

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (7)، العدد (3)، أيلول 2011م / شوال 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 (3)، أيلول 2011م / شوال 1432هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (7)، العدد (3)، أيلول 2011م / شوال 1432هـ

الهيئة الاستشارية:

أ.د. أحمد كاظم	أ.د. سليمان الريحاني
أ.د. اسحق الفرخان	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.

تنضيد 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 3208

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 وسياساتها 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 يرجى 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 (3)، أيلول 2011م / شوال 1432هـ

البحوث باللغة العربية

- دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي
فراس الحموري، وأمنة خصاونة
221
- فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين
المتدربين في الأردن
احمد الشريفيين
233
- مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من
وجهة نظر المعلمين
قيس المقداد، أسامة بطاينة وعبدالناصر الجراح
253
- دور التعليم الأسري في تنمية الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الثلاثة الأولى
عماد السعدي، عطايف منسي
271
- مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغوية
خالد السعودي
289

دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي

فiras Al-Hamouri وآمنة خصاصونة*

تاريخ قبوله 2011/4/28

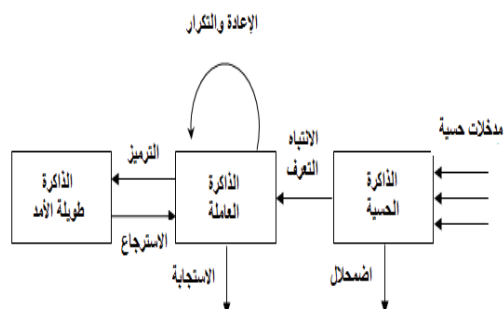
تاريخ تسلم البحث 2011/1/9

The Role of Working Memory Capacity and Gender in reading Comprehension

Firas Al-Hamouri, Amneh Khasawneh, Faculty of Education, Yarmouk University.

Abstract: This study aimed at investigating the role of working memory in reading comprehension among a cluster sample of 230 male and female secondary level students in light of students' working memory capacity and gender. The results of the study indicated statistical significant differences between males and females in working memory capacity and reading comprehension, in favor of females. Results of the study also revealed that reading comprehension is affected by working memory capacity, and females were better in reading comprehension than males, while there was no statistical significant interaction between students' working memory capacity and gender on their reading comprehension ability. (**Keywords:** working memory, reading comprehension, listening span, secondary level students).

ولعل النموذج المقدم من أتكسون وشيفرين (Atkinson and Shiffrin) يمثل أفضل الصور لعمليات الذاكرة التي تخضع لها المعلومات؛ إذ يعتقد بأن المعلومات التي تنتقل من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة العاملة تخضع لعملية الانتباه الانتقائي بحيث يتم منع بعض هذه المعلومات من الوصول إلى الذاكرة العاملة، كما أن المعلومات التي تصل إلى الذاكرة العاملة قد لا تخزن في الذاكرة طويلة الأمد بل يقتصر ذلك على صدور الاستجابة، ويمثل الشكل (1) أبرز مراحل الذاكرة التي تحدث للمثيرات (Leahey, 2003).



الشكل 1: مراحل الذاكرة (Leahey, 2003, 127)

وعلى الرغم من النجاح الكبير الذي حققه النموذج السابق لأكثر من عقدين إلا أنه واجه انتقادات مختلفة كان أبرزها ذلك الموجه من قبل كريك ولوك هارت (Criak and Lockhart) من

ملخص: هدفت الدراسة الحالية تقصي دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي لدى عينة مكونة من (230) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية اختبروا بالطريقة العشوائية العنقودية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم "اختبار فترة الاستماع" لقياس سعة الذاكرة العاملة، واختبار آخر لقياس الاستيعاب القرائي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على اختبار سعة الذاكرة العاملة واختبار الاستيعاب القرائي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، وكشفت النتائج أيضاً تأثير الاستيعاب القرائي بسعة الذاكرة العاملة، وتفوق الإناث على الذكور في الاستيعاب القرائي، في حين لم تكشف النتائج عن وجود أثر للتفاعل بين متغيري سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي. (الكلمات المفتاحية: ذاكرة عاملة، استيعاب قرائي، فترة الاستماع، طلبة مرحلة ثانوية).

مقدمة: تعد الذاكرة من أبرز العوامل المؤثرة في كافة مجالات السلوك الإنساني، وخاصة في عمليات التعلم، فهي المكان الذي يحتفظ فيه الأفراد بكل ما يمر بهم من خبرات سابقة، حيث تعمل بشكل مستمر على معالجة المعلومات التي نستقبلها بشكل سريع وتخزينها ومن ثم استرجاعها وقت الحاجة إليها.

وتعرف الذاكرة بشكل عام بأنها عملية التخزين والاحتفاظ بالمعلومات من أجل الاستدعاء أو الاستخدام في وقت لاحق (Groome, 2005). ويتفق معظم علماء النفس المعرفي (Ormrod, 1995) على أن للذاكرة البشرية ثلاثة مكونات رئيسية وهي: الذاكرة الحسية، والذاكرة العاملة (قصيرة الأمد)، والذاكرة طويلة الأمد. ويرى ليهي (Leahey, 2003) أنه يتم استقبال المعلومات عبر الحواس في الذاكرة الحسية للحظات محدودة، ثم تنتقل بعد ذلك لتخزن في الذاكرة العاملة (قصيرة الأمد)، حيث تعالج المعلومات فيها لمدة قصيرة نسبياً، لتصل بعد ذلك إلى الذاكرة طويلة الأمد (الدائمة)، والتي تخزن فيها المعلومات لفترات غير محدودة واستدعائها حين الحاجة. وتتعرض المعلومات المستقبلية من خلال الحواس أثناء انتقالها من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة العاملة، أو من الذاكرة العاملة إلى الذاكرة طويلة الأمد إلى عمليات فقدان وتشويه، وبالتالي فإن ما يتم تذكره نادراً ما يشكل صورة حقيقية للأحداث الفعلية، وهذا ما يسمى بالفلتر أو الترشيح (filtering).

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويعد المنفذ المركزي المقترح من قبل بادلي (Baddeley, 2000, 1996a, 1992) من أهم مكونات الذاكرة العاملة حيث يعمل على ضبط الانتباه، وتنسيق مهمات دائرة التسميع اللفظي والمعنية بمعالجة المعلومات اللغوية اللفظية، واللبادة البصرية - المكانية والمعنية بالمعلومات البصرية والمكانية. وتلعب مكونات الذاكرة العاملة السابقة دوراً في كل العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد سواء أكانت تلك المتعلقة بالعمليات الأساسية في حياتنا اليوم كالتعرف على الأشخاص أو الأشياء، أو تلك المعقدة كالتعلم، أو حل المشكلات، أو التفكير بمختلف أنواعه، أو اللغة وبالتحديد في عمليات فهم واستيعاب اللغة المنطوقة والمقروءة.

لقد حظيت الذاكرة العاملة باهتمام كبير لدى الباحثين من حيث دورها في اللغة وخصوصاً في الاستيعاب القرائي، الذي يعرف بشكل عام على أنه القدرة على استخدام المعلومات المكتسبة سابقاً لبناء معنى لنص ما. ويشير كل من ليبسون وويكسون (Lipson and Wixson, 2009) إلى أن الاستيعاب القرائي يأخذ شكلين أساسيين هما: القراءة من أجل الفهم المتعلقة بقدرات القارئ على التعليل خلال قراءة النص عن طريق تكميل المعرفة الموجودة بالمعلومات الجديدة ووضع الفرضيات واختبارها، وبالتالي فإن الهدف من الاستيعاب هو بناء تمثيل متكامل من المعلومات الواردة في النص والمناسبة للهدف من القراءة، أما الشكل الآخر للاستيعاب القرائي فيكون من أجل التذكر والتعلم، والذي يشار إليه عادة بالدراسة أو المذاكرة.

ويتأثر الاستيعاب القرائي لدى الأفراد بعدد من العوامل أبرزها الهدف من القراءة، واهتمامات القارئ، وخبراته السابقة، ونظامه القيمي، واتجاهاته، والانتباه الملقى من القارئ على النص، وصعوبة المفاهيم التي يقوم بقراءتها (Lakshmi and Rao, 2006). ويشير كل من جاريسون ولونغ ودواليبي (Garrison, 1997, Long and Dowaliby) إلى أن العلاقة ما بين سعة الذاكرة العاملة والاستيعاب القرائي هي علاقة مباشرة ولا تعتمد على طبيعة المهمة؛ وأن هذه السعة التخزينية للذاكرة العاملة هي التي تميز القراء جيدي الاستيعاب من القراء ذوي الاستيعاب المتدني.

ومن أبرز النماذج التي حاولت ربط الاستيعاب القرائي بالذاكرة العاملة النموذج المقترح من قبل تيرنر وإنجل (Turner and Engle, 1989) الذي يشير إلى أهمية سعة الذاكرة العاملة في معالجة كافة المهمات المعرفية المعقدة بما فيها الاستيعاب القرائي، وكذلك النموذج المقترح من قبل دانيمان وكارينتر (Daneman and Carpenter, 1980) الذي يشير إلى أن الأفراد ذوي الاستيعاب الجيد وذوي الاستيعاب المتدني لا يختلفون في سعة الذاكرة العاملة لديهم بل في فاعلية معالجتهم للمعلومات خصوصاً من حيث ضبط الانتباه ومقاومة التششت.

وعند مراجعة الأدب السابق حول دور الذاكرة العاملة في الاستيعاب القرائي نجد أن معظم الدراسات تركزت بشكل أساسي حول سعة الذاكرة العاملة بشكل عام، وحول العوامل الأخرى

جهة وكرياك وتولفينج (Tulving) من جهة أخرى. إذ يعتقد أن تذكر المعلومات حول مثير ما لا يرتبط بنوع الذاكرة (حسية، عاملية أو طويلة الأمد) بقدر ما هو مرتبط بمستوى المعالجة. وفي هذا الصدد فقد أجريت تجارب عدة حول تذكر مجموعة من الكلمات، وكانت النتيجة أن هناك أربعة مستويات لمعالجة المثيرات متدرجة من حيث تأثيرها في تذكر الكلمات المقدمة، وهي على الترتيب: شكل الكلمة، صوت الكلمة، معنى الكلمة، والمعنى المطور أو الموسع للكلمة (Rutherford, 2005).

ويؤكد ستيرلنج (Stirling, 2005) أنه مهما كان النموذج الذي نتبناه في الحديث عن الذاكرة فإن هناك ثلاث عمليات أساسية لا يمكن الاستغناء عنها وهي: عملية إدخال المعلومات إلى الذاكرة (ترميز أو مدخلات)، الحفاظ على المعلومات في الذاكرة (تخزين)، وتذكر المعلومات عند الحاجة (استدعاء أو مخرجات). ويشير جروم (Groome, 2005) في هذا الصدد إلى أنه عندما نعجز عن تذكر معلومة ما فإن الخلل يكمن في مرحلة المدخلات (تعلم خاطئ أو ناقص)، أو في مرحلة التخزين، أو في مرحلة الاستدعاء أو الاسترجاع.

وتعد الذاكرة العاملة (working memory) من أكثر مكونات الذاكرة التي حظيت باهتمام الباحثين في هذا المجال لما لها من دور أساسي في عملية معالجة المعلومات. ويستخدم مصطلح الذاكرة العاملة بديلاً للمصطلح التقليدي الذاكرة قصيرة الأمد، حيث كان بادلي وهيتش (Baddeley and Hitch) أول من أكد على ضرورة استبدال المصطلح بسبب القصور في المصطلح التقليدي (Eysenck and Keane, 2005). ويعرف هيتش (Hitch, 2005) الذاكرة العاملة بأنها: المقدرة على تنسيق العمليات الذهنية والمعلومات المخزنة لفترة قصيرة أثناء القيام بالمهام المعرفية، في حين يعرفها إنجل (Engle, 2010) بأنها نظام ثنائي البعد يشتمل على عملية تمثيل وتخزين مؤقت للمعلومات وكذلك عملية توجيه وتنفيذ لآلية الانتباه.

وتتكون الذاكرة العاملة كما يحددها بادلي وهيتش (Baddeley and Hitch) المشار إليهما في (Eysenck and Keane, 2005) من ثلاثة مكونات رئيسية وهي: المنفذ المركزي (central executive)، ودائرة التسميع اللفظي (phonological loop)، واللبادة البصرية - المكانية (visuo-spatial sketchpad). ويعرف فيلدمان (Feldman, 2007) الذاكرة العاملة بأنها وحدة تخزين مؤقتة تعمل على معالجة المعلومات واسترجاعها بشكل عملي وسريع، وبأن المنفذ المركزي يشكل أهم العناصر في هذا النوع من الذاكرة، حيث يعمل على تنسيق ثلاثة أنواع من المعلومات اللفظية والبصرية والأحداث. من هنا يمكن القول بأن الذاكرة العاملة تعمل على تنظيم المعلومات القادمة من البيئة المحيطة من خلال الحواس والمعلومات المسترجعة من الذاكرة طويلة الأمد من أجل عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات.

مهمات الاستيعاب القرائي أيضاً لديهم مشكلات في مهمات الذاكرة العاملة بشكل عام، وأن العلاقة بين الذاكرة العاملة والاستيعاب القرائي ليست بالضرورة علاقة سببية، كما أظهرت النتائج أيضاً أن لدى الطلبة ذوي الأداء المنخفض في مهمات الذاكرة العاملة مشكلات في عزل واستبعاد المعلومات غير المتصلة بالمهمة، على الرغم من تأكيد نتائج الدراسة على أن هذه المعلومات لم تستبعد نهائياً من الذاكرة العاملة لدى الطلبة ذوي الأداء المرتفع على مهمات الذاكرة العاملة ولكنهم كانوا قادرين على منعها من التدخل في أدائهم للمهمات.

وفي دراسة أجراها جوف وبرات وأونج (Goff, Pratt and Ong, 2005) هدفت الكشف عن عوامل التنبؤ الرئيسة للاستيعاب القرائي من خلال متغيرات القدرة على قراءة الكلمات، والمتغيرات المرتبطة باللغة والذاكرة، لدى عينة مكونة من 180 طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الأساسية (الثالث حتى الخامس) في أستراليا. وأظهرت نتائج الدراسة أنه عند ضبط متغيرات العمر والذكاء فإن القدرة على قراءة الكلمات والمتغيرات اللغوية بشكل عام كانت تتنبأ بشكل أقوى بالاستيعاب القرائي من تلك المتغيرات المتعلقة بالذاكرة، وخلص الباحثون إلى أن المهمات التي تقيس التفاعل بين الذاكرة طويلة الأمد والذاكرة قصيرة الأمد التي يتم من خلالها دمج المعلومات الجديدة مع تلك المخزنة سابقاً تصلح أكثر للتنبؤ بالاستيعاب القرائي من تلك المهمات التي تعتمد فقط على الذاكرة العاملة.

وفي دراسة أجراها هولسجروف وجارتون (Holsgrove and Garton, 2006) بعنوان المعالجة الصوتية والنحوية ودور الذاكرة العاملة في الاستيعاب القرائي لدى 60 طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن في أستراليا، أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن المعالجة الصوتية والمعالجة النحوية كانت من أهم عوامل التنبؤ بالاستيعاب القرائي لدى أفراد عينة الدراسة، وأن دائرة التسميع اللفظي كان لها دور أثناء عملية المعالجة لمهمات الاستيعاب القرائي في حين أن المنفذ المركزي لم يكن له مثل هذا الدور.

وقام كل من بيرتون ودانيمان (Burton and Daneman, 2007) بدراسة هدفت التعرف إلى دور المعرفة الابدستيمولوجية (المعرفة حول المعرفة) في الاستيعاب القرائي لدى 30 طالباً وطالبة ذوي السعة المتدنية للذاكرة العاملة من جامعة تورينتو في كندا. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتسجيل حركات العينين أثناء عملية قراءة نصين أحدهما مألوف والآخر غير مألوف. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي السعة المحدودة للذاكرة العاملة والمستوى العالي من المعرفة حول المعرفة (المجموعة الأولى) لديهم المقدرة على فهم النصوص بشكل أفضل من الطلبة ذوي السعة المحدودة للذاكرة العاملة والمستوى المتدني من المعرفة حول المعرفة (المجموعة الثانية)، وأظهرت النتائج أيضاً أن أفراد المجموعة الأولى كانوا يعودون بالنظر إلى الخلف أثناء عملية القراءة بشكل أكبر من أفراد المجموعة الثانية، وفسرت النتائج

المؤثرة في الاستيعاب القرائي بالإضافة إلى سعة الذاكرة العاملة خصوصاً تلك المتعلقة بكف الانتباه ومقدرة الأفراد على مقاومة تشتت الانتباه أثناء معالجة النصوص اللغوية.

فقد قام كل من كونوي وانجل (Conway and Engle, 1996) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر صعوبة المهمة المعرفية في دور الذاكرة العاملة في الاستيعاب لدى عينة مكونة (48) طالباً وطالبة في جامعة جنوب كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أجل ذلك قام أفراد عينة الدراسة بتنفيذ ثلاث مهمات لغوية ورياضية. أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك أثراً لصعوبة المهمة في الوقت المستغرق لإنجازها ولكن ليس في فاعلية الذاكرة العاملة من حيث المقدرة على استرجاع الكلمات وتذكرها، وخلص الباحثان إلى أن الذاكرة العاملة ما هي إلا مصدر معرفي عام يلعب دوراً في مختلف المهمات المعرفية.

وفي مراجعة لمجموعة دراسات قام بها كل من كابلان ووترز (Caplan and Waters, 1999) حول دور الذاكرة العاملة وعناصرها المختلفة في الاستيعاب اللغوي، خلص الباحثان إلى أن استخدام المصادر المعرفية في فهم الجمل ومعانيها مستقل عن سعة الذاكرة العاملة من الناحية اللغوية لدى الفرد، وبالتالي فإن الذاكرة العاملة تحتوي على مجموعة نظم لغوية متخصصة في معالجة بعض الجوانب اللغوية وأن هناك تخصصية لأحد هذه النظم في الفهم والاستيعاب الكلي للجمل والنصوص اللغوية.

وفي دراسة أجراها كل من سيجنورك وإيرليتش وأوكهل ويول (Seigneuric, Ehrlich, Oakhill and Yuill, 2000) هدفت الكشف عن العلاقة بين سعة الذاكرة العاملة والاستيعاب القرائي من جهة، ومعرفة طبيعة مصادر الذاكرة العاملة في الاستيعاب القرائي من حيث كونها عامة أو خاصة، وذلك لدى عينة مكونة من (48) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع في فرنسا، أظهرت النتائج أن سعة الذاكرة العاملة عندما تقاس من خلال مهمات لغوية وحسابية كانت متنبأً مباشراً في الاستيعاب القرائي وذلك عند ضبط المتغيرات المتعلقة بالترميز والمفردات، وأظهرت النتائج أيضاً أن مصادر الذاكرة العاملة المسؤولة عن الاستيعاب القرائي هي نفسها المسؤولة عن معالجة اللغة بشكل عام. ومن هنا خلص الباحثون إلى أن نظام الذاكرة العاملة هو نظام يعتمد على الرموز بشكل عام في عملية المعالجة وخصوصاً تلك الرموز اللغوية.

وقام كارييتي وكورنولدي ودي بيني وبالاندينو (Carretti, Cornoldi, De Beni and Pallandino, 2004) بدراسة اشتملت على أربع تجارب هدفت البحث في الفروق الفردية بين الأفراد حول كيفية التعامل مع المعلومات غير المتصلة بالمهمة في الذاكرة العاملة لدى أربع عينات من طلاب وطالبات الجامعة في إيطاليا (التجربة الأولى: 12 ضعيفي الاستيعاب و15 جيدي الاستيعاب، التجربة الثانية: 18 ضعيفي الاستيعاب و19 جيدي الاستيعاب، التجربة الثالثة: 44 متطوعاً، التجربة الرابعة: 37 متطوعاً). أظهرت أبرز نتائج التجارب الأربع بشكل عام أن الطلبة الذين لديهم مشكلات في

الاستيعاب القرائي، في حين لم يعط البعض الآخر مثل هذا الدور لسعة الذاكرة العاملة في الاستيعاب القرائي، وبدلاً من ذلك حاولت التركيز على متغيرات أخرى خصوصاً تلك المتعلقة بالمعرفة اللغوية. ويلاحظ من خلال مراجعة الأدب السابق في مجال العمليات المعرفية بشكل عام والذاكرة العاملة بشكل خاص أن الغالبية العظمى من الدراسات قامت بضبط متغير النوع الاجتماعي عند اختيار عينات هذه الدراسات ولكن لم تدخل هذا المتغير أثناء عملية التحليل الإحصائي. من هنا تأتي الدراسة الحالية لإثراء الأدب العربي والعالمي في مجال الذاكرة والعمليات المعرفية بشكل عام خصوصاً لندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع سعة الذاكرة العاملة أو أثرها في الاستيعاب القرائي، وذلك من خلال محاولة الكشف عن مستوى سعة الذاكرة العاملة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية وأثر هذا المستوى في الاستيعاب القرائي في ضوء متغير النوع الاجتماعي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

منذ أن طرح بادلي وهيتش (Baddeley and Hitch) في السبعينيات من القرن الماضي مفهوم الذاكرة العاملة بديلاً للمصطلح التقليدي "الذاكرة قصيرة الأمد" (Eysenck and Keane, 2005) تعددت الدراسات التي حاولت اختبار مدى صحة النموذج المقدم من قبل بادلي وهيتش والتي كانت نتيجتها مراجعة وتعديل هذا النموذج لعدة مرات متتالية. ومع ذلك فما زالت الدراسات تحاول اختبار صحة هذا النموذج وقابليته للتطبيق في مختلف الجوانب المعرفية؛ كون الذاكرة العاملة تمثل وحدة المعالجة المركزية لدى الإنسان مقارنة بجهاز الحاسوب. وما زلنا نلاحظ نوعاً من عدم الاتفاق والاتساق في نتائج بعض الدراسات من حيث أهمية الذاكرة العاملة في الجوانب المعرفية خصوصاً فيما يتعلق بالمهام اللغوية. فمن جهة نجد العديد من الدراسات التي أكدت على دور الذاكرة العاملة وسعتها التخزينية في الاستيعاب اللغوي (Conway and Engle, 1996; Seigneuric et al., 2000; Holsgrove and Garton, 2006)، ومن جهة أخرى نجد هنالك العديد من الدراسات (Goff et al., 2005; Burton and Daneman, 2007; Jincho et al., 2008) التي رفضت اقتصار عملية الاستيعاب اللغوي على دور الذاكرة العاملة وسعتها التخزينية ومحاولة إيجاد عوامل أخرى تلعب دوراً أساسياً في عملية الاستيعاب والفهم للنصوص اللغوية. لذلك تأتي هذه الدراسة لمحاولة اختبار دور سعة الذاكرة العاملة بالإضافة إلى الفروق بين الذكور والإناث في عملية الاستيعاب اللغوي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد. وبشكل أكثر تحديداً تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى سعة الذاكرة العاملة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية إربد الثانية؟
2. ما مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية إربد الثانية؟

السابقة على أن سعة الذاكرة العاملة ليست العامل الوحيد الحاسم في عملية الاستيعاب القرائي؛ فالطلبة ذوو السعة المحدودة للذاكرة العاملة كانوا يعوّضون هذا العجز من خلال عملية العودة إلى الوراء أثناء عملية القراءة.

وقام كل من جينكو وناميكي ومازوكا (Jincho, Namiki and Mazuka, 2008) بدراستين بهدف البحث في دور سعة الذاكرة العاملة اللفظية والمعرفة اللغوية التراكمية في الاستيعاب القرائي لدى عينتتين من طلبة جامعة واسيدا (Waseda) في اليابان، وأظهرت نتائج الدراسة الأولى - التي تكونت عينتها من 62 طالباً وطالبة - استقلالية متغير المعرفة اللغوية التراكمية عن متغير الذاكرة العاملة اللفظية ودور كل منهما في الاستيعاب القرائي. وأكدت نتائج الدراسة الثانية - التي تكونت عينتها من 50 طالباً وطالبة من غير الطلبة الذين شاركوا في الدراسة السابقة (الدراسة الأولى) - ما جاء في تلك الدراسة وكذلك استقلالية متغير المعرفة اللغوية التراكمية عن كافة القدرات المرتبطة بالذاكرة قصيرة الأمد.

وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في الذاكرة العاملة والعمليات المعرفية بشكل عام نجد أن الدراسات في هذا المجال شحيحة إن لم تكن نادرة. وفي هذا الصدد، تلخص كيمورا (Kimura) المشار إليها في كولب وويشاو (Kolb and Whishaw, 2003) أبرز الفروق بين الذكور والإناث في العمليات المعرفية المختلفة من خلال مراجعة 14 دراسة في هذا المجال، حيث تشير إلى تفوق الذكور على الإناث في المهمات المتعلقة بالتدوير العقلي، والملاحة المكانية، والمعرفة الجغرافية، والاستدلال الرياضي؛ وتفوق الإناث على الذكور في المهمات المتعلقة بالذاكرة المكانية، والرياضيات، وسرعة الإدراك، والتعرف البصري، والطلاقة والذاكرة اللفظية.

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن العديد من هذه الدراسات أكدت دور سعة الذاكرة العاملة ومكوناتها المختلفة في عملية الاستيعاب القرائي على اعتبار أن هذه المكونات هي أساسية في أي عملية معرفية (Conway and Engle, 1996; Seigneuric et al., 2000; Holsgrove and Garton, 2006; et al., 2006). في حين أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى أن عملية الاستيعاب القرائي لا تقتصر على سعة الذاكرة العاملة فقط بل حاولت تسليط الضوء على عوامل أخرى مرتبطة بالمهام المعرفية مثل قدرة الفرد على استخدام المصادر المعرفية وتوظيفها بشكل عام في فهم الجمل ومعانيها (Caplan and Waters, 1999)، وعملية عزل المعلومات غير المتصلة بالمهام اللغوية أثناء عملية الاستيعاب (Carretti et al., 2004)، والقدرة على قراءة الكلمات والمتغيرات اللغوية بشكل عام (Goff et al., 2005; Jincho et al., 2008)، وكذلك معرفة الفرد حول المعرفة (Burton and Daneman, 2007). من هنا يمكن ملاحظة أن نتائج الدراسات التي تناولت أثر سعة الذاكرة العاملة في الاستيعاب القرائي لم تكن متسقة نوعاً ما، حيث أكدت بعض هذه الدراسات أن لسعة الذاكرة العاملة الدور الأهم في

لكل من بوريللا، وكاريتي، ودي بيني، (Borella, Carretti and De Beni, 2007) لقياس الاستيعاب القرائي والمستخدم في هذه الدراسة.

محددات الدراسة:

هناك اعتباران يمكن ملاحظتهما عند تعميم نتائج الدراسة الحالية وهما:

عينة الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بعينيتها حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية إربد الثانية المكونة من الذكور والإناث من طلبة المرحلة الثانوية - الصف الأول الثانوي علمي، أدبي- الذين هم على مقاعد الدراسة للعام الدراسي 2009-2010م، لذلك يتحدد تعميم النتائج على عينات مماثلة لعينة الدراسة.

أدوات الدراسة: وتتمثل بالاختبارات المستخدمة التي تم تعريبها، وبالتالي فإن هذه الدراسة محكومة بصدق وثبات الاختبارات المستخدمة.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الأردنية التابعة لمديرية التربية والتعليم الثانية لمنطقة إربد الثانية للعام الدراسي 2010/2009 في مساري التعليم الأدبي والعلمي، والبالغ عددهم (1178) طالباً وطالبة (524 ذكور، 654 إناث) حسب السجلات الرسمية لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (230) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية التربية والتعليم الثانية لمنطقة إربد الثانية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. حيث اختيرت ثلاث مدارس للذكور وثلاث مدارس للإناث، وبعدها تم اختيار أربع شعب من مدارس الذكور وأربع من مدارس بطريقتة عشوائية لتصبح العينة مكونة بشكلها النهائي من (111) طالباً و(119) طالبة.

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار سعة الذاكرة العاملة

تم تقييم سعة الذاكرة العاملة باستخدام "اختبار فترة الاستماع" الإيطالي الأصل والمعد من قبل دانيمان وكاربرتنر (Daneman and Carpenter, 1980) والمعدل لاحقاً من قبل بازاغليا وآخرون (Pazzaglia et al., 2000). ويتكون الاختبار من جزأين، كل واحد منهما يحتوي على خمسة مستويات، ابتداءً من المستوى الثاني وفيه جملتان ثم المستوى الثالث وفيه ثلاث جمل حتى الوصول إلى المستوى السادس وفيه ست جمل، حيث كان المجموع (40) جملة، (20) جملة صحيحة، و(20) جملة غير

3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات أداء طلبة المرحلة الثانوية في مديرية إربد الثانية على اختبار سعة الذاكرة العاملة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات أداء طلبة المرحلة الثانوية في مديرية إربد الثانية على اختبار الاستيعاب القرائي الكلي وعلى بعديه الفرعيين القصصي والتفسيري تعزى لمتغيري مستوى سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي، أو التفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة:

تلعب الذاكرة العاملة دوراً أساسياً في العمليات المعرفية المختلفة بالذات لكونها تعد مركز معالجة المعلومات المستقبلية من البيئة والمعلومات المسترجعة من الذاكرة طويلة الأمد، وتحاول الدراسة الحالية تقديم دليل على أهمية سعة الذاكرة العاملة في الاستيعاب القرائي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد. ويتوقع أن تساعد النتائج التي ستسفر عنها الدراسة الحالية في اقتراح عدد من التضمينات التربوية للمعلمين، وللطلبة، وللتربويين بشكل عام، ووضع عدد من المقترحات التي من شأنها أن تساعد في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة خصوصاً وأن معظم المشكلات التربوية والأكاديمية التي يعاني منها الطلبة ناتجة عن عدم مقدرة البعض على استيعاب المادة المقررة بالشكل الأمثل. بالإضافة إلى ذلك يتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تقديم المزيد من الدراسات التي تحاول تأكيد أهمية سعة الذاكرة العاملة في الاستيعاب القرائي، وأخيراً نلاحظ أن معظم الدراسات الأجنبية في مجال العمليات المعرفية بشكل عام وفي مجال الذاكرة العاملة على وجه الخصوص لم تأخذ بعين الاعتبار الفروق الموجودة بين الذكور والإناث في هذا المجال بل حاولت معظم هذه الدراسات ضبط هذا المتغير دون الكشف عن النتائج التي يمكن أن يسفر عنها.

