثر استراتيجيات وطرق تدريس.	72	12	84
9.6%		2. استقصاء أثر نماذج ومناحي تدريس.	19	3	22
8.3%		3. استقصاء أثر الحاسوب والبرمجيات التعليمية والانترنت.	14	5	19
6.1%		4. فهم الطلبة.	9	5	14
4.8%		5. استقصاء أثر وحدات تعليمية مصممة بمعايير جديدة، وأثر برامج تدريبية.	11	0	11
3.1%		6. تفكير الطلبة.	4	3	7
2.2%		7. العمل المخبري.	5	0	5
1.8%		8. بيئة تعلم.	4	0	4
72.7%	المجموع				
			138	28	166

* النسبة من إجمالي البحوث

إجمالي البحوث. وبذلك تعارضت هذه النتيجة مع دراسة دي جونج (De Jong, 2007)، والتي أظهرت أن البحث في العمل المخبري كان في المرتبة الأولى. وقد يعزى تدني نسبة البحوث في العمل المخبري إلى ضعف الاهتمام بهذا الجانب في التعليم المدرسي، وذلك بسبب ضعف الإمكانيات المادية، وكثرة عدد الطلبة في الصف، وتركيز الاختبارات على المعلومات، وعدم توفر الوقت الكافي أمام المعلم لإعداد التجارب.

وبوجه عام يعود ضعف الاهتمام بالبحث؛ في عدد من المجالات الفرعية لتعليم العلوم وتعلمها على مستوى الأردن، إلى غياب السياسة البحثية، وعدم وجود مراكز بحثية توجه مسارات البحث في التربية العملية. فمعظم البحوث – إن لم يكن جميعها – هي حصيلة جهود فردية، بغرض الحصول على درجة علمية من قبل طلبة الدراسات العليا، أو بغرض الترقية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات. وتجدر الإشارة هنا إلى أن العدد القليل من البحوث في بعض المجالات قد لا يعطي تصورا شاملا عن التربية العلمية ومشكلاتها وسبل تطويرها، وبالتالي يتطلب الأمر مزيدا من الاهتمام بالبحث في مختلف المجالات لتوفير قاعدة معرفية تساعد في التطوير.

مجال المعلم: صنفت بحوث التربية العلمية في مجال المعلم ضمن سبعة مجالات فرعية (موضوعات)، وحسبت التكرارات والنسب المئوية للبحوث في المجالات الفرعية، ورتبت تنازلياً كما في الجدول (3) الآتي.

يلاحظ من الجدول (2) أن اهتمام الباحثين وطلبة الدراسات العليا تركز بشكل أساسي في ثلاثة مجالات فرعية كانت على النحو الآتي: مجال استقصاء أثر استراتيجيات وطرق تدريس (36.8%)، ثم مجال استقصاء أثر مناحي ونماذج تدريس (9.6%)، ومن ثم مجال استقصاء أثر الحاسوب والبرمجيات التعليمية والانترنت (8.3%) من إجمالي البحوث. وقد يعود الاهتمام الكبير في استراتيجيات وطرق ونماذج التدريس، إلى أهميتها الكبيرة في العملية التدريسية، وارتباطها بمتغيرات تدريسية عديدة. فالتطور العلمي والتكنولوجي، ودخول الحاسوب، والإنترنت في مجال التعليم، إلى جانب التطور في نظريات التعليم والتعلم، أدى إلى ظهور استراتيجيات وطرق ونماذج تدريس عديدة، وهذا يستدعي اختبار مدى فعاليتها في مواقف تعليمية تعليمية مختلفة، وبالتالي فقد نالت هذه المجالات نسبة عالية من البحوث.

كما يلاحظ من الجدول (2) أن الاهتمام بالبحث في بعض المجالات الفرعية كان ضعيفاً؛ إذ كانت النسبة في مجال تفكير الطلبة (3.1%)، ومجال البيئة الصفية (1.8%) من إجمالي البحوث. وبذلك جاء ترتيبهما متعارضاً مع توجهات البحوث المنشورة في الدوريات العالمية المتخصصة في التربية العلمية وهي (SE) ، (JRST)، (IJSE)؛ إذ كان ترتيب مجال تفكير الطلبة وبيئة التعلم في المرتبة الثانية في دراسة تساي و وين (Tsai & Wen, 2005) ، وفي المرتبة الأولى في دراسة لي و وو وتساي (Lee, Wu, Tsai, 2009). ويلاحظ من الجدول أيضاً أن الاهتمام بالبحث في مجال العمل المخبري كان ضعيفاً، حيث بلغت النسبة (2.2%) من

الجدول 3 التكرارات والنسب المئوية لبحوث التربية العلمية في مجال معلم العلوم موزعة بحسب المجالات الفرعية

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	رسائل جامعية	بحوث منشورة	المجموع	النسبة*
المعلم	1. المعرفة المهنية.	12	3	15	6.6%
	2. السلوك التعليمي.	6	2	8	3.5%
	3. وجهات نظر وتصورات ومعتقدات.	3	3	6	2.6%
	4. تدريب معلمين.	6	0	6	2.6%
	5. المعرفة العلمية.	3	1	4	1.8%
	6. برامج إعداد المعلمين.	4	0	4	1.8%
	7. المعرفة المهنية وعلاقتها بالسلوك التعليمي.	3	0	3	1.3%
المجموع		37	9	46	20.2%

* النسبة من إجمالي البحوث

سبيل المثال لم يوجد سوى 4 رسائل جامعية تناولت برامج إعداد المعلمين، و3 رسائل جامعية تناولت مجال المعرفة المهنية وعلاقتها بالسلوك التعليمي؛ ولذلك فإن الأمر يتطلب مزيداً من البحث بهذه المجالات نظراً لأهميتها فيما يخص تطوير التربية العلمية.

مجال الكتب المدرسية: صنفت بحوث التربية العلمية في مجال كتب العلوم المدرسية ضمن ثلاثة مجالات فرعية (موضوعات)، وحسبت التكرارات والنسب المئوية للبحوث في المجالات الفرعية، ورتبت تنازلياً كما في الجدول (4) الآتي.

يلاحظ من الجدول (3) أن نصف البحوث التي تناولت المعلم تركزت في مجالين فرعيين هما: مجال المعرفة المهنية (6.6%) ومجال السلوك التعليمي (3.5%). وقد يعود الاهتمام بهذين المجالين مقارنة مع بقية المجالات إلى أنهما يشتملان على عدد كبير من المتغيرات التي تستقطب أنظار الباحثين؛ فالمعرفة المهنية تشتمل متغيرات عدة منها معرفة المعلم بمنهاج العلوم، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم، وخصائص الطلبة، وطبيعة العلوم (Shulman, 1987)، والسلوك التعليمي يتمثل بترجمة المعرفة المهنية إلى ممارسة واقعية. كما ويلاحظ من الجدول (3) أن عدد البحوث في بعض المجالات كان قليلاً؛ على

الجدول 4 التكرارات والنسب المئوية لبحوث التربية العلمية في مجال كتب العلوم المدرسية موزعة بحسب المجالات الفرعية

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	رسائل جامعية	بحوث منشورة	المجموع	النسبة*
كتب مدرسية	تحليل كتب	8	2	10	4.4%
	تقويم كتب من وجهة نظر معلمين أو طلبة.	4	1	5	2.2%
	تحليل وتقويم كتب في ضوء معايير عالمية محددة.	1	0	1	0.4%
المجموع		13	3	16	7%

* النسبة من إجمالي البحوث

عن وجهة نظرهم بها، ومن البحث عن معايير عالمية لإعداد الكتب وترجمتها والقيام بإجراءات تصديقها وثباتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص هذا السؤال على "ما أنواع البحوث المستخدمة في الدراسات التي أجريت في الأردن في مجال التربية العلمية ضمن الفترة الزمنية 2000 – 2009؟". وللإجابة عن السؤال، صنفت بحوث التربية العلمية في خمسة أنواع (تجريبي، وصفي، سببي، مقارن، ارتباطي، تاريخي)، وحسبت التكرارات والنسب المئوية للبحوث ضمن كل نوع، وذلك كما في الجدول (5) الآتي.

يلاحظ من الجدول (4) أن البحث في "تحليل كتب العلوم المدرسية كان أكثر المجالات الفرعية استقطاباً للباحثين، حيث بلغت نسبة البحوث به 4.4% من إجمالي البحوث؛ في حين أن البحث في "تحليل وتقويم كتب العلوم في ضوء معايير عالمية محددة" كان الأقل استقطاباً للباحثين، إذ لم يوجد سوى رسالة جامعية واحدة تناولت هذا المجال. وقد يعود اهتمام الباحثين بالمجال الفرعي الأول "تحليل الكتب" بالمقارنة مع المجالين الثاني والثالث إلى سهولة الحصول على البيانات؛ فوجود الكتب يوفر الوقت أمام الباحث ويريحه من عناء الذهاب للميدان وسؤال المعلمين والطلبة

الجدول 5 : تصنيف بحوث التربية العلمية بحسب نوع البحث

نوع البحث	رسائل جامعية	بحوث منشورة	المجموع	النسبة*
تجريبي	120	20	140	61.4%
وصفي				
مسحي	23	7		
تحليل مضمون	8	3	44	19.3%
تحليل عمل	0	0		
(4) دراسة حالة	3	0		
سببي مقارنة	28	10	38	16.7%
ارتباطي	5	0	5	2.2%
تاريخي	1	0	1	0.4%
المجموع	188	40	228	100%
	(82.5%)	(17.5%)		

* النسبة من إجمالي البحوث

المتغيرات التصنيفية، والحاجة لإجراء مقارنات بين المجموعات في متغير تصنيفي أو أكثر بغرض إنشاء علاقات سببية، فقد حظي هذا النوع من البحوث باهتمام من قبل الباحثين.