مصطلحات الدراسة:

الذاكرة العاملة: هي جهاز لمعالجة المعلومات اليومية وهي حلقة الوصل بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة الأمد اللتين يمدانها بالمعلومات إما من البيئة الخارجية عن طريق الحواس أو من خلال الخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة الأمد، وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في هذه الدراسة، "اختبار فترة الاستماع" المعرب لقياس سعة الذاكرة العاملة، والمعد من قبل بازاغليا وبلادينو ودي بيني (Pazzaglia, Palladino and De Beni, 2000).

الاستيعاب القرائي: هو قدرة الفرد على إدراك المعاني وترجمة الأفكار من صورة إلى أخرى في ضوء ما لديه من معرفة، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعرب

"اليابان قادة أفلام الكرتون في العالم" ويدور حول تجربة أجريت في اليابان لفهم درجة الاعتماد على التلفاز لدى عائلة يابانية متوسطة الحجم، ويتبع النصين (15) سؤالاً استنتاجياً متعدد الاختيارات للنص القصصي، و(10) أسئلة استنتاجية للنص التفسيري.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الاستيعاب القرائي بعد ترجمتها من اللغة الإيطالية إلى اللغة العربية وصياغتها بصورتها النهائية، تم عرضها على (13) عضو هيئة تدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من ذوي الاختصاص، حيث طلب منهم إبداء آرائهم في الأداة ما إذا كانت مناسبة للغرض الذي وضعت من أجله، ومدى سلامة ودقة المحتوى لغوياً وتعديلها حسب ما يروونه مناسباً. وبناءً على آرائهم (10 محكمين فأكثر) تم تعديل الأداة باستبعاد سؤالين من النص القصصي وذلك لأنهما تكرر في المعنى مع أسئلة أخرى في النص، بحيث أصبح بصورته النهائية مكوناً من ثلاثة عشر سؤالاً للنص القصصي، في حين بقي النص التفسيري بعشرة أسئلة.

ثبات الأداة:

استخرج ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار على عينة مؤلفة من (43) طالباً وطالبة، اختبرت عشوائياً من مجتمع الدراسة نفسه، وبفاصل زمني بين التطبيقين مقداره (14) يوماً، وقد تم حساب معاملات الثبات لكل من النص القصصي والتفسيري باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، وقد بلغ معامل الاستقرار على اختبار الاستيعاب القرائي للنص القصصي (0.77)، أما للنص التفسيري فقد بلغ معامل الاستقرار (0.74)، وقد اعتبرت هذه النتيجة مقبولة لأغراض البحث.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختباري سعة الذاكرة العاملة والاستيعاب القرائي.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث استخدم اختبار ت للعينات المستقلة من أجل الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث على اختبار الاستيعاب القرائي.

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع صنف متغير سعة الذاكرة العاملة إلى ثلاثة مستويات بناءً على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (20.82) وانحراف معياري مقداره (7.04)، وبناءً عليه فقد تم أخذ انحراف معياري واحد دون هذا الوسط الحسابي لتمثل فئة سعة الذاكرة العاملة المتدنية، وانحراف معياري واحد فوقه لتمثل فئة سعة الذاكرة العاملة العالية، وذلك على النحو الآتي:

صحيحة. وتقدر الفترة الزمنية بين كل جملة وأخرى بثانيتين، وكانت مدة تطبيق الاختبار ككل (7) دقائق.

ويتم تقديم جمل المقياس سمعياً إلى المستجيب مع الطلب إليه بضرورة تذكر الكلمة الأخيرة من كل جملة، وكذلك الحكم على صحة هذه الجملة، من خلال قيام الطالب بتدوين الإجابة على ورقة معدة لهذا الغرض أثناء عملية الاستماع إلى كل مستوى من مستويات المقياس. وبعد ذلك يطلب من المستجيب تذكر وتدوين آخر كلمة من كل جملة ضمن المستوى نفسه وذلك حسب الترتيب لهذه الجمل. ويتم حساب درجة الطالب على المقياس من خلال جمع عدد الكلمات التي تم تذكرها وبالترتيب الصحيح، حيث تعطى كل كلمة تم تذكرها بشكل صحيح درجة واحدة، وبالتالي فإن الدرجة القصوى للمقياس هي (40). ولا بد من التنويه هنا أن حكم الطالب على صحة الجمل لا يدخل في المعالجة الإحصائية؛ لأن الهدف منه هو ضمان استماع المستجيب للجملة كاملة وليس للكلمة الأخيرة فقط، وبالتالي فقد تم استبعاد أي طالب حصل على درجة أقل من 90% في عملية الحكم على صحة العبارات.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق أداة سعة الذاكرة العاملة وصياغتها بعرضها على عينة من المحكمين مكونة من (13) عضو هيئة تدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك، وطلب إليهم إبداء الرأي في الأداة ما إذا كانت فعلاً تعكس الغرض منها ومدى دقة وسلامة المحتوى لغوياً ووضوح المعنى وتعديلها حسب ما يروونه مناسباً، وجاءت معظم ملاحظات المحكمين حول تعديل صياغة بعض الجمل، حيث تم تعديل صياغة تلك الفقرات التي أجمع عليها (10) محكمين فأكثر.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار على عينة مكونة من (43) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة تم اختيارهم عشوائياً، وبفاصل زمني بين تقديم الاختبار وإعادة اختباره مقداره (14) يوماً، وقد تم حساب معاملات الثبات لاختبار سعة الذاكرة العاملة باستخدام معامل (بيرسون)، حيث بلغ معامل الاستقرار للاختبار (0.81)، واعتبرت هذه النتيجة مقبولة لأغراض البحث.

ثانياً: مقياس الاستيعاب القرائي

تم قياس الاستيعاب القرائي عن طريق نصين أحدهما: قصصي والآخر تفسيري، وكلاهما تم أخذهما من دراسات إيطالية لبوريلا وآخرين (Borella et al., 2007). وهذان النصان مختلفان من حيث النوع الأدبي، ومتساويان من حيث الصعوبة النحوية والمفردات، بالإضافة لذلك يعرضان مواضيع عامة للحد من تألف الفرد في مجال معين.

وجاء النص القصصي بعنوان "الصمم" يصف موقف خلاف بين أحد البالغين مع والديه، في حين جاء النص التفسيري بعنوان

من (13)، وأنه بلغ (5.67) من (10) للنص التفسيري، في حين بلغ المتوسط الحسابي على المقياس الكلي (13) من (23). كما يلاحظ أن المتوسطات الحسابية السابقة كانت جميعها فوق الوسيط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات أداء طلبة المرحلة الثانوية في مديرية إربد الثانية على اختبار سعة الذاكرة العاملة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-test) للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على اختبار سعة الذاكرة العاملة حسب متغير النوع الاجتماعي كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2): نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار سعة الذاكرة العاملة حسب متغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكر	111	18.30	6.96	-5.592	0.000
أنثى	119	23.18	6.28		

يظهر الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء الطلبة على اختبار سعة الذاكرة العاملة حسب متغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث (23.18) في حين كان لدى الذكور (18.30)، وبلغت قيمة (ت) (-5.592) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات أداء طلبة المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية على اختبار الاستيعاب القرائي الكلي وعلى بعديه الفرعيين القصصي والتفسيري تعزى لمتغيري مستوى سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي، أو التفاعل بينهما؟"

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي الكلي وكذلك حسب بعديه الفرعيين القصصي والتفسيري حسب متغيري مستوى سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي، كما هو مبين في الجدول (3).

متدن: 0 - 13.78.

متوسط: 13.79 - 27.86

عال: 27.87 - 40.

بعد ذلك حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي ككل وعلى بعديه الفرعيين حسب متغيري سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي، واستخدم تحليل التباين الثنائي (2way-Anova) للكشف عن الفروق في متوسطات الاستيعاب القرائي ككل، وتحليل التباين الثنائي المتعدد (2way-Manova) للكشف عن الفروق في متوسطات البعدين الفرعيين للاختبار، وذلك حسب متغيري مستوى سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي.

النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما مستوى سعة الذاكرة العاملة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية إربد الثانية؟"

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس سعة الذاكرة العاملة، حيث تراوحت درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس سعة الذاكرة العاملة ما بين (3) درجات إلى (35) درجة، وبلغ هذا المتوسط الحسابي (20.82) وبانحراف معياري مقداره (7.04)، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الدرجات على هذا المقياس تتراوح ما بين صفر إلى (40).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "ما مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية إربد الثانية؟"

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاستيعاب القرائي الكلي وكذلك على بعديه الفرعيين القصصي والتفسيري، كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي

المقياس*	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى درجة	أدنى درجة
النص القصصي	7.34	2.11	12	0
النص التفسيري	5.67	1.79	9	0
الاستيعاب القرائي الكلي	13.00	3.50	19	4

* الدرجة العظمى للنص القصصي: 13، وللنص التفسيري: 10، وللإستيعاب القرائي الكلي: 23.

يلاحظ من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاستيعاب القرائي للنص القصصي بلغ (7.34)

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على بعدي اختبار الاستيعاب القرائي حسب متغيري سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي

البعد	مستوى الذاكرة العاملة	النوع الاجتماعي						الكلية	
		ذكر			أنثى			ع	س
		ن	س	ع	ن	س	ع	ن	س
الاستيعاب القصصي	متدن	28	5.46	1.69	8	4.50	1.51	36	5.25
	متوسط	70	7.10	1.76	74	7.77	1.93	144	7.44
	عال	13	7.92	1.50	37	8.76	2.06	50	8.54
	الكلية	111	6.78	1.89	119	7.86	2.18	230	7.34
الاستيعاب التفسيري	متدن	28	3.54	1.86	8	4.50	1.41	36	3.75
	متوسط	70	5.26	1.49	74	6.01	1.45	144	5.65
	عال	13	6.53	1.05	37	7.30	1.08	50	7.10
	الكلية	111	4.97	1.80	119	6.31	1.53	230	5.67
الدرجة الكلية للاستيعاب	متدن	28	9.00	2.72	8	9.00	2.82	36	9.00
	متوسط	70	12.36	2.90	74	13.78	2.97	144	13.09
	عال	13	14.46	2.15	37	16.05	2.66	50	15.64
	الكلية	111	11.76	3.26	119	14.17	3.33	230	13.00

ن: العدد، س: المتوسط الحسابي، ع: الانحراف المعياري

أكان ذلك على الدرجة الكلية للاستيعاب القرائي أم على بعدي المقياس القصصي والتفسيري.

ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية على المقياس الكلية للاستيعاب القرائي دالة إحصائياً تبعاً لمتغيري مستوى سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي، استخدم تحليل التباين الثنائي كما هو مبين في الجدول (4).

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي الكلية وذلك على بعديه الفرعيين حسب متغيري مستوى سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي، حيث تشير هذه الفروق الظاهرية إلى أنه بزيادة مستوى سعة الذاكرة العاملة يزداد الاستيعاب القرائي الكلية وكذلك ببعديه الفرعيين القصصي والتفسيري. كما يلاحظ من الجدول (3) أن معظم المتوسطات الحسابية للإناث كانت أعلى منها للذكور سواءً

الجدول (4): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للكشف عن أثر التفاعل بين متغيري مستوى سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في درجات الطلبة على المقياس الكلية للاستيعاب القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
مستوى سعة الذاكرة العاملة	595.06	2	297.53	37.28	0.000
النوع الاجتماعي	31.17	1	31.17	3.91	0.049
مستوى سعة الذاكرة العاملة X النوع الاجتماعي	11.91	2	5.95	0.75	0.475
الخطأ	1787.74	224	7.98		
المجموع الكلي	41707.00	230			

المتوسطات الحسابية للاستيعاب القرائي الكلية حسب متغير سعة الذاكرة العاملة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) كما هو مبين في الجدول (5).

يبين الجدول (4) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمتغيري سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي لدى أفراد عينة الدراسة، في حين لم تظهر النتائج وجود أثر للتفاعل بين متغيري سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي للطالب في الاستيعاب القرائي. وعند الرجوع إلى الجدول (3) يتبين أن الفروق في المتوسطات الحسابية للاستيعاب القرائي حسب متغير النوع الاجتماعي كانت لصالح الإناث، أما فيما يتعلق بمتغير سعة الذاكرة العاملة فقد تم إجراء المقارنات البعدية حسب طريقة شففيه (Scheffe) حيث أظهرت أن الفروق في

الجدول (5): نتائج المقارنات البعدية للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للاستيعاب القرائي حسب مستوى سعة الذاكرة العاملة

مستوى سعة الذاكرة العاملة	المتوسط الحسابي	منخفض	متوسط
منخفض	9.00		
متوسط	13.09	*	
مرتفع	15.64	*	*

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مستوى سعة الذاكرة العاملة المرتفع كان أعلى من المتوسط الحسابي للاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مستوى سعة الذاكرة العاملة المتوسط من جهة والطلبة ذوي

مستوى سعة الذاكرة العاملة المنخفض من جهة أخرى، كما يلاحظ أن المتوسط الحسابي للاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مستوى سعة الذاكرة العاملة المتوسط كان أعلى من المتوسط الحسابي للاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مستوى سعة الذاكرة العاملة المنخفض.

وفيما يتعلق بأثر التفاعل بين متغيري مستوى سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في بعدي الاستيعاب القرائي القصصي والتفسيري فقد استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد (MANOVA)، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات أداء الطلبة على بعدي اختبار الاستيعاب القرائي حسب متغيري مستوى سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي

مصدر التباين	بعد الاستيعاب	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مستوى سعة الذاكرة العاملة	القصصي	177.94		88.97	26.22	*0.000
قيمة ويليكس لامبدا = 0.273	التفسيري	128.01	2	64.01	30.62	*0.000
الدلالة الإحصائية = *0.000	القصصي	1.00		1.00	0.29	0.589
النوع الاجتماعي	التفسيري	21.02	1	21.02	10.06	*0.002
قيمة هوتلنج = 0.050	النوع القصصي × النوع القصصي	15.45		7.73	2.28	0.105
الدلالة الإحصائية = *0.004	التفسيري	0.24	2	0.12	0.06	0.945
مستوى سعة الذاكرة العاملة × النوع الاجتماعي	القصصي	760.09		3.39		
قيمة ويليكس لامبدا = 0.970	التفسيري	468.28	224	2.09		
الدلالة الإحصائية = 0.152	القصصي	13408.00				
	التفسيري	8117.00	230			

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

الجدول (7): نتائج المقارنات البعدية للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لبعدي اختبار الاستيعاب القرائي القصصي والتفسيري حسب مستوى سعة الذاكرة العاملة

النص القصص	المتوسط الحسابي	منخفض	متوسط
منخفض	5.25		
متوسط	7.44	*	
مرتفع	8.54	*	*
النص التفسيري			
منخفض	3.75		
متوسط	5.65	*	
مرتفع	7.10	*	*

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء الطلبة على بعدي اختبار الاستيعاب القرائي القصصي والتفسيري تعزى لمتغير مستوى سعة الذاكرة العاملة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع الاجتماعي في متوسطات أداء الطلبة على بُعد اختبار الاستيعاب القرائي التفسيري ولصالح الإناث، في حين لم تكن باقي الفروق ذات دلالة إحصائية سواء أكانت تلك المتعلقة بأثر التفاعل بين متغيري مستوى سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في بعدي اختبار الاستيعاب القرائي التفسيري والقصصي، أم تلك التي تعزى لأثر النوع الاجتماعي في بُعد اختبار الاستيعاب القرائي القصصي.

ومن أجل التحقق من دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لبعدي اختبار الاستيعاب القرائي القصصي والتفسيري تبعاً لمستوى سعة الذاكرة العاملة أجريت المقارنات البعدية باستخدام طريقة شفهي (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (7).

الذي يشير إلى أن الأفراد ذوي الاستيعاب الجيد وذوي الاستيعاب المتدني لا يختلفون في سعة الذاكرة العاملة لديهم بل في فاعلية معالجتهم للمعلومات خصوصاً من حيث ضبط الانتباه ومقاومة التشتت، وهذا ما يؤكد الحاجة لدراسات مستقبلية تستخدم مهمات وتصاميم تساعد في تفسير الفشل في إنجاز المهمات المعرفية بشكل عام ومهمات الاستيعاب القرائي على وجه التحديد وتوضيح ما إذا كان هذا الفشل ناتجاً عن ضعف في السعة الاستيعابية للذاكرة العاملة لدى الفرد أم في عمليات توجيه الانتباه وكف المعلومات غير المتصلة بالمهمة.

وعلى الرغم من ذلك لا بد من أخذ النتيجة الحالية بعين الاعتبار عند تصميم المهمات التعليمية خصوصاً للطلبة ذوي صعوبات الاستيعاب؛ إذ يجب تصميم مهمات التعلم بطرق تمنع من زيادة العبء المعرفي على الذاكرة العاملة مثل الحد من معالجة المهمات الصعبة التي بحاجة إلى معالجة وتخزين في الوقت ذاته، وتشجيع استخدام ما يسمى بمعينات الذاكرة الخارجية كتدوين الملاحظات واللجوء إلى استخدام الرسومات والأشكال التوضيحية على سبيل المثال مما يحسن من تحصيل الطلبة خصوصاً ذوي القدرات الاستيعابية المتدنية، خصوصاً وأن نتائج الدراسة الحالية أظهرت أن المتوسطات الحسابية على مقياسي الذاكرة العاملة والاستيعاب القرائي لم تكن بالمستوى المطلوب؛ إذ جاءت هذه المتوسطات الحسابية بدرجة متوسطة مما يؤكد ضرورة تحسينها لدى الطلبة.

ومن أبرز النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية أن سعة الذاكرة العاملة والاستيعاب القرائي لدى الإناث كانت أعلى منه لدى الذكور. وعلى الرغم من عدم تناول الدراسات السابقة بشكل عام للفروق في سعة الذاكرة العاملة حسب متغير النوع الاجتماعي إلا أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العديد من نتائج الدراسات التي أشارت إلى وجود فروق بين النوعين الاجتماعيين؛ فالإناث يتفوقن على الذكور في أداء المهمات التي تتطلب سرعة إدراكية، وكذلك تلك التي تتطلب طلاقة لفظية، في حين يتفوق الذكور على الإناث في أداء المهمات التي تتطلب علاقات مكانية، وتلك التي تتطلب منطقاً رياضياً. ويعتقد بجوركولند (Bjorklund, 1995) أنه على الرغم من وجود تلك الفروق في القدرات العقلية بين النوعين؛ إلا أن هذه الفروق عادة ما تكون مرتبطة بكيفية قياس هذه القدرات؛ فقد أظهرت بعض الدراسات المتعلقة بمهمات العلاقات المكانية أن الذكور يتفوقون على الإناث في مهمات التدوير العقلي مثلاً ولكن عندما تتطلب تلك المهمات من الفرد تذكر العلاقات المكانية فقد كان أداء الذكور أقل من أداء الإناث. وبالمقابل فقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات تفوق الذكور على الإناث في معظم المهمات التي تتطلب منطقاً رياضياً بالرغم من حصول الإناث على درجات أفضل في مواد الرياضيات.

ويذهب كولب وويشاو (Kolb and Whishaw, 2003) إلى تفسير هذه الفروق بين الذكور والإناث ضمن خمسة أسباب رئيسة

يتبين من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لبعدي الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مستوى سعة الذاكرة العاملة المرتفع كان أعلى من المتوسط الحسابي للاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مستوى سعة الذاكرة العاملة المتوسط من جهة والطلبة ذوي مستوى سعة الذاكرة العاملة المنخفض من جهة أخرى. كما يلاحظ أن المتوسط الحسابي للاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مستوى سعة الذاكرة العاملة المتوسط كان أعلى من المتوسط الحسابي للاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مستوى سعة الذاكرة العاملة المنخفض.

المناقشة والاستنتاجات

هدفت الدراسة الحالية البحث عن دور متغيري سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، وأظهرت نتائج الدراسة أن سعة الذاكرة العاملة تؤثر بشكل واضح في الاستيعاب القرائي لدى أفراد عينة الدراسة. فقد أشارت النتائج إلى أنه بزيادة السعة التخزينية للذاكرة العاملة يزداد الاستيعاب القرائي للطلبة سواءً أكان ذلك على الاختبار الكلي للاستيعاب القرائي أم على بعديه الفرعيين القصصي والتفسيري.

وعلى الرغم من أن النتيجة الحالية تتفق مع ما أشار إليه بادلي (Baddeley, 1996b) من حيث أن مهمات الذاكرة العاملة عبارة عن مهمات تتطلب المعالجة والتخزين بشكل متزامن، وأن ضعف الاستيعاب ناتج عن خلل في السعة التخزينية للمنفذ المركزي الذي يشكل العنصر الأساسي في الذاكرة العاملة، إلا أنه من الخطأ حصر عملية الاستيعاب بالسعة التخزينية للذاكرة العاملة كما يشير جست وكاربنتر (Just and Carpenter, 2002).

وفي هذا الصدد تفسر كين (Cain, 2006) ضعف الاستيعاب القرائي بأنه ناتج عن ضعف في عمليات الكف الذي يشير إلى سلسلة من العمليات التلقائية والمنظمة التي يقوم بها الفرد على المجالين السلوكي والمعرفي. فالشخص ذو المهارات المتدنية في الكف المعرفي قد يحتفظ بالمعلومات غير المتصلة بالمهمة في الذاكرة العاملة أو يسمح للمعلومات غير المتصلة بحجز حيز في الذاكرة العاملة، وبالتالي فإن هذه المعلومات قد تتداخل مع المعلومات الرئيسية المتعلقة بمهمة الاستيعاب مما يجعلها قد تؤثر سلباً في سعة الذاكرة العاملة من حيث المساحة المتاحة لتنفيذ المهمات، أو قد تؤثر في كيفية تمثيل هذه المعلومات المتعلقة بالمهمة الاستيعابية وبالتالي عدم تنفيذها بكفاءة وفعالية.

وهنا يجب ملاحظة أن تصميم الدراسة الحالية والاختبارات المستخدمة لا تسمح بتأكيد النموذج المقترح من قبل تيرنر وإنجل (Turner and Engle, 1989) الذي يشير إلى أهمية سعة الذاكرة العاملة في معالجة كافة المهمات المعرفية المعقدة، أو ذلك المقترح من قبل دانيمان وكاربنتر (Daneman and Carpenter, 1980)

- Caplan, D., and Waters, G. (1999). *Verbal working memory and sentence comprehension*. Behavioral and Brain Sciences, 22, 77-126.
- Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R., and Palladino, P. (2004). What happens to information to be suppressed in working-memory tasks? Short and long term effects. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 57A (6), 1059-1084.
- Conway, A., and Engle, R. (1996). *Individual differences in working memory capacity: More evidence for a general capacity theory*. Memory, 4(6), 577-590.
- Daneman, M., and Carpenter, P. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Engle, R. (2010). *Role of working-memory capacity in cognition control*. Current Anthropology, 51 (Sup.1), 17-26.
- Eysenck, M., and Keane, M. (2005). *Cognitive psychology, a student's handbook*. New York: Taylor and Francis Inc.
- Feldman, R. (2007). *Essentials of understanding psychology*. New York: McGraw-hill Companies, Inc.
- Garrison, W., Long, G., and Dowaliby, F. (1997). Working memory capacity and comprehension processes in deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2 (2), 78-94.
- Goff, D., Pratt, C., and Ong, B. (2005). *The relations between children's reading comprehension, working memory, language skills and components of reading decoding in a normal sample*. Reading and Writing, 18, 583-616.
- Groome, D. (2005). *An introduction to cognitive psychology, processes and disorders*. New York: Taylor and Francis Inc.
- Hitch, G. (2005). *Working memory*. In N. Braisby and A. Gellatly (Eds.), *cognitive psychology* (pp. 307-341). New York: Oxford University Press.
- Holsgrove, J., and Garton, A. (2006). Phonological and syntactic Processing and the role of working memory in reading comprehension among secondary school students. *Australian Journal of Psychology*, 58(2), 111-118.
- Jincho, N., Namiki, H., and Mazuka, R. (2008). Effects of verbal working memory and cumulative linguistic knowledge on reading comprehension. *Japanese Psychological Research*, 50(1), 12-23.
- Just, M., and Carpenter, P. (2002). *A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory*. In T. Polk and C. Seifert (Eds.), *Cognitive*
- متعلقة بأثر الهرمونات على وظائف الدماغ، والاختلافات الجينية، ومعدل النضج، والعوامل البيئية. والأساليب المعرفية المفضلة لدى كل من الذكور والإناث. وفي هذا الصدد، تقول كيمورا (Kimura,) (1992) إن تنظيم المهمات المعرفية في الجانب الأيسر من الدماغ يختلف لدى النوعين الاجتماعيين؛ فالإناث يستعملن الأجزاء الأمامية من فص الدماغ الأيسر، في حين يستعمل الذكور الأجزاء الخلفية منه، وهذا قد يعطي الإناث تفوقاً في مجال المهمات اللغوية كون الأجزاء الأمامية من الفص الأيسر تساهم أكثر من الأجزاء الخلفية في المهمات اللغوية.
- وخلاصة القول أنه على الرغم من أن نتائج الدراسة الحالية جاءت متوافقة مع نتائج العديد من الدراسات الأجنبية التي تدعم دور سعة الذاكرة العاملة في الاستيعاب القرائي (Conway and Engle, 1996; Seigneuric et al., 2000; Holsgrove and Garton, 2006)، إلا أن هنالك حاجة لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في هذا الموضوع، مثل محاولة الكشف عن العوامل المرتبطة بسعة الذاكرة العاملة، وتصميم الدراسات التجريبية التي من شأنها الكشف عن إمكانية زيادة سعة الذاكرة العاملة وكذلك إمكانية ضبط عوامل تشتت الانتباه وضبط تأثير المعلومات غير المتصلة بالمهمة المراد تنفيذها.

المراجع

- Baddeley, A. (1992). *Working memory*. Science, 255, 556-559.
- Baddeley, A. (1996a). Exploring the central executive. *The Quarterly Journal Of Experimental Psychology*, 49 A (1), 5-28.
- Baddeley, A. (1996b). *The fractionation of working memory*. Proc. Natl. Acad. Sci. USA, 93, 13468-13472.
- Baddeley, A. (2000). *The episodic buffer: a new component of working memory?* Trends in Cognitive Sciences, 4(11), 417-423.
- Bjorklund, D. (1995). *Children's thinking: Developmental function and individual differences*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole.
- Borella, E., Carretti, B., and De Beni, R. (2007). *Comprensione Testo Nellinvecchiamento*. Italy: University Of Padova.
- Burton, C., and Daneman, M. (2007). *Compensating for a limited working memory capacity during reading: Evidence from eye movements*. Reading Psychology, 28, 163-186.
- Cain, K. (2006). *Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits*. Memory, 14 (5), 553-569.

- Ormrod, J. (1995). *Educational Psychology: Principles and Applications*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Pazzaglia, F., Palladino, P., and De Beni, R. (2000). *Listening Span test*. Italy: University Of Padova.
- Rutherford, A. (2005). *Long term memory: Encoding to retrieval*. In N. Braisby and A. Gellatly (Eds.), *cognitive psychology* (pp. 269-306). New York: Oxford University Press.
- Seigneuric, A., Ehrlich, M., Oakhill, J., and Yuill, N. (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 81-103.
- Stirling, J. (2005). *Introducing neuropsychology*. New York: Taylor and Francis Inc.
- Turner, M. L., and Engle, R. W. (1989). Is working memory capacity task dependent? *Journal of Memory and Language*, 28, 127-154.
- modeling (pp. 131-177). England: Massachusetts Institute of Technology.
- Kimura, D. (1992). *Sex differences in the brain*. Scientific American, 267, 118-125.
- Kolb, B., and Whishaw, I.Q. (2003). *Fundamentals of human neuropsychology* (5th edition). New York: Freeman-Worth.
- Lakshmi, L., and Rao, D. (2006). *Reading and Comprehension*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Leahey, T. (2003). *Cognition and learning*. In D. Freedheim (Ed.), *handbook of psychology: Volume 1, history of psychology* (pp. 109-133). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Lipson, M., and Wixson, K. (2009). *Assessment and instruction of reading and writing difficulties: An interactive approach*. Boston: Allyn and Bacon.

فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن

احمد الشريفيين*

تاريخ قبوله 2011/6/22

تاريخ تسلم البحث 2010/9/26

Effects of a Counseling Supervision Program Based on the Cognitive Model on Reducing Performance Anxiety among Counselor trainees in Jordan

Ahmad Al-Shraifin, Faculty of Education, Yarmouk University.

Abstract: This study aimed at investigating the effects of a training program based on the cognitive model of supervision in reducing performance anxiety level among counselor trainees in Jordan. The sample of the study consisted of (60) male and female 3rd and 4th year students in counseling psychology at Yarmouk University, who were registered in the courses of Skills and Techniques of Psychological Counseling and Practicum of Psychological Counseling. They were randomly assigned into an experimental group which was trained by the program based on the cognitive model in counseling supervision, and a control group trained by conventional methods. The results of the study revealed that the performance anxiety level of the experimental group was statistically lower than the control group. The results also revealed that there were statistical significant differences in the behavioral domain due to the interaction between group and gender, study year and gender, and gender and study year, and there were statistically significant differences in the cognitive domain and overall scale due to the interaction of group, gender and study year. (Keywords: Training Program, Anxiety Performance, Cognitive Model, Supervision by Counseling).

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في مستوى السنتين الثالثة والرابعة المسجلين في مساقين مهارات وفنيات الإرشاد النفسي وتدريب ميدانية في الإرشاد النفسي، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية دربت بالبرنامج التدريبي القائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد، وضابطة اقتصر التعامل معها وفق الأساليب التدريسية الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية كان أقل بشكل دال إحصائياً مما لدى أفراد المجموعة الضابطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في المجال السلوكي تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس، والتفاعل بين السنة الدراسية والجنس، والتفاعل بين المجموعة والجنس والسنة الدراسية، ووجود فروق دالة في المجال المعرفي، تعزى إلى تفاعل المجموعة والجنس والسنة الدراسية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل تعزى إلى المجموعة والتفاعل بين المجموعة والجنس، والتفاعل بين السنة الدراسية والجنس، والتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس. (الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، قلق الأداء، النموذج المعرفي، الإشراف الإرشادي).

بهدف المراقبة والتوجيه لشخص أو لأشخاص أقل مهارة. كما أنه نشاط ذو غاية، يوجد من أجل معونة الآخرين على أداء وظيفتهم بطريقة أفضل، إلا أن الإشراف بالإرشاد يختلف من حيث إنه يتضمن تقديم التدريب والتعليم المستجّد. ويعرف برنارد وجودبير (Bernard and Goodyear, 2009) الإشراف على أنه تدخل يقدمه عضو متخصص في الإرشاد النفسي إلى مرشد آخر؛ بهدف تعزيز الخصائص المهنية، أو الوظيفية، ومتابعة نوعية الخدمات التي تقدم للمسترشدين.

في حين عرفه هارت (Hart, 1982) بأنه خبرة تعليمية مهنية تنطوي على خبرة عميقة في الإرشاد، حيث يحرص من خلاله المشرف على مساعدة المرشد المتدرب على اكتساب مهارات مهنية، وسمات شخصية مختلفة؛ لكي يكون بمقدوره مساعدة المسترشدين، وتحقيق هدف الإرشاد. كما عرفه برادي ولاداني (Bradley and Ladany, 2001) على أنه عمل يقوم به مشرفون خبراء وناجحون أعدوا ضمن منهجية الإشراف؛ بهدف تسهيل عملية تطور المرشد المتدرب الشخصي والمهني، للارتقاء بكفاءته ومهارته عبر مجموعة من الأنشطة الإشرافية.

مقدمة: مر الإشراف بمراحل عدة خلال القرن العشرين، حيث كان ينظر إليه في بداية الأمر على أنه امتداد للإدارة التربوية، وكان ظهوره خلال النصف الثاني من القرن العشرين بوصفه ميداناً أساسياً من ميادين الإرشاد وعلى الرغم من هذا الظهور، إلا أنه لم يحقق حتى اليوم المكانة المهنية نفسها التي يتمتع بها الإرشاد (Patricia, 2010). كما مر الإشراف بالإرشاد بتطورات نظرية وعملية كثيرة، حيث ظهرت العديد من الاتجاهات والنماذج، مما أدى إلى وجود خلط وغموض في مفهوم الإشراف الإرشادي، ومهامه، وأهدافه، لهذا يلاحظ تعدد مفاهيم الإشراف في الإرشاد، فالبعض ينظر إليه على أنه عملية تعلم، وبعضهم يعتقدون أنه عملية تدريب، وبعضهم الآخر ينظر إليه باعتباره عملية إدارية (Gazzola and Theriault, 2007). إن الإشراف بشكل عام هو عملية فنية محضة، مبني أساساً على مجموعة من العلاقات والنشاطات الإنسانية؛

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

يعتمد نجاح العمل الإرشادي بدرجة كبيرة على فاعلية المرشد، وترتبط فاعلية المرشد بعوامل متعددة منها مهاراته في الاتصال، مستوى تدريبه على المهارات الإرشادية ومستوى قلق الأداء لديه وهذه العوامل قابلة للتعديل والاكتمال عن طريق برامج التدريب المناسبة، وإن شغلت دراسة المرشد وزيادة فاعليته اهتمام المختصين في مجال الإشراف بالإرشاد كمجال متخصص له مكانته، وقد وجد أن بعض الطلبة المرشحين للعمل مرشدين يتكيفون مع الدور بينما يبدو البعض الآخر في حالة قلق دائم وعدم استقرار نتيجة لعدم قدرتهم على التكيف في ممارسة دور المرشد الفعال من خلال توظيف المهارات الإرشادية المختلفة، لذا فإن عملية خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين تبقى مجالاً للدراسة والبحث من أجل التشخيص ووضع البرامج الفاعلة التي تهدف إلى خفض مستوى قلق الأداء الأمر الذي قد يساهم في الارتقاء بالعملية الإرشادية إلى أكمل وجه (Costa, 1994).

والقلق بالمعنى اللغوي هو الاضطراب والانزعاج، وقلق قلقاً: أي لم يستقر على حال، وقد نظر فرويد إلى القلق على أنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له كثيراً من الكدر والضيق والألم. كما نظرت هورني إلى القلق على أنه استجابة انفعالية لخطر يكون موجهاً إلى المكونات الأساسية للشخصية، ويتداخل مع القلق اضطرابات نفسية كثيرة كالخوف والاكتئاب والضغط، ويعد مكوناً مهماً من مكوناتها ولكنه في الوقت ذاته يختلف عنها اختلافاً بيناً. ويعد القلق في درجاته العادية والمتوسطة استجابة طبيعية للإنسان نحو مثيرات أو مواقف معينة، كما يعد إحدى وسائل الدفاع عن النفس والمحافظة على البقاء، إلا أن القلق حين يتجاوز حدوده الطبيعية ويمتلك المرشد، أو يسيطر عليه، يصبح مصدراً للانزعاج، وقد يسبب الكثير من الكدر والضيق والألم (ميخائيل، 2003).

تعد دراسة قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين على جانب كبير من الأهمية؛ إذ يمكن أن يؤثر في مستوى توظيف المهارات والفنيات الإرشادية أثناء الجلسات الإرشادية، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء تدريبه للمرشدين في مساق مهارات الجلسة الإرشادية، والاضطراب القلق لدى المرشدين المتدربين مكونات معرفية وسلوكية وفسولوجية، ومن نماذج المكونات المعرفية الأفكار التي تمر في ذهن المرشد المتدرب مثل: إنني على وشك الإغماء، ربما سأصاب بنوبة زعر عند إجراء المقابلة الإرشادية، سيفكر بي المشرف بشكل سلبي، ومن المكونات الفسيولوجية: اضطرابات البطن، والتعرق وجفاف الحلق والصداع، أما المكونات السلوكية فقد تظهر على شكل سلوك انسحابي، والبحث عن المبررات لتجنب المرشد من حضور المقابلات الإرشادية، والشعور بفقدان التحكم وغيرها من المكونات.

يرى اليس وكرينجل وبيك (Ellis, Krenzel and Beck, 2002) أن الفرد عندما يتخلص من القلق ويفكر ويسلك بطريقة عقلانية فإنه يصبح ذا فاعلية ويشعر بالكفاءة، كما يعتقد أن هناك

أما كروكت (Crocket, 2007) فقد عرفه على أنه عملية تعليمية، حيث يتعلم المرشد المتدرب مهارات جديدة، ويكتسب السلوك المهني الملائم عبر دراسة النشاطات المهنية للمشرف عليه.

من خلال تحليل التعريفات السابقة يتبين أن عملية الإشراف تتميز بمميزات كثيرة، فهي تعتمد على التفاعل بين المشرف والمرشد المتدرب؛ بهدف تزويد المرشد المتدرب بكل جديد مما يساعد على التطور الشخصي والمهني، فالمشرف يسهل التطور الذاتي والمهني للمرشد، ويرفع من كفايات المرشد، ويزيد من تقديم الخدمات الإشرافية والبرامج المساعدة. ويرى الباحث بأن الإشراف عملية تعليمية مستمرة، يقوم من خلالها المشرف بمساعدة المرشد المتدرب على اكتساب السلوك المهني الملائم، فالإشراف الملائم والفاعل يعني رعاية التطور المهني والشخصي وتغذيته لدى المرشد.

إن ظهور العديد من التحديات في المدارس والمؤسسات المختلفة، بالإضافة إلى زيادة التعقيدات في التطور المهني أدى لبروز الحاجة إلى مساعدة ماهرة في إدارة المواقف والمشكلات المختلفة (Thomas, 2005). فقد انتشرت الكثير من الأزمات الاجتماعية مثل الانتحار لدى الشباب، والانضمام للعصابات، والإساءة للأطفال، واستخدام أشكال العنف المختلفة. وبهدف إيجاد المساعدة الفاعلة يسعى المدرسون للحصول على الإرشاد من مرشدين متخصصين، وهذا ما يحفز أهمية توظيف المرشدين لجميع مهاراتهم الإرشادية، والسعي لتطويرها بشكل مستمر (Nelson and Johnson, 1999).

إن الإشراف البناء ذو فائدة عظيمة لكل المشاركين فيه سواء أكانوا مبتدئين أم ذوي خبرة، متدربين بشكل كاف أم لا. ونظراً لزيادة الحاجة للمرشدين الجدد، فإنه يتوقع منهم أن يكونوا على قدر كبير من المسؤولية كما المرشدين ذوي الخبرة، فهم يواجهون المشكلات المعقدة نفسها لدى الطلبة بالإضافة إلى المشكلات الأخلاقية. ومثل هذه المشكلات تتطلب المساعدة المتخصصة (Henderson, 1995).

ويعد الإشراف الإرشادي عنصراً أساسياً في برامج تعليم الإرشاد أو إعداد المرشدين (Counselor Education)، كما أنه يدعم عملية التغيير والإثراء الذاتي للطلاب في مجال الإرشاد النفسي، ويساعد في التعلم الفعال للمعرفة الإرشادية، ويرى كروكت (Crocket, 2007) أن الإشراف على الإرشاد النفسي خبرة تربط بين نوعي التعليم: التلقيني والتجريبي، إذ أنه بناء لخطط التعلم الفردي للمشرف عليهم (المرشدين) مع مسترشدتهم، ويسمى الأسلوب أو النظام المتبع في الإشراف بالنموذج. وتعد معرفة هذا النموذج عاملاً أساسياً في الممارسة الأخلاقية للإشراف (Thieslsens and Leahy, 2001). وقد كان التركيز في الإشراف سابقاً على فاعلية نظرية معينة (السلوكية، والمعرفية، والتحليلية،...)، ومدى ممارسة المرشد للعمل الإرشادي بالاعتماد على هذه النظريات.

فيها سلوكيات وديناميكيات العلاقة بين المسترشد والمرشد على العلاقة بين المرشد والمشرّف).

النموذج المعرفي في الإشراف:

يميل العديد من المشرّفين المتدربين إلى تبني النموذج المعرفي؛ لأن البعض يكملون تدريبهم بوصفهم مرشدين، وهذا النموذج يناسب العمل الإرشادي، وبعضهم يظهرون مشكلات لم يتم علاجها بشكل فعال ضمن تدريبهم، وبعضهم يرغبون في تعليم التقنيات المعرفية. وأخيراً، يلاحظ أنه ما زال هناك من يرغب بنموذج علاجي موجز نتيجة لارتباطات العمل وقيوده. وفي هذا النموذج يسلك المشرّف سلوكاً يشبه إلى حد كبير سلوك المعلم، حيث يتم العمل على تعليم المتدرب طبيعة التفكير العقلاني، وإمكانية تعليم هذه الأفكار للمسترشدين، بالإضافة إلى ذلك يتضمن العديد من الأساليب مثل التعرف إلى الأفكار المرتبطة بالقلق، وتدقيق الاستجابات، وتغيير القواعد، والتفسير، واطهر الذات وتحديد الأفكار اللاعقلانية وتعديلها، وإعادة البناء المعرفي، ومراقبة الذات.

ويعتمد هذا النموذج على الإقناع الجدلي التعليمي بما يضمنه من فنيات عديدة في تقديم منطق الإشراف، وشرحه للمشرّف عليه، وإقناعه بضرورة الالتزام في الإشراف، وقيامه بالدور المنوط به، وتوضيح العلاقة بين الأفكار المشوهة والاعتقادات اللاعقلانية من ناحية، وبين ما يعاني المرشد المتدرب من اضطرابات، أو ما يترتب عليها من مشاعر سلبية تحد من أدائه الوظيفي في مختلف المجالات، ويتم مثل هذا الإقناع من خلال عملية تعلم وتعليم تستند في المقام الأول على العلاقات الإشرافية التي تنشأ بين المشرّف والمرشد المتدرب ومدى القوة التي تتسم بها هذه العلاقة (Ellis, Krengele and Beck, 2002).

وتتمثل الأطر النظرية لهذا النموذج الإشرافي في تلك الأساليب التي قدمها كل من ألبرت أليس (A.Ellis)، وأرون بيك (A.Beek)، وقد عمل كلاهما على توضيح كيفية إدراك المرشد للمثيرات المختلفة وتفسيراته لها، وإعطاء المعاني لخبراته المتعددة. ويستند هذا النموذج الإشرافي على نموذج التشغيل المعرفي للمعلومات (العمليات العقلية) الذي يرى أنه خلال فترات التوتر النفسي والقلق يصبح تفكير المرشد المتدرب أكثر جموداً وتشويشاً، وتصبح أحكامه مطلقة، ويسيطر عليها التعميم الزائد، كما تصبح المعتقدات الأساسية للمرشد محددة بدرجة كبيرة (Chen and Chang, 2009).

وتتحدد أهداف هذا النموذج الإشرافي في تعليم المرشد المتدرب أن يصحح إدراكاته المعرفية الخاطئة والمشوهة، وفي تغيير معتقداته المختلفة وظيفياً التي تعرضه لخبرات مشوهة، أي أن تلك الأهداف تتمثل في تصحيح التشغيل الخاطئ للمعلومات، وفي تعديل الأفكار والاعتقادات والافتراضات المختلفة وظيفياً التي تعمل على الإبقاء على أنماط السلوك والانفعالات. ولهذا فإن تدريب

أفكاراً غير عقلانية وليست ذات معنى وأهدافاً لا يمكن تحقيقها يحملها الفرد في تفكيره وتؤدي إلى الإحباط والخوف الدائم من الفشل ولوم الذات مما يؤدي إلى ضعف الذات والتعرض للأمراض العصبية، ويرى الباحث أنه من الممكن تحديد دور المشرّف هنا بمساعدة المرشد المتدرب على التخلص من الأفكار والاتجاهات غير العقلانية واستبدالها بأخرى عقلانية. وتوضيح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وما يشعر به من إحباط وعدم كفاءة، إضافة أن على المشرّف أن يوضح للمرشد المتدرب الآثار المترتبة على التفسيرات غير المنطقية في استمرارية حالة القلق لديه. من هنا تتضح أهمية تدريب المرشدين المتدربين والإشراف عليهم وفق استراتيجيات محددة في الإشراف بالإرشاد.

ونظراً لزيادة أهمية الإشراف ظهرت ثلاثة نماذج للإشراف وهي: النماذج التطورية والنماذج المتكاملة، والنماذج محددة الاتجاه (Baker, Exum and Tyler, 2002). ويعتمد اختيار القرار المتعلق باختيار نموذج خاص للإشراف على مؤثرات ظاهرية وأخرى داخلية، ويعتمد هذا الاختيار على المشرّف نفسه، والمرشد المتدرب، وطبيعة السياق البيئي. وهذه المصادر الثلاثة المؤثرة تقلل من حرية المشرّف في اختيار النموذج، لكنها لا تقيده كلياً؛ فالمشرّف يجب أن يقيم خصائصه، وخصائص المرشد المتدرب، وكذلك السياق البيئي؛ وذلك بهدف تحديد أكثر للنماذج الإشرافية الملائمة في أي وقت من الأوقات (Patricia, 2010). ويعتقد بعض المشرّفين أن نموذج تطوير المهارة هو الهدف الأول الذي يجب تحقيقه عند المرشد، بينما ينظر البعض الآخر إلى أن نموذج النمو الشخصي هو الهدف الأول والأساسي، ويرى الكثيرون من المتخصصين أن هذين الهدفين يجب تحقيقهما عن طريق استخدام النموذج التكاملي. ولكي تتحقق هذه الأهداف لابد من أن تتوفر لدى المشرّف فئتان لنماذج الإشراف للمشرّف هما: نماذج الإشراف المبنية على نظريات العلاج النفسي والنماذج الخاص بالإشراف (Reticent and Skjerve, 2000).

فالنماذج المبنية على نظريات العلاج النفسي تستخدم أساليب وفنيات نظرية محددة لتدريب المرشد المتدرب مثل: النظرية السلوكية ونظرية التحليل النفسي والنظرية المعرفية وغيرها. في حين أن النماذج الخاصة يتم تطويرها بشكل خاص للإشراف والتدريب، وتشمل نموذج تطوير المهارات ونموذج النمو الشخصي والنموذج التكاملي، وغيرها من النماذج الخاصة (Coll, 1995).

وقد أشار برنارد وجودير (Bernard and Goodyear, 2009) إلى أبرز الميزات والانتقادات الموجهة لنماذج الإشراف القائمة على العلاج النفسي، إذ إنه عندما يتقاسم كل من المشرّف والمرشد المتدرب التوجه النظري نفسه، فإن ذلك يزيد من مجال تطبيق النموذج، وتصبح النظرية أكثر تكاملاً عند التدريب. أما عندما تختلف التوجهات النظرية، فيظهر عندها الصراع، وتهيمن قضايا العملية المتوازية (Parallel process) (الظاهرة التي تنعكس

الإشراف بطريقة سلسلة لكن التوقعات المتناقضة تسبب الصراع، وتركز المناقشات في الإشراف على القلق عند المرشد (Wheeler and King, 2000).

وقد ينشأ القلق عند المرشد لخوفه من نتائج سلوك محدد، ورغم أن القلق جزء من التفاعلات الإنسانية، إلا أن المشرف يجب أن يلاحظه باعتباره عاملاً مؤثراً في العملية الإرشادية، ويرى كوستا (Costa, 1994) أن القلق لدى المرشدين من الممكن أن ينخفض في الإشراف المباشر عن طريق تشجيع الاستقلالية لديهم، وتعزيز النظرة الإيجابية للتقييم، وتطوير مبادئ الإشراف التعاوني بين المشرف والمرشدين المتدربين، وإرشادهم في حال كانت لديهم مشكلات مثل الخوف والقلق، وأخيراً لا بد أن تكون أسس التدريب والإشراف واضحة لكل من المشرف والمرشد المتدرب.

إن إحساس المرشد بالكفاءة مرتبط بكفاءته الفعلية. وبسبب قلقه، قد يشعر المرشد المتدرب بضعف مهاراته عندما تتم مراقبته. وعلى أي حال، فإنه إذا ما تم الضبط والسيطرة على المهارة وتعلمها فمن المحتمل أن يتمكن المتدرب من تحسين أدائه، لذا يجب تعزيز المهارات وممارستها إلى أن يتمكن المرشد المتدرب من تطبيق هذه المهارة تلقائياً.

وقد يشكو المرشد المتدرب من أن السلوكيات أو الأساليب المستخدمة غير مريحة أو مصطنعة، وقد يتذبذب سلوك المرشد المتدرب ما بين الثقة وعدم الأهمية، ويأتي هنا دور المشرف في مساعدة المتدرب على الإحساس بالأمان حول قضية الاعتراف أو البوح بالفشل. وهو أمر يصعب على المرشد المتدرب الاعتراف به. ويستطيع المشرف أن يقوم بذلك عن طريق الدعم المستمر والتشجيع، لذا يجب على المشرف أن يتجنب خلق القلق المعطل للعملية الإشرافية سواء له أو للمشرف عليهم (Huberty, 2009).

وهناك بعض استراتيجيات التحكم بالقلق أو التوتر عن طريق تحديد معايير التوقعات والتقويم في العلاقة الإشرافية، ويجب أن يتجنب المشرفون ممارسة النماذج الإشرافية المرفوضة، كالإشراف الغامض، والإشراف غير الداعم، والإشراف العلاجي؛ ذلك لأن الإشراف الغامض يقدم القليل من التوضيح مع القليل من القواعد والتركيب، أما الإشراف غير الداعم فيركز على اللوم والنقد السلبي مع المرشد المتدرب، أما الإشراف العلاجي فهو يعتبر أن سبب وجود النقص في مهارات المرشد المتدرب يعزى إلى ضعف شخصيته.

ومن المهم أن لا يبالغ المشرف في تقديم الدعم الزائد للمتدرب؛ لأنه يحرمه من فرصة إبداء سلوكيات وأساليب جديدة وتجربتها، في حين أن الدعم القليل قد يؤدي إلى إرهاق المتدرب، وإحساسه بعدم الكفاءة.

وبهدف التعرف إلى العلاقة بين البناء المعرفي للمشرف عليهم، ومستوى قلق الأداء لديهم، أجرى شين وشانج (Chen and Chang, 2009) دراسة على (88) طالباً من طلبة الجامعات

المتدربين على كيفية التفكير بأنفسهم وتوقعاتهم يعطي معنى لردود فعل المسترشدين ورغم أن ذلك قد يخلق مشكلات من التفكير اللاعقلاني لدى المتدربين (Bradley and Ladany, 2001).

ويعتمد دور المشرف على إكساب المتدربين للمهارات السابقة، والعمل على إظهار الأفكار اللاعقلانية، بحيث يتمكن المتدربون من إرشاد مسترشدتهم في المستقبل، وكما هو الحال في الإرشاد يجب أن تكون العلاقة الإشرافية دافئة وصادقة، ويعمل المشرف على مخاطبة القضايا الشخصية للمتدربين. ولهذا يصبح من الضروري أن يقوم المشرف بإجراء علاقة تعاونية من أجل حل المشكلات، وتكون مشكلات المتدربين بسبب نقص الخبرة والمهارات غير الملائمة، أو المعتقدات السلبية، أو ردود الفعل العاطفية المبالغ فيها (Fitch and Marshall, 2002).

ومن الممكن النظر إلى ثلاثة أهداف رئيسية للإشراف المعرفي هي: المعرفة وإتقان المهارات والأساليب المطلوبة في العلاج المعرفي، وتطبيقها في المواقف الإرشادية. والتعرف إلى القضايا والمعتقدات الخاطئة، والعمل على تعديلها، وأخيراً التعرف إلى القضايا الشخصية للمتدرب (المرشد) والبحث مع المشرف عن الطرق المناسبة لحل تلك المشكلات.

ويرى إليس (Ellis) أن المعتقدات أو الأفكار اللاعقلانية يمكن أن تؤدي إلى حدوث القلق، ويرى أن المرشدين يتعلمون طرقاً أو اتجاهات للتفكير حول عالمهم هي التي تسبب لهم القلق، فحجم القلق الذي يمكن أن يسببه المرشد لنفسه ينشأ ويتزايد لو اعتقد أنه يجب أن يكون على درجة كبيرة من الكفاءة والمنافسة والإنجاز في كل شيء؛ حتى يمكن أن نعهده شخصاً ذا أهمية. ويرى بيك (Beck) أنه يجب إشراك المرشد في بحث تعاوني عن دليل يمكن أن يناقض بعض الإدراكات الخاطئة المسببة للمشكلات، في حين يستخدم أليس الإقناع المنطقي واللفظي كمحاولة لجعل المرشدين يغيرون من نظرتهم إلى الأشياء (Chen and Chang, 2009). ومن أهم الفنيات التي يمكن استخدامها في خفض القلق: المناقشة، ومراقبة الذات، وتحديد الأفكار اللاعقلانية وتعديلها، وإعادة البناء المعرفي، والتدريب على حل المشكلات، والتدريب على المهارات الاجتماعية، والتحكم بالقلق، وضبط الذات.

الصراعات في الإشراف:

توجد بعض الصراعات بين المشرف والمرشد المتدرب أو بين الآخرين في البيئة المهنية خلال عملية الإشراف، وتعد خبرة الإشراف ضاغطة، حيث يوجد لكل من المشرف والمرشد الآخرين توقعات محددة حول النشاطات المناسبة والقلق المرتبط بالعملية نفسها. وتعود التوقعات المتعلقة بالنشاطات المناسبة إلى الأفكار التي يحملها كل شخص حول أي النشاطات مجدية وملائمة أكثر خلال الإشراف. فالمرشدون المبتدئون يتوقعون اكتساب المهارات، والمشرفون ذوو الخبرة المتقدمة يتوقعون العمل، من أجل أهداف تكاملية، وعندما تتشابه التوقعات بين الأشخاص تتقدم عملية

أما أدموزي وهاريز وتروستي (Edmauzy, Harris and Trusty, 2000) فقد أجروا دراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من التدخلات الإشرافية المؤجلة والتدخلات المباشرة من قبل المشرف في حالة القلق والغضب لدى المرشدين المتدربين، وقد تكونت عينة الدراسة من (65) طالباً في برنامج الماجستير في تخصص الإرشاد النفسي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى القلق والغضب لدى المرشدين المتدربين (الطلبة) تعزى لاختلاف الجنس وطريقة الإشراف.

وفي دراسة أجراها هافركامب (Haverkamp, 1994) هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الرقابة الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا وكل من القلق والارتباك. تكونت عينة الدراسة من (65) طالباً في برنامج الدكتوراه في الإرشاد النفسي، وأشارت نتائجها إلى أن الطلبة لديهم مستوى متدن من الرقابة الذاتية، ولم توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الرقابة الذاتية وكل من مدة التدريب وسنوات الخبرة في الإرشاد. وكان مستوى القلق مرتفعاً لدى الطلبة ذوي الرقابة الذاتية المتدنية، في حين كان مستوى القلق منخفضاً لدى الطلبة ذوي الرقابة الذاتية المرتفعة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي أجريت في ميدان الإشراف بالإرشاد يلاحظ ندرة الدراسات العلمية التجريبية وشبه التجريبية، كما يلاحظ أن هناك نقصاً واضحاً في الدراسات العربية التي تناولت موضوع الإشراف بالإرشاد وأن الدراسات الأجنبية كانت تتناول في برامجها الإشرافية عينات مختلقة مثل طلبة الدراسات العليا والمرشدين المتمرسين في مجال الإرشاد النفسي، لذا أصبح من الضرورة بمكان إجراء مثل هذه الدراسات لبحث فاعلية مثل هذه البرامج الإشرافية في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين، مما يوفر للمعنيين والمهتمين بموضوع الإشراف بالإرشاد برنامج قد يساعد على تنمية وصقل المهارات والفنيات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي.

مشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحث بوصفه مرشداً نفسياً ومشرفاً في مجال الإرشاد النفسي، ومدرساً لطلبة الإرشاد النفسي في مساق مهارات الجلسة الإرشادية، لوحظ أن هناك حالة من القلق يعانيتها المرشدون التربويون أثناء تدريبهم على آلية استخدام مهارات الجلسة الإرشادية أثناء إجراء المقابلات الإرشادية الفردية والجماعية، مما ينعكس بشكل واضح على مستوى فاعليتهم في استخدام المهارات والفنيات الإرشادية المتوقع أن يتقنوها. وهذا بدوره يؤثر سلباً على مستوى تقييمهم الأدائي على الرغم من امتلاكهم للإطار النظري الخاص بمهارات الجلسة الإرشادية. لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين

التأويلية، أشارت نتائجها إلى وجود علاقة عكسية بين مستوى القلق والفهم والاستيعاب لدى الطلبة، إضافة إلى أنه كلما ارتفع مستوى القلق لدى الطلبة انخفض معدل الأداء لديهم.

وقد أجرى دوبا وجراينللو وكندزواتر (Kindusuatte, Granello and Duba, 2008) دراسة حول فاعلية الوسائل والتقنيات المعرفية في تنمية وتسيير التنمية المهنية لدى المشرف عليهم، أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك معاناة نفسية تواجه الأفراد المشرف عليهم نتيجة لوجود أفكار وأنماط تفكير سلبية والتي بدورها تؤثر بشكل سلبي وتؤخر التنمية المهنية، وبذلك فإن استخدام النموذج المعرفي يساعد كلاً من المشرف والمشرف عليه في تعديل الأفكار السلبية الناتجة عن التجارب وإحلال محلها أفكار إيجابية.

وحول العلاقة الإشرافية وعلاقتها بالأساليب التعبيرية أجرى جاكسون ومورو وتينغ لي ودي اورنيلاز (Jackson, Muro, Ting, Lee, DeOrnellas, 2008) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأساليب الإشرافية المعرفية ذات فائدة في إحداث النمو الشخصي وتحديد الأفكار اللاواعية التي تدور في ذهن المشرف عليهم.

وفي دراسة حول أثر الممارسات الإشرافية في خفض مستوى القلق، وتحسين أداء المرشدين المتدربين أجراها كل من إيليس وكرنجل وبيك (Ellis, Krenzel and Beck, 2002)، أشارت نتائجها إلى أن الممارسات الإشرافية المباشرة قد تعمل على زيادة مستوى القلق لدى المرشدين المتدربين، وبالتالي انخفاض مستوى الأداء لديهم، وأن المرشد المتدرب كلما كان أكثر وعياً بما لديه من معرفة نظرية انخفض مستوى قلق الأداء لديه، وبالتالي من المتوقع أن يتحسن أدائه.

أما عن دور البرامج التدريبية في مجال الإشراف بالإرشاد، فقد قام ري والتكروس (Ray and Altekus, 2000) بدراسة فاعلية برنامج للإشراف الفردي والإشراف بالبرامج الجماعي بالإرشاد، تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً في تخصص الإرشاد النفسي بمستوى الماجستير لمدة عشرة أسابيع. أظهرت نتائج الدراسة أن كلا البرنامجين أدبا إلى تقدم وزيادة في فاعلية طلبة ماجستير الإرشاد النفسي، وكان لبرنامج الإشراف الجماعي الأثر الأكبر في جعل المرشدين أقل اعتماداً على مشرفيهم وأكثر اعتماداً على أنفسهم.

في حين أجرى بيس وسبرنثال (Peace and Sprinthall, 1998) دراسة هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي للمرشدين أثناء الخدمة من أجل تشجيع النمو المعرفي وتطوير مهاراتهم الإشرافية ليكونوا مشرفين للمرشدين الجدد، تكونت عينة الدراسة من 13 مرشداً، أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك أثراً للبرنامج التدريبي في زيادة مستوى امتلاك المهارات الإشرافية لدى المرشدين، وقد ارتبطت زيادة فترة التدريب بشكل طردي مع مهارات المرشدين المتدربين.

التقييم والاتصال بالمسترشدين والمشرفين، والبعد المعرفي ويتمثل في أفكار تقييميه للذات والانشغال بالتفكير بالمهارات والفنيات المتوقعة وعما يعتقد المرشدون حول أنفسهم والقلق الدائم من ارتكاب الأخطاء، والبعد الفسيولوجي ويتضح من معاناة المرشد من مجموعة مختلفة من الأعراض الجسدية المرتبطة بالمواقف التقييمية بالنسبة للمرشد كالشعور بالغثيان والأرق والإحساس بالارتجاف، والتعرق وزيادة ضربات القلب، وقد تم إعداد هذا المقياس من قبل الباحث.