ويلاحظ من الجدول (5) أن البحوث الارتباطية استخدمت في خمس بحوث فقط، تمثلت برسائل جامعية. وقد يعود السبب في قلة استخدام هذا النوع من البحوث هو أن العلاقات بين المتغيرات التي تكشف عنها هذه البحوث، والتنبؤات التي يمكن أن تبني عليها، يمكن أن توفرها الأنواع الأخرى من البحوث. أما بالنسبة للبحوث التاريخية، فقد وجدت رسالة جامعية واحدة. وبالرغم من أن البحوث التاريخية أقل شيوعاً من غيرها (أبو علام، 1999)، إلا أن بعض قضايا تعليم وتعلم العلوم يمكن فهمها بشكل أفضل في ضوء الخبرات الماضية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ينص هذا السؤال على "ما الفئات المستهدفة في الدراسات التي أجريت في الأردن في مجال التربية العلمية ضمن الفترة الزمنية 2000 - 2009 ؟". وللإجابة عن السؤال، حسب التكرارات والنسب المئوية للبحوث من حيث الفئات المستهدفة ضمن كل مجال رئيسي، وذلك كما في الجدول (6) الآتي.

يلاحظ من الجدول (5) أن بحوث التربية العلمية تركزت في ثلاثة أنواع هي: البحوث التجريبية حيث بلغت نسبتها 61.4%، ثم البحوث الوصفية وبلغت نسبتها 19.3%، ثم البحوث السببية المقارنة وبلغت نسبتها 16.7% من إجمالي البحوث. وتتفق هذه النتيجة من حيث أن البحوث التجريبية حصلت على أعلى نسبة مقارنة مع أنواع البحوث الأخرى، مع دراسة تساي و وين (Tasi & Wen, 2005) حيث كانت 86.9%، ومع دراسة لبي و وو وتساي (Lee, Wu, Tasi, 2009) حيث كانت 87.8%، وبذلك كان التوجه العام لأنواع بحوث التربية العلمية التي أجريت في الأردن مشابهاً إلى حد ما التوجه العام في الدول الأجنبية. وقد يعود التوجه الكبير نحو استخدام البحوث التجريبية، مقارنة بأنواع البحوث الأخرى، إلى وضوح خطواتها وسهولة تطبيقها وتفسير نتائجها. ونظراً لخصائصها، تعد البحوث التجريبية من أفضل الطرق لبحث المشكلات التربوية (عوده وملكوي، 1992)، فهي توفر الفرصة أمام الباحث لإنشاء العلاقات السببية بين المتغيرات، وتكييف الواقع وإعادة بنائه من خلال إدخال تغييرات أساسية خاضعة لسيطرته، ولذلك كان هذا النوع من البحوث أكثر استقطاباً للباحثين من أنواع البحوث الأخرى. وإضافة إلى ما سبق فإن بعض الباحثين يقلدون غيرهم في دراساتهم، مما أدى إلى زيادة عدد هذا النوع من البحوث.

وفيما يتعلق بالبحوث الوصفية، فقد حظيت هي الأخرى باهتمام الباحثين، وجاءت في المرتبة الثانية من حيث الاستخدام. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن كثيراً من المتغيرات التربوية لا يمكن دراستها إلا بهذه الطريقة، فعندما يكون الهدف وصف الحقائق في الوضع الراهن للوصول إلى نتائج يستفاد منها في فهم حالات مماثلة يلجأ الباحث لاستخدام هذا النوع من البحوث. وكذلك الأمر بالنسبة للبحوث السببية المقارنة، والتي تستخدم لدراسة المتغيرات التصنيفية (أبو علام، 1999)؛ ونظراً لوجود عدد كبير من

الجدول 6: التكرارات والنسب المئوية لبحوث التربية العلمية موزعة حسب الفئة المستهدفة

المجال الرئيسي	الفئة المستهدفة	التكرار	النسبة*
التعليم والتعلم	طلبة الصف العاشر	32	14.0%
	طلبة الصف الثامن	28	12.3%
	طلبة الصف التاسع	26	11.4%
	طلبة الصف السابع	23	10.1%
	طلبة الصف الحادي عشر	21	9.2%
	طلبة جامعة	10	4.4%
	طلبة من صفوف مختلفة	10	4.4%
	طلبة الصف السادس	6	2.6%
	طلبة الصف الخامس	5	2.2%
	طلبة الصف الرابع	4	1.8%
	طلبة الصف الثالث	1	0.4%
المجموع		166	72.8%
المعلم	معلم علوم بشكل عام	24	10.5%
	معلم فيزياء	4	1.8%
	معلم صف	4	1.8%
	معلم مجال علوم	4	1.8%
	معلم كيمياء	3	1.3%
	معلم أحياء	3	1.3%
	برامج إعداد معلمين	2	0.9%
	مشرف العلوم	1	0.4%
	قيم المختبر	1	0.4%
المجموع		46	20.2%
كتب علوم مدرسية	كتب علوم 5-8	8	3.6%
	كتاب ثامن	4	1.8%
	كتب علوم 1-4	3	1.3%
	كتب أحياء	1	0.4%
المجموع		16	7.0%
الكلي		228	100%

* النسبة من إجمالي البحوث

ذلك إلى صعوبة جمع البيانات؛ إذ إن معظم الباحثين اعتادوا جمع بياناتهم باستخدام الاستبانات والاختبارات، وهي أدوات قد لا تناسب مستوى الطلبة في المرحلة الأساسية، وبالأخص الصفوف الثلاثة الأولى. والإجراءات الملائمة، للبحث في تعليم وتعلم العلوم في هذه المرحلة، قد تكون عن طريق البحوث النوعية؛ التي تعتمد أسلوب الملاحظة، والمقابلة، وملفات الأعمال، وسجلات المعلمين، وملاحظات أولياء الأمور. وينبغي على الباحثين الاهتمام بهذه المرحلة، واستقصاء مشكلاتها؛ إذ تشكل بداية تلقي الطلبة للمفاهيم العلمية والمهارات، التي يعتمد عليها تعليم العلوم في المراحل اللاحقة.

ويلاحظ من الجدول (6) أيضاً أن نسبة البحوث، التي استهدفت طلبة الجامعة، قد بلغت (4.4%) من إجمالي البحوث. وهي نسبة قليلة، وقد يعزى ذلك إلى الصعوبة التي تواجه الباحثين

يلاحظ من الجدول (6) أن البحث في مجال التعليم والتعلم تركّز على خمس فئات هي: طلبة الصف العاشر بنسبة (14.0%)، وطلبة الصف الثامن بنسبة (12.3%)، وطلبة الصف التاسع بنسبة (11.4%)، وطلبة الصف السابع بنسبة (10.1%)، وطلبة الصف الحادي عشر بنسبة (9.2%) من إجمالي البحوث. ويرتبط توجه الباحثين نحو هذه الفئات بعملية جمع البيانات، فهذه الفئات من الطلبة وصلت لمرحلة من النضج تمكنهم من فهم التعليمات الخاصة فيما يتعلق بأدوات جمع البيانات من استبانات واختبارات، الأمر الذي شجع الباحثين إلى إستهدافهم والحصول على البيانات المطلوبة بسهولة. كما يلاحظ من الجدول أن طلبة الصفوف من الرابع إلى السادس لم يستهدفوا إلا في عدد قليل من الدراسات، وأن هناك استثناء شبه تام لطلبة صفوف المرحلة الأساسية الدنيا (1، 2، 3) من جميع الدراسات والبحوث عينة الدراسة. وقد يعزى

الاعتبار وجهات نظر المعلمين والمستفيدين من البحث، وبما يتناسب مع الخطط التنموية للدولة.

المصادر والمراجع:

أبو علام، رجاء محمود. (1999). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. ط3، القاهرة: معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

أبو علام، رجاء محمود. (2007). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. ط6، القاهرة: دار النشر للجامعات.

جابر، جابر عبد الحميد. (2002). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. القاهرة: دار النهضة العربية.

صباريني، محمد والرازي، عبد الوارث. (1991). *واقع البحث التربوي في مجال التربية العلمية بالجامعات الأردنية*. مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، 13 (1)، 118-105.

عدس، عبدالرحمن. (1992). *أساسيات البحث التربوي*. عمان: دار الفرقان.

عوذه، أحمد سليمان، وملكاوي، فتحي حسن. (1992). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته*. الأردن- إربد: مكتبة الكتاني.

فضل، نبيل. (1988). *دراسة ميدانية لتحديد أولويات البحث في مجال التربية العلمية للدول العربية الخليجية*. المجلة التربوية، 4 (15)، 95-134.

قسم إدارة المناهج. (2005). *الاطار العام لمناهج العلوم*. عمان، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

الهنداوي، زوقان. (1987). *التجربة الأردنية في التطوير التربوي*. رسالة المعلم، 28 (5،6)، 21-49.

Abel, S.K.; Lederman, N.G.(2007). *Handbook of research on science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

De Jong, O. (2007). Trends in western science curricula and science education research a bird's eye view. *Journal of Baltic Science Education*, 6 (1), 15-22.

Duit, R.(2007). Science Education Research Internationally: Conceptions, Research methods, *Domains of research*. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(1), 3-15.

Duit, R., and Tiberghien, A.(2005). *Proposal for a series: ESERA – science education research letters occasional*. Paper Presented at the Biannual meeting of ESERA

عند تطبيق دراساتهم على طلبة الجامعة. وقد تتمثل هذه الصعوبة بقلة اهتمام الطلبة وجديتهم في تقديم المعلومة، وشيوع المحاضرة كأسلوب تدريس، واعتماد نظام الساعات المعتمدة الذي يعيق تواجد أفراد عينة الدراسة في نفس المكان لفترة كافية. وينبغي على الباحثين إيلاء هذه الفئة أهمية خاصة؛ ذلك أن طلبة الجامعة هم بناء الغد وأمل المستقبل، ومن الضروري البحث في مشكلات تعليمهم العلوم وتعلمها، والبحث عن حلول لها، بهدف إعدادهم إعداداً سليماً ليمارسوا دورهم في تنمية المجتمع في المستقبل.