البرنامج التدريبي: هو تصميم مخطط ومنظم وفق النظرية المعرفية يحتوي على مجموعة من الجلسات التدريبية التي من المتوقع أن تسهم في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين، وتسهيل تنمية ممارساتهم الإرشادية ومسؤولياتهم في العملية الإشرافية. ويضم البرنامج مجموعة من الأنشطة والخبرات التعليمية المتنوعة التي تسعى إلى تحقيق عدد من الأهداف المتوقعة، والتي تساعد المرشدين على ضبط سلوكهم، وتحسين مهارات الاتصال والتواصل لديهم عن طريق زيادة مستوى أو معدل الانتباه، وخفض مستوى القلق. كما يضم البرنامج الأبعاد التالية: إعادة البناء المعرفي، وتوجيه الذات المعرفية، وإدارة الذات المعرفية، والممارسات العقلية، والنموذج الخفي. وتعرف الدراسة الحالية البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: خطة عمل تتضمن مهارات محددة تم اختيارها، تنفذ من خلال أنشطة وطرائق محددة، موزعة على مجموعة من الجلسات التدريبية (13) جلسة مدة كل جلسة (60-90) دقيقة.

محددات الدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من طلبة السنة الثالثة والسنة الرابعة في برنامج البكالوريوس في الإرشاد النفسي (المرشدين المتدربين).

الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة، وهي: مقياس قلق الأداء والبرنامج الإشرافي وفق النموذج المعرفي هي من إعداد الباحث؛ لذا فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد بمدى صدق هذه الأدوات وثباتها.

تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية

تعد هذه الدراسة من الدراسات التجريبية استخدم فيها تصميم قبلي بعدي لمجموعتين متكافئتين، حيث طبق البرنامج الإشرافي على المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد التزم الباحث أثناء العمل معها بخطة مساق مهارات الجلسة الإرشادية والمقررة من قبل قسم علم النفس الإرشادي والتربوي والمتضمنة للموضوعات التالية: المقابلة الإرشادية ومفهومها وأهميتها ومراحلها (الابتدائية، التشخيصية، العلاجية)، خصائص المرشد النفسي الشخصية والمهنية، خصائص غرفة الإرشاد النفسي، مهارات التسجيل الكتابي والسمعي والمرئي، كتابة التقارير، مهارات استخدام المقاييس والاختبارات النفسية، فنيات التساؤل

المتدربين في الأردن. وبالتحديد جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين:

هل هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات الأداء على كل مجال من مجالات مقياس قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين يعزى للبرنامج الإشرافي، والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما ؟

هل هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل لدى المرشدين المتدربين يعزى للبرنامج الإشرافي، والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما؟

الفرضيات:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على كل مجال من مجالات مقياس قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين تعزى للبرنامج الإشرافي والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل لدى المرشدين المتدربين تعزى للبرنامج الإشرافي والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من جانبين: الأول نظري والثاني تطبيقي فمن حيث الأهمية النظرية، حاولت الدراسة: تقديم برنامج إشرافي قائم على النموذج المعرفي، والكشف عن أثره في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين، والكشف عن دور بعض المتغيرات مثل: الجنس، المستوى الدراسي، والتفاعل بينهما. في التأثير على قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين. أما من حيث الأهمية العملية، فإن الدراسة حاولت: توفير مقياس لقياس قلق الأداء يساهم في التعرف إلى هذه الفئة من المرشدين المتدربين والمرشدين العاملين، وبالتالي توجيههم وإرشادهم والإشراف عليهم بشكل فعال وعلى أساس علمي. وتقديم برنامج عملي قائم على النموذج المعرفي في الإشراف يمكن استخدامه من قبل المشرفين على المرشدين في الجامعات الأردنية والمشرفين التابعين لمديريات التربية.

التعريفات الإجرائية للمفاهيم والمصطلحات:

قلق الأداء: يعرف القلق بأنه إحدى سمات الشخصية الذي يسبب حالة مستمرة من الغموض والوجل والإحساس بالتوتر دون أن يكون هناك سبب واضح، وقلق الأداء هو عبارة عن حالة القلق التي تنتاب المرشد في أثناء عملية التقييم، وقد تستمر معه خلال فترة العمل بشكل متواصل، ويسمى ذلك عندئذ سمة القلق. مقاسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها المرشد على مقياس قلق الأداء والذي يشتمل العديد من الأبعاد الفرعية والتمثلة في: البعد السلوكي ويتجلى في سلوك الهرب من المواقف الضاغطة ومواقف

الجدول 1 : توزيع أفراد الدراسة بحسب متغيرات المجموعة والجنس والسنة الدراسية.

الصف	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المجموع	الجنس	ذكور	إناث
المجموعة	4	10	6	10	30	
المجموعة الضابطة	6	10	8	6	30	
المجموعة التجريبية	10	20	14	16	60	

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الأدوات الآتية:

أولاً: البرنامج الإشرافي: وهو برنامج تعليمي يقوم من خلاله الباحث بدور المشرف يساعد مجموعة من المرشدين المتدربين؛ ليكتسبوا سلوكاً مهنيّاً ملائماً من خلال تفحص مهاراتهم وفنياتهم المهنية، ويتكون من مجموعة من التدريبات والأنشطة والخبرات التعليمية التي أعدها الباحث استناداً إلى النظرية المعرفية، بحيث يُتيح للمرشدين المتدربين فرصة اكتساب وتنمية مهاراتهم الإرشادية، ولإعداد هذا البرنامج قام الباحث بالخطوات الآتية: إجراء مسح للدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الإشراف في الإرشاد النفسي. والاطلاع على البرامج التدريبية والتعليمية التي اهتمت بالنموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد والنماذج الإشرافية والتدريبية الأخرى، والواردة في الدراسات التالية: دراسة الصمادي (1994)، دراسة الحديثي (1997)، ودراسة وديان (2004)، ودراسة كامبلي (Campbell, 2000)، ودراسة ري والتكروس (Ray and Altekruze, 2000)، ودراسة ليتشن وجولديير (Lichtenberg and Goodyear, 2000)، بهدف التمكن من فهم العناصر الأساسية للبرنامج الإشرافي، ومن هذه البرامج .

إجراءات صدق البرنامج: تم التحقق من صدق المحتوى للبرنامج في هذه الدراسة بعرض الصورة الأولية (قبل التطبيق) على لجنة من المحكمين المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي وذوي المعرفة في مجال النماذج الإشرافية، بلغ عددهم (9) محكمين، حيث طلب منهم تحديد مدى ملاءمة كل جلسة للمرشدين والوقت المخصص لها، كما طلب إبداء آيه تعديلات أخرى مناسبة، يرون ضرورة إجرائها على الجلسات الإشرافية. حيث تم إجماع ما نسبته (90%) من المحكمين وهذا بدوره كافٍ لتعديل إجراءات كل جلسة إشرافية، حيث اقتصر التعديل على الصياغة النحوية وترتيب الجلسات وبعض المهارات والفنيات، إلى أن استقر البرنامج بصورته النهائية على (13) جلسة إشرافية. تراوحت مدة الجلسة الواحدة ما بين (60-90) دقيقة. وفيما يلي توضيح لهذه الجلسات:

الجلسة الأولى: هدفت هذه الجلسة إلى التعارف بين الباحث (المشرف) والمرشدين المتدربين، والتعارف بين الأعضاء أنفسهم، والتعرف إلى البرنامج وأهدافه.

والمواجهة والصمت والإنصات والتغذية الراجعة والمسؤولية، إضافة إلى الحديث عن أسباب الاضطرابات النفسية وفقاً لكل نظرية من نظريات الإرشاد النفسي، وحث الطلبة على تبني نظرية معينة من نظريات الإرشاد النفسي. حيث يتم تدريس الطلبة بهذا المساق بشكل نظري دون تفعيل الجانب العملي (التطبيقي)، وهي الطريقة المعتادة في تدريس هذا المساق.

ويعبر عن ذلك بالرموز: $G1exp. R O X O.$

$G2cont. R O - O.$

حيث R: عشوائية الاختيار للعينة، O : القياس، X: المعالجة المستخدمة، وكانت متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

المتغيرات المستقلة:

المتغير المستقل الرئيس: أسلوب المعالجة المستخدم (مجموعات الدراسة): وله مستويان: (مجموعة طبق عليها البرنامج القائم على النموذج المعرفي في الإشراف، ومجموعة طبق عليها طريقة التدريب الاعتيادية.

المتغيرات المستقلة الثانوية (المعدلة): الجنس: وله مستويان: (ذكور، وإناث).

المستوى الدراسي: وله مستويان: (السنة الثالثة ، والسنة الرابعة).

المتغير التابع: مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين باستخدام المقياس المعد من الباحث حسب تقديراتهم الذاتية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة على السؤال الأول تم وضع الفرضية الأولى واختبار الفرضية تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3- way MANOVA)، وللإجابة على السؤال الثاني تم وضع الفرضية الثانية واختبار الفرضية تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي (3- way ANOVA).

الطريقة والإجراءات:

أفراد الدراسة: تضمنت الدراسة (60) طالباً (24) من الذكور، و(36) من الإناث من طلبة السنة الثالثة والرابعة، ممن حصلوا على درجة (2.50) فأكثر على مقياس قلق أداء الذي أعده الباحث، علماً بأن مستوى قلق الأداء لديهم كان مرتفعاً. وقد قسموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وفق متغيري الدراسة الجنس والسنة الدراسية، بحيث تم استخدام العشوائية الكاملة (Randomization)، ليكون التصميم المستخدم تجريبياً حقيقياً، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة بحسب متغيرات الدراسة.

الجلسة الثانية عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى إعطاء فرصة للمرشدين المتدربين من أجل لعب الأدوار بوصفهم مرشدين حقيقيين يتعاملون مع مشكلات واقعية (مفترضة)، ومناقشة أدائهم مع مراعاة التركيز على النقد البناء.

الجلسة الثالثة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تقييم البرنامج التدريبي، وتحديد موعد لاحق من أجل المتابعة.

ثانياً: مقياس قلق الأداء: بهدف الكشف عن مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين، قام الباحث ببناء مقياس خاص بهذه الدراسة مستنداً إلى عدد من المقاييس ذات العلاقة، ومن أبرزها: المقاييس الوارد في دراسة ديوقاس وآخرون (Dugas et al., 2007)، ودراسة ايلس وكرنجل وبيك (Ellis, Krenzel, 2002)، ودراسة كوستا (Costa, 1994)، ودراسة هيوبرتي (Huberty, 2009)، ودراسة رضوان (2001)، ودراسة الصمادي وغوانمة (2005)، ودراسة عبدالخالق واليحفوف (2004)، ودراسة مائيل (2003)، ودراسة حداد (1995).

حيث قام الباحث بترجمة جميع الفقرات المقترضة من المقاييس الأجنبية أنه الذكر إلى اللغة العربية، وتم عرضها على عدد من المتخصصين في اللغة الإنجليزية، وذلك للتحقق من دقة الترجمة، كما تم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها المتخصصون في اللغة الإنجليزية، وقد بلغ المقياس في صورته الأولى (45) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية: المعرفي، الوجداني، والجسدي (السيولوجي)، والسلوكي، وفق ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة والمنسجمة مع الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع (DSM-IV).

دلالات صدق المقياس وثباته:

الصدق الظاهري: للتأكد من ملاءمة المقياس، وصحة ترجمة فقراته، ومناسبتها لتحقيق هدف الدراسة، تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرض المقياس بصورته الأولى على لجنة من المحكمين مكونة من عشرة متخصصين في مجالات القياس والإحصاء التربوي، وعلم النفس الإرشادي، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة، حيث أبدوا رأيهم في سلامة الصياغة اللغوية، ووضوح الترجمة وفقرات المقياس، ومدى ملاءمتها للبعد الذي تنتمي إليه، وإضافة أية ملاحظة من شأنها تعديل المقياس بشكل أفضل.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة التي أجمع عليها 90% من المحكمين، وكان أبرزها: حذف (15) فقرة بسبب تداخلها مع فقرات أخرى في المقياس وعدم وضوحها وغموضها وعدم مناسبتها للبعد، وتعديل بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحاً من حيث صياغتها وتعريبها من الإنجليزية إلى العربية، حيث بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (30) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة على النحو الآتي: البعد الأول: المعرفي الوجداني، وتقيسه الفقرات من (1-10)، والبعد الثاني: الجسدي

الجلسة الثانية: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المرشدين المتدربين بالمهارات والفنيات المفترض أن تتوفر في المرشد التربوي الفاعل (خصائص المرشد الفاعل)، وبالتالي محاولة إيجاد مفهوم ذات مهني إيجابي لديهم.

الجلسة الثالثة: هدفت هذه الجلسة إلى تعزيز التطور المهني لدى المرشدين المتدربين من خلال مساعدتهم على تبني نظرية معينة في الإرشاد تنسجم مع توجهاتهم النظرية، باستخدام أسلوب المناقشة الذي تشير إليه النظرية المعرفية.

الجلسة الرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب المرشدين المتدربين على مراقبة الذات.

الجلسة الخامسة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب المرشدين على تحديد الأفكار اللاعقلانية.

الجلسة السادسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المرشدين المتدربين بمعوقات الاتصال الناجح مع المسترشدين، وآلية التعامل معها، بعد أن تم تدريبهم على القبول غير المشروط (Unconditional acceptance) للذات والآخرين.

الجلسة السابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب المرشدين على مهارات السلوك الحضوري المختلفة ذات الفاعلية في العمل الإرشادي. وتدريبهم على استراتيجيات الإيحاء والإيحاء الذاتي.

الجلسة الثامنة: تم في هذه الجلسة الاستمرار بالتدريب على مهارات السلوك الحضوري، مع التركيز على استراتيجيات الاتصال غير اللفظي، إضافة إلى تدريبهم على تقديم الخيارات البديلة والأفعال البديلة؛ حيث يمتلك المرشد المتدرب خيارات عديدة يعمل المشرف على جعل المرشد المتدرب يرى جميع الخيارات الحقيقية التي يمتلكها بشكل مثالي، لذا فإنه يشجع على توليد هذه الخيارات بنفسه.

الجلسة التاسعة: هدفت هذه الجلسة إلى التعرف على آلية التعامل مع الصراعات المختلفة وذلك من خلال مناقشة توقعات المرشدين بشكل مستقل؛ بهدف خفض مستوى القلق لديهم فيما بعد، وتدريبهم على ضبط الذات، من خلال استخدام إستراتيجية استعمال الألفاظ الدقيقة، لأن الألفاظ الدقيقة ناتجة عن تفكير مشوه كما تشير النظرية المعرفية.

الجلسة العاشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب المرشدين على مهارة التحكم بالقلق، وعرض العديد من أسطرة الفيديو التي تحتوي على بعض الحالات المفترضة، ومناقشة أداء المرشدين المتدربين السابقين، مع التركيز على استخدام وسائل التسلية واستخدام استراتيجيات المرح والنكات من أجل السخرية من الأفكار اللاعقلانية التي يحملها المرشد المتدرب.

الجلسة الحادية عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب المرشدين على إعادة البناء المعرفي

عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المجال، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككل، والجدول 2 يبين ذلك.

(الفسولوجي)، وتقاسه الفقرات من (11-20)، والبعد الثالث: السلوكي، وتقاسه الفقرات من (21-30).

مؤشرات صدق البناء: بهدف التحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من خارج

الجدول 2: قيم معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

الفرقة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل	الفرقة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل	الفرقة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل
1	.430	.391	11	.767	.738	21	.662	.660
2	.657	.621	12	.528	.409	22	.610	.578
3	.306	.264	13	.568	.500	23	.416	.398
4	.630	.621	14	.644	.544	24	.467	.399
5	.649	.620	15	.459	.374	25	.479	.401
6	.328	.281	16	.458	.285	26	.709	.642
7	.594	.551	17	.533	.281	27	.664	.527
8	.576	.485	18	.482	.480	28	.345	.231
9	.698	.655	19	.342	.294	29	.578	.574
10	.455	.413	20	.649	.540	30	.715	.471

استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة في إحدى الشعب التي يدرسها الباحث، مراعيًا ألا يكون أفراد العينة الاستطلاعية ضمن أفراد عينة الدراسة الرئيسية، ثم أعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ثبات الإعادة (Test Retest) (معامل ثبات الاستقرار) حيث بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.93) وللمجالات الفرعية (0.88) (0.85) (0.90) على الترتيب. ثانياً: تم تقدير قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس قلق الأداء (0.91) وهي قيمة عالية، وأما معاملات الثبات لمجالات المقياس فقد بلغت (0.87) (0.89) (0.84) على الترتيب، وهي أقل من معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل، ولكنها عالية أيضاً، وهي مؤشرات على تمتع المقياس بدلالات اتساق داخلي (كمؤشر على الثبات) عالية. ويبين الجدول 4 قيم الثبات الخاصة بالمقياس.

الجدول 4: معاملات ثبات مقياس مستوى قلق الأداء ومجالاته (أبعاده).

المجال	معاملات ثبات الاستقرار	معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ α
معرفي وجداني	0.88	0.87
جسدي فسيولوجي	0.85	0.89
السلوكي	0.90	0.84
الثبات للمقياس ككل	0.93	0.91

يلاحظ من خلال الجدول 2 أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها تراوحت بين (0.738 - 0.306)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.767 - 0.231)، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل عن (0.20). وبناءً على هذا المعيار وفي ضوء هذه القيم فقد تم قبول فقرات المقياس جميعها، وبالتالي تكون مقياس قلق الأداء بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس قلق الأداء، وقيم معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول 3.

الجدول 3: قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس قلق الأداء وارتباط المجالات بالمقياس ككل.

المجال	معرفي وجداني	فسيولوجي	سلوكي	المقياس ككل
معرفي وجداني	*	*	*	*
فسيولوجي	0.862	*	*	*
سلوكي	0.834	0.881	*	*
المقياس ككل	0.965	0.825	0.873	*

يلاحظ من خلال الجدول 3 أن قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس قلق الأداء كانت مرتفعة، وتراوحت بين (0.834 - 0.881)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل كانت مرتفعة أيضاً وتراوحت بين (0.965 - 0.825)، ويعد ذلك مؤشر على صدق البناء للمقياس.

ثبات المقياس: قدرت معاملات الثبات للمقياس بطريقتين أولاً: باستخدام معامل ثبات الاستقرار فبهذه الطريقة تم ثبات المقياس المستخدم ورقة فقراته قام الباحث بتطبيقه على عينة

تصحيح المقياس:

بين (2.5-3.49) درجة. وفئة قلق الأداء المرتفع، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (3.5-4.49) درجة. وفئة قلق الأداء المرتفع جداً، وتتمثل في الحاصلين على درجة (4.5) فأكثر.

نتائج الدراسة: للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي لمقياس قلق الأداء، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الاختبار القبلي تبعاً لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والسنة الدراسية، والمجموعة) والجدول 5 يوضح هذه القيم.

تكون مقياس قلق الأداء من (30) فقرة مصوغة جميعها بشكل سلبي، يجاب عليها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: (دائماً وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات، غالباً وتعطى 4 درجات، أحياناً وتعطى 3 درجات، نادراً وتعطى درجتين، ومطلقاً وتعطى درجة واحدة). وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (30-150)، أي كلما ارتفعت العلامة كان ذلك مؤشراً على زيادة مستوى القلق، وقد صنف الباحث استجابات أفراد العينة إلى خمس فئات على النحو الآتي: فئة قلق الأداء المنخفض جداً، وتتمثل في الحاصلين على درجة (1.49) فأقل. وفئة قلق الأداء المنخفض، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (1.5-2.49) درجة. وفئة قلق الأداء المتوسط، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح

الجدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الأداء لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار القبلي.

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الجنس	السنة الدراسية	المجموعة	المجال
4	.13472	3.4167	ذكور			
10	.27253	3.7933	إناث	السنة الثالثة		
14	.29460	3.6857	الكلي			
6	.17889	4.0000	ذكور		الضابطة	
10	.35066	3.6667	إناث	السنة الرابعة		
16	.33500	3.7917	الكلي			
6	.24099	3.8222	ذكور			المعرفي
10	.28337	3.8200	إناث	السنة الثالثة		
16	.25988	3.8208	الكلي			
8	.36111	3.9417	ذكور		التجريبية	
6	.48197	3.8111	إناث	السنة الرابعة		
14	.40504	3.8857	الكلي			
4	.23094	3.3000	ذكور			
10	.33599	3.7800	إناث	السنة الثالثة		
14	.37563	3.6429	الكلي			
6	.18619	3.8333	ذكور		الضابطة	
10	.33731	3.5600	إناث	السنة الرابعة		
16	.31385	3.6625	الكلي			
6	.26833	3.8000	ذكور			الفسولوجي
10	.40552	3.8000	إناث	السنة الثالثة		
16	.35024	3.8000	الكلي			
8	.42088	3.8000	ذكور		التجريبية	
6	.31411	3.6667	إناث	السنة الرابعة		
14	.37151	3.7429	الكلي			
4	.23094	3.5000	ذكور			
10	.20440	3.8200	إناث	السنة الثالثة		
14	.25246	3.7286	الكلي			
6	.15492	4.0000	ذكور		الضابطة	
10	.36878	3.5600	إناث	السنة الرابعة		
16	.37148	3.7250	الكلي			

6	.27325	3.8333	ذكور	السلوكي
10	.41846	3.7200	إناث	السنة الثالثة
16	.36492	3.7625	الكلي	التجريبية
8	.50427	3.9500	ذكور	السنة الرابعة
6	.50859	3.9333	إناث	الضابطة
6	.27325	3.9429	الكلي	السنة الرابعة
4	.37102	3.3325	ذكور	السنة الثالثة
10	.26178	3.7343	إناث	الضابطة
14	.33865	3.6195	الكلي	السنة الرابعة
6	.21151	3.9519	ذكور	المقياس ككل
10	.39488	3.5888	إناث	السنة الثالثة
16	.37608	3.7250	الكلي	التجريبية
6	.26942	3.8392	ذكور	السنة الرابعة
10	.30467	3.7378	إناث	المقياس ككل
16	.28716	3.7758	الكلي	التجريبية
8	.41218	3.8229	ذكور	السنة الرابعة
6	.48361	3.7553	إناث	المقياس ككل
14	.42736	3.7940	الكلي	التجريبية

الفروق، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول 6 يبين نتائج

التحليل .

يلاحظ من خلال جدول 5 وجود فروق ظاهرية بين

المتوسطات الحسابية لاستجابات المرشدين المتدربين على مقياس

قلق الأداء تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة،

والجنس، والسنة الدراسية). وللكشف عن الدلالة الإحصائية هذه

الجدول 6: نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة.

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة/ هوتلنج = 0.058	المعرفي	.229	1	.229	2.342	.132
Hotelling's Trace	الفسولوجي	.300	1	.300	2.620	.112
الاحتمالية = 0.415	السلوكي	.264	1	.264	1.987	.165
المستوى الدراسي/ هوتلنج = 0.141	المعرفي	.274	1	.274	2.805	.100
Hotelling's Trace	الفسولوجي	.028	1	.028	.241	.625
الاحتمالية = 0.084	السلوكي	.277	1	.277	2.083	.155
الجنس/ هوتلنج = 0.019	المعرفي	.007	1	.007	.070	.793
Hotelling's Trace	الفسولوجي	.005	1	.005	.040	.842
الاحتمالية = 0.818	السلوكي	.053	1	.053	.401	.529
المجموعة والمستوى الدراسي/ هوتلنج = 0.173	المعرفي	.102	1	.102	1.044	.312
Hotelling's Trace	الفسولوجي	.170	1	.170	1.485	.229
الاحتمالية = 0.045	السلوكي	.007	1	.007	.052	.821
المجموعة والجنس/ هوتلنج = 0.027	المعرفي	.026	1	.026	.270	.605
Hotelling's Trace	الفسولوجي	.098	1	.098	.860	.358
الاحتمالية = 0.713	السلوكي	8.51	1	8.51	.001	.980
المستوى الدراسي والجنس/ هوتلنج = 0.148	المعرفي	.598	1	.598	6.126	.017
Hotelling's Trace	الفسولوجي	.669	1	.669	5.851	.019
الاحتمالية = 0.073	السلوكي	.374	1	.374	2.821	.099
المجموعة والمستوى الدراسي والجنس/ هوتلنج = 0.092	المعرفي	.288	1	.288	2.949	.092

0.097	2.861	.327	1	.327	الفسولوجي	هوتلنج = 146.
.035	4.705	.625	1	.625	السلوكي	Hotelling's Trace
		.098	52	5.077	المعرفي	الاحتمالية = 076.
		.114	52	5.947	الفسولوجي	
		.133	52	6.903	السلوكي	الخطأ
			60	871.131	المعرفي	الكلي
			60	834.520	الفسولوجي	
			60	868.760	السلوكي	

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

يلاحظ من خلال الجدول 7 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل تعزى لمتغيرات الدراسة، وبذلك فإنه يمكن اعتبار المجموعتين متكافئتين.

وبهدف الإجابة عن السؤال الأول: هل هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات الأداء على مجالات مقياس قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين يعزى للبرنامج الإشرافي، والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما؟ تم وضع الفرضية الإحصائية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على كل مجال من مجالات مقياس قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين تعزى للبرنامج الإشرافي والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما. واختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول 8 يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات الأداة المستخدمة لقياس قلق الأداء على الاختبار البعدي تبعا لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والسنة الدراسية، والمجموعة).

يتبين من الجدول 6 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجالات تعزى لمتغيرات الدراسة وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في الأداء القبلي على مجالات مقياس قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين. وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل وفق متغيرات الدراسة، على القياس القبلي تم إجراء تحليل التباين الثلاثي، كما هو موضح في الجدول 7.

الجدول 7: نتائج تحليل التباين الثلاثي غير التفاعلي على مقياس قلق الأداء لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا للمتغيرات.

مصدر التباين	المربعات	الحرية	المربعات	وسط قيمة ف الدلالة	الإحصائية
المجموعة	1.160	1	.160	1.240	.270
السنة الدراسية	.042	1	.042	.326	.570
الجنس	.045	1	.045	.351	.556
الخطأ	7.207	56	.129		
الكلي	842.269	60			

الجدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة على القياس البعدي.

المجال	المجموعة	السنة الدراسية	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المعرفي	الضابطة	السنة الثالثة	ذكور	3.4500	.51962	4
			إناث	3.8800	.24404	10
			الكلي	3.7571	.37970	14
		السنة الرابعة	ذكور	3.7667	.22509	6
			إناث	3.5000	.34641	10
			الكلي	3.6000	.32660	16
	التجريبية	السنة الثالثة	ذكور	2.6000	.17889	6
			إناث	2.3000	.14907	10
			الكلي	2.4125	.21564	16
		السنة الرابعة	ذكور	2.4750	.17525	8
			إناث	2.5333	.20656	6
			الكلي	2.5000	.18397	14
		السنة الثالثة	ذكور	3.4000	.11547	4
			إناث	3.7800	.18135	10

14	.23996	3.6714	الكلي		
6	.41312	3.5333	ذكور	الضابطة	
10	.20440	3.6200	إناث	السنة الرابعة	
16	.28954	3.5875	الكلي		الفسولوجي
6	.20656	2.2667	ذكور		
10	.11547	2.3000	إناث	السنة الثالثة	
16	.15000	2.2875	الكلي		التجريبية
8	.13887	2.3750	ذكور		
6	.13663	2.2667	إناث	السنة الرابعة	
14	.14373	2.3286	الكلي		
4	.34641	3.3000	ذكور		
10	.18856	4.0000	إناث	السنة الثالثة	
14	.40000	3.8000	الكلي		الضابطة
6	.05164	3.7333	ذكور		
10	.33333	3.6000	إناث	السنة الرابعة	
16	.26833	3.6500	الكلي		السلوكي
6	.13663	2.4667	ذكور		
10	.11547	2.4000	إناث	السنة الثالثة	
16	.12383	2.4250	الكلي		التجريبية
8	.09258	2.4500	ذكور		
6	.05164	2.3333	إناث	السنة الرابعة	
14	.09608	2.4000	الكلي		
4	.32717	3.3833	ذكور		
10	.14160	3.8867	إناث	السنة الثالثة	
14	.30702	3.7429	الكلي		الضابطة
6	.21976	3.6778	ذكور		
10	.27343	3.5733	إناث	السنة الرابعة	
16	.25236	3.6125	الكلي		المقياس ككل
6	.11287	2.4444	ذكور		
10	.10423	2.3333	إناث	السنة الثالثة	
16	.11769	2.3750	الكلي		التجريبية
8	.09085	2.4333	ذكور		
6	.10470	2.3778	إناث	السنة الرابعة	
14	.09734	2.4095	الكلي		

(المجموعة، والجنس، والسنة الدراسية). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول 9 يبين نتائج التحليل.

يلاحظ من خلال الجدول 8 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس قلق الأداء تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة:

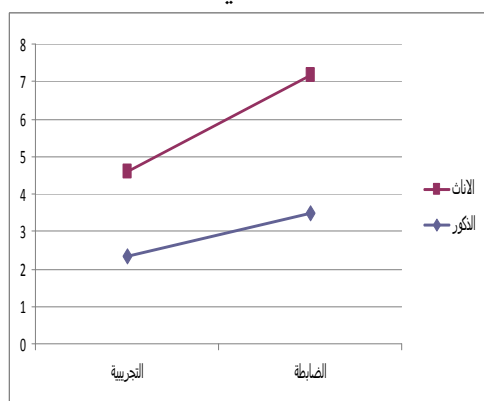
جدول 9: نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على القياس البعدي.

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة، هوتلنج = 15.757	المعرفي	18.707	1	18.707	280.521	.000
Hotelling's Trace	الفسولوجي	22.354	1	22.354	546.494	.000
الاحتمالية = .000	السلوكي	21.135	1	21.135	555.060	.000
المستوى الدراسي، هوتلنج = .005	المعرفي	.002	1	.002	.026	.873
Hotelling's Trace	الفسولوجي	.002	1	.002	.049	.826
الاحتمالية = .969	السلوكي	.002	1	.002	.056	.814
الجنس، هوتلنج = .212	المعرفي	.005	1	.005	.078	.781

.080	3.192	.131	1	.131	الفسولوجي	Hotelling's Trace
.076	3.284	.125	1	.125	السلوكي	الاحتمالية = .021
.542	.376	.025	1	.025	المعرفي	المجموعة والمستوى الدراسي،
.645	.215	.009	1	.009	الفسولوجي	هوتلنج = .037
.584	.304	.012	1	.012	السلوكي	Hotelling's Trace
.154	2.093	.140	1	.140	المعرفي	المجموعة والجنس، هوتلنج = .324
.017	6.105	.250	1	.250	الفسولوجي	Hotelling's Trace
.001	12.573	.479	1	.479	السلوكي	الاحتمالية = .003
.232	1.461	.097	1	.097	المعرفي	المستوى الدراسي والجنس، هوتلنج =
.053	3.937	.161	1	.161	الفسولوجي	.435
.000	17.440	.664	1	.664	السلوكي	Hotelling's Trace
.000	14.205	.947	1	.947	المعرفي	المجموعة والمستوى الدراسي والجنس.
.492	.479	.020	1	.020	الفسولوجي	هوتلنج = .374 Hotelling's Trace
.001	13.715	.522	1	.522	السلوكي	الاحتمالية = .001
		.067	52	3.468	المعرفي	
		.041	52	2.127	الفسولوجي	الخطأ
		.038	52	1.980	السلوكي	
			60	590.220	المعرفي	الكلية
			60	556.880	الفسولوجي	
			60	593.560	السلوكي	

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

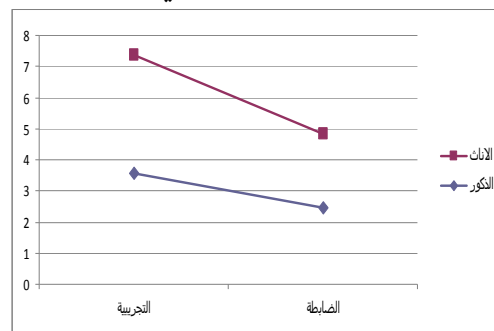
على المجال الفسيولوجي، ولتوضيح اثر التفاعل تم تمثيل التفاعل بين المجموعة والجنس بيانياً كما في الشكل 2.



الشكل 2: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على المجال الفسيولوجي

يلاحظ من الشكل 2 وجود تفاعل رتبي حيث تفوقت الإناث على الذكور في كلا المجموعتين التجريبية والضابطة. كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين السنة الدراسية والجنس على المجال السلوكي، ولتوضيح أثر التفاعل، تم تمثيل التفاعل بين السنة الدراسية والجنس بيانياً كما في الشكل 3.

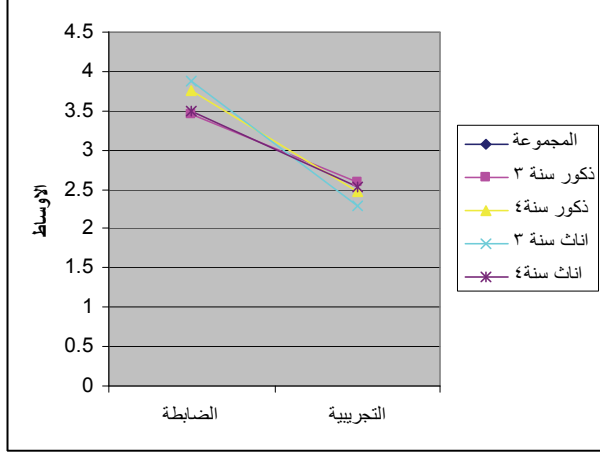
يتبين من الجدول 9 وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى للمجموعة على مجالات المقياس الثلاثة، ومستوى القلق لدى أفراد المجموعة الضابطة أعلى من مستوى القلق لدى أفراد المجموعة التجريبية، أي أن للبرنامج أثراً إيجابياً في خفض مستوى قلق الأداء لدى المجموعة التجريبية. كذلك وجدت فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس تبعاً للمجال السلوكي والمجال الفسيولوجي، ولتوضيح اثر التفاعل تم تمثيل التفاعل بين المجموعة والجنس بيانياً كما في الشكل 1.



الشكل 1: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على المجال السلوكي

يلاحظ من الشكل 1 وجود تفاعل رتبي حيث تفوقت الإناث على الذكور في كلا المجموعتين التجريبية والضابطة. كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس

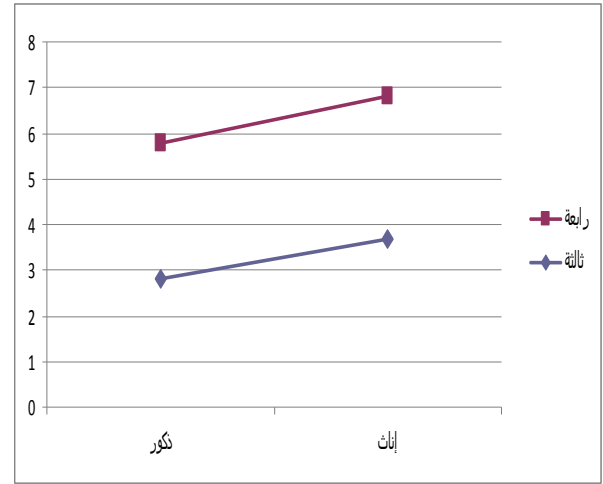
الرابعة والإناث في السنة الثالثة والرابعة طفيفاً جداً. كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس، على المجال السلوكي، ولتوضيح أثر التفاعل تم تمثيل التفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس وفق المجال السلوكي بيانياً كما في الشكل 5.



الشكل 5: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس على المجال السلوكي

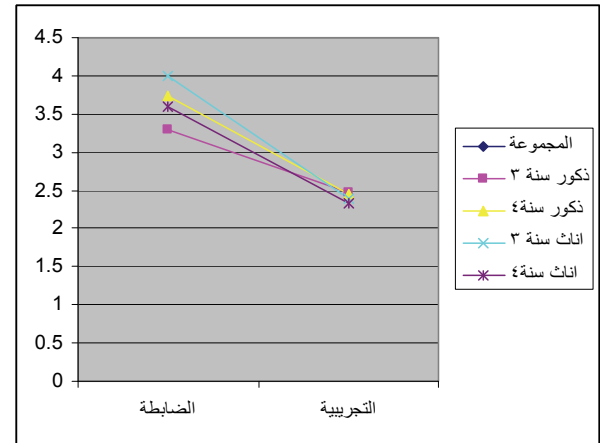
يلاحظ من الشكل 5 وجود تفاعل لا رتبي، وأن الإناث في السنة الثالثة كن الأكثر قلقاً في المجموعة الضابطة، ومن ثم الذكور في السنة الرابعة يليهم الإناث في السنة الرابعة وأخيراً الذكور في السنة الثالثة، في حين كان الذكور في السنة الثالثة الأكثر قلقاً في المجموعة التجريبية، وكان الفرق بينهم وبين الذكور في السنة الرابعة والإناث في السنة الثالثة والرابعة طفيفاً جداً.

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل لدى المرشدين المتدربين يعزى للبرنامج الإشرافي، والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما؟ تم وضع الفرضية الإحصائية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل لدى المرشدين المتدربين تعزى للبرنامج الإشرافي والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما. واختبار هذه الفرضية تم إجراء تحليل التباين الثلاثي، والجدول 10 يبين نتائج التحليل.



الشكل 3: التمثيل البياني للتفاعل بين السنة الدراسية والجنس على المجال السلوكي.

يلاحظ من الشكل 3 وجود تفاعل رتبي حيث تفوقت الإناث على الذكور في كلا السنتين الثالثة والرابعة. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس، على المجال المعرفي. ولتوضيح أثر التفاعل تم تمثيل التفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس وفق المجال المعرفي بيانياً كما في الشكل 4.



الشكل 4: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس على المجال المعرفي

يلاحظ من الشكل 4 وجود تفاعل لا رتبي، وأن الإناث في السنة الثالثة كن الأكثر قلقاً في المجموعة الضابطة، ومن ثم الذكور في السنة الرابعة يليهم الإناث في السنة الرابعة وأخيراً الذكور في السنة الثالثة، في حين كان الذكور في السنة الثالثة الأكثر قلقاً في المجموعة التجريبية وكان الفرق بينهم وبين الذكور في السنة

جدول 10: نتائج تحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمقياس ككل بحسب متغيرات الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المجموعة	20.704	1	20.704	637.036	.000
السنة الدراسية	.000	1	.000	.005	.941
الجنس	.046	1	.046	1.412	.240
المجموعة والسنة الدراسية	.002	1	.002	.071	.790
المجموعة والجنس	.272	1	.272	8.376	.006
السنة الدراسية والجنس	.260	1	.260	7.986	.007
المجموعة والسنة والجنس	.374	1	.374	11.522	.001
الخطأ	1.690	52	.033	-	-
الكل	578.971	60	-	-	-

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

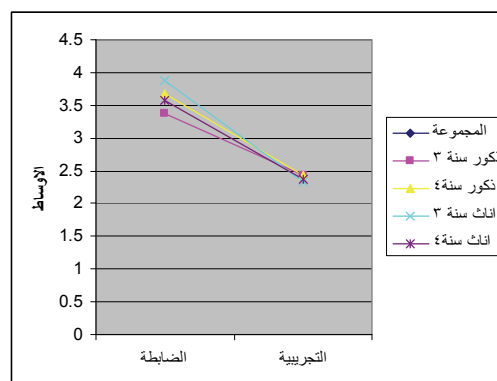
مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة على المقياس ككل ومجالاته: المعرفي، والسلوكي، والسيكولوجي. وتؤكد نتائج الدراسة أهمية العمل مع المرشدين المتدربين، من خلال برنامج تدريبي إشرافي وفق نموذج في الإشراف بالإرشاد يقوم من خلاله المشرف بلعب العديد من الأدوار الفاعلة التي تساعد في رفع مستوى كفاءة المرشد المتدرب، وإكسابه خبرات نوعيه من خلال التعامل مع المواقف شبه الحقيقية. وأن لا يكون استخدام الأساليب دون تخطيط مسبق.

حيث تم تعليم المرشدين المتدربين المهارات التي يمكن أن تزودهم بالأدوات اللازمة لتحديد ورفض معتقداتهم اللاعقلانية التي اكتسبوها وحافظوا عليها من خلال عملية التلقين الذاتي، حيث يتم تعليمهم كيف يستبدلوا الوسائل غير الفعالة في التفكير بوسائل أخرى فعالة وعقلانية. وكان التركيز في البرنامج على التفكير والعمل بدلاً من التعبير بشكل رئيسي عن المشاعر، وينظر للإشراف وفق النموذج المعرفي كعملية تربوية يقوم بها المشرف بدور مشابه لدور المعلم خاصة من حيث إعطاء الواجبات البيئية، وفي أساليب تعليم التفكير بالمستقبل، بينما يقوم المرشد المتدرب بممارسة مهارات وأساليب مختلفة تم اكتسابها من خلال البرنامج الإشرافي.

وقد استند كذلك في إعداد جلسات البرنامج على الأفكار التي طرحها أليس كجزء من عملية الإشراف وفق النموذج المعرفي، حيث كان التركيز على أفكار المرشدين المتدربين التي تتوسط انفعالاتهم، باعتبار أن لدى الإنسان استعداد موروث لأن يفكر وينفعل ويسلك، ومن هنا كان التركيز في النموذج المعرفي بعمق على الافتراض القائل بأن إعادة تنظيم المرشد المتدرب لأفكاره يؤدي إلى إعادة سلوكه.

يلاحظ من خلال الجدول 10 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل وكل من المجموعة والتفاعل بين المجموعة والجنس، والتفاعل بين السنة الدراسية والجنس، والتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبقية المتغيرات والتفاعلات. ولتوضيح اثر التفاعل تم تمثيل التفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس وفق المقياس ككل بيانياً كما في الشكل 6.



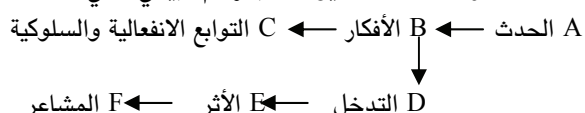
الشكل 6: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس على المقياس ككل

يلاحظ من الشكل 6 وجود تفاعل لا رتبي، وأن الإناث في السنة الثالثة كن الأكثر قلقاً في المجموعة الضابطة، ومن ثم الذكور في السنة الرابعة يليهم الإناث في السنة الرابعة وأخيراً الذكور في السنة الثالثة، في حين كان الذكور في السنة الثالثة الأكثر قلقاً في المجموعة التجريبية، وكان الفرق بينهم وبين الذكور في السنة الرابعة والإناث في السنة الثالثة والرابعة طفيفاً جداً. وأخيراً لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بقية المتغيرات ومجالات مقياس قلق الأداء.

اشتملت نشاطات البرنامج على تقديم المعلومات من المشرف (الباحث) للمشاركين في كل جلسة، وإعطاء المشاركين الفرصة لمناقشة وطرح الأسئلة والنقاش الحر ضمن المجموعات، وتقديم التغذية الراجعة البناءة لما يدور من نقاش وأسئلة ومواقف من خلال لعب الأدوار التي كانت تنتقل المشاركون إلى تخيل مواقف إرشادية مع المسترشدين ومناقشتها وتقديم التغذية الراجعة.

وقد لاحظ الباحث أن المشاركين لديهم الرغبة في الاستفادة من البرنامج لتنمية ممارساتهم الإرشادية التي أكدوا جميعاً أنهم تنقصهم المعرفة العملية التي تتوفر في الجلسات التدريبية، وكان لهذا أثر واضح في نجاح البرنامج وفي تحقيق أهدافه. وفي عملية الإشراف وأثناء تطبيق البرنامج قدم المشرف (المدرّب) بعض المهارات الإرشادية ومنها التعرف إلى: أسباب حدوث القلق، والأسباب المؤدية للشعور بالتوتر، وهذا يتضمن المعرفة حول الأفكار اللاعقلانية ودورها في حدوث قلق الأداء. واستراتيجيات مقاومة الأفكار اللاعقلانية وتحديدها، كما تم تطبيق ABC عند مناقشة المشكلات مع المرشدين. حيث يعد تطبيق ال ABC مرتكزاً أساسياً للنظرية المعرفية وممارسة العلاج العقلي الانفعالي وهي تعني: A (Activating Erent): تشير إلى وجود حقيقة، حدث، سلوك، أو اتجاه الفرد، B (Belief): الاعتقادات والأفكار التي تتطور لدى الإنسان حول ذلك الحدث، C (Congruence): الانفعالات والسلوكيات التي تنجم عن المعتقدات والأفكار، والانفعال هنا تفكير متحيز للفكرة التي يتبناها الفرد، D (Dispute): التغير الذي يطرأ على الانفعالات والسلوك بسبب المعالجة. وهي تطبيق المبادئ العلمية لتحدي الانهزامية، E (Effect): اكتساب فلسفة أكثر منطقية وواقعية وقبول أكبر للنفس والآخرين.

ومن الممكن تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي:



كذلك أشارت النتائج المتعلقة بأثر الجنس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أدموزي وهاريز وتروسي (Edmauzey, Harris, and Trusty, 2000) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى القلق تعزى لاختلاف الجنس، أي أن التدريب كان مناسباً لكلا الجنسين في خفض مستوى قلق الأداء، وتجدر الإشارة إلى أن التدريب الذي أعده الباحث بالاستناد إلى النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد يساعد على تخفيف درجة التفاوت في درجة التأثير بين الذكور والإناث للجلسات التدريبية المختلفة، وبالتالي لم تظهر هناك فروق بين الجنسين.

إن مشكلة قلق الأداء غير مقتصرة على جنس دون آخر، لذلك قام الباحث بتطبيق البرنامج على كلا الجنسين وقام بفحص الفروق

كما تجدر الإشارة إلى أنه اعتمد بعض الافتراضات التي يقوم عليها العلاج المعرفي وتوظيفها في عملية الإشراف وهي ذات صلة بطبيعة الإنسان منها: الإنسان يولد ولديه إمكانية للتفكير العقلاني والتفكير اللاعقلاني فعندما يفكر ويتصرف بشكل عقلاني يصبح فعالاً وسعيداً وراضياً، وعندما يفكر بطريقة غير عقلانية فإنه سيعاني من مشاعر الاضطراب، كما أن الإنسان غير معصوم عن الخطأ وأن الاضطرابات الانفعالية أو النفسية هي نتاج للتفكير غير المنطقي المتعلم منذ سن مبكرة، إضافة إلى أن الاضطرابات الانفعالية لا ترجع إلى الظروف الخارجية أو الأحداث ولكنها ترتبط بكيفية إدراك الفرد لتلك الأحداث واتجاهاته نحوها، أي أن نوع التفكير هو الذي يجعل الأشياء تبدو جيدة أو قبيحة ويجب مواجهة الأفكار السلبية والانهزامية عن طريق إعادة تنظيم الإدراك والتفكير ليصبح منطقياً.

تتفق هذه النتيجة بشكل عام مع ما تشير إليه العديد من الدراسات السابقة، فقد اتفقت مع نتائج دراسة بيس وسبرنثل (Peace and Sprinthall, 1998) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقدم للمجموعة التجريبية في إكساب المرشدين الممارسات الإشرافية، وبالتالي تحسن أدائهم الإرشادي والإشرافي. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة ري والتكروس (Ray and Altekruse, 2000) التي أشارت إلى فاعلية برامج الإشراف الفردي والجماعي في زيادة فاعلية طلبة الإرشاد من خلال اكتسابهم للمهارات الإرشادية.

مما يدل على أن أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب وفق البرنامج المعد من قبل الباحث قد انخفض مستوى قلق الأداء لديهم، وهذا بدوره قد ينعكس على مستوى توظيف المهارات الإرشادية، حيث إن البرنامج أعد بعناية من حيث التخطيط وتنظيم محتوياته، كما تمت الاستفادة من المقترحات العلاجية التي قدمتها النظرية المعرفية عند التعامل مع المرشدين المتدربين، حيث تشير إلى أن الأفراد يعلمون أنفسهم الاضطراب أكثر من تعليم أنفسهم التكيف مع الظروف الخارجية، وأنه يوجد لديهم نزعة بيولوجية وثقافية للتفكير الخاطئ لذا فهم يتسببون بالاضطراب لأنفسهم بشكل غير واع، إضافة إلى وجود قدرة لدى الأفراد لإحداث تغيرات في العمليات الانفعالية المعرفية والسلوكية، إذ يستطيعون التصرف بطرق مختلفة عن النماذج التي اعتادوا عليها وهم يستطيعون رفض أن يكونوا قلقين، وحريصون على إبقاء الاضطراب في درجاته الدنيا.

كذلك فإن عملية الإشراف التي تمت داخل الجلسات ساعدت على إكساب المرشدين معلومات إيجابية عن ذواتهم وقدراتهم، وبالتالي قد ينعكس ذلك على تفاعلهم مع المسترشدين في المواقف المهنية. والاستجابة مع المواقف التقييمية بأساليب إيجابية تساعد على تحقيق توافق نفسي أفضل، وتزويدهم بمجموعة من التوقعات التي تحدد سلوكياتهم في المواقف المختلفة، وتحدد أيضاً ما يتوقعه الآخرون منه، وبالتالي زيادة فاعلية البرنامج.

الحديثي، زينات. (1997). أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

رضوان، سامر. (2001). القلق الاجتماعي: دراسة ميدانية لتقنين مقياس للقلق الاجتماعي على عينات سورية. مجلة مركز البحوث التربوي، جامعة قطر، 10(19)، 47 - 77.

الصمادي، أحمد وغوانمة، مأمون. (2005). قلق الموت لدى عينة من مرضى القلب. مجلة العلوم الاجتماعية، 33(3)، 649 - 772.

الصمادي، أحمد. (1994). أثر برنامج تدريبي على مهارات المرشدين. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 10(1)، 373 - 410.

عبدالخالق، أحمد واليحفوفي، نجوى. (2004). معدلات انتشار القلق وارتباطاته ومنبئاته لدى عينات من الطلاب اللبنانيين. المجلة التربوية، 71، 11 - 54.

مخائيل، امطانيوس. (2003). دراسة لمقياس القلق بوصفه حالة وسمة على عينات من طلبة الجامعات السورية. مجلة جامعة دمشق، 19(2)، 11 - 70.

مخائيل، امطانيوس. (2003). دراسة لمقياس القلق بوصفه حالة وسمة على عينات من طلبة الجامعات السورية. مجلة جامعة دمشق، 19(2)، 11 - 71.

وديان، محمد. (2004). برنامج لتنمية الممارسات الإشرافية لدى مشرفي الإرشاد في الأردن ومدى فاعليته. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

Baker, S., Exum, H., and Tyler, R. (2002). The developmental process of clinical supervisor in training an investigation of the supervisor complexity model. *Counselor Education and Supervisor*, 42 (1), 15-30.

Bernard, J. M., and Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Bradley, L. and Ladany, N. (2001). *Counselor supervision: principles process and practice*. Philadelphia: Brunner Rutledge

Campbell, J.M. (2000). *Becoming an effective supervisor, A workbook for counselors and psychotherapists*. Accelerated Development, USA.

Chen, I. and Chang, C. (2009). Cognitive Load Theory: An Empirical Study of Anxiety and Task Performance in Language Learning. Electronic

بينهما في نتائج المعالجة، ولم تظهر فروق بينهما نتيجة تشابه ظروف التطبيق لمحتويات البرنامج الإشرافي لكلا الجنسين.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بأثر السنة الدراسية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية على مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين، ولم تبحث معظم الدراسات أثر السنة الدراسية في خفض مستوى قلق الأداء، حيث أنها ركزت على المرشدين بغض النظر عن السنة الدراسية سواء لطلبة البكالوريوس أو الماجستير، وبالتالي لم يكن هذا المتغير موضوعاً للدراسة بشكل واضح في ضوء اطلاع الباحث ومراجعة الأدب التربوي موضوع الدراسة. وقد يعزى ذلك إلى تشابه الاستراتيجيات في هذه الدراسة في خطوات التنفيذ وأسلوب التطبيق لجميع فئات الطلبة. وقد تضمن البرنامج ثلاثة عناصر عند التطبيق وهي:

- الاكتشاف Detecting : يتم تعليم المرشدين المتدربين كيف يتم اكتشاف معتقداته اللاعقلانية وخاصة الأحكام المطلقة (يجب، لازم) والتي تؤدي إلى تدني مفهوم الذات.
- المناقشة Debating: تتم مناقشة المرشد المتدرب للخلل الوظيفي في معتقداته اللاعقلانية عن طريق تعليمه الأسس المنطقية، طرح الأسئلة، التجريب، المناقشة المستمرة لما يعمل نتيجة معتقداته.
- التمييز Discriminating: يتم عن طريق تعليم المرشد المتدرب التمييز بين معتقداته العقلانية ومعتقداته اللاعقلانية.

التوصيات:

- العمل على تصميم برامج تدريبية وفق النماذج الإشرافية المختلفة، لتخفيض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين والمرشدين التربويين العاملين، وتطبيقها للكشف عن أثرها في تخفيض قلق الأداء لدى المرشدين.
- العمل على دراسة خصائص المرشدين المتدربين ليتم مراعاة هذه الخصائص عند تصميم البرامج لهم.
- دراسة الصعوبات التي تواجه مشرفي الإرشاد في المشكلات التي يعاني منها المرشدون المتدربون لمحاولة التخفيف من أثرها.
- تعميم فكرة تنفيذ وتطبيق البرنامج التدريبي على طلبة الإرشاد النفسي لتحسين مستوى أدائهم في العمل الإرشادي.
- تعميم البرنامج الإشرافي على مشرفي الإرشاد في مديريات التربية المختلفة وتدريبهم عليه بهدف اكتساب الخبرة الإشرافية النظرية والعملية.

المراجع

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

- Supervision. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(3), 201 – 211.
- Kindsvatter, Granello, and Duba. (2008). *Cognitive Techniques as a Means for Facilitating Supervisee Development*. *Counselor Education and Supervision*, 47(1), 179 – 192.
- Lichtenberg, J.W. and Good year, R.K. (2000). *The structure of supervisor –supervisee interaction*. *Clinical Supervisor*, 19, (2), 1-24.
- Nelson, M, and Johnson, B. (1999). School counselor as supervisors: An integrated approach for supervising school counseling interns. *Counselor Education and Supervision*, 34(2), 89-101.
- Patricia, H. (2010). *Supervision of School Counselors*. *ERIC Digest*. , (ERIC Document Service No. ED372353).
- Peace, S, and Sprinthall, N.(1998). *Training school counselors to supervise beginning counselors : Theory, research, and practice*. *Professional School Counseling* , 1(5) ,2-9.
- Ray, D, and Altekruze, M. (2000). *Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision*. *Counselor Education and Supervision* , 40 (1), 19 – 31.
- Reichelt, S, and Skjerve, J. (2000) *Supervision inexperienced therapists a qualitative analysis*. *Clinical Supervisor*, 19 (2), 25-43.
- Sullivan, S, and Glans, J. (2000). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques*. California: Grewin Press.
- Thieslsen, V.A. and Leahy, M. J. (2001). *Essential knowledge and skill for effective clinical supervision in rehabilitation counseling*. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44(4), 196-209.
- Thomas, S. (2005). The school counselor alumni peer consultation group. *Counselor Education and Supervision*, 45(1), 16-29.
- Watkins, J.C.E. (1997). *Hand book of psychotherapy supervision*. New York: John Wiley and sons, Ins.
- Wheeler, S.and King D. (2000). Do counseling supervisors want or need to have their supervised ? An exploratory study . *British Journal of Guidance and Counseling* , 28(2), 279 – 291.
- Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), p729-7.
- Coll, K.(1995). *Clinical supervision of community college counselors: Current and preferred practices*. *Counselor Education and Supervision*, 35(2), 111-118.
- Costa, L. (1994). Reducing Anxiety in Live Supervision. *Counselor Education and Supervision*, 34 (1), p30-40.
- Crocket, K. (2007). Counselling supervision and the production of professional selves. *Journal of Counselling and Psychotherapy Research*, 7(1), 19_25 .
- Dugas, M., Savard, P., Gaudet, A., Turcotte, J., Laugesen, N., Robichaud, M., Francis, K., and Koerner, N.(2007). *Can the Components of a Cognitive Model Predict the Severity of Generalized Anxiety Disorder?. Behavior Therapy*,38 (2), 169-178.
- Edmauzey, E., Harris, N, and Trusty, J. (2000). *Comparing the effects of live supervision intervention or novice trainee anxiety and anger*. *Clinical Supervisor*, 19(2), 109-122.
- Ellis, M., Kregel, M, and Beck, M. (2002). Testing Self-Focused Attention Theory in Clinical Supervision: Effects of Supervisee Anxiety and Performance. *Journal of Counseling Psychology*, 49(1), p101-116.
- Fitch, T, and Marshall, J. (2002) using cognitive interventions with counseling practicum students during group supervision. *Counselor Education and Supervision*, 41(4), 335-343.
- Gazzola, N. and Theriault, A.(2007). Relational Themes in Counseling Supervision: Broadening and Narrowing Processes. *Canadian Journal of Gauntleting*, 41(4), 228 - 243.
- Hart, G. (1982). *The process of clinical supervision*. Location University Park Press.
- Haverkamp, B. (1994). Using assessment in counseling supervision individual deference's in self monitoring. *Measurement and Evaluation in counseling and Development*, 27 (1), 316-325.
- Henderson , P. (1995) . Supervision of school counselors . *The School Counselor* , 42(2), 150-154
- Huberty, T.(2009) *Test and Performance Anxiety*. *Principal Leadership*, 10 (1) p12-16.
- Huberty, T.(2009). Test and Performance Anxiety. *Journal Articles Principal Leadership*, 10(1), p12-16.
- Jackson, Muro, Ting Lee, and DeOrnellas (2008) .The Sacred Circle: Using Mandalas in Counselor

مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين

قيس المقداد، أسامة بطاينة وعبدالنصر الجراح*

تاريخ تسلم البحث 2010/6/11

تاريخ قبوله 2011/6/27

The Level of Social Skills amongst Students with and without Learning Disabilities in Jordan According to Their Teachers

Qais Almeqdad, Osama Bataineh, and Abdelnaser Al-Jarrah,
Faculty of Education, Yarmouk University.

Abstract: The study aimed at investigating the level of social skills amongst students with and without learning disabilities (LD), and whether it differs according to variables of gender, age or their interaction. Two hundred and seventy eight students (181 students without LD, and 97 students with LD) from schools which included resources rooms in Irbid Second Directorate of Education and Learning, were participated in the study. For the purpose of data collection, the study employed a modified version of the Social Skills Scale for Children with LD which was developed by Haroun (2005). The results of the study indicated that both children with and without LD demonstrated a moderate level of social skills, with higher means for children without LD on the total scale and its dimensions. Additionally, female children without LD had the highest level of social skills amongst the participating children, particularly in the skills of appropriate work habits and following school rules. The results also indicated that children without LD from the youngest and the oldest age groups (7-9 years and above 9-12 years, respectively) had a higher level of social skills than the children from the middle age group (above 12 years). (**Keywords:** learning disabilities, social skills).

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف تبعاً لمتغيري الجنس أو الفئة العمرية أو التفاعل بينهما. شارك في الدراسة (278) طالباً وطالبة، منهم (181) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين و(97) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، اختيروا من مدارس تحتوي على غرف مصادر التعلم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية. ولغرض جمع البيانات استخدمت صورة معدلة من مقياس المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي طوره هارون (2005). أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسطاً من المهارات الاجتماعية مع أفضلية للطلبة العاديين. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين على الأداة بشكل عام وعلى أبعادها الفرعية، وأن الطالبات العاديات كن الأكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من باقي فئات الطلبة المشاركين وخصوصاً في المهارات المتصلة ببعدي إظهار عادات عمل مناسبة واتباع لوائح المدرسة وقوانينها، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة العاديين من الفئتين العمريتين الأصغر (7 - 9 سنوات) والأكبر (أكثر من 12 سنة) كانوا أكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من الفئة العمرية الوسطى (أكثر من 9 - 12 سنة) وعلى الأخص في بعد التفاعل مع الآخرين. (الكلمات المفتاحية: صعوبات تعلم، مهارات اجتماعية).