وفيما يتعلق بمجال البحث في معلم العلوم، فقد تركزت نصف البحوث على معلم علوم بشكل عام وتشكل ما نسبته (10.5 %) من إجمالي البحوث في التربية العلمية، في حين أن نسبة البحوث التي استهدفت قيم مختبر أو مشرف علوم أو برامج إعداد معلمين، كانت قليلة جداً، مع العلم أن هذه الفئات لها دور مهم في العملية التعليمية وخاصة فئة برامج إعداد المعلمين. وقد يفسر ذلك بقلة قيمي المختبرات أو المشرفين حيث لكل مدرسة قيم مختبر واحد، وفي كل مديرية عدد قليل من مشرفي العلوم وهذا يتطلب من الباحث زيادة البقعة الجغرافية، وبالتالي زيادة صعوبة جمع البيانات، مما يؤدي إلى استثناء هؤلاء من البحث، أما قلة البحث في برامج إعداد المعلمين فهذا راجع إلى قلة هذه البرامج.

وفيما يتعلق بمجال كتب العلوم المدرسية فقد تركزت البحوث في هذا المجال على كتب الصفوف (1-8)، في حين هناك غياب شبه تام في استهداف كتب الأحياء والكيمياء والفيزياء وعلوم الأرض، وربما يعود ذلك إلى سهولة تحليل هذه الكتب، غير أن هذا الأمر يحتاج إلى المزيد من البحث والاستقصاء.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1. زيادة الاهتمام بالبحث في مجال معلم العلوم وخصوصاً المجالات الفرعية الآتية وهي: برامج إعداد المعلمين، ووجهات نظر المعلمين وتصوراتهم ومعتقداتهم، والمعرفة المهنية للمعلمين.

2. زيادة الاهتمام بالبحث في مجال الكتب المدرسية بشكل عام وخصوصاً تحليلها وتقويمها في ضوء معايير عالمية.

3. زيادة الاهتمام والبحث في تعليم العلوم وتعلمها وخصوصاً في موضوعات بيئة التعلم والعمل المخبري وتفكير الطلبة، حيث كانت نسبة البحوث فيها قليلة وجاءت بمقدمة أولويات البحث من وجهة نظر المختصين.

4. زيادة الاهتمام بالمنهجيات المختلفة في البحث عند دراسة المشكلات التربوية وخاصة البحوث التاريخية ودراسة الحالة، حيث كانت نسبة البحوث التي استخدمتها قليلة.

5. بلورة سياسة بحثية وتحديد أولويات البحث في التربية العلمية في الأردن، وذلك من خلال الرجوع للمتخصصين مع الأخذ بعين

- Tasi, C.C., and Wen, M.L.(2005). Research and trends in science education form 1998 to 2002: A Content analysis of publication in selected journals. *International journal of Science Education*, 27 (1), 3-14.
- Yager, R.(1983). Defining science education as a discipline. *Journal of Research in Science Teaching*, 3(20), 261-262.
- White, R.(2001). The revolution in research on science teaching. In V. Richardson (Ed) *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition) (pp. 457-472). Washington, DC: AERA (American Educational Research Association).
- (European Science Education Research Association), Barcelona, August.
- Jenkins, E.W.(2000). *Research in science education: Time for a health check?* Studies in Science Education, 35 , 1-26.
- Lee, M.H.; Wu, Y.T., and Tsai, C.C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in a selected journals. *International journal of Science Education*, 31, 1999-2020.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57, 1-22.

ملحق 1: أداة تحليل أنواع البحوث في التربية العلمية

النسبة	المجموع	بحوث منشورة	رسائل جامعية	نوع البحث
				تجريبي
				وصفي
				(1) مسحي
				(2) تحليل مضمون
				(3) تحليل عمل
				(4) دراسة حالة
				سببي مقارنة
				ارتباطي
				تاريخي
				المجموع

ملحق 2: أداة تحليل مجالات البحث في التربية العلمية

النسبة	المجموع	بحوث منشورة	رسائل جامعية	المجال الفرعي	المجال الرئيسي
				1. استقصاء أثر استراتيجيات وطرق تدريس.	التعليم والتعلم
				2. استقصاء أثر نماذج ومناحي تدريس.	
				3. استقصاء أثر الحاسوب والبرمجيات التعليمية والانترنت.	
				4. فهم الطلبة.	
				5. استقصاء أثر وحدات تعليمية مصممة بمعايير جديدة، وأثر برامج تدريبية.	
				6. تفكير الطلبة.	
				7. العمل المخبري.	
				8. بيئة تعلم.	
				المجموع	
				1. المعرفة المهنية.	المعلم
				2. السلوك التعليمي.	
				3. وجهات نظر وتصورات ومعتقدات.	
				4. تدريب معلمين.	
				5. المعرفة العلمية.	
				6. برامج إعداد المعلمين.	
				7. المعرفة المهنية وعلاقتها بالسلوك التعليمي.	
				المجموع	
				1. تحليل كتب.	كتب مدرسية
				2. تقويم كتب من وجهة نظر معلمين أو طلبة.	
				3. تحليل وتقويم كتب في ضوء معايير عالمية محددة.	
				المجموع	

- Helie, M. H. (1989). 'Collocations and Translation', in Proceedings of the FIT Round Table 'Professional Arabic Translation and New Technologies in Kinga Devenyi, Tamás Iványi, and Ariel Shvitiel (eds). Proceedings of the Colloquium on Arabic Lexicology and Lexicography. Budapest: Eötvös Loránd University and Csoma de Kőrös Society.
- Hus, Jeng-Yih. (2007). Lexical Collocations and Their Relation to the Online Writing of Taiwanese College English Majors and Non-English Majors, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 4:2, 192-209.
- Huang, Li-Szu, (2001). Knowledge of English Collocations: An Analysis of Taiwanese EFL Learners. *Asian EFL Journal*, U.S. Dept of Education, USA, 1-20 retrieved from <http://eric.deu.gov/Ericdocs>.
- Kaledaite, V. and L. Paleviciene. (2008). Reflection of Cultural Patterns in Collocations: What the Lexical Item Neighbor / Kaimynas in English and Lithuanian Tells Us. *Lithuanian Quarterly Journal of Arts and Sciences*, 54:3,1-5.
- Kellerman, E.. (1979). Transfer and Non-transfer: Where We Are Now? *SSLA*, 2,37-57.
- Kjellmer, G. (1991). 'A Mint of Phrases', in K.Aijmir and B. Aitenbert (eds.), *English Corpus Linguistics* (pp. 111-129). London: Longman.
- Koya, T. (2006). What Is The Reality of Collocation Use by Native Speakers of English. *Dialogue*, 5, 1-18.
- Leech, G. (1974). *Semantics*. Harmondsworth. Penguin Books.
- Lewis, M. (1997). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications.
- Mahmoud, A. (2005). Collocation Errors by Arab Learners of English. *Asian EFL Journal*. Retrieved 3/11/2010. <http://www.asian-efljournal.com/ptAug.05-ma.php>.
- Malkawi, O. (1995). Collocation in Translation. Unpublished MA Thesis. Yarmouk University.
- McCarthy, M. (2004). *Touchstone: from Corpus to Course Book*. Cambridge: CUP.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Exeter, A. Wheatson and Co. Ltd.
- O'Dell, F. and M. McCarthy (2008). *Collocation in Use: Advanced*. Cambridge: CUP.
- Oleimat, S. (2010). An Analytic Study of Four Dictionaries Used by Jordanian Translators. An Unpublished Thesis. Yarmouk University.
- Palmer, F.R. (1933). *Second Interim Report on English Collocations*. Tokyo: Kaitakusha.
- Shakir, A. and O. Obeidat. (1995). The Translation of Collocation as an Indication of Development of FL Competence. *Al-Manara*, 1, 9-27.
- Sharayre, Tuqa. (2010). Translatability of Collocations in Prophetic Tradition into English. Unpublished MA Thesis. Yarmouk University.
- Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Zughoul, M.R. (1991). Lexical Choice: Towards Writing Problematic Word Lists. *Review of Applied Linguistics*, 29, 45-57.
- Zughoul, M.R. and H. Abdul-Fattah. (2003). Translational Collocational Strategies of Arab Learners of English. *Babel*, 49: 1, 59-81.

8. Avoidance/ Abandonment

Here, the subjects left out many expressions unattempted. Some plausible reasons for this negative behaviour are ignorance, carelessness, failure to recollect/ recall/ retrieve from memory, and limited time constraints.

Conclusion

The study investigated the collocation errors committed by MA translation students in a corpus of varied texts. The results ushered in a weak proficiency in English lexical use in general and collocational clusters in particular. This finding is in line with the common observation and research assertion that word collocation is a challenging area even for advanced EFL users. It thus entails a formal, explicit focus on lexis, including collocation, in the teaching programs at all levels. It also suggests that MA students of translation should make frequent reference to collocational dictionaries which display a wide range of word collocations, an advantage that is lacking in most of the ordinary current dictionaries.

Besides, the study showed a differential trend of performance patterns implied by the difference in the subjects' means on the investigated collocational types. This tendency may be taken as an indicator of the rate of the subjects' developmental acquisition of the target collocational types with (Adj+N) as the most challenging, followed by (V+N), (V+prep), (N+V), (N+prep)- in this descending order - and (Adj+prep) as the least challenging (see Table 1 above). Finally, the researcher has speculated eight distinct strategies that could have been used by the study subjects. Nevertheless, some errors could have resulted from the interaction of more than one single strategy.