التربوية في بيئات تربوية خاصة إلى تقديم تلك الخدمات ضمن البيئة التربوية العادية، تجسيدا لمفهوم الدمج الشامل (Inclusion) الذي حل محل مفهوم الدمج الأكاديمي (Mainstreaming) الذي ظل مسيطراً لفترة طويلة. وقد أدى هذا التحول إلى قيام الأنظمة التربوية عالمياً بمحاولة سن التشريعات وإدخال الترتيبات الملائمة؛ لضمان تقديم خدمات التربية الخاصة ضمن البيئة المدرسية العادية (Daniels and Porter, 2007). ولكن، يبدو أن السؤال ما يزال ماثلاً أمامنا: هل استطاعت المدرسة العادية تمكين الفئات المختلفة من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، من القيام بأداء أدوارهم المتوقعة بوصفهم متعلمين ناجحين على الصعيدين الأكاديمي والاجتماعي؟ (MacBeath, Galton, Steward, MacBeath and Page, 2006).

مقدمة: تسعى الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم إلى توفير فرص التعلم الأكاديمي المناسب للطلبة على اختلاف إمكاناتهم وقدراتهم؛ لتمكينهم من تحقيق أقصى درجات التكيف والإفادة في المجتمعات الإنسانية التي يعيشون فيها. وتعد المهارات الاجتماعية التي يمتلكها الطلبة عاملاً رئيساً في تحسين الاستفادة من فرص التعلم تلك، سواء أكانوا من الطلبة العاديين أم من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فكثيراً من خبرات التعلم قد تضيع على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية؛ إما نتيجة لتدني مستوى مهاراتهم الاجتماعية مقارنة مع أقرانهم من الطلبة العاديين، أو لطبيعة البيئات التربوية والاجتماعية المقيدة التي يتلقون تعليمهم فيها.

ومنذ وثيقة سلامنكا (Salamanca Statement) الصادرة عن اليونسكو UNESCO في عام 1994 تحولت الحركة العامة لرعاية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من الرغبة في تقديم الخدمات

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

مثل تلك السلوكيات غير المرحب بها من الأفراد العاديين، قد تزيد من إمكانية انخراط الأفراد ذوي صعوبات التعلم بسلوكيات منحرفة اجتماعياً (Heath and Wiener, 1996; La Greca and Vaughn, 1992). حيث تشير بعض الأبحاث إلى وجود علاقة ارتباطية بين القصور في المهارات الاجتماعية في سن مبكرة، وبين وجود مشكلات اجتماعية في أعمار لاحقة كالجنوح، والتسرب من المدرسة، واستعمال المواد المخدرة، وغيرها من الممارسات ذات الآثار السلبية على الفرد والمجتمع (Bryan and Lee, 1990; Furnham, 1986; La Greca and Vaughn, 1992; Monti, Abrams, Binkoff, and Zwick, 1986).

ويشير الأدب السابق إلى عدة تفسيرات للعلاقة بين القصور في المهارات الاجتماعية وبين صعوبات التعلم، فبعضهم يقترح أن العلاقة التلازمية مردها إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويراهم بعضهم الآخر علاقة ارتباطية غير تامة، مؤكدين أن الضعف في المهارات الاجتماعية ليس مقتصرًا على ذوي صعوبات التعلم (Gresham, 1992). ليس ذلك فحسب، بل إن بعضهم ذهب لرفض فكرة أن القصور في المهارات الاجتماعية هو نتيجة لصعوبات التعلم ذاتها (San Miguel et al., 1996; Swanson and Malone, 1992). إلا أن وجود أنواع معينة من صعوبات التعلم النمائية كاضطراب الانتباه والنشاط الزائد (AD/HD) Deficit/Hyperactivity Disorder وملازمتها لدرجات مرتفعة من القصور في المهارات الاجتماعية قد يسوغ وجهة نظر البعض في النظر إلى تلازمية صعوبات التعلم بالقصور في المهارات الاجتماعية، بل ويبدو أن هذا هو سبب مناداة ميرسر (Mercer, 1997) بوجوب النظر للقصور في المهارات الاجتماعية كأحد محكات التعرف إلى الأفراد ذوي صعوبات التعلم. من جهة أخرى، يفيد الأدب السابق بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الذكور، تصل إلى أربعة أضعاف نسبة انتشارها لدى الإناث (Learner, 2000)، إلا أن الآثار السلبية للقصور في المهارات الاجتماعية لدى الذكور قد تكون أقل منها لدى الإناث؛ ربما بسبب التوقعات الاجتماعية العالية والحساسية الانفعالية المرتفعة لدى الإناث (Lyon, 1996; Swanson and Malone, 1992). ومن هنا، ربما تبرز أهمية الجنس بوصفه محدداً للقصور في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم.

وعليه، حاولت الدراسة الحالية استقصاء فيما إذا كان الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الأردن يمتلكون مستوى مناسباً من المهارات الاجتماعية الضرورية لوجودهم في الصف العادي (كعادات عمل مناسبة، ومهارات تواصل إيجابية، والالتزام بتطبيق الأنظمة المتبعة في الصف)، وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف عن مستوى المهارات الاجتماعية لدى أقرانهم العاديين، تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية.

ومن هنا، حاولت الدراسة الحالية الإسهام في الإجابة عن هذا السؤال من خلال استقصائها لمستوى المهارات الاجتماعية لفئة الأفراد ذوي صعوبات التعلم التي تمثل تقريباً نصف مجتمع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (Learner, 2000)، هذا بالإضافة إلى كون فئة ذوي صعوبات التعلم (Learning Disabilities) هي الأكثر وجوداً في بيئة المدارس العادية في الأردن (بيئة الدراسة الحالية)؛ كونها الأقرب للطلبة العاديين من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى. ففي الأردن يلتحق الطلبة ذوو صعوبات التعلم بالمدارس العادية لتلقي تعليمهم في الصفوف العادية لمعظم يومهم الدراسي، ويلتحقون لبعض الوقت بغرف المصادر Resources Rooms -إن وجدت في مدارسهم- للحصول على خدمات التربية الخاصة. وينظر إلى المهارات الاجتماعية بوصفها من المتطلبات الأساسية التي يحتاجها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الصف العادي لضمان حصولهم على تعلم وتفاعل اجتماعي مناسبين في البيئة التعليمية الأقل تقييداً (The least restrictive learning environment).

تزايد اهتمام الباحثين في ميدان صعوبات التعلم منذ بداية العقد الأخير من القرن الماضي بدراسة المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، اعتماداً على أساس نظري مفاده أن امتلاك الأفراد ذوي صعوبات التعلم لمستوى مناسب من المهارات الاجتماعية الضرورية - كعادات عمل مناسبة، ومهارات تواصل إيجابية، والالتزام بتطبيق الأنظمة المتبعة في البيئة التعليمية- سيسهم في تحسين فرص تعلمهم، ودمجهم، وتفاعلهم الاجتماعي في البيئة الصفية والمدرسية، وفي رفع مستوى تكيفهم وإنتاجهم في مجتمعهم الأكبر الذي يعيشون به (هارون، 2005؛ حسن، 2009; Kavale, 2007; Lyon, 1996).

وقد أفادت مجموعة من الأبحاث أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يواجهون ضعفاً في إدراك وفهم الموضحات الاجتماعية غير اللفظية وتفسيرها، كنبدة الصوت وغيرها من أشكال التواصل المختلفة (Lyon, 1996; San Moguel, Forness and Rourke, 1995). وأن هذا الضعف يلقي بآثاره السلبية على امتلاكهم المهارات الاجتماعية اللازمة للنمو والتكيف مع محيطهم الاجتماعي والتعليمي، وبالتالي يفاقم من صعوباتهم التعليمية (الخطيب والبستنجي، 2006). وبالرغم من أن عدداً كبيراً من الأبحاث السابقة تشير إلى أن القصور في المهارات الاجتماعية يرتبط بصعوبات التعلم، إلا أن تلك الأبحاث لا توضح فيما إذا كان ذاك القصور يعد نتيجة الإصابة العصبية نفسها المسببة لصعوبات التعلم، أم أنه نتيجة لصعوبات التعلم الأكاديمية ذاتها (Gresham, 1992; San Miguel et al., 1996; Swanson and Malone, 1992).

ويؤكد الأدب السابق أنه نتيجة للقصور في المهارات الاجتماعية، نجد أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم، غالباً ما يتعرضون للسخرية والرفض والتجاهل من أقرانهم العاديين، وأن

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم عالمياً، وتواضع عددها عربياً، فإن الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن تبقى قليلة العدد نسبياً، إن لم تكن مقتصرة -بحسب علم الباحثين- على دراسة الخطيب والبستنجي (2006)، وعلى بعض الرسائل الجامعية في إطار التدريب البحثي لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة. لذا حاولت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة إربد الأردنية ومقارنتها بالمهارات الاجتماعية لدى أقرانهم العاديين تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية وذلك للتأكد من إمكانية تضمين بعد القصور في المهارات الاجتماعية، لاعتباره أحد محكات التعرف إلى الأفراد ذوي صعوبات التعلم في الأردن. وعلى وجه التحديد، فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

• ما مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

• هل يختلف مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية ككل وكل بعد من أبعادها لدى الطلبة باختلاف جنس الطالب، وفتته العمرية، وتصنيفه، والتفاعل بين هذه المتغيرات؟

أهمية الدراسة

يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة المعلمين وأولياء الأمور والمتخصصين وأصحاب القرار في التخطيط الفعال، واقتراح برامج مستقبلية لدمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، وبما يضمن تحقيق أعلى درجات النجاح في ذلك المسعى، وكذلك في تنمية مستوى المهارات الاجتماعية لدى هذه الفئة من الطلبة؛ لما لها من أهمية بالغة في تحسين فرص تعلمهم الأكاديمي، وذلك تحقيقاً لأحد أهداف استراتيجية التربية والتعليم لعام (2007) التي تبنتها وزارة التربية والتعليم الأردنية. وتحديداً، ستسهم الدراسة الحالية في بعدها النظري في بحث إمكانية تضمين بعد القصور في المهارات الاجتماعية باعتباره أحد محكات التعرف إلى الأفراد ذوي صعوبات التعلم في الأردن، إلى جانب المحكات الموجودة أصلاً، والمتمثلة في تعريف صعوبات التعلم. أما على الصعيد البحثي، فإن نتائج هذه الدراسة ستسهم في توفير أساس لدراسات تجريبية لاحقة تقترح برامج وأساليب تدريبية محددة، لرفع مستوى المهارات الاجتماعية لدى فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بما يأتي:

• تم اعتماد عينة صعوبات التعلم وفقاً للأسس المتبعة في تشخيصهم في المدارس التي يلتحقون بها.

• مجتمع الدراسة وعينتها وقد اقتصرنا على المدارس التي تتوافر فيها غرف مصادر التعلم التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الثانية.

التعريف الإجرائي للمتغيرات

المهارات الاجتماعية: مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يسلكها الفرد لتحقيق أهداف مرغوبة على الصعيدين الشخصي والاجتماعي. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي تقدّر للطفل على مقياس هارون (2005) للمهارات الاجتماعية، التي تتمحور في ثلاثة أبعاد هي: عادات العمل المناسبة، ومهارات التواصل الإيجابية، والالتزام بتطبيق الأنظمة المتبعة في الصف.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم: هم الطلبة الملحقون لبعض الوقت من يومهم المدرسي ببرنامج التربية الخاصة، في غرف مصادر التعلم في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية، الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات تعلم وفقاً للأسس المتبعة في مدارسهم الأساسية (صعوبات نمائية) كالانتباه، والإدراك، والذاكرة، واللغة الشفهية، والتفكير، التي قد تبدو أثارها في صعوبات في القراءة، والكتابة، والحساب، والتهجئة والتعبير الكتابي (صعوبات أكاديمية)، التي يشترط ألا تعود لأي إعاقة، أو حرمان ثقافي أو اقتصادي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعرف كلمة مهارة "Skill" بأنها تنفيذ لسلسلة من السلوكيات بهدف إنجاز مهمة ما (Herbert, 1986). في حين يعرف لاد ومايز (Ladd and Mize, 1983: 127) المهارات الاجتماعية بـ "قدرة الفرد على تنظيم الظروف والسلوكيات في مجموعة موحدة من الأفعال الموجهة نحو تحقيق أهداف مقبولة ثقافياً واجتماعياً وشخصياً". وتعد المهارات الاجتماعية من منظور التعلم الاجتماعي مهارات محددة تشكل الأساس لسلوكيات الكفاية الاجتماعية (Herbert, 1986). ويفرق جريشام (Gresham, 1992) بين المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية، حيث ينظر إلى المهارات الاجتماعية بوصفها سلوكيات محددة تظهر في مواقف محددة لتأدية مهمات اجتماعية بشكل مناسب، في حين تمثل الكفاية الاجتماعية تقييماً مفاده أن شخصاً ما قد قام بتأدية مهمة اجتماعية بكفاءة واقتدار. وبعبارة أخرى، يبدو أن المهارات الاجتماعية تشير إلى ما يستطيع الفرد القيام به فعلاً، وليس كونها خاصية شخصية عامة يتصف بها.

ومن الأمثلة على المهارات الاجتماعية الضرورية في مجال التواصل -على سبيل المثال لا الحصر- إبقاء مسافة مكانية مقبولة من الآخرين في أثناء التحدث إليهم (Keeping personal space while talking to others)، والمشاركة بالحديث الجماعي بطريقة مناسبة دون مقاطعة حديث الآخرين (Joining a conversation without interrupting others)، وإنهاء المحادثة بطريقة مناسبة (Ending a conversation appropriately). فعلى الرغم من أن

(Dysfunctional Social Behaviors) في المستقبل التي قد ترتبط بضعف في أدائهم الأكاديمي، وصحتهم النفسية، وميلهم نحو الجروح (Elliott, Malecki and Demaray, 2001; Herbert, 1986; Furnham, 1986). فعلى سبيل المثال، يؤكد بعض التربويين أن القصور في المهارات الاجتماعية لدى الراشدين، والمتمثل في ضعف إقامة علاقات طيبة مع الأقران، وبمصدر السلطة، والمحافظة عليها، غالباً ما تقلل من كم الفرص التعليمية ونوعها التي يمكنهم الاستفادة من المشاركة بها (Furnham, 1986).

ويرى إليوت وآخرون (Elliott et al., 2001) أن المهارات الاجتماعية تعد عاملاً مؤثراً في التكوين النفسي والعاطفي للفرد، ولقيامه بالوظيفة الأكاديمية (Academic Functioning) المتمثلة بالمشاركة في عملية التعلم. ويضيفون أن السلوكيات المتوافقة اجتماعياً (Prosocial Behaviors) تؤثر بشكل مباشر في التحصيل الأكاديمي، وفي السلوكيات المطلوبة لنجاح التعلم الأكاديمي كفهم التعليمات واتباعها، والاستمرار في تأدية المهمة، وطرح الأسئلة. فامتلاك السلوكيات المتوافقة اجتماعياً يعد مطلباً أساسياً مساعداً في تهيئة الفرصة للتعلم الأكاديمي، في حين أن عدم امتلاكها يضاعف من مشكلات الفرد التعليمية، ويقوده للفشل، نتيجة لقلّة فرص التفاعل الاجتماعي مع الأقران ومع المعلمين (Mercer, 1997).

وقد أشار كل من جريشام وإليوت (Gresham and Elliott, 1987) إلى أن هناك طرقاً عديدة لقياس القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين. وبالرغم من ذلك يبدو أن الأساليب السوسيومترية (Sociometric Techniques) هي الأكثر استخداماً لتحقيق هذا الغرض (French and Tyne, 1982; Walker, Stieber and Eisert, 1991). وباختصار، فإن هذه المقاييس تتطلب من أفراد مجموعة ما أن يوضحوا إدراكاتهم حول مجموعة من رفاقهم. وبالرغم من أن أساليب القياس هذه تبدو للوهلة الأولى مهددة بقدر كبير من الذاتية، وضعف في موثوقيتها، إلا أنها أظهرت وبشكل متكرر قدراً عالياً من المصداقية والثبات، وذلك وفقاً لخصوصية المقياس المستخدم (French and Tyne, 1982). ومن الأمثلة على تلك الأساليب ما يعرف بترشيحات الأقران (Peer Nominations)، وتقديرات الأقران (Peer Ratings)، وأحكام المعلم (Teacher Judgments)، والملاحظة الطبيعية (La Greca and Vaughn, 1992). ومن الطرق المتبعة للتأكد من صدق هذه الأساليب هي مقارنة النتائج التي توفرها الأساليب الموجهة نحو المعلمين بتلك النتائج المتوفرة من الأساليب الموجهة نحو الطلبة.

ومن هنا يلاحظ أن لاستخدام أحكام المعلمين أو تقديراتهم في التعرف إلى مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الدراسة الحالية سنداً بحثياً واضحاً، ربما كون المعلمين هم الأكثر دراية بطلبتهم، والأعرف بتحديد مستويات مهاراتهم الاجتماعية من باحثين خارجيين. إضافة لذلك، يبدو أن

لدى معظم الناس عدداً كبيراً من تلك المهارات، إلا أنهم قد لا يستخدمونها بشكل مستمر، ولكن الحال قد يبدو مختلفاً لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فأغليبتهم قد لا يمتلكون مثل تلك المهارات الأساسية، وحتى إن امتلكوها، فربما لا يستطيعون استخدامها على نحو مستمر ومناسب (Gresham, 1992).

وقد قسّم كل من جريشام وإليوت (Gresham and Elliott, 1987) المظلة الكبرى للقصور في المهارات الاجتماعية إلى أربعة أنواع هي: القصور في المهارات (Skill Deficits)؛ ويشير إلى عدم امتلاك المهارات الضرورية للتفاعل المناسب مع الأقران. والقصور في الأداء (Performance Deficits)، ويبدو في عدم أداء المهارات الاجتماعية بشكل مناسب على الرغم من امتلاكها. والقصور في مهارة الضبط الذاتي (Self-Control Skill Deficits)، ويتمثل في فشل الفرد في تعلم ممارسة المهارات الاجتماعية بشكل مناسب، نتيجة لوجود عوامل دخيلة يصعب ضبطها واستبعاد أثرها، فمثلاً قد يصعب على الشخص القلق نتيجة وجود عجز لديه، تعلم كيف يشارك مجموعة في نشاط ما، لأنه دائم التفكير في رأي المحيطين به. والقصور في تأدية الضبط الذاتي (Self-Control Performance Deficits)، ويتضح في عدم الثبات في استخدام المهارة الاجتماعية على الرغم من امتلاكها بسبب ظهور استجابات دخيلة، فمثلاً ظهور ردة فعل غير مرجحة من المحيطين بالشخص، قد تقوده لعدم استجابته بطريقة مرغوبة اجتماعياً (Gresham and Elliott, 1987). ومما تجدر الإشارة إليه، أنه على الرغم من وضوح تلك الأنواع للمهارات الاجتماعية، إلا أنها ليست دائماً محددة الملامح لدى باحثين آخرين، وبناءً على ذلك يمكننا القول إن استخدام الباحثين لمصطلح المهارات الاجتماعية (Social Skills)، أو القصور في المهارات الاجتماعية (Social Skills Deficits) ليس واضحاً دائماً (حسن، 2009).

ويبدو مقبولاً أن الأفراد الذين لديهم مهارات اجتماعية إيجابية يمكنهم اختيار مهارات الإقناع والتفاوض وروح الدعاية المناسبة لموقف ما واستخدامها. في حين أن أولئك الذين لا يمتلكون مدى واسعاً من تلك المهارات، غالباً ما تتصف سلوكياتهم بالعصبية والعنف، التي قد تزيد بالتالي من عزلتهم، نتيجة لعدم رغبة أقرانهم بالتعامل معهم (Furnham, 1986). وقد تنسحب هذه الفكرة على فئة الأفراد ذوي صعوبات التعلم حيث إنهم يعانون سلوكيات اندفاعية غير توافقية، قد تتصف بالحدية والعنف (Lerner, 2000).

وقد أظهرت الدراسات أن هناك علاقة ارتباطية بين الوظيفة الاجتماعية (Social Functioning) في مرحلة الطفولة، وبين التكيف النفسي والاجتماعي في مراحل العمر اللاحقة. حيث يشير براين ولي (Bryan and Lee, 1990) إلى أن التفاعل مع الأقران يساهم في تطوير التفكير الشخصي والأخلاقي والاجتماعي. وتبدو هذه الفكرة منطقية، فالأطفال الذين لا يمتلكون مهارات اجتماعية إيجابية هم أكثر عرضة لظهوروا سلوكيات اجتماعية غير وظيفية

احتمالية أن صعوبات التعلم والقصور في المهارات الاجتماعية تنشأ من المصدر العصبي نفسه، أو في احتمالية أن صعوبات التعلم تجعل الأفراد عرضة للإصابة بمختلف الأمراض النفسية (Mercer, 1997; Lerner, 2000). ومن هذا يمكن رؤية مقدار التحدي الواضح في دراسة هذه العلاقة بين صعوبات التعلم، ووجود اضطرابات نفسية مختلفة وبين القصور في المهارات الاجتماعية، بسبب التداخل بين السبب والنتيجة؛ وربما بسبب عدم وجود تعريفات واضحة وموحدة بين الباحثين في هذا الميدان.

وقد وجدت هيلي (Healy, 1987) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون صعوبات في الترميز وفي الذاكرة، غالباً ما يواجهون صعوبات أكاديمية، وقد يعانون ضعفاً في وظائفهم الاجتماعية. فأدى مجالات بحثها تناولت القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمهارات حل المشكلة البين شخصية (intrapersonal problem solving). وقد تضمنت أساليب حل المشكلة على تدريب الأفراد على كيفية تعريف المشكلات وتحديدتها، وإيجاد حلول بديلة، وتحديد النتائج وتقييمها، والوعي بوجهات نظر الآخرين، وتطبيق الحل الأمثل والأكثر فعالية. وأكدت هيلي أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم قد أظهروا ضعفاً واضحاً في حل المشكلة البين شخصية، وقد عدت هذه النتيجة منطلقاً لعدد من برامج التدريب على تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم (Forness and Kavale, 1996).

كما أظهرت الدراسات السابقة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً في أنواع مختلفة من المهارات الاجتماعية كفهم الموضحات غير اللفظية، والاستجابة للآخرين في مواقف اجتماعية جديدة، والقيام بتفاعلات اجتماعية أساسية بطريقة مقبولة (Swanson and Malone, 1992). فقد أجرى سوانسون ومالوني (Swanson and Malone, 1992) دراسة تحليلية لنتائج (39) بحثاً تناولت المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم. أفادت النتائج وجود ثلاثة عوامل شائعة ارتبطت بالقصور في المهارات الاجتماعية وهي: الاستجابة للآخرين، والمهارات المعرفية، وضعف التكيف الاجتماعي. كما أفادت النتائج أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم قد اختلفوا عن أقرانهم العاديين في جوانب القبول الاجتماعي، والرفض الاجتماعي، والحالة المدركة، والعنف، وعدم النضج، وأداء المهمات، وحل المشكلات الاجتماعية. وهكذا، فإنه وبالرغم من أنه من غير الواضح كيف أن القصور في المهارات الاجتماعية ارتبط بصعوبات التعلم، فإنه يبدو واضحاً أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم هم أكثر عرضة من غيرهم، لأن يطوروا قصوراً في المهارات الاجتماعية.

وأكد هارون (2004) في دراسته لسلوك التقبل الاجتماعي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون ضعفاً في المهارات الاجتماعية في الصفوف العادية، وأن هذا الضعف يأتي نتيجة لعدم

هناك تنوعاً في قياس المهارات الاجتماعية؛ بسبب عدم وجود تعريف موحد لمفهوم المهارات الاجتماعية، ولتنوع اهتمامات الباحثين في دراسة المهارات الاجتماعية. فمثلاً يلجأ الباحثون المهتمون بدراسة التفاعلات الاجتماعية باعتبارها مؤشراً للمهارات الاجتماعية في الغالب لأسلوب الملاحظة الطبيعية، في حين يلجأ الباحثون المهتمون بدراسة العنف في سلوك الأطفال، أو مستوى القصور في المهارات الاجتماعية لأساليب ترشيحات الأقران وتقديراتهم، أو لأحكام المعلمين كما هو الحال في الدراسة الحالية. وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن دراسة الخطيب والبستنجي (2006)، ودراسة حسن (2009) اللتين اعتمد فيهما أسلوب التقرير الذاتي من الطالب العادي والطالب ذي صعوبات التعلم، الأمر الذي قد يتأثر بالمرغوبة الاجتماعية لدى أفراد العينة من الفتيين.

العلاقة بين القصور في المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم

يشير كثير من الباحثين إلى أن هنالك علاقة بين القصور في المهارات الاجتماعية، وبين صعوبات التعلم في كثير من الأوجه (Florian, 2007; Kavale, 2007). فبعضهم يطرح الفكرة القائلة بأن علاقتهما تلازمية الوجود (Concomitantly Associated)، وتعود للخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي Central Nervous System Dysfunction (CNSD)، في حين يرى آخرون أن العلاقة بين القصور في المهارات الاجتماعية وبين صعوبات التعلم هي علاقة ارتباطية لكنها ليست علاقة تامة؛ بمعنى أنه لا يقتصر وجود القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فهناك أفراد عاديون يعانون ضعفاً في المهارات الاجتماعية. ويؤكد جريشام قلة البحوث التي تدعم وجود علاقة سببية بين القصور في المهارات الاجتماعية وبين صعوبات التعلم، من حيث تلازمها مع الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، بل ويرفض فكرة أن القصور في المهارات الاجتماعية يعود سببه لصعوبات التعلم الأكاديمية (Gresham, 1992). وقد أيد كثيرون أفكار جريشام التي مفادها أن هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم وبين القصور في المهارات الاجتماعية، وأن هذه العلاقة قد تكون مرتفعة لكنها ليست سببية (Bryan and Lee, 1990; La Creca and Vaughn, 1992; San Miguel et al., 1996; Swanson and Malone, 1992).

ومن الفرضيات المفسرة لوجود علاقة بين صعوبات التعلم وبين القصور في المهارات الاجتماعية، هو ملاحظة تلازمية وجود صعوبات التعلم مع غيرها من الاضطرابات كالإكتئاب Depression، أو عجز الانتباه واضطراب النشاط الزائد Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD). حيث تتعدد الفرضيات التي تفسر هذه العلاقة، ويمكن تلخيصها في احتمالية أن صعوبات التعلم تقود لتدني في مفهوم الذات Low Self-Concept ولرفض من الأقران Peer Rejection، أو في احتمالية أن ضعف العلاقات الاجتماعية يقود لتدني التحصيل ولمزيد من صعوبات التعلم، أو في

إحصائية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين تبعاً لمتغيرات الجنس، وطبيعة المدرسة، وعدد سنوات التحاق الطالب ذي صعوبات التعلم بغرفة المصادر. وقد أوصى الباحثان بضرورة إجراء مزيد من الدراسات لاستقصاء المهارات الاجتماعية لدى مجموعات أخرى من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مناطق مختلفة من الأردن، وما الدراسة الحالية إلا جهد ينصب في هذا المجال.

ويمثل متغير الجنس تحدياً آخر لدراسة القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. فبالرغم من كون الذكور معرضين لخطر المعاناة من صعوبات التعلم النمائية أكثر من الإناث، إلا أن الشائع هو أن الإناث من ذوي صعوبات التعلم يظهرن قدراً أكبر من القصور في المهارات الاجتماعية منه لدى الذكور (Lyon, 1996). حيث يبدو أن آثار ذلك القصور في المهارات الاجتماعية أقسى على الإناث؛ ربما بسبب المعايير والتوقعات الاجتماعية (Swanson and Malone, 1992). ومما يدل على ذلك ما ذهبت إليه بعض الدراسات التي وجدت أن الإناث من ذوي صعوبات التعلم هن أقل استجابة وتحسناً للبرامج المختلفة التي تدرب على تنمية المهارات الاجتماعية من زملائهم الذكور (La Creca and Vaughn, 1992).

ومن العرض السابق لمجموعة من الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، يمكن استخلاص أن هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم وبين القصور في المهارات الاجتماعية، كما أن القصور في المهارات الاجتماعية يحد من إمكانية تكيف ذوي صعوبات التعلم في الصف والمدرسة، ويقيّد تفاعلهم مع زملائهم ومعلميهم، ويضيّع عليهم فرصاً كبيرة للتعلم. كما أكدت الدراسات أن حدة القصور في المهارات الاجتماعية يرتبط بأنواع دون غيرها من صعوبات التعلم مثل اضطراب النشاط الزائد، وصعوبات الحساب، والصعوبات التعليمية المختلطة. وأخيراً، بينت الدراسات أنه على الرغم من أن الذكور أكثر إصابة بصعوبات التعلم من الإناث، إلا أن الآثار الاجتماعية لتلك الصعوبات هي أشد قسوة على الإناث؛ ربما بسبب التوقعات والمتطلبات الاجتماعية. ومن هنا، يمكن النظر للدراسة الحالية بوصفها محاولة من المحاولات البحثية التي تسعى إلى التعرف إلى مدى تلازمية القصور في المهارات الاجتماعية بصعوبات التعلم، وكذلك النظر في مدى إمكانية تضمين القصور في المهارات الاجتماعية باعتباره أحد محكات التعرف إلى الأفراد ذوي صعوبات التعلم في الأردن.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من (9782) طالباً وطالبة (3555 ذكور، 6227 إناث) منهم (462) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم موزعين في (21) مدرسة من مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية.

المشاركون في الدراسة: شارك في الدراسة (278) طالباً وطالبة، منهم (181) طالباً عادياً، و(97) من الطلبة ذوي صعوبات

قدرة أولئك الأطفال على القيام بالعمليات السلوكية واللغوية بشكل مناسب، حيث إن ضعف امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الاجتماعية، يؤدي إلى محدودية فرصهم بإقامة تفاعلات مناسبة مع زملائهم ومعلميهم، وبالتالي يقود لعزلتهم، ويحد من إمكانية قيامهم بالمهام الأكاديمية بكفاءة واقتدار.

وقام حسن (2009) بدراسة هدفت مقارنة المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمثيلاتها لدى الطلبة الأسوياء في المرحلة الابتدائية في مدينة مسقط العمانية، وقد شملت عينة الدراسة (120) طالباً موزعين بالتساوي على الفئتين السابقتين. طبق الباحث الصورة المعدلة من نظام تقدير المهارات الاجتماعية المطور سابقاً من جريشام واليوت (Gresham and Elliott, 1987) على عينة الدراسة. توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة الأسوياء في أبعاد نظام التقدير الثلاثة ومقاييسها الفرعية، ولصالح الأسوياء في بعدي المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية، ولصالح ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك المشكل.

وعلى صعيد متصل، يمكن القول إن القصور في القيام بتلك المهارات الاجتماعية ليس مقتصرًا على الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم، فغالباً ما نلاحظ أنواع القصور تلك واضحة في سلوكيات المضطربين سلوكياً وحتى لدى مجموعات من الأطفال العاديين (Gresham, 1992). كما أكد بعض الباحثين أن درجة القصور في المهارات الاجتماعية تختلف باختلاف نوع الصعوبة التعليمية التي يواجهها الأطفال ذوو صعوبات التعلم (الخطيب والبستنجي، 2006؛ Rourke, 1995). فعلى سبيل المثال، أشار رورك (Rourke, 1995) إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الحساب، يكونون أكثر ضعفاً في اللغة غير اللفظية، فقد وجد مجموعة من الصعوبات لدى أولئك الأفراد تمثلت في صعوبات الحساب، وحل المشكلات، والوعي الاجتماعي، ومهارات التفاعل الاجتماعي، والتأخر الحركي-اللمسي، والتواصل. حيث كان لتحديد هذه المجموعة المتجانسة من الصعوبات أهمية بالغة في تطوير أدوات تشخيص دقيقة لصعوبات التعلم.

وقام كل من الخطيب والبستنجي (2006) بدراسة مستوى التفاعل الاجتماعي لدى (284) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في مجموعة من المدارس العادية في مدينة عمان تبعاً لمتغيرات الجنس، وطبيعة المدرسة، والمستوى الصفّي، ونوع صعوبة التعلم، وعدد سنوات التحاق الطالب ذي صعوبات التعلم بغرفة المصادر. وبعد تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي الذي أعد خصيصاً لتلك الدراسة، أشارت النتائج إلى أن التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين كان إيجابياً بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مهارات التفاعل الاجتماعي تعزى لمتغير المستوى الصفّي لصالح المستوى الأعلى، ولنوع صعوبة التعلم لصالح ذوي صعوبات القراءة. في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة

كما قام الباحثون بحساب معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد الأداة مع الأبعاد الأخرى، ومع الأداة ككل وذلك على العينة الكلية، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.62-0.91)، والجدول (2) يبين هذه القيم، التي تشير جميعها إلى تمتع الأداة بدلالات صدق مقبولة.

جدول (2) معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد الأداة مع الأبعاد الأخرى ومع الأداة ككل

المجال	إظهار عادات التفاعل مع	اتباع لوائح	الأداة
عمل مناسبة	الأخرين	المدرسة	ككل
إظهار عادات عمل مناسبة	1		
التفاعل مع الآخرين	0.68	1	
اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	0.62	0.67	1
الأداة ككل	0.89	0.91	0.82

ثبات الأداة: تحقق هارون (2005) من ثبات الأداة بطريقتين هما: الاتساق الداخلي وقد تراوحت قيمه بين (0.90-0.94) على الأبعاد الفرعية والأداة ككل، والتجزئة النصفية بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون حيث تراوحت القيم بين (0.86-0.91).

وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من ثبات المقدرين، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات المعلم الأول للمهارات الاجتماعية لشعبة من الطلاب الذكور (40) طالباً، وتقديرات المعلم الثاني لهم، وقد بلغ معامل التوافق بين تقديري المعلمين (0.82)، كما تم اتخاذ الإجراء نفسه على شعبة من مدرسة للطالبات (44) طالبة، وكان معامل التوافق بين التقديرين (0.86)، وتدلل هذه المعاملات على وجود درجة عالية من الاتفاق بين المقدرين، التي تشير إلى تمتع الأداة بدلالات ثبات مقبولة تسمح باستخدامها لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح الأداة: أعطيت الاستجابة دائماً (5 درجات)، وكثيراً (4 درجات)، وأحياناً (3 درجات)، ونادراً (درجتان)، وأبداً (درجة واحدة). وعليه، فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس هي (250) وأدنى درجة هي (50)، وللحكم على مستوى امتلاك الطلبة للمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1-5) درجات، وذلك بتقسيم الدرجة الكلية للمقياس على عدد فقراته، وقسمة درجة البعد على عدد فقراته أيضاً. وبما أن مستوى المهارات الاجتماعية قسم إلى ثلاث فئات هي: (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة)، فقد تم تقسيم الدرجة الكلية على المقياس وهي (5) على (3) وهي فئات المهارات، فكان الناتج (1.33) قد اعتمد بوصفه طولاً للفئة التي تحدد مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية، وهي كالآتي:

- من (1 - 2.33) مستوى منخفض في المهارات الاجتماعية

التعلم، اختيروا من (6) مدارس (4) مدارس للذكور ومدرستين للإناث) من أصل (21) مدرسة تحتوي على غرف مصادر التعلم من مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2008-2009م، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.

الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الجنس والفئة العمرية وتصنيف الطالب

تصنيف	جنس الطالب	9-7 سنوات	أكثر من 9 - 12 سنة	أكثر من 12 سنة	المجموع
عادي	ذكر	34	81	5	120
ن = 181	أنثى	27	26	8	61
صعوبات	ذكر	14	46	9	69
ن = 97	أنثى	9	14	5	28

أداة الدراسة: استخدم الباحثون مقياس المهارات الاجتماعية الذي أعده هارون (2005) الذي يتكون من (50) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد تقيس المهارات الاجتماعية المتمثلة في اتباع لوائح المدرسة وقوانينها (11 فقرة)، والتفاعل مع الآخرين (20 فقرة)، وإظهار عادات عمل مناسبة (19 فقرة)، وهو أداة يمكن استخدامها كبطاقة ملاحظة، يستجيب عليها المعلمون بوضع تقديراتهم لمستوى المهارة الاجتماعية لكل طالب وفق تدرج خاص بذلك.

صدق الأداة: تحقق هارون (2005) من صدق الأداة بأربع طرق هي: الصدق المنطقي، وصدق المضمون، والصدق التمييزي، والصدق الارتباطي، التي أشارت جميعها إلى تمتع الأداة بدلالات صدق مقبولة.

وفي الدراسة الحالية، قام الباحثون بعرض المقياس على عشرة متخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي والمقياس والتقويم في جامعة اليرموك، حيث طلب إليهم إبداء آرائهم بمدى مناسبة فقرات الأداة للبيئة الأردنية، ومدى وضوح الفقرات وانتمائها للأبعاد التي تندرج تحتها. كما طلب إليهم تحديد فيما إذا كان يمكن استخدام أداة الدراسة مع الطلبة العاديين، وقد أجمع المحكمون على انتماء الفقرات للأبعاد التي تنتمي إليها، واقترح بعضهم تعديل الصياغة اللغوية لعدد من الفقرات، ومن هذه التعديلات استبدال كلمة "التلاميذ" بكلمة "الطلاب"، وكلمة "الفصل" بكلمة "الصف"، كونهما أكثر استخداماً في البيئة الأردنية، وتضمنت التعديلات أيضاً تعديل نمط الاستجابة ليصبح (دائماً، كثيراً، أحياناً، نادراً، أبداً)، بدلاً من نمط الاستجابة في الأداة الأصلية (دائماً، أحياناً، مطلقاً)، كما أجمع المحكمون على إمكانية استخدام الأداة مع الطلبة العاديين بالإضافة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والملحق رقم (1) يبين الأداة بصورتها النهائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها: فيما يلي عرض لنتائج هذه الدراسة ومناقشتها وفقاً لتسلسل أسئلتها:

للإجابة عن السؤال الأول "ما مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات على مجالات المقياس الثلاثة، وترتيبها تنازلياً تبعاً للمتوسطات الحسابية في كل مجال، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) للمهارات الاجتماعية لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم

تصنيف الطالب	العدد	اتباع لوائح	التفاعل مع	إظهار عادات المقياس ككل
المدرسة	الأخريين	عمل مناسبة	وقوانينها	
س	ع	س	ع	س
181	3.04	0.65	3.05	0.62
متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط
97	3.01	0.70	2.92	0.71
متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط

يلاحظ من الجدول (3) أن امتلاك الطلبة العاديين للمهارات الاجتماعية على الأداة ككل جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (3.04)، وكذلك جاء بمستوى متوسط على الأبعاد الثلاثة للمهارات الاجتماعية، حيث كان بالمرتبة الأولى مجال التفاعل مع الآخرين بمتوسط حسابي بلغ (3.05)، تلاه مجال اتباع لوائح المدرسة وقوانينها بمتوسط حسابي (3.04)، وكذلك مجال إظهار عادات عمل مناسبة بمتوسط حسابي (3.04). كما يلاحظ أن امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الاجتماعية جاء بمستوى متوسط أيضاً على الأداة ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (2.90)، وكذلك فقد جاء بمستوى متوسط على الأبعاد الثلاثة للمهارات الاجتماعية، حيث كان بالمرتبة الأولى مجال اتباع لوائح المدرسة وقوانينها بمتوسط حسابي (3.01)، تلاه مجال التفاعل مع الآخرين بمتوسط حسابي بلغ (2.92)، وأخيراً مجال إظهار عادات عمل مناسبة بمتوسط حسابي بلغ (2.80).

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل يختلف مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية ككل وكل بعد من أبعادها لدى الطلبة باختلاف جنس الطالب، وفئته العمرية، وتصنيفه، والتفاعل بين هذه المتغيرات؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمستويات متغيرات تصنيف الطالب (عادي، صعوبات)، والجنس، والفئة العمرية، والتفاعل بينها، والجدول (4) يوضح ذلك.

- من (2.34- 3.67) مستوى متوسط في المهارات الاجتماعية
- من (3.68- 5) مستوى مرتفع في المهارات الاجتماعية

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة الحالية وفقاً للإجراءات الآتية:

- اختيار عينة الدراسة من المدارس المتعاونة التي تحتوي على غرف مصادر التعلم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية، حيث إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقون بغرف المصادر هم من المصنفين وفقاً للأسس المعمول بها في هذه المدارس. ولا بد من الإشارة إلى أن نقص المشاركين في الفئة (أكثر من 12 سنة)، يعود إلى قلة إعداد هذه الفئة في المدارس المتعاونة؛ كونهم لا يلقون اهتماماً كافياً في المدارس مقارنة بمن تقل أعمارهم عن (12) سنة.
- قيام الباحثين بعقد لقاء تحضيرى مع مجموعة المعلمين والمعلمات (Focus group) الذين اشترك طلبتهم في الدراسة الحالية؛ بهدف الاطلاع على الأداة، ومناقشة فقراتها، وتعرف إلى طريقة تعبئتها من الطلبة، بغية توحيد فهمهم لفقرات الأداة، مما يؤدي لمزيد من الموضوعية والموثوقية في البيانات.
- قيام المعلمين والمعلمات بتعبئة الاستبانة الخاصة بالطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم خلال فترة أسبوعين.
- قام الباحثون باسترجاع الاستبانة المعبأة من المعلمين والمعلمات، لتفريغها في جهاز الحاسوب، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.
- تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية: تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية (الارتباطية) وقد تضمنت المتغيرات الآتية:
أولاً: المتغيرات التصنيفية:
 - تصنيف الطالب: وله فئتان هما: طالب عادي، وطالب يعاني من صعوبات تعلم.
 - الجنس: وله فئتان (ذكور، وإناث).
 - الفئة العمرية: ولها ثلاثة مستويات هي: (7-9 سنوات، أكثر من 9-12 سنة، وأكثر من 12 سنة).
- ثانياً: المتغير التابع: وهو المهارات الاجتماعية بأبعادها الثلاثة (اتباع لوائح المدرسة وقوانينها، والتفاعل مع الآخرين، وإظهار عادات عمل مناسبة).
- وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى تحليل التباين الثلاثي، وتحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات.

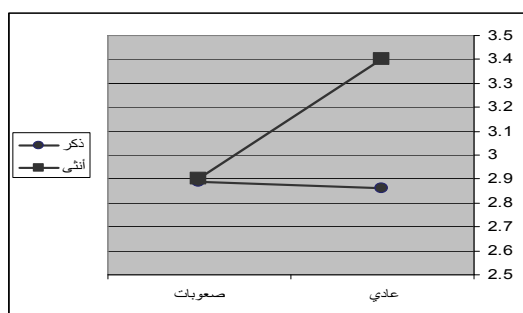
جدول (4) المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) لتقديرات المعلمين على مقياس المهارات الاجتماعية وفق متغيرات تصنيف الطالب (عادي، صعوبات) والجنس والفئة العمرية

تصنيف الطالب	جنس الطالب	الفئة العمرية					
		9-7 سنوات		أكثر من 9-12		أكثر من 12 سنة	
		س	ع	س	ع	س	ع
عادي	ذكر	3.13	0.61	2.72	0.43	3.21	0.69
	أنثى	3.38	0.37	3.45	0.39	3.32	0.65
صعوبات	ذكر	2.81	0.53	2.87	0.66	3.14	0.83
	أنثى	2.62	0.51	3.07	0.53	2.91	0.70
الكلية		2.74	0.52	2.92	0.64	3.06	0.77
الكلية		3.24	0.53	2.90	0.52	3.28	0.64
الكلية		3.40	0.65	3.45	0.39	3.32	0.65
الكلية		2.86	0.69	2.72	0.43	3.21	0.69
الكلية		0.53	0.61	0.61	0.43	0.69	0.69

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمستوى المهارات الاجتماعية تعزى لمتغيرات تصنيف الطالب، وبنسبته، وفئته العمرية، وللتعرف فيما إذا

الجدول (5) نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات تصنيف الطالب والجنس والفئة العمرية على امتلاك المهارات الاجتماعية (الدرجة الكلية للمقياس)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الاحتمال
تصنيف الطالب (عادي، صعوبات)	3.150	1	3.150	11.030	0.001
الجنس	0.747	1	0.747	2.614	0.107
الفئة العمرية	0.452	2	0.226	0.792	0.454
تصنيف الطالب*الجنس	1.654	1	1.654	5.791	0.017
تصنيف الطالب*الفئة العمرية	1.888	2	0.944	3.306	0.038
الجنس*الفئة العمرية	0.682	1	0.682	2.506	0.118
تصنيف الطالب*الجنس*الفئة العمرية	0.57	2	0.286	0.099	0.906
الخطأ	75.967	266	0.286		
مجموع التباين	96.083	277			



شكل 1: التفاعل بين متغيري الجنس وتصنيف الطالب

وكذلك يلاحظ من الجدول (5) أن هناك فروقاً دالة إحصائية ($\alpha = 0.001$) في مستوى المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير تصنيف الطالب، ولصالح الطلبة العاديين بمتوسط حسابي (3.04)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم (2.90)، كما تبين أن هناك فروقاً دالة إحصائية ($\alpha = 0.017$) في مستوى المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين متغيري تصنيف الطالب والجنس، وبالنظر إلى رسم التفاعل في الشكل (1)، فإن هناك تفاعلاً لا رتيباً، حيث إن هناك فرقاً بين الذكور العاديين والإناث العاديين ولصالح الإناث.

جدول (6) نتائج اختبار شافيه للمقارنات تبعا للتفاعل بين الفئة العمرية وتصنيف الطالب على الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية

المتوسط الحسابي	تصنيف الطالب	عادي 9-7	عادي أكثر من عادي أكثر من صعوبات 12	صعوبات أكثر من 9-7	صعوبات أكثر من 12
3.24	عادي من 9-7	*			
2.90	عادي من أكثر من 9-12				
3.28	عادي أكثر من 12				
2.74	صعوبات من 9-7	*			
2.92	صعوبات من أكثر من 9-12				
3.06	صعوبات أكثر من 12				

لمتغير الفئة العمرية، أو للتفاعل بين تصنيف الطالب، وجنسه وفتته العمرية.

ولمعرفة فيما إذا كان مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم يختلف باختلاف جنس الطالب، أو فتته العمرية، أو التفاعل بينها على مجالات الدراسة الثلاثة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على هذه المجالات، حيث يوضح الجدول (7) ذلك.

يتبين من نتائج اختبار شافيه في الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين من الفئة العمرية (7-9) سنوات، والفئة (أكثر من 12) سنة ولصالح الفئة (7-9) سنوات، وكذلك بين الطلبة العاديين من الفئة العمرية (7-9) سنوات، والطلبة ذوي صعوبات التعلم من الفئة العمرية (7-9) سنوات ولصالح الطلبة العاديين، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية على باقي تفاعلات تصنيف الطالب وفتته العمرية.

كما يلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق في مستوى المهارات الاجتماعية على الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس، أو

جدول (7) المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) لمستوى امتلاك المهارات الاجتماعية تبعا لمتغيرات تصنيف الطالب وجنسه وفتته العمرية،

على مجالات المقياس الثلاثة									
تصنيف الطالب		الفئة العمرية		الجنس		العدد (ن)		اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	
ع	س	ع	س	ع	س	ع	س	إظهار عادات عمل مناسبة	التفاعل مع الآخرين
0.61	2.66	0.66	2.90	0.40	2.90	14	ذكر	9-7	
0.59	2.53	0.62	2.63	0.63	2.76	9	أنثى		
0.59	2.61	0.65	2.80	0.50	2.84	23	الكلية		
0.72	2.77	0.78	2.86	0.73	3.06	46	ذكر	أكثر من 12-9	
0.50	2.98	0.57	3.15	0.69	3.10	14	أنثى		
0.68	2.82	0.74	2.93	0.72	3.07	60	الكلية		
0.89	3.06	0.74	3.21	1.03	3.14	9	ذكر	أكثر من 12	
0.94	3.07	0.65	2.84	0.73	2.75	5	أنثى		
0.87	3.06	0.70	3.08	0.93	3.00	14	الكلية		
0.72	2.79	0.75	2.92	0.72	3.04	69	ذكر	الكلية	
0.64	2.85	0.63	2.93	0.68	2.93	28	أنثى		
0.70	2.80	0.71	2.92	0.70	3.01	97	المجموع		
0.65	3.12	0.69	3.18	0.73	3.08	34	ذكر	9-7	
0.40	3.39	0.50	3.41	0.50	3.33	27	أنثى		
0.65	3.04	0.51	3.28	0.64	3.19	61	الكلية		
0.55	2.71	0.51	2.73	0.54	2.74	81	ذكر	أكثر من 12-9	
0.55	3.54	0.47	3.36	0.49	3.47	26	أنثى		
0.65	2.91	0.62	2.88	0.61	2.91	107	الكلية		
0.86	2.95	0.66	3.37	0.70	3.38	5	ذكر	أكثر من 12	
0.75	3.34	0.72	3.28	0.84	3.36	8	أنثى		
0.78	3.19	0.67	3.32	0.76	3.37	13	الكلية		
0.62	2.83	0.61	2.88	0.63	2.86	120	ذكر	الكلية	
0.52	3.45	0.51	3.37	0.55	3.39	61	أنثى		
0.65	3.04	0.62	3.05	0.65	3.04	181	المجموع		

(2.694) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.047$)، كما تم حساب قيمة ويلكس لامدا لمتغير الفئة العمرية، حيث بلغت قيمة ($F = 0.504$) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). والجدول (8) يبين نتائج هذه التحليلات، ونتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MANOVA، لكل مجال من مجالات المقياس.

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى المهارات الاجتماعية تعزى لمتغيرات تصنيف الطالب (صعوبات تعلم، طالب عادي)، وجنسه، وفتته العمرية، على مجالات الدراسة الثلاثة؛ وللتعرف إلى دلالة هذه الفروق، تم حساب قيمة هوتلنج لمتغيرات تصنيف الطالب، والجنس، حيث بلغت قيمة (F) لمتغير تصنيف الطالب (3.750)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.012$)، وبلغت قيمة (F) لمتغير الجنس

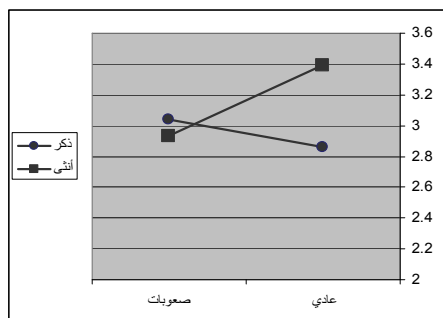
الجدول (8) نتائج تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة للفروق بين المتوسطات الحسابية على كل مجال من مجالات المهارات الاجتماعية وفق متغيرات الدراسة والتفاعل بينها

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الاحتمال
تصنيف الطالب (عادي، صعوبات)	إظهار عادات عمل مناسبة	3.768	1	3.768	9.980	0.002
قيمة هوتلنج Hotellings = 3.750	التفاعل مع الآخرين	2.876	1	2.876	7.624	0.006
الدلالة 0.012	اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	2.661	1	2.661	6.672	0.010
الجنس	إظهار عادات عمل مناسبة	2.474	1	2.474	6.553	0.011
قيمة هوتلنج Hotellings = 2.694	التفاعل مع الآخرين	0.173	1	0.173	0.458	0.499
الدلالة 0.047	اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	0.207	1	0.207	0.518	0.472
الفئة العمرية	إظهار عادات عمل مناسبة	0.611	2	0.305	0.809	0.446
قيمة ويلكس لامدا Wilks' Lambda = 0.504	التفاعل مع الآخرين	0.485	2	0.242	0.643	0.527
الدلالة 0.805	اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	0.433	2	0.216	0.543	0.582
تصنيف الطالب * الجنس	إظهار عادات عمل مناسبة	1.930	1	1.930	5.113	0.025
	التفاعل مع الآخرين	1.216	1	1.216	3.223	0.074
	اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	2.077	1	2.077	5.208	0.023
تصنيف الطالب * الفئة العمرية	إظهار عادات عمل مناسبة	2.255	2	1.128	2.987	0.052
	التفاعل مع الآخرين	2.514	2	1.257	3.332	0.037
	اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	1.707	2	0.854	2.141	0.120
	إظهار عادات عمل مناسبة	2.188	2	1.094	2.899	0.57
الفئة العمرية * الجنس	التفاعل مع الآخرين	1.418	2	0.709	3.171	0.072
	اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	2.322	2	1.161	2.912	0.056
تصنيف الطالب * الجنس * الفئة العمرية	إظهار عادات عمل مناسبة	0.168	2	0.084	0.223	0.801
	التفاعل مع الآخرين	0.073	2	0.037	0.097	0.908
	اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	0.310	2	0.155	0.389	0.678
الخطأ	إظهار عادات عمل مناسبة	100.415	266	0.377		
	التفاعل مع الآخرين	100.357	266	0.377		
	اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	106.083	266	0.399		
الكل	إظهار عادات عمل مناسبة	2557.917	278			
	التفاعل مع الآخرين	2625.360	278			
	اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	2672.223	278			

حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (3.04)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم (2.80)، وكذلك في مجال التفاعل مع الآخرين، فقد كانت هذه الفروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.006$) ولصالح الطلبة العاديين، حيث بلغ المتوسط

يتبين من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.002$) في مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية في مجالات المهارات الاجتماعية الثلاثة تعزى لمتغير تصنيف الطالب، ففي مجال إظهار عادات عمل مناسبة كانت هذه الفروق لصالح الطلبة العاديين،

وكذلك يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.023$) في مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين متغيري تصنيف الطالب والجنس على بعد اتباع لوائح المدرسة وقوانينها، وبالنظر إلى رسم التفاعل في الشكل (3) فإن هناك تفاعلاً لا رتبياً، وهذا الفرق هو بين الطلبة الذكور العاديين والإناث العاديات ولصالح الإناث، أما الذكور ذوو صعوبات التعلم، فهم أكثر التزاماً بلوائح المدرسة وقوانينها من الذكور العاديين.

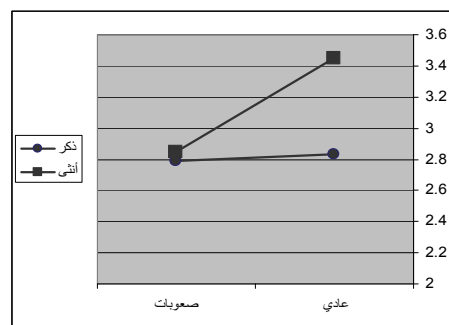


شكل (3) تصنيف الطالب مع الجنس على بعد اتباع لوائح المدرسة وقوانينها

وكذلك يلاحظ من الجدول (8) أن هناك فروقاً دالة إحصائية ($\alpha = 0.037$) في مستوى المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين متغيري تصنيف الطالب والفئة العمرية على بعد التفاعل مع الآخرين. ومن أجل تحديد مصادر هذه الفروق، تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe-Test) للمقارنات البعدية، حيث يوضح الجدول (9) ذلك:

الحسابي لدرجاتهم (3.05)، في حين بلغ (2.92) للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وفي مجال اتباع لوائح المدرسة وقوانينها كانت الفروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.01$) ولصالح الطلبة العاديين أيضاً، بمتوسط حسابي لدرجاتهم بلغ (3.04)، في حين بلغ لدرجات ذوي صعوبات التعلم (3.01).

ويلاحظ من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.01$) في مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية في مجال إظهار عادات عمل مناسبة تعزى لمتغير جنس الطالب، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث من الطلبة العاديين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن (3.45)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (2.83). كما تبين أن هناك فروقاً دالة إحصائية ($\alpha = 0.025$) في مستوى المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين متغيري تصنيف الطالب والجنس على بعد إظهار عادات عمل مناسبة، وبالنظر إلى رسم التفاعل في الشكل (2) يلاحظ أن هناك تفاعلاً لا رتبياً، حيث إن هناك تفاوتاً بين الذكور والإناث من الطلبة العاديين ولصالح فئة الإناث، في حين أن هناك فرقاً طفيفاً جداً بين الذكور والإناث لدى فئة صعوبات التعلم ولصالح الإناث أيضاً.



شكل (2) تصنيف الطالب مع الجنس على بعد إظهار عادات عمل مناسبة

جدول (9) نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية تبعا للتفاعل بين الفئة العمرية وتصنيف الطالب على بعد التفاعل مع الآخرين

المتوسط الحسابي	تصنيف الطالب	عادي	عادي أكثر	عادي أكثر	صعوبات أكثر	صعوبات أكثر
		عادي	عادي أكثر	عادي أكثر	صعوبات أكثر	صعوبات أكثر
		9 - 7	12 - 9	12 - 9	12 - 9	12 - 9
3.28	عادي من 9 - 7					
2.88	عادي من أكثر من 9 - 12					
3.32	عادي أكثر من 12					
2.80	صعوبات من 9 - 7					
2.93	صعوبات من أكثر من 9 - 12					
3.08	صعوبات أكثر من 12					

من الطلبة ذوي صعوبات التعلم تجعلهم أكثر مرونة، وأقل تشدداً في قبول سلوكيات هذه الفئة من الطلبة باعتبارهم أنهم ليسوا كالطلبة العاديين.

وبالرغم من ذلك الاعتبار الهام في اختلاف توقعات المعلمين والمعلمات وتقديراتهم لطلبتهم من الفتتين (عاديون، وذوي صعوبات تعلم)، إلا أن المتوسطات الحسابية -كما أشرنا سابقاً- دلت على أن الطلبة العاديين امتلكوا مستويات أعلى من المهارات الاجتماعية مقارنة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد يعود ذلك إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متواضعاً من المهارات الاجتماعية عموماً، وفي بعد "إظهار عادات عمل مناسبة" على وجه الخصوص. وذلك لأن هذا البعد يتضمن المهارات الدراسية التعليمية التي يتوقع من الطالب أن يمتلكها؛ ليتمكن من الإيفاء بمتطلبات التعلم. وتبدو هذه النتيجة منسجمة مع الأدب السابق (Goswami, 2008; Learner, 2000) الذي يؤكد أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، غالباً ما يبدون ضعفاً ملحوظاً في القيام بالأعمال الصفية كاتباع التعليمات الصفية الكتابية والشفوية، وإكمال الواجبات، والاستمرار بأداء المهمة دون توقف، والمشاركة الصفية بشكل ملائم، وتقبل التغذية الراجعة من المعلم والزملاء.

وفيما يتعلق بفكرة تلازمية القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وإمكانية تضمينها باعتبارها بعداً إضافياً للتعرف إلى هذه الفئة من الطلبة، كما اقترحت ميرسير (Mercer, 1997)، فإنه على الرغم من أن نتائج الدراسة الحالية أفادت بأن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم هو أقل منه لدى الطلبة العاديين، إلا أن تلك النتائج لا يمكنها تأكيد هذه الفكرة أو نفيها. وذلك لأن فئتي الطلبة المشاركين في الدراسة الحالية أظهرا مستوى متوسطاً من المهارات الاجتماعية. لذا يرى الباحثون ضرورة إجراء المزيد من الدراسات لاستقصاء هذا الجانب لدى عينات أكبر عدداً من الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن مناطق جغرافية أكبر من المنطقة المبحوثة في هذه الدراسة، وباستخدام طرق أخرى لجمع البيانات بالإضافة إلى المعلمين.

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: "هل يختلف مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية ككل وكل بعد من أبعادها لدى الطلبة باختلاف جنس الطالب، وفئته العمرية، وتصنيفه، والتفاعل بين هذه المتغيرات؟" أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم ولصالح الطلبة العاديين على الأداة ككل وعلى أبعادها الفرعية. وتتفق هذه النتيجة مع عدد كبير من الدراسات السابقة (Bryan and Lee, 1990; La Creca and Vaughn, 1992; San Miguel et al., 1996; Swanson and Malone, 1992)، والتي أفادت بضعف المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وربما أن التفسير الأكثر قبولاً لهذه النتيجة المتفقة مع الأدب السابق هو أن صعوبات التعلم ربما تقود إلى تدني في

يتبين من نتائج اختبار شافيه في الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين من الفئة العمرية (7-9) سنوات، والفئة (أكثر من 12) سنة ولصالح الفئة (7-9) سنوات، بينما لم تكن هناك فروقاً دالة إحصائياً في بعد التفاعل مع الآخرين على باقي تفاعلات تصنيف الطالب وفئته العمرية.