References

- Abdul-Fattah, H. (2001). Collocations: A Missing Link form Jordanian Basic Education Stage English Language Curriculum and Pedagogy. *Dirasat*, 28:2, 582-596. University of Jordan.
- AbuSsydeh, A. (1995). An Arabic-English Dictionary: Issues in Theory and Methodology. *Bable*, 41:1, 12-23.
- Al-Khanji, R. and R. Hussein. (1999). Assessing English Collocational Knowledge among Advanced Learners. *Mu'tah Lil-buhuth wad-dirasat*, 14, 129-159.
- Al-Qasimi, Ali. (2003). Arabic Lexicography between Theory and Practice. Beirut. Library of Lebanon.
- Bahumaid, S. (2006). Collocation in English-Arabic Translation. *Bable*, 52:2, 133-152.
- Baker, M. (1997). In Other Words: A Course Book. London: Routledge.
- Benson, M.; E, Benson, and R. Ilson. (1997). The BBI Dictionary of English Word Combinations. Amsterdam: John Benjamin Company.
- Blum, S. and E. Levenston. (1978). Universals of Lexical Simplification. *Language Learning*, 28:2, 399-416.
- Cruse, D. A. (1986). Lexical Semantics. London. CUP.
- Crystal, D. (1995). The Cambridge Encyclopedia of The English Language. Cambridge: CUP.
- Dulay, H. and M. Burt (1973). Should We Teach Children Syntax? *Language Learning*, 23, 235-252.
- Duskova, L. (1969). On Sources of Errors in Foreign Language Learning. *IRAL*, 7: 1, 11-36.
- El-Hassan, S. (1984). Meaning of Collocations with Illustration from Written Arabic. *Arabic Journal for the Humanities*. Kuwait University, 8: 2, 269-289.
- Emery, P. (1991). Collocation in Modern Standard Arabic. *Journal of Arabic Linguistics*. 23, 56-65.
- Faerch, C. and G. Kasper. (1983). On Identifying Communication Strategies in Interlanguage Production, in C: Faerch, C. and G. Kasper (eds). *Strategies in Interlanguage Communication*, 210-23. CUP.
- Fakhoury, S. (1995). Collocation in Interpretation from English into Arabic. Unpublished MA Thesis. Yarmouk University.
- Fan, M. (2009). An Explanatory Study of Collocational Use by ESL Students: A Task-Based Approach. *Science Direct Systems*, 37: 1, 110-123.
- Farghal, M. and H. Obidat. (1995). Collocations: A Neglected Variable in EFL. *IRAL*, 33: 315-331.
- Firth, F.R. (1957). Modes of Meanings. In J.R Firth (ed). *Papers in Linguistics, 1934-1951*, pp-190-215. London: OUP.
- Ghazala, H. (2006). Translation as Problem and Solution: A Course Book for University Students and Trainee Translators. Lebanon: Beirut, Dar Al-Hilal
- Gorgis, D. and A. Al-Kharabsheh. (2009). The Translation of Arabic Collocations into English: Dictionary-Based vs. Dictionary-Free Measured Knowledge. *Linguistik Online*, 37:1, 21-32.
- Hamdan, J. (2005). Interacting with Binominals: Evidence from Jordanian EFL Learners. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 40, 135-165.

on the collocants of synonymous or near synonymous words. Their knowledge is restricted by the type and amount of instructional input and, consequently, their intake, and by the impact of the dictionary they usually use which normally glosses some words as synonymous and some other words with a few collocants without much detailed contextual distinction. Thus, when short of the appropriate collocant, the students looked for a synonym or a near synonym - the result was a non-idiomatic, unnatural, or infelicitous, anomalous FL expression. Below are some illustrative examples from the corpus:

1. Historical positions (historic sites). مواقع تاريخية
2. Waged labour (paid job). العمل المأجور
3. They reformed (reclaimed/ cultivated) the land. استصلحوا الأراضي
4. He knew the intention (the purpose) of her visit. علم مقصد زيارتها
5. Random (flighty) arrows. سهام طائشة
6. He will raise (lift) the blockade. سيرفع الحصار

4. Quasi- morphological Similarity

Due to defective learning, FL users may feel that some linguistic forms resound or echo other words. The two words may have some sort of formal association. It is likely then that this clumsy mental image tempted the subject students to opt for the deviant choice. However, such errors could be typological or mere slips. Nevertheless, Duskova (1969) and Zughoul (1991), among others who studied learners of different linguistic backgrounds, have already identified this strategy which is also attested in the corpus of this study:

1. Caused by a violation (violent) attack. تسبب عن هجوم عنيف
2. Egressive (aggressive) act. عمل عدائي
3. Ethnic (ethical) duty. واجب أخلاقي
4. He bore turbulence (tribulations) bravely. تحمل الشقاء والمآعب بشجاعة
5. Raising (rising) nations. الأمم الناهضة

5. Analogy / Overgeneralization

Analogy and overgeneralization are characteristics of interlanguage errors. It is a psychological tendency of the FL users to extend the meaning of a certain word to other semantic situations where that word does not reasonably appeal. In (1) below, for example, the students know the synonymous meaning of confession and recognition (الاعتراف) and thus overgeneralized the use of the former to replace the latter though they belong to two different contexts. Here is a representative sample of such overgeneralizations:

1. Confessing (recognizing) the other. الاعتراف بالآخر

2. Demolished (distorted) image. صورة مشوهة
3. Despite of (in spite of) that. بالرغم من ذلك
4. The rest (other) elements. العناصر الأخرى
5. Regardless than (of) بغض النظر عن
6. The UNSC resolution was a letter (message) to N.Korea. كان قرار مجلس الأمن بمثابة رسالة الى كوريا الشمالية

6. Idiomaticity

It is axiomatic that idioms are not an easy target for translators as they comprise special whole entities having their own semantic signification. The strategy of idiomaticity, i.e. creating an idiomatic expression, is rooted in the subjects' translation endeavour. Not fully aware of the proper idiomatic collocation, the subjects tended to contrive idiomatic forms in English parallel to those in Arabic. The emerging expression was often deviant or anomalous as is clear in the following citations:

1. A small-size (quick) meal. وجبة سريعة
2. He will perform/ occupy (play) this role. يقوم بهذا الدور
3. Stomach bites (the stings of hanger). قرصات الجوع
4. They kept (continued) their hatred. استمروا في كراهيتهم
5. It took care of (caught attention). الانتباه استرعى
6. He was with wet eyes (he gushed with tears). ترغرت عيناه
7. He exploited (played upon) her feelings. استغل عواطفها

7. Formal/ Semantic Association

FL users might conceive some sort of formal or semantic link or affinity between the constituents to be collocated; hence, they might opt for adjoining them, with potentially erroneous results as in the following:

1. He remembered (reminded) them of that. ذكرهم بذلك
2. This requests (requires) political reform. هذا يتطلب إصلاحاً سياسياً
3. We cannot offer (afford) the fees. لا نستطيع تحمل الرسوم
4. The military are lying (laying) siege at the town. الجيش يحاصر المدينة
5. Raising (rising) prices. أسعار مرتفعة

As can be seen, the parenthetical words (collocants) in these examples exhibit some formal and semantic affinity in the mind of the student translator, so he used the one instead of the other on a false presumption that the former stands for the latter (compare: remind/ remember; offer/ afford; request/ require; lie/ lay; raise/ rise.)

unspeakable/ taboo); beginning with (for to begin with); from year to the other (for year after year); on the going back (for on the way back); in the word factual meaning (for in the real sense of the word); although of that (for in spite of that); in the second degree (for in the second place), and many other like phrases.

Hypothetical causes of errors

Another primary objective of this study was probing the subjects' hypotheses conducive to their production of the deviant collocations spotted in the corpus. This approach stems from the common notion that language acquisition is triggered by information processing and hypothesis testing, by making successive attempts to select and use what the FL user believes would be the proper lexical choice (Krashen 1981). Ordinarily, the translator assesses his lexical resources and then makes a conjecture of the target form based on the available linguistic context. His choice manifests his underlying knowledge of the FL system, and simultaneously, reflects his learning style, i.e., how he thinks, processes information, and selects the linguistic forms. However, it is not precisely clear how translators make their choices. It is likely that they use several strategies. They may, for instance, rely on L1, make conjectures, or lose patience and avoid rendering a certain word or expression altogether. They also may focus on extraneous factors, or, as Faerch and Kasper (1983) speculate, may give irrelevant translations just to fill in a perceived gap in their FL vocabulary. Concisely, there is no single distinct reason for the FL users' choices. Nonetheless, they must in all cases rely on some implicit or explicit, incomplete knowledge when opting for a certain form in the FL. In other words, translators draw on their existing interlanguage or what they assume to be FL norms.

In this study, the analysis of the advanced EFL students' translation of English collocations calls for a number of explanatory strategies hypothesized to explain the students' underlying deviant performance. The spotted collocational errors in the corpus usher in eight distinct strategies, viz., L1 transfer/literal translation; substitution/paraphrase; assumed synonymy; analogy and overgeneralization; formal/semantic association; idiomaticity; quasi-morphological similarity, and avoidance of the task. However, it goes without saying that some errors are incurred by a web of causes which are not easily discernible from one another. Below, a number of erroneous selections from the study corpus are exemplified to explicate each strategy.

1. L1 Transfer/ Literal Translation

This strategy draws on the student translators' tendency to manipulate their NL (Arabic) in their English translation whenever they felt defective in authentic linguistic resources. Contrary to the developmental creative hypothesis (c.f. Dulay and Burt

1973 and others), L1 transfer is present in interlanguage production at all levels. The FL user escapes to his NL when he fails to find the appropriate collocant in his interlanguage lexical repertoire opting for a form equivalent or nearly so to his conceptual translation of the target element which might turn out to be deviant from the FL norms.

Kellerman (1979:38) argues that L1 transfer is the product of the FL user's cognitive system, psychological structure, perception of the L1-L2 distance, and his actual knowledge of L2. In this sense, not all L1 triggered translations are erroneous or infelicitous. According to Kellerman (ibid), L1 transfer is sometimes creative operating at varying levels of consciousness and emanating from a decision-making process. Kellerman (ibid) ascertains that the native speakers' intuitions about the 'semantic space' in NL can be exploited to explain their choice of the translatability of the 'morpho-semantic' forms from the NL to the FL, as in the following examples from the corpus.

1. To increase appetite (give good appetite) لزيادة الشهية
2. Break (remove) obstacles يهطم القبعات
3. Owners (followers) of other religions أصحاب الديانات الأخرى
4. Snipe (seize/ get/ find) the opportunity يقتنص الفرصة
5. Social situation (marital status) الحالة الاجتماعية (الزوجية)

2. Substitution/ Paraphrase

Failing to produce the commonly used collocations, the subjects resorted to false interlanguage assumptions as a compensatory strategy motivated by a substitute option based on some sense relationship, certain semantic properties, or some kind of 'semantic approximation' (c.f. Hamdan 2005:147). The outcome of this strategy produced anomalous or infelicitous collocational forms such as in the following citations:

1. UN declaration (Charter) ميثاق الأمم المتحدة
2. Education job (Teaching profession) مهنة التعليم
3. Foot fingers (toes) أصابع القدم
4. He led a public advertisement (publicity campaign) قاد حملة دعائية عامة
5. He respects the privacy (particularity) of the belief يحترم خصوصية المعتقد

3. Assumed Synonymy

Blum and Levenston (1987) observed that the recourse to semantic affinity (called semantic approximation by Hamdan 2005) is a common lexical simplification strategy. FL users may not be fully aware of the complete collocational distribution of synonymous words in certain linguistic contexts. The subjects of this study, though graduate students, seem not to have learned the complete selectional restrictions

were encouraged to use the dictionary in the practice assignments but not in the tests where they were required to draw on their mental dictionary. The assignments covered a corpus of varied text styles, e.g., narrative, expository, scientific, educational, and historical. For the purpose of assessing the collocational competence of the subjects, five different excerpts from the nine assignments, each averaging 250 words, were randomly extracted (i.e., from the beginning, the middle, and the end of the different assignments). Error detection was checked in consultation with two other

EFL specialists. Attention was given to lexical deviance in general and collocational clusters in particular in terms of six clusters, i.e., (V+N); (N+N); (V+prep); (N+prep); (Adj+N), and (Adj+prep) besides wrong phraseology and avoidance of the challenging translation tasks. The overall word count of those extracts timed by the number of subjects was 11250 words. The total number of deviant forms was 654 words on average, thus constituting 5.8% of the total words of the corpus. Table 1 below sums up error frequency and percentage of each collocational type.

Table 1. Frequency and Percentage of Collocational Type Errors

Collocation Type	Examples	Frequency	Percentage %
N+N	garrison strength(force)/ battle square(field).	53	8.1
N+prep	example for (of) / contribution in (to).	46	7.03
Adj+N	distinguished (outstanding) knowledge.	93	14.20
Adj+prep	fond in(of) / afraid from (of) .	16	2.43
V+N	arrange (organize) a talk/ break(remove) difficulties.	81	12.52
V+prep	insist to (on) / consist on (of) / reached in(--) .	70	10.70
Phraseology/ Paraphrase.	on the road going back... (on the way back....)	67	10.24
Wrong lexical Choices	owners (followers) of the other religions / insistent (urgent) situation.	168	25.66
Gaps		60	9.16
Total Errors		654	100.00

Discussion

In addition to the types of errors displayed in the table, the translations exhibited numerous other errors in grammar, spelling, and style, which ushers in a relatively low proficiency of the students in Arabic-English translation. A cursory look at the table indicates a scale of the lexical errors of the subjects in translating the Arabic texts into English with deviant lexical choices on top (25.66 %) and incorrect (Adj+prep) at the bottom (2.43%). Deviant phraseology and paraphrase (10.24%) is also a manifestation of the students' low-level proficiency in this linguistic area, probably more challenging than the (N+N), 8.1%) or (N+ prep), 7.03%) collocational types.

This is clear evidence of the scant lexical repertoire of these students at this advanced level. Retrospectively, the reason for this deficiency might be attributed to the fact that FL teaching-learning materials do not explicitly and formally present lexis, and/ or that the students themselves do not strive diligently to obtain more lexical knowledge. These error types also mirror the subjects' inadequate competence in English collocation. The figures also show a scale of difficulty, namely that the Adj+N collocational type is most challenging (14.2%), followed by the V+N clusters (12.52%) then V+prep(10.7%), then N+N (8.1 %), then, N+prep (7.03%) and then the least difficult Adj + prep (2.43%). The differential mean scores of the subjects on these

collocational types suggest a developmental scale of acquisition . This finding, which meets the second purpose of the study, is supported by other researchers (e.g., Mahmoud, 2005). What is remarkable about the students' performance in lexical translation was that a substantive percentage of gaps occurred in their production (9.16%). In numerous instances, the subjects failed to produce the correct form, so they refrained from attempting to complete the task and simply left out the target lexical item unattended. Many researchers would regard this fleeing behaviour as erroneous and subsequently would count gaps as errors (c.f. Mahmoud 2005; Hamdan 2005) though one cannot determine precisely their cause since one would suspect that students might have left out certain words under the spell of time constraint. Nevertheless, no pressure was exerted on the subjects: They completed the assignments at their convenience at home and even the tests, though very short, were allowed at least two hours each.

Furthermore, the table shows evidence for deviant or poor phraseology or loose paraphrase (phrasal and clausal paraphrase, 10.24%). This phraseological deviance is also counted as a collocational error. Such phraseological deviation or infelicitous formation is exemplified by the following: out of tasting (for tasteless); I didn't find the desire in myself; we don't know what to answer (for we were bewildered); with anger (for angrily); to this point (for to this end); of great deal (for a great deal of); not talked about (for

Zughoul and Abdul-Fattah 2003). Most of these will be reviewed below.

Abdul-Fattah (2001) investigated Jordanian school students' competence in English collocations based on a completion multiple choice test covering 20 transparent collocations that were recurrent in the teaching materials for the basic education stage. The findings revealed an appreciable weakness of the students in this linguistic area. Besides, moving from a pedagogical perspective, Abdul-Fattah (2001) explored the strategies manipulated by the learners in order to cope with the target collocation tasks. Six distinct strategies were identified, viz., L1 transfer, substitution, synonymy, analogy and generalization, formal/semantic similarity, and avoidance.

In a later study, Zughoul and Abdul-Fattah (2003) assessed college English majors' proficiency in the area of lexical collocations. A two-form translation test of 16 Arabic collocations was administered to both graduate and undergraduate students. The first form included the English translation of the 16 Arabic collocations presented in a multiple-choice format whereas the other was given as a free translation task. The findings confirmed the researchers' hypothesis that Arab learners of English, even at an advanced level, still encounter much difficulty in English lexis, particularly collocations. Besides, the assessment probed a characterization of 12 strategies applied by the learners in their attempts to express the English equivalents to the Arabic collocations. The findings substantiated the role of L1 in FL production as well as the need for explicit instructional focus on collocation in school and college.

In the same trend, Mahmoud (2005) notes that collocational studies have different goals and different scopes. Some studies focus on one or two types of lexical clusters (e.g., V+N) using a multiple-choice task. Excluding binomials, Mahmoud anticipated inadequacy of advanced EFL Arab learners in free translation of different Arabic texts (i.e., narrative, expository, descriptive, and legal). Given the differential wide scope of English and Arabic collocations, his anticipation came true.

Following the same line of research, Buhumaid (2006) assessed the mutual translatability of Arabic and English collocations, particularly the culture-specific, register-specific, and metaphorical clusters with an eye to identifying the relative difficulty of their interlingual translatability and the likely applied translation strategies as well as assessing the potential assistance that can be provided by general monolingual dictionaries in the area of collocation. His findings revealed a low level proficiency standard which he attributed to lack of formal exposure to collocations in the prevalent teaching programs. Stated otherwise, it was due to their ignorance of the corresponding proper collocation in the TL that the testees resorted to

synonyms and near synonyms, L1 literal translation, or total abandonment of the task. Buhumaid (2006) also concluded that the most frequent strategy applied by the testees was giving the Arabic meaning of the English collocation instead of selecting from the list of English choices in the task, and the least used strategy was avoidance of the point at hand.

More recently, Gorgis and Al-Kharabsheh (2009) experimented on a related theme, though indirectly, namely, examining the opposing views on the use of the dictionary in translation tests. The focus was to provide advantageous evidence for dictionary-referenced tests. Besides, they recommended that translators should refer frequently to collocational dictionaries, such as the BBI Combinatory Dictionary and Oxford Collocational Dictionary.

The last study to refer to here is Hamdan's (2005) on binomials. A binomial is a special type of collocation. Citing Malkawi (1995), Hamdan defines a binomial as a combination of two lexemes that belong to the same formal class, placed on a parallel level of syntactic hierarchy and adjoined by some kind of lexical link. This link is formally established by a preposition, e.g., little by little or a coordinator (and/ but/ or as in safe and sound/ last but not least / by hook or crook – in this fixed order). Some binomials, however, are reversible, e.g., snow and cold, / rain or shine. Hamdan (2005) examined how university English language majors interacted with a set of binomials in the domain of lexical acquisition. His findings offered evidence of the common observation that even advanced learners face difficulty in these special collocations and also provided evidence for their acquisition order. He concluded that the order of acquisition of the tested binomials by his testees may be determined by a combination of variables including transparency, frequency, and cultural specificity (p.152). Endorsing Malkawi's (1995) perspective, Hamdan attributed the learners' deficiency in these word twins to a plethora of factors including, inter alia, cultural incongruence, L1 and L2 disparity, literal translation, and the collocational structure itself. Moreover, he identified a number of students' strategies including message abandonment, compensation, paraphrase, filtering and approximation, literal translation, semantic contiguity, lexical L1 transfer, and synonymy.

To sum up, the previous studies indicate a universal trend characterizing the weakness of EFL learners and users in learning English collocations, a situation that entails the need for a heavy focus on this linguistic area in the EFL teaching/ learning programs.

Method

During the semester's work, the subjects were given 12 different assignments, including three tests, to be completed at home and then read, analyzed, commented on, and improved in class. The students

2005) used a multiple-choice task focusing on V+N clusters. Below is a brief account of some more recent studies.

Reviewing a number of studies on the various collocational categorizations, Huang (2001) assessed Taiwanese EFL college students' knowledge of English collocations and examined the factors influencing their performance and the strategies pertinent to their deviant production. In this study, Huang used a simple completion test that measured the students' knowledge of four types of lexical clusters, viz., free, restricted, figurative, and idiomatic (see typology). His findings indicated that free collocations created the least challenge to students whereas pure idioms were the most challenging. Besides, the students performed equally well on restricted and figurative clusters. Huang also noted that students' errors generally ushered in a poor proficiency in this lexical area. He concluded that students' weakness could have been incurred by L1 negative transfer. Furthermore, Huang (2001) pointed out that the syntagmatic relations of a lexeme help define its semantic distribution and contextual use. Awareness of the restrictions of lexical co-occurrence signals EFL learners' proficiency at both the receptive and productive levels.

In a related line of interest, Hsu (2007) also evaluated the use of English collocations by Taiwanese college English majors in relation to their on-line writing. Each student was asked to take a 45-minute on-line English writing test to assess their use of lexical collocations in terms of frequency and variety. The findings ushered in a significant correlation between the students' frequency of collocations and their writing scores. The study also reported a certain mode of lexical collocation development observed among the writers of different scores, ranging from the lowest to the highest.

Similarly, Fan (2009) used a corpus of writing tasks to assess the competence of Hong Kong learners in lexical collocations in comparison with English native speakers. His findings showed inadequacy of the FL learners in this area as well as in grammar. His analysis showed a negative L1 intervention, which suggests the need for implementing a more effective pedagogical approach to lexical learning, particularly collocations at all educational levels.

Still in a related, rather interesting concern, Kaledaite and Palevicien (2008) compared cross-culturally the "discourse prosody" or connotations of two parallel lexical collocations, namely of neighbor/kaimynas in English and Lithuanian. Drawing on Baker (2003), Kaledaite and Palevicien remind us that collocations are a direct product of material, social, and moral aspects of the surroundings. In light of this, we can understand, for instance, why bread and butter is typical in English whereas bread and tea / bread and olive oil / olive oil and thyme are typical in Jordanian

Arabic. Furthermore, these authors pointed out that certain collocational strings encode not only semantic but also pragmatic implications. For example, to live to a ripe age or to reach a grand old age not only denote advanced age, but also a further cultural value, namely an appreciable achievement (p.31).

With reference to the neighbor/ kaimynas collocations, Kaledaite and Palevicien (2008) demonstrated that different senses of these words invite different sets of collocations. They reported some differential cross-cultural connotations in the different domains in the respective language. They conducted their analysis along two parameters, viz., types of collocation and semantic implication. Interestingly, these researchers found out that in both languages the verbal collocations (V+N) with these two words predominantly imply negative connotations while the modified collocations (Adj+N short phrases) predominantly indicate positive connotations. In both languages when the neighbor/ kaimynas collocation refers to a person, it implies a positive, a negative, or a neutral perception. However, when the collocation refers to a country, it generally implies a positive semantic prosody. Nevertheless, a positive semantic prosody of all the neighbor- collocations prevails only slightly over the negative prosody whereas in the kaimynas – collocations, a negative semantic prosody is almost twice as frequent as a positive prosody. Kaledaite and Palevicien also demonstrated that even when the neighbor/ kaimynas clusters express natural connotations, the kaimynas-clusters are more rich and more diverse than the neighbor-clusters. This implies that Lithuanians have more intimate relations with their neighbors than the English; that the English are more self-centered and more concerned about their privacy, as may be reflected in the common saying: Good fences make good neighbors. Additionally, these researchers demonstrated that neighbor- collocations referring to a neighbor country tend to express vigor and active strength whereas the corresponding kaimynas-collocations tend to indicate goodness and friendliness. However, they admit that it is not an easy task to precisely identify the discourse prosody (implication/ connotation) of the used collocations since collocations are aspects of extended lexical units, and since their meaning typically pertains to the language users' role relationships and thus may be shaped by their assumptions, preconceptions, and world views. For example, lavish combines with e.g., style/ party/ spending/ hospitality, implying behavior approval, i.e. generosity, but its synonym excessive goes with wastefulness, implying disapproval.

Other English -Arabic collocational acquisition studies using different elicitation techniques have been conducted in the last three decades (e.g., Abdul-Fattah 2001; Al-Khanji and Hussein 1999; Bahumaid 2006; Farghal and Obeidat 1995; Gorgis and Al-Kharabsheh 2009; Mahmoud 2005; Shaker and Shdeifat 1995;

Furthermore, Ghazala (2006) identifies a good number of distinct grammatical types of collocation that are formally common in both English and Arabic, including V+N, e.g. (تجرع السم 'sipped poison'); Adj.+N, e.g., (بعيد النظر 'far-sighted'); N+N, e.g., (رجالا وركبانا 'on foot and riding'); V+prep, e.g., (رغب في / عن 'desired/averted'); Adj+prep, e.g., (خارج عن السياق 'out of context'); N+ prep., e.g., (صيحة في واد 'a cry in the valley/desert'); Prep +N, e.g., (على راسه الطير -- idiomatically 'silent'); Adj + Adj, e.g., (القريب العاجل / ما طل باطل 'near future' / 'all in all'); N+of N, e.g. (يبنى قصورا في الهواء 'builds castles in the air'), and idiomatic phrases, e.g., (لا دخان : بدون نار 'no smoke without a fire').

As has been shown, most researchers suggest different typologies of linguistic collocation, but they have almost ignored establishing well defined criteria for their classifications, probably due to the intricacy and variability of this lexical phenomenon. Nevertheless, some researchers attempted some general, broad criteria. For example, Cruse (1986) developed certain indicators to discern collocations from idioms. His view was that the former refer to sequences which habitually co-occur but whose constituents are nonetheless fully transparent showing semantic cohesion and mutual selectivity. Likewise, Huang (2001:2), drawing on research findings, suggested some other general criteria based on the notions of transparency, degree of commutability, and degree of productivity. In the same line, some Arab researchers (e.g., Al-Qasimi 2003; Husamaddin 1985) argue that words do not co-occur randomly, rather, they are constrained by certain linguistic features, such as collocant associations, collocational distributive range, and regular compatibility. Al-Qasimi adds context as a fourth constraint, especially when the cluster is triggered by the situation, e.g., مكة المكرمة. To illustrate, collocant associations refer to the compatibility of lexical features in the conjoined words, e.g., (بحر لحي / جبل شاهق/نخلة باسقة 'deep, dark sea' / 'high mountain' / 'tall palm tree', respectively). On the other hand, the collocational distributive range refers to the syntagmatic distribution of conjoined words. For example, مات (die) can adjoin an animate noun only. Also, regular compatibility as in كسر انفه ('humiliated him') refers to clusters that co-occur regularly though their co-occurrence is necessarily grammatically determined.

Nevertheless, while the typologies suggested above seem to be inconclusive and lacking clear-cut division, most researchers view collocations along a continuum ranging from completely free to fixed or restricted sequences both syntactically and semantically. In this regard, Sinclair (cited in Fan 2009:3) distinguishes frequent and casual collocations along this

continuum. He views no impossibilities, though some collocations may sound more likely than others. However, all researchers assert the syntagmatic relations of the conjoined items (ibid.).

To conclude this section, the various collocational types in English may not always have equivalent forms in Arabic. Hence, they may constitute a challenge to Arab learners of English. As concluded in the Introduction above, lack of formal attendance to these collocational sequences in the teaching-learning programs may leave this important linguistic area to the learner's conjecture, and ultimately to L1 intervention leading to unidiomatic, unnatural production of the FL.

Problem, purpose and significance of the study

The researcher taught an Arabic-English translation course to a class of nine MA students at Yarmouk University in winter 2010. He noticed the lexical difficulties challenging the students, particularly in the collocational choices: students exhibited a low level of proficiency in this area. This study is an attempt to assess such difficulties that encounter advanced EFL students in the various collocational types as reflected in their free translation of different genres of Arabic texts. The focus of the study has been on the identification of the students' errors in the area of English collocation as well as the procedures or strategies they opted for to produce what they thought to be an acceptable collocational use. Thus the purpose of this study is tripartite: (i) to provide evidence for the low proficiency level of advanced EFL students in English lexical use, (ii) to establish a scale of learning difficulty of the different collocational types, and (iii) to speculate about the learning strategies which were employed by the subjects in the process of hypothesis testing as they were engaged in rendering Arabic forms into acceptable idiomatic English expressions. Presumably, this study forms a humble contribution to research in lexical acquisition, drawing special attention to collocational learning. Besides, the study highlights the need for a more serious, more explicit focus on collocations in the FL programs at all levels.

Review of related literature

Researchers approach linguistic collocations for different purposes and from different perspectives. They manipulate numerous proficiency elicitation techniques and productive tests ranging from multiple choice formats, blank filling, cloze tests, translation of particular collocational types in well-defined contexts to productive techniques of free essay writing on variable genres (narrative, expository, legal, etc.). The focus has been to assess FL learners' and users' proficiency in particular lexical combinations, e.g., V+N; Adj+N; N+ prep; V+prep; Adv +Adj (cf. Mahmoud 2005; Fan 2009). Some studies probed just one or two collocational types using a single elicitation technique. For instance, Kharma and Hajjaj (cited in Mahmoud

V+prep; Adj.+N; N+ prep; Adj.+ prep. etc. such as lay the table, account for, tall tree, the need for, fond of, and the like.

More recently, Hsu (2007: 2) defines word clusters as the tendency of one word to co-occur with one or more other words in a particular domain. Mahmoud (2005:2) notes that they may be open or restricted: whereas the former allow a wide scope of clusters, the latter are limited.

Moreover, Newmark (1988) points out the structural nature of collocations being syntagmatic or paradigmatic. The former refer to the horizontal sequence of the collocating constituents, and the latter to clusters that derive from the same semantic field which may be commutable. The syntagmatic types are based on formal lexical combinations and formal sequences of grammatical parts of speech like the previous sequences. The paradigmatic types, by contrast, reflect hierarchies of semantic entities and relationships, such as kinship, colours, scientific taxonomies, and the like.

On the other hand, collocations may be semantically transparent or opaque. A transparent collocation derives its sense directly from its conjoined elements, e.g., fine weather / high winds whereas an opaque one is idiomatic, e.g., foot the bill.

More detailed classifications have also been suggested by researchers. Huang (2001) identifies four types of conjoined lexemes, viz., (i) free, (ii) restricted, (iii) figurative, and (iv) idiomatic. The last two types are subsumed under idioms. A figurative collocation implicates a metaphorical sense inferred from the literal interpretation of its constituents, e.g., He's just a paper tiger / a whirlwind in a cup. Idioms, by contrast, are often syntactically restricted and have a holistic unitary interpretation, e.g., blow the gat / kick the bucket. Such idioms are structurally unchangeable: we cannot say, for instance, the bucket was hit, or it is raining dogs and cats. However, it is not feasible to draw a clear-cut line between the restricted and the very restricted collocations because even a very fixed combination may have some variation.

Other researchers highlight a formal and an informal typology (O'Dell and McCarthy 2008). Thus, clusters like to secure a place/ short of space /leave space are informal in contrast with the more formal to get a place/ short of room / leave room, respectively.

Furthermore, besides being lexical or structural, collocations may be contextual. The structural type may accept the insertion of a variety of items and the collocation still remains acceptable, e.g. if I had the chance. Other examples are car and bus which are used only with certain sets of words, e.g., go on a bus, not in a bus or enter a bus; we took the bus to school, not we drove the bus to school, but we drove to Aqaba in her car. A contextual collocation, on the other hand, is

singled out as situationally bound. For example, in a strictly formal situation, a worker would hesitate to greet his boss saying: What's up? whereas he would use the expression get in a car in almost all situations.

So far, we have not reviewed Arabic collocations. Apparently, the lexical research trend has also extended to Arabic (cf. Al-Qasimi 2003; El-Hassan 1984; Emery 1991; Ghazala 2006; Shararye 2010 to mention but a few). El-Hassan (1984) suggests a tripartite typology of Arabic collocations based on the semantic relationships between the elements of the lexical cluster. These three major types are: (i) opposites, e.g., بين ايديهم

/'night and day' / 'causes life and causes death' / before and behind them', respectively); (ii) synonyms and near synonyms, e.g., بمزيد من الحزن والاسى / ولقاهم نضرة وسورا ('to our great grief and sorrow' / 'God will reward them brightness and cheerfulness', respectively), and (iii) complementaries where pairs of combinations have some kind of semantic, spatial, temporal, or functional link, e.g., في البر والبحر / الحاضر والمستقبل / لم تبهكم الارض ولا السماء ('on land and at sea' / 'the present and the future' / 'neither earth nor heaven had compassion on them', respectively). El-Hassan also subsumed idioms and proverbs under lexical collocation and labeled them unproductive.

Emery (1991) also worked on Arabic collocations identifying four types, namely, open, re-restricted, bound, and idioms. In open collocations, the elements are freely commutable and each one can be used in a common literal sense. Restricted collocations, by contrast, require restricted commutability, e.g., جريمة نكراء / خسارة جسيمة ('atrocious crime' / 'a big loss', respectively). Besides, bound collocations fall between these two types and idioms so that one partner of the cluster selects the other, e.g., لفظ انفاسه / اطرق براسه / حرب ضروس ('he passed away' / 'he nodded his head' / 'a fierce war', respectively). Finally, an idiom functions as an opaque, fixed, unitary whole having its unique sense.

Moreover, Al-Qasimi's (2003) used both grammatical and semantic collocational typology. He used mixed configurations, including: (i) Adj.+prep +N, e.g., مطروح للنقاش ('open for discussion'); (genitive construct, e.g., رجال الامن / المعدة بيت الداء ('security men' / 'the stomach is the source of ailment'); (iii) conjunctions, e.g., العلم والايمان / الليل والنهار / التعاون ('science/knowledge and faith' / 'day and night' / 'cooperation and solidarity'); (iv) quantity, e.g., جموع غفيرة (large crowds); (v) temporality, e.g., في القريب ('in the near future' / 'at the same time'); and (vi) location, e.g., هنا وهناك / من بعيد او قريب ('here and there' / 'from far or near').

adjoins butter, but not milk; and sour adjoins milk, but not butter. It is the native speaker who judges whether a certain collocation is appropriate or otherwise (Crystal 1995 ; McCarthy 2004). Besides, some words exhibit variant distributional patterns. A word like night conjoins with almost an unpredictable range of collocations while a word like rancid conjoins with only a very limited range of other easily predictable words. Likewise, crime in both English and Arabic conjoins with a limited set of collocants, e.g. vicious/heinous/ odious/ atrocious compared to جريمة / مروعة / بشعة / نكراء. An incompetent interlingual speaker, writer, or translator of جريمة / بشعة / نكراء, for instance, might opt for the corresponding improper L1-triggered ugly/ or denied crime.

Apparently, collocations are generally language-specific and, therefore, mirror cultural connotations (Baker 1997; Kaledaite and Palevicien 2008; Koya 2006; Zughoul 1991). This means that languages have different collocational modes. We find that English false teeth / beard are collocation- ally incongruent with the corresponding Arabic اسنان (اصطناعية)/الحيّة (نقن) مستعارة * i.e. borrowed teeth/ beard). Baker (1997) showed how deliver-collocations, e.g. deliver a letter/ a speech/ a blow/ a verdict / a baby are translated variably in Arabic as يسلم رسالة/ يلقي خطابا/ يلکم / يصدر حکما / قرارا/ يولد respectively. Interestingly, moreover, Baker demonstrated that "deliver a baby" in English is incompatible with Arabic "يولد امرأة" (literally * deliver a woman) which is not used in English. Baker explains this incongruence claiming that English focuses on the baby while Arabic focuses on the mother. Earlier Heliel (1989) exemplified the adjective heavy as a lemma word to demonstrate the volume and complexity of translating collocations as well as the variable distribution of cultural differences involved in that process. Thus, English heavy has a wide range of collocants, e.g., heavy fog/sleep/ seas/ meal/ smoker/ buyer/ industry that have variable corresponding Arabic descriptors e.g., ضباب كثيف/ سيات عميق/ بحار هائجة/ وجبة دسمة / مدخن مفرط / مشتر مسرف / مبذر/ صناعة ثقيلة. In the same line of pursuit, Zughoul and Abdul-Fattah (2003) demonstrated a wide range of 16 incongruent renditions of the Arabic verb كسر - (break) collocations. The interlingual incompatibility of such lexical sequences is a serious challenge to FL users which may lead to a complete failure to produce natural discourse (cf. Abdul-Fattah 2001; Fan 2009; Farghal and Obeidat 1995; Hsu 2007; Zughoul and Abdul-Fattah 2003). A relevant conjectural remark that may explain this deficiency is that FL learning until quite recently was the product of the tenets of traditional pedagogy which marginalized lexical learning – including collocations—and gave primacy to grammar

and usage. The result was unsatisfactory learning outcomes, a fact which motivated researchers and practitioners to shift focus to lexis.

Hsu (2007) advances four major factors for this research shift. They are (i) current teaching materials which downplay the role of vocabulary; Lewis's (1993) lexical approach and collocation-based syllabus; (iii) the availability and easy access to on-line corpora (British and American corpora), and (iv) the publication of several collocational dictionaries, such as the BBI Combinatory Dictionary of English, Oxford Collocational Dictionary for Learners of English, the LTP Dictionary of Selected Collocations, and Cambridge International Dictionary of Idioms. Apparently, the available current, general monolingual and bilingual dictionaries fall short of meeting the needs of FL users in the area of collocation (cf. Abu Ssaydeh 1995; Oleimat 2010). Besides, one would rather speculate that Jordanian translation students at the English departments have little access, if any, to these modern collocational dictionaries.*

To recapitulate, the observable low proficiency of FL users in collocation may be triggered partially by the inadequate attendance to this area in the teaching / learning programs. Research in the acquisition of English collocations is appreciably valuable, but, as Huang (2001) suggests, it should ultimately enable educators to implement effective strategies and techniques which enhance students' phraseological competence. Stated otherwise, this line of research should have direct bearing on the selection of the collocations to be incorporated in the FL programs. The present study is an attempt to assess the proficiency of MA students in English collocation as reflected in their translation of the course assignments.

Typology of Collocations

As hinted at previously, collocations are arbitrary lexical sequences based on the intuitive knowledge of the native speaker. What possible links are there among the conjoined elements of It's raining cats and dogs (idioms being one level of collocation)? Nonetheless, Kaledaite and Palevicien (2008:63) report Baker's (1997) view that word sequence does not occur in free variation; rather, words have "a certain tolerance to compatibility." The BBI Combinatory Dictionary (Benson et al, 1997) defines collocations as "words which regularly combine with other words or grammatical constructions." This definition is both lexical and grammatical. Grammatical combinations naturally involve both lexical and structural clusters. A grammatical combination shows sequences of V+N;

* In my Arabic dialect artificial teeth are called اسنان عيرة.

Translatability of Collocations: A Constant Challenge to EFL Learners

Hussein Abdul-Fattah *

Received Date: 3/11/2010

Accepted Date: 24/2/2011

Abstract: Successful production of English collocations seems to be a challenge to EFL learners at all levels. This paper purports to be an assessment of the proficiency of advanced university students in the area of English lexical collocations as manifested in their translation from Arabic into English. A number of varied and relatively sizeable texts translated by nine MA students majoring in translation were subjected to thorough scrutiny of deviant collocational clusters in their written performance. The findings showed a relatively inadequate proficiency level in this linguistic area as well as a scale of acquisition difficulty in the different collocational forms. Besides, the paper sketched eight distinct strategies speculated to have been manipulated by the subjects while engaged in the translation process. The results ushered into the need to concentrate, formally and explicitly, on lexical learning in general, and collocations in particular, at all levels. (**Keywords:** English collocations, EFL learners, Students' Proficiency, Lexical Collocations).

Introduction: Collocation is an integral constituent of linguistic knowledge. Foreign language (FL) learners need to know that we say weak tea but not feeble tea though the two adjectives are semantically equivalent (cf. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English). Thus, synonymity may not work equally smoothly in all sequential contexts. It is widely assumed that the proper use of lexical sequence is a characteristic feature of the FL user's fluency, native-likeness, idiomaticity, and informativeness. Axiomatically, lexis is the core of the linguistic communication. Without it, as Wilkins (1972) rightly pronounces, "nothing can be conveyed". Fluency, according to Lewis (1993 : 15) results from "the acquisition of a large store of fixed or semi-fixed items." Kjellemer (1991) remarks that fluency is enhanced by the "automation of collocations". The more the FL user is capable of producing conventional collocations, the fewer hesitations or pauses he* is likely to make in sustained discourse, the more fluent he becomes. A plausible explanation of this observation is that our brain tends to process language as chunks rather than as individual words, which ultimately promotes fluency (also see Kaledaite and Palevicien 2008). Conversely, uncommon word clusters may slow down our receptive and productive faculties; hence, our predictability of the communicative event.

* The masculine pronoun is used here generically for both sexes.

Faculty of Arts, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

© 2006 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

ترجمة التلازم اللفظي: تحد دائم لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغة اجنبية

حسين عبدالفتاح، كلية الآداب، جامعة اليرموك، إربد، الأردن،

ملخص: يشكل الاستخدام الناجح للتلازم اللفظي تحدياً لمتعلمي اللغة الانجليزية بوصفها لغة اجنبية في مراحل التعليم كافة. هدفت هذه الدراسة الى تقييم مدى كفاءة طلبة الدراسات العليا في حقل التلازم اللفظي في اللغة الانجليزية وذلك كما تجلى في ترجمتهم من اللغة العربية الى اللغة الانجليزية. ولهذا الغرض تم التدقيق في ترجمة عدد من النصوص المتنوعة قام بها تسعة من طلبة الدراسات العليا في تخصص الترجمة وقد دلت النتائج على مستوى غير مرض من الكفاءة في هذا الجانب اللغوي. كما أظهرت وجود سلم متدرج من صعوبات التعلم بين تراكيب التلازم النحوية المختلفة يشير ربما الى مستوى سرعة الاكتساب. وعلاوة على ذلك، خلصت الدراسة الى التكهّن بثمان استراتيجيات يحتمل ان يكون الطلبة قد استخدموها أثناء انشغالهم بعملية الترجمة. وقد ختمت الدراسة بالدعوة الى ضرورة التركيز في برامج تعلم اللغة الانجليزية على تدريس المفردات في جميع المراحل وبخاصة التلازمة منها. (الكلمات المفتاحية: التلازم النحوي، متعلمي اللغة الانجليزية، كفاءة الطلبة، التلازم اللفظي).

Furthermore, lexical deviance, which is inclusive of collocational deviance, can be more disruptive in discourse than grammatical deviance.

Thus, "Can you tell me where's the bank?" is comprehensible whereas "The message was useless" perverts the meaning when message is what is intended.

The argument about the concept of collocation seems to be inconclusive. Palmer (1933) was the first linguist who defined idiomatic expressions as "successions of two or more words the meaning of which can hardly be deduced from a knowledge of their component words". Yet, it was Firth (1957:196) who first introduced collocations as a technical term in linguistic research. Firth also ascertained that the sense of "word company" is an abstraction at the syntagmatic level and not directly affiliated with the conceptual or ideational content of the collocated components. Leech (1974:20) endorsed Firth's view that collocative meaning is construed from "the associations a word acquires on account of the meaning of the words which tend to occur in its environment". To him, pretty and handsome invite different companions: a pretty girl but a handsome young man.

As these examples show, a certain lexeme is arbitrarily bound to attract a particular lexeme, or lexemes to conjoin with it. Thus, rancid, for instance,

TABLE OF CONTENTS

Volume 7, No. 2, June 2011, Rajab 1432 H

Articles in English

- | | | |
|---|--|------------|
| • | Translatability of Collocations: A Constant Challenge to EFL Learners | 209 |
| | Hussein Abdul-Fattah | |
-

Articles in Arabic

- | | | |
|---|---|------------|
| • | School Climate in Jordan Basic Schools as Perceived by Islamic Education Teachers as Well as Tenth-Grade Students and its Relationship with Some Variables | 105 |
| | Saleh Diab Hindi | |
| • | Emotional Intelligence and its Relationship with Social Skills and Attachment Styles of University Students in Light of Specialization and Gender | 125 |
| | Ahmed F. Al-Alwan | |
| • | Metacognitive Thinking Level Amongst a Sample of Yarmouk University Students in the Light of Some Variables | 145 |
| | Abdelnaser Al- Jarrah, Alaa Addeen Obeidat | |
| • | Quality Assurance Standards Derived from School Stakeholders: Grounded Evaluation Approach to Spur Accreditation and Quality | 163 |
| | Ahmad Audeh | |
| • | The Reality of Science Education Research in Jordan in the Period 2000-2009 | 195 |
| | Ali Al-Omari, Waleed Nawafleh | |
-

Subscription Form	Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES An International Refereed Research Journal Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan	الاسم: الاختصاص: العنوان: ص.ب.: المدينة والرمز البريدي: الدولة: هاتف: فاكس: البريد الإلكتروني: عدد النسخ: طريقة الدفع: التوقيع: تُرسَل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح "عمادة البحث العلمي والدراسات العليا - جامعة اليرموك" Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.
	Correspondence Deanship of Research and Graduate Studies Yarmouk University Irbid – Jordan Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3638 Fax: 00 962 2 7211121	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
Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES An International Refereed Research Journal Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan	الاسم: الاختصاص: العنوان: ص.ب.: المدينة والرمز البريدي: الدولة: هاتف: فاكس: البريد الإلكتروني: عدد النسخ: طريقة الدفع: التوقيع: تُرسَل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح "عمادة البحث العلمي والدراسات العليا - جامعة اليرموك" Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.	المراسلات 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

Publication Guidelines

- 1- *JJES* publishes genuinely original researches characterized by clear academic methodology.
- 2- *JJES* accepts papers in all fields of educational sciences only.
- 3- *JJES* is published in Arabic and/or in English. All manuscripts must include an abstract containing a maximum of 150 words typed on separate sheet of paper along with keywords which will help readers to search through related databases.
- 4- Papers should be computer-typed and double spaced. Four copies are to be submitted (three copies lack author names or author identity but one copy should include author/authors' names and address) together with a compact disk CD, font 14 Normal/ Arabic and 12 English.
- 5- Papers including figures, drawings, tables and appendices shall not exceed thirty (30) pages (size A4). Figures and tables should not be colored or shaded and should be placed in their appropriate places in the text with their captions.
- 6- Papers submitted for publication in *JJES* are sent, if initially accepted, to at least two specialist referees, who are confidentially selected by the editor-in-chief.
- 7- *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or re-word his/her manuscript or any part thereof in a manner that conforms to the publication policy.
- 8- *JJES* sends to the authors letters of acknowledgment, acceptance or rejection.
- 9- Accepted papers are published based on the date of final acceptance for publication.
- 10- Documentation: *JJES* applies APA (American Psychological Association) guide for research publication in general and English system documentation in particular. The researcher should abide to authentication style in writing references, names of authors, citations, tables, titles and publication ethics. To get clear examples, please enter the following website and subwebsite:

<http://apastyle.apa.org>

http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html

- 11- The researcher should submit a copy of each appendix from the research appendices (if available) such as programs, tests ... etc. and should submit a written obligation in which he should maintain other peoples' copyrights (individual right) and should specify the method for those who benefit from the research to obtain a copy from the programs or tests.
- 12- The accepted articles are the copyright of *JJES*.
- 13- *JJES* will not pay to the authors for accepted articles.
- 14- Twenty offprints will be sent free of charge to the principal author of the published manuscripts as well as a copy of *JJES* in which the articles is published.
- 15- Arranging articles in *JJES* is based on the editorial policy.
- 16- Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the policy of the Ministry of Higher Education and Scientific Research and Yarmouk University.
- 17- The author should submit a written consent that his article isn't published or submitted to any journal.
- 18- Authors should specify whether the article is an MA or a PhD thesis in the first page with complete documentation on the main copy.
- 19- Published articles will be stored on the university online database and retrieving is subject to the database's policy.

Note: "all Published material in this journal express the opinions of the authors, and don't necessarily express the opinions of the editorial board or the university, or the policy of the Scientific Research Support Fund"

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 7, No. 2, June 2011, Rajab 1432 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 Khasawnih

Prof. Amin Al-Kukhun

Prof. Suliman Rihani

Prof. Anton Rahma

Prof. Khalil Al-Sheikh, **Arabic Language Editor**

Prof. Mohammad Ajlouny, **English Language Editor**

Hala Ali Yousef, **Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted to:

Prof. Ahmad Audeh, Editor-in-Chief
Jordan Journal of Educational Sciences
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University-Irbid-Jordan

Tel. 00 962 2 7211111 Ext. 3638

E-mail: jjes@yu.edu.jo

Yarmouk University Website: <http://www.yu.edu.jo>
Deanship of Research and Graduate Studies Website:
<http://graduatestudies.yu.edu.jo>



The Hashimite 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 7, No. 2, June 2011, Rajab 1432 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 7, No. 2, June 2011, Rajab 1432 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. Ahmad Audeh.

EDITORIAL SECRETARY: Mrs. Safaa Alawneh.

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah

Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.
ahmad.battah@moe.gov.jo

Prof. Ayesha Zeiton

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Mohammad Tawalbeh

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
tmaa@yu.edu.jo

Prof. Muna Hadidi

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.
mhadidi@ju.edu.jo

Prof. Nazih Hamdi

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.
nazhamdi@ju.edu.jo

Prof. Ruba Bataineh

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Rubab@yu.edu.jo

Prof. Shadia Al-Tal

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Ltr290@yahoo.com

Prof. Yaqub Abu-Helu

Amman Arab University for Graduate studies, Amman, Jordan.