كما يلاحظ من الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مهارتي التفاعل مع الآخرين، واتباع لوائح المدرسة وقوانينها يعزى لجنس الطالب، وعدم وجود فروق في كل مجال من المهارات الاجتماعية تعزى للفئة العمرية، وعدم وجود فروق في المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين جنس الطالب وفئته العمرية، وكذلك عدم وجود فروق في مهارة التفاعل مع الآخرين تعزى للتفاعل بين تصنيف الطالب وجنسه، وعدم وجود فروق في مهارتي إظهار عادات عمل مناسبة، واتباع لوائح المدرسة وقوانينها تعزى للتفاعل بين الطالب وفئته العمرية، إضافة إلى عدم وجود فروق في جميع المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين تصنيف الطالب وجنسه وفئته العمرية.

تفسير النتائج والتوصيات:

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة إربد الأردنية ومقارنتها بالمهارات الاجتماعية لدى أقرانهم العاديين تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية، وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة: "ما مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم؟" دلت النتائج إلى أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسطاً من المهارات الاجتماعية بشكل عام، مع أفضلية للطلبة العاديين على الأداة ككل، وعلى أبعادها الفرعية الثلاثة.

وبالنسبة للجزء الأول من هذه النتائج الخاصة بمستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة العاديين، فربما أن توقعات المعلمين المرتفعة لمستوى المهارات الاجتماعية من طلبتهم العاديين، هو ما أدى لتقديراتهم على هذا النحو، حيث إن أولئك المعلمين أبدوا للباحثين الحاليين خلال اللقاء التحضيري للبحث استياءهم للمستوى المتواضع في المهارات الاجتماعية الذي يظهره طلبتهم العاديون هذه الأيام مقارنة بمستوى المهارات الاجتماعية في أيامهم عندما كانوا يتعلمون في المدرسة، وبالتالي ربما كانوا أكثر تشدداً في تقديرهم لمستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبتهم العاديين مما كان عليه حالهم عند تقديرهم لمستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبتهم من ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي كانت تقديراتهم للطلبة ذوي صعوبات التعلم أعلى مما هي عليه متأثرين بهالة معرفتهم المسبقة لخصائص هؤلاء الطلبة (Halo Effect). ويتفق هذا التفسير مع دراسة (Kataoka, Van Kraayenoord and Elkins, 2004) التي أكدت أن توقعات المعلمين المنخفضة

لتمثل المهارات الاجتماعية المناسبة. كما أشارت النتائج أن المهارات الاجتماعية للطلبة العاديين من سن (7 - 9) سنوات، أفضل منها لدى أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم من الفئة العمرية نفسها الأمر الذي قد يعود إلى إدراك ذوي صعوبات التعلم لوضعهم واختلافهم عن غيرهم من الطلبة الحاليين، أو بسبب السلوكيات غير المرحب بها من الأقران المتمثلة في السخرية والتجاهل (Heath and Wiener, 1996; La Greca and Vaughn, 1992).

وعلى صعيد التطبيقات والتوصيات التي خلصت إليها الدراسة الحالية يمكننا القول: بأن نتائج الدراسة الحالية قد أكدت في-بعدها النظري- أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المنطقة المحوثة واجهوا قصوراً في المهارات الاجتماعية، إلا أنها لم تستطع تأكيد تلازمية وجود الصعوبات التعليمية بالقصور في المهارات الاجتماعية، مما يستدعي مزيداً من الدراسات في هذا المجال، أما بحثياً؛ فقد استخدمت الدراسة ضمن إجراءات إعدادها أسلوب المجموعة البؤرية Focus group التي غالباً ما يتم التقليل من شأنها في الثقافة البحثية في منطقتنا العربية مع أهميتها في تزويدنا بمعلومات نوعية عن ثقافة المعلمين المشاركين في البحث، وبالتالي تمكنا من تفسير النتائج بطريقة نوعية وأكثر واقعية بعيداً عن قدسية الأرقام في البحث التربوي. أما تطبيقياً، فتقترح الدراسة الحالية في ضوء النتائج المتوفرة ثلاث توصيات: الأولى تتعلق بتطوير المعلمين لتوقعاتهم المنخفضة، لما يمكن أن يقوم به الطلبة ذوو صعوبات التعلم، لأن تقديراتهم المتواضعة للطلبة ذوي الصعوبات لن تساعدهم على امتلاك مهارات اجتماعية أفضل بقدر ما تعيق الوصول لمعلومات دقيقة عن حجم المشكلة التي يعانون منها، أما التوصية الثانية فتتمثل بدعوة الباحثين إلى التعاون مع المعلمين إلى اقتراح برامج تدريبية من شأنها تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتعظيم إمكانية استفادتهم من التعلم في البيئات التربوية الأقل تقييداً. لتحقيق الهدف المنشود من فكرة الدمج الشامل. والتوصية الثالثة، يمكن من خلال هذه الدراسة الانطلاق إلى إجراء مزيد من الدراسات على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عدة مجالات ومقارنتهم بأقرانهم من الطلبة العاديين، وذلك على عينات أكبر في المجتمع الأردني، أو في مجتمعات عربية أخرى.

المراجع

الخطيب، جمال. والبستنجي، مراد. (2006). مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات. دراسات، العلوم التربوية، 33 (1)، 82-95.

حسن، عبد الحميد. (2009). دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في المهارات الاجتماعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 1 (1)، 70-112.

مفهوم الذات بسبب إدراك الفرد لحجم الصعوبات التعليمية التي يواجهها (فهو طبيعي أو فوق طبيعي بقدراته العقلية)، وبالتالي قد يفرض عليه هذا الإدراك نوعين من التصرف: فالنوع الأول يبدو في سلوك انعزالي يتمثل بالانكفاء على الذات، بهدف الوقاية من حدوث مشاكل وصراعات نتيجة التفاعل مع الآخرين، والنوع الثاني يبدو في التصرف بطريقة غير ملائمة اجتماعياً كنوع من الاستجابة لرفض الآخرين الفعلي أو المفترض له. كذلك يمكن القول: بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أقل إدراكاً لمخاطر عدم الالتزام بلوائح المدرسة وقوانينها، وإظهار عادات عمل غير مناسبة، وعدم التفاعل مع الآخرين بصورة مناسبة، كون الآخرين يتقبلون منه مثل هذه السلوكيات فيتكيف مع هذا الواقع معتقداً بأنه أمر طبيعي.

وعلى صعيد التفاعل بين متغيرات الدراسة على الأداة ككل وعلى أبعادها الفرعية فقد أفادت النتائج أن الإناث العاديين كن أكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من باقي فئات الطلبة المشاركين في الدراسة، وخصوصاً في المهارات المتصلة ببعد إظهار عادات عمل مناسبة، ويبدو أن لهذه النتيجة تفسيراً ربما يعود إلى طبيعة النظرة والتربية الأسرية والمجتمعية الأردنية التي تحرص على تمكين الإناث من امتلاك مستويات مرتفعة من المهارات الاجتماعية لإعدادهن كمهات المستقبل، فجهود كل من الأسرة والمدرسة -وفقاً للثقافة العربية- تنصب على حماية الإناث منذ الصغر من كل ما يشوب "الصورة الكاملة" للفتاة العربية، حيث تحرص المعلمات على الالتزام بالقيام بكل ما من شأنه المحافظة على هذه الصورة وفقاً لتوقعات المجتمع في إنتاج طالبات ملتزمات بالسلوك على نحو مرغوب اجتماعياً، كيف لا، وهن معلمات وأمهات في الوقت ذاته. وعلى الرغم من ذلك، لا بد من الإشارة إلى أن العلاقة بين جنس الطالب والمهارات الاجتماعية ضعيفة، إذ أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للجنس في الدرجة الكلية للعلاقات الاجتماعية، أو لتفاعل الجنس مع التصنيف والعمر، أو التفاعل بين التصنيف والجنس.

وفيما يتعلق بمتغير الفئة العمرية، أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للعمر في المهارات الاجتماعية ككل، وعلى جميع الأبعاد الفرعية، في حين تبين أن هناك أثر لمتغير العمر عند تفاعله مع تصنيف الطالب، وهي علاقة ضعيفة، حيث أشارت إلى أن الطلبة العاديين من الفئة العمرية الأصغر (7 - 9 سنوات) كانوا أكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من طلبة الفئة العمرية (أكثر من 12 سنة) في بعد التفاعل مع الآخرين وعلى الأداة ككل. وربما يعود ذلك إلى أن الطلبة العاديين من الفئة العمرية الأصغر كانوا أكثر التزاماً بالمعايير المدرسية والصفية التي يحاولون فيها التكيف والمواءمة مع المتطلبات التي تفرضها كل من بيئة الصف والمدرسة في هذه المرحلة التي يقوم في الغالب على تنفيذها معلم واحد-فيما يعرف بمعلم الصف الذي يقوم بتدريس جميع المواد للطلبة في الصفوف الثلاث الأولى-. في حين أن الطلبة العاديين من الفئة العمرية الأكبر ربما كانوا أكثر إدراكاً للمتطلبات الاجتماعية للمرحلة العمرية (أكثر من 12 سنة) كبداية لمرحلة المراهقة، مما قادهم

- Gresham, F. M., and Elliott, S. N. (1987). *Social skills deficits of learning-disabled student: Issues of definition, classification, and assessment*. Reading, Writing, and Learning Disabilities, 3, 131-148.
- Healy, K. L. (1987). *The price of social ineptitude in learning-disabled children: The challenge ahead*. Reading, Writing, and Learning Disabilities, 3, 149-160.
- Heath, N. L., and Wiener, J. (1996). *Depression and nonacademic self-perception in children with and without learning disabilities*. Learning Disability Quarterly, 19, 34-44.
- Herbert, M. (1986). *Social skills training with children*. In C. R. Hollin, and P. Tower, (Eds.), *Handbook of Social Skills Training: Applications Across the Life Span*. (Volume 1). Oxford: Pergamon Press.
- Kataoka, M., van Kraayenoord, C., and Elkins, J. (2004). *Principals' and Teachers' Perceptions of Learning Disabilities: A Study from Nara Prefecture, Japan*. Learning Disability Quarterly, 27 (3), 161-175.
- Kavale, K. (2007). *Quantitative research synthesis: meta-analysis of research on meeting special educational needs*. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education*. (pp. 207-221). London: Sage Publications.
- Ladd, G. W., Mize, J. (1983). *A cognitive-social learning model of social-skill training*. Psychological Review, 90 (2), 127-157.
- La Greca, A. M., and Vaughn. S. (1992). *Social functioning of individuals with learning disabilities*. School Psychology Review, 21 (3), 340-347.
- Learner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. (8th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lyon, G. R. (1996). Learning Disabilities. In E. J. Mash and R. A. Bakley (Eds.), *Child Psychopathology*, pp. 390-435. New York: The Guilford Press.
- MacBeath, J., Galton, M., Steward, S., MacBeath, A. and Page, C. (2006) *The Costs of Inclusion*. London: National Union of Teachers.
- Mercer, M. (1997). *Students with learning disabilities*. (5th Ed.). Columbus, Ohio: Prentice-Hall Inc.
- Monti, P. M., Abrams, D. B., Binkoff, J. A., and Zwick, W. R. (1986). *Social skills training and substance abuse*. In C. R. Hollin, and P. Tower, (Eds.), *Handbook of Social Skills Training: Clinical Applications and New Directions* (Volume 2). Oxford: Pergamon Press.
- Rourke, B. P. (Ed.). (1995). *Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities: Neurodevelopmental Manifestation*. New York: The Guilford Press.
- هارون، صالح. (2005). مقياس تقدير المهارات الاجتماعية اللازمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية. *المجلة العربية للتربية الخاصة*, 6, 151-115.
- هارون، صالح. (2004). سلوك التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه، *مجلة أكاديمية التربية الخاصة*, 4, 37-13.
- Bryan, T., and Lee, J. (1990). *Social skills training with learning disabled children and adolescents: the state of art*. In T. E. Scruggs and B. Y. L. Wong (Eds.), *Intervention Research in Learning Disabilities*, pp. 263-278. New York: Springer-Verlag.
- Chohen, L., Maninon, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Ed.). New York: Routledge Publications.
- Daniels, H., and Porter, J. (2007). *Learning Needs and Difficulties Among Children of Primary School Age: definition, identification, provision and issues (Primary Review Research Survey 5/2)*, Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., and Demaray, M. K. (2001). *New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students*. *Exceptionality*, 9 (1), 19-32.
- Florian, L. (Ed.) (2007). *The SAGE handbook of special education*. London: Sage Publications.
- Forness, S. R., and Kavale, K. A. (1996). *Treating social skill deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research*. Learning Disability Quarterly, 19, 2-13.
- French, D. C., and Tyne, T. F. (1982). *The identification and treatment of children with peer-relationship difficulties*. In J. P. Curran and P. M. Monti (Eds.), *Social Skills Training: A Practical Handbook for Assessment and Treatment*. New York: The Guilford Press.
- Furnham, A. (1986). *Social skills training with adolescents and young adults*. In C. R. Hollin, and P. Tower, (Eds.), *Handbook of Social Skills Training: Applications Across the Life Span*. (Volume 1). Oxford: Pergamon Press.
- Goswami, U. (2008). *Foresight Mental Capital and Wellbeing Project*. Learning difficulties: Future challenges. The Government Office for Science, London.
- Gresham, F. M. (1992). *Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant, or correlation?* School Psychology Review, 21, 348-360.

- San Miguel. S. K., Forness. S. R., and Kavale. K. A. (1996). *Social skills deficits in learning disabilities: The psychiatric comorbidity hypothesis*. Learning Disability Quarterly, 19, 252-261.
- Swanson, L., and Malone, S. (1992). *Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature*. School Psychology Review, 21, 427-443.
- Walker. H. M., Stieber, S., and Eisert, D. (1991). Teacher ratings of adolescent social skill: Psychometric characteristics and factorial replicability across age-grade ranges. *School Psychology Review*, 20 (2), 301-314.

ملحق 1

مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم

الرقم	سلوك الطالب	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	يواظب على حضور دروسه بشكل منتظم.					
2	يتابع تعليمات المعلم وتوجيهاته الشفهية والمكتوبة.					
3	يحاول الاستمرار في أداء المهمة المقدمة له دون توقف.					
4	يطلب المساعدة من المعلم أو الزملاء في الوقت المناسب.					
5	يواظب على أداء الواجبات المدرسية في المنزل.					
6	يستطيع تركيز انتباهه على مهمة ما لفترة كافية .					
7	يتذكر أكثر من توجيه لفظي في وقت واحد.					
8	يحضر الأدوات التي يحتاجها في المدرسة.					
9	يبدأ بأداء الواجب الدراسي بعد انتهاء المعلم من شرحه للطلبة.					
10	يستفيد من وقت الفراغ بالمدرسة في أشياء مفيدة .					
11	لا يتشتت انتباهه بسهولة .					
12	يكمل الواجب المدرسي في الوقت المحدد له.					
13	يتقبل تصويب المعلم لأعماله المدرسية.					
14	يعرف جيدا مواطن قوته وضعفه.					
15	يستمر في أداء الواجبات المدرسية لمدة لا تقل عن نصف ساعة دون الاعتماد على أحد آخر.					
16	ينجز الأعمال وهو في غاية الانسجام مع ذاته أو مع الآخرين.					
17	يشارك في المناقشة الصفية بصورة مهذبة.					
18	يبدو واثقا من نفسه.					
19	لا يميل إلى الانخراط في أعمال روتينية متكررة.					
20	لا يستخدم ممتلكات الآخرين دون إذنهم.					
21	يحترم ممتلكات الآخرين كأن يعيد الأشياء التي يستعيرها.					
22	يحترم الكبار ويدعن لأوامرهم.					
23	لا يتحدث أثناء حديث الآخرين.					
24	يعي تأثيرات سلوكه على الآخرين.					
25	يتحدث بصدق.					
26	يحترم مشاعر الآخرين.					
27	يظهر عادات صحية مقبولة كالمحافظة على نظافة مظهره.					
28	يعمل بطريقة مناسبة مع الآخرين في سبيل انجاز العمل المطلوب.					
29	يتفاعل اجتماعيا مع الأقران بشكل مناسب.					
30	يقيم علاقات جيدة مع الكبار.					
31	يأخذ دوره في الأنشطة والألعاب.					
32	يشارك في الأنشطة الاجتماعية.					
33	يقيم صداقات مع التلاميذ الآخرين.					
34	يطلب المساعدة من الطلبة الآخرين عندما تكون هناك حاجة.					
35	يستعمل تعبيرات تدل على اللباقة الاجتماعية مثل "من فضلك" و"شكرا" عندما يطلب شيء ما.					
36	يتعاون مع الآخرين في تبادل الممتلكات كالأدوات التعليمية (كتب، أقلام).					
37	يبدى روحا من الدعابة والفكاهة والمرح في التعامل مع الآخرين.					
38	يتبع وينفذ خطط وقرارات الآخرين.					
39	يعرض استعداداه لمساعدة أقرانه بالصف.					
40	يلتزم بتعليمات وقوانين الصف.					
41	لا يتغيب أو يتأخر عن أماكن النشاط المتفق عليها؛ كأن لا يصل متأخرا أو يغادرها دون استئذان.					

					42	يُمْتَنَعُ عن الغش في الامتحانات.
					43	لا يشتُم الآخريْن أو يسبهم.
					44	يطلب الإذن من المعلم قبل الحديث.
					45	يطلب الإذن من المعلم قبل التحرك من مقعده.
					46	لا يقوم بمضايقة الآخرين.
					47	ينتقل من وضع تعليمي إلى آخر(من الصف إلى غرفة المصادر وبالعكس) بطريقة ملائمة دون إحداث ضوضاء أو إزعاج.
					48	لا يقوم بإطلاق التعليقات البذيئة حول أي سلوك غير مقبول صادر من أحد زملائه.
					49	يلتزم بمراعاة السلوكيات المرغوبة عندما يكون في مجموعة كبيرة؛ كأن لا يقاطع المجموعة بكلام لا يرتبط بموضوع المناقشة.
					50	لا يقوم بالتجوال في أرجاء غرفة الصف أثناء الدراسة.

دور التعليم الأسري في تنمية الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الثلاثة الأولى

عماد السعدي* وعطاف منسي**

تاريخ قبوله 2011/8/17

تاريخ تسلم البحث 2011/1/17

The Role of Family Literacy in Developing Children's Reading Interests in Kindergarten and the First Three Classes

Imad Sa'di, Faculty of Education, Yarmouk University.
Etaf Mansi, Researcher in Education.

Abstract: This study aimed at exploring the role of family literacy in the development of reading interests of children in light of some variables. The sample of the study consisted of 746 kindergarten and elementary schoolchildren, studying in public schools at Irbid First Directorate of Education and their parents. Family Literacy Scale consisting of 48 items and Reading Interest Scale consisting of 30 items were developed and utilized to achieve the study purposes.

The results revealed a moderate level of the role of family literacy in developing children's reading interests. Parent's beliefs about reading ranked first, followed by instruments (tools), whereas activities came third, and home-school connection fourth.

Although the results revealed a low degree of reading interests, statistically significant differences in reading interests due to the child study level were found in favor of the first three classes, whereas no statistically significant differences due to either child gender or the interaction between child gender and study level were found. Results also revealed significant positive correlation between all family literacy domains and domains of "instruments, activities, parent's beliefs about reading, home-school connection and fathers' and mothers' educational level, family income, family size and child's study level" with reading interests, in addition to a relative significant contribution of "activities, child's study level, tools, parents' educational level, family size, home-school connection" in predicting reading interest. (**Keywords:** Family literacy, reading interests, kindergarten, elementary school).

تشكيل حياة الطفل (Reader and Sowers, 2002).

ويعد دور الوالدين وأفراد الأسرة مهماً في تطوير مهارات القراءة والكتابة وتنمية الميول القرائية لأطفالهم. إذ توصل الباحثون (Anderson, Hierbert, Scott and Wilkinson, 1985) إلى أن للتعليم الأسري دوراً كبيراً في تنمية مهارات القراءة والكتابة والميل إليهما، وبخاصة عندما ينهمك أفراد العائلة في القراءة لأطفالهم أو القراءة معهم، بالإضافة للتفاعل المشترك بين الوالدين والأبناء. وتوفر بيئة التعليم الأسري ستة مصادر لتنمية مهارات القراءة والكتابة في وقت مبكر في محيط العائلة Hess and Holloway, (2002; Saracho, 1984)، هي:

1. أهمية القراءة: يقوم الوالدان بالقراءة أمام أطفالهم لتحفيزهم على القراءة.

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور التعليم الأسري في تنمية الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الثلاثة الأولى (4-9) سنوات في ضوء متغيرات المستوى التعليمي للوالدين، ومستوى دخل الأسرة، وعدد أفراد الأسرة، وجنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل. ولتحقيق هدف الدراسة جمعت البيانات بتطبيق مقياسي التعليم الأسري والميول القرائية على عينة مؤلفة من 746 طفلاً وطفلة من تلاميذ ما قبل المدرسة والصفوف الثلاثة الأولى ووالديهم، في المدارس المختلطة التابعة لمديرية تربية إربد الأولى.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الثلاثة الأولى كانت متدنية، وأن لاختلاف "المستوى الدراسي للطفل" أثراً دالاً إحصائياً في درجة الميول القرائية، ولصالح "الصفوف الثلاثة الأولى"، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في الميول القرائية تعزى لاختلاف "جنس الطفل"، وعدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين "جنس الطفل والمستوى الدراسي للطفل". وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين متغيرات التعليم الأسري (الأدوات، والأنشطة، واعتقادات الوالدين عن القراءة، وربط البيت بالمدرسة، والمستوى التعليمي لوالد الطفل، والمستوى التعليمي لوالدة الطفل، ومستوى دخل الأسرة، والمرحلة الدراسية) من جهة، ومتغير الميول القرائية من جهة أخرى. وإلى وجود مساهمة نسبية ذات دلالة إحصائية "للأنشطة، والمستوى الدراسي للطفل، وللأدوات، والمستوى التعليمي لوالد الطفل، ولعدد أطفال الأسرة، ولربط البيت بالمدرسة". في التنبؤ بالميول القرائية. (الكلمات المفتاحية: التعليم الأسري، الميول القرائية، أطفال الروضة، الصفوف الأولى).

مقدمة: شهدت الحياة الأسرية، لعدة عقود مضت، تغيرات ملحوظة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وترسخ الاعتقاد السائد بأن العملية التربوية تبدأ من الأسرة ثم يبدأ بعد ذلك دور المدرسة، وتتبعها الروافد الأخرى من وسائل إعلام وثقافة وسياسة وغيرها بالتأثير إيجاباً أو سلباً في تعليم الطفل؛ التي يتبدى حينها انسجامها وتكاملها أو اختلافها وتنافرها مع الدور التربوي الذي يقوم به كل من البيت والمدرسة في هذا المجال. إن التعليم الأسري جهد تربوي ضروري في الطفولة المبكرة، والفكرة الأساسية لمنهج التعليم الأسري هي "أن الوالدين هم المعلمون الأوائل لأطفالهم، والمعلمون الذي يبقون للأطفال لأطول وقت ممكن" (Morrow, 1995 P. 6). فالأسرة هي العنصر الأقوى في

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

** باحثة في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- يحدث بصورة طبيعية في أثناء المعيشة اليومية، ويساعد كلاً من البالغين والأطفال على إنجاز أعمالهم.
 - يمكن تضمينه رسومات وكتابات تساعد أثناء القراءة والكتابة، على تبادل القصص والأفكار وتدوين الملاحظات، وإرسال رسائل لتوصيل الخطابات، والاحتفاظ بالسجلات، وتحضير اللوائح، واتباع إرشادات مكتوبة، أو تساعد على تقاسم قصص وأفكار خلال المحادثة، وخلال القراءة والكتابة.
 - يقوم به الوالدان عن قصد، أو قد يحدث عفوياً، عندما يقوم أحد الوالدين والأطفال بتأدية مهامهم اليومية.
 - تبدأ أنشطته أحياناً خارج حدود البيت في مؤسسات تربوية مختلفة؛ مثل المدرسة أو المكتبة العامة أو دور العبادة. وتهدف هذه الأنشطة إلى دعم اكتساب مهارات تعلم القراءة وتطويرها؛ من خلال قراءة القصص، وإكمال الواجبات المدرسية، وكتابة التقارير البسيطة.
2. الضغط من أجل تحقيق الإنجاز: يفرض الوالدان توقعاتهم المتعلقة بما يرغبون أن يحققه أبنائهم بما يتعلق بالقراءة والكتابة ومبادراتهم وميولهم.
 3. مدى توفر أدوات القراءة واستخدامها: يقدم الوالدان خبرات قرآنية تعليمية في البيت تشتمل على أدوات القراءة والكتابة الخاصة بالأطفال.
 4. القراءة بمصاحبة الأطفال (القراءة التشاركية): يقوم الوالدان بالقراءة بمصاحبة أطفالهم في البيت، وكذلك يستمعون لهم ويساعدونهم عندما يقرأون.
 5. فرص التفاعل اللفظي: يتفاعل الوالدان مع أبنائهم بالقراءة بطرق عدة في البيئة المنزلية.
 6. الخبرات المكتسبة: يكتسب الأطفال الخبرات القرائية من خلال مراقبة الراشدين وهم يقرأون.

وقد توصل جريس (Griffis, 2003) إلى أن الوقت التفاعلي للوالدين والطفل هو المفتاح للتعليم الأسري الناجح؛ فخلال هذا الوقت يحصل الوالدان على فرصة للقراءة مع أطفالهم، وممارسة المهارات التي تعلموها سابقاً. وعادة ما يكون هذا العنصر التفاعلي نشاطاً متعلقاً بالتعليم مثل قراءة قصة بشكل مشترك، ويصل الأطفال عندما يقرأ لهم أفراد الأسرة أو الوالدين القصص المأثمة ويستجيبون لتساؤلاتهم المتعلقة بالقراءة، نتيجة مفادها أن المادة المطبوعة ذات معنى. وهو ما يؤكد ساراشو (Saracho, 2002) الذي أشار إلى أن نوعية التفاعل بين أفراد الأسرة والأطفال مهمة في تنمية الميول القرائية لديهم. ولأن معظم الدراسات التي أجريت كانت على أطفال في بيوت غربية غير عربية، فقد شكل ذلك حافزاً كبيراً للباحثين، في محاولتهما دراسة ما توصلت إليه الدراسات حول صفات الأسر التي يمارس أطفالها القراءة في عمر مبكر في البيئات العربية.

يرتكز مفهوم التعليم الأسري على أساس مفاده أن تنمية القدرة على القراءة وعلى فهم المقروء تبدأ في الأسرة؛ فالأطفال الذين ينشأون في بيئة تتوفر فيها الكتب وتهيء فرصاً كبيرة للقراءة، ينمو لديهم الميل للقراءة وقد يصبحون قراء جيدين محبين للقراءة في وقت مبكر. أما الذين ينشأون دون دعم أسري للقراءة فليسوا كذلك؛ إذ ينظر التربويون إلى القراءة التشاركية التي تتم بين الطفل والديه على أنها "محاولة لضم المنزل والمدرسة عن طريق التركيز على نشاطات التعلم المشتركة بين الوالدين وأطفالهما" (Pahl and Kelly, 2005).

يُعد مصطلح التعليم الأسري (Family Literacy) مفهوماً مركباً، ويمكن اختصاره بمواصفات التعليم الأسري التي نشرتها الجمعية الدولية للقراءة، بعنوان "التعليم الأسري: وجهات نظر جديدة"، (Morrow, 1995; Paratore and Tracey, 1997; Morrow, 2004) التي مفادها أن التعليم الأسري: • يشتمل على كيفية ممارسة الوالدين، والأطفال، وباقي أعضاء الأسرة التعليم في البيت، وفي المجتمع.

ويعد استقرار الأسرة عاملاً مشجعاً للطفل على التعلم؛ إذ يؤثر التعليم الأسري في تنمية الميل للقراءة والكتابة ولتعلم مهارتهما (Leichter, 1984) بثلاث طرق، هي:

1. تفاعل الأفراد: من خلال تجارب التعليم التشاركية بين الطفل والديه.
2. البيئة الطبيعية: التي تشمل مواد التعلم والأدوات المتاحة في منزل الطفل.
3. المناخ التحفيزي: ويتضمن العلاقات بين الأفراد، وبخاصة علاقات الوالدين ومواقف الوالدين تجاه تعلم القراءة.

تشير الدراسات إلى العلاقة القوية بين قراءة الوالدين والميول القرائية لدى الأطفال، وتظهر أن الأطفال الذين توافرت لديهم نشاطات ومواد قرائية أسرية أكثر امتلاكاً ميولاً قرائية بدرجة أعلى من أولئك الذين لم تتوفر لديهم (Anderson, 2000; Jordan, Snow and Porche, 2000; Stainthorp and Hughes, 2000; Saracho, 1997).

وأظهرت دراسة هيس وهولوي (Hess and Holloway, 1984; P. 93) المتعلقة بالبيئة الأسرية ومهارات القراءة أن: "أداء الأطفال للقراءة وميلهم إليها، مرتبط بكمية القراءة التي يقدمها الوالدان لهم، وبنوعية المواد التي يقرأونها لهم، وبدرجة تقديرهم للقراءة. وباجتماع هذه العوامل يمكن للوالدين أن يؤثر في أطفالهم ويساعدوهم على اكتساب مهارات القراءة، وتطوير مهاراتها، والميل إليها. وبغض النظر عن الحالة الاقتصادية، فإن العائلات تستطيع أن توفر بيئة تعليمية غنية تعزز حب الأطفال للقراءة وميلهم إليها؛ لأن نجاح المدرسة يمكن أن يتحقق للأطفال بدءاً من البيت (Anderson, 2000).

وأوضحت دراسة لانسي وبيجن (Lancy and Begin, 1992) كيفية جعل قراءة الأطفال أكثر طلاقة، عندما ينظر الوالدان للقراءة بايجابية، ويدركان وأطفالهما أن القراءة نوع من المتعة، فيقرأون القصص بطريقة تركز على المعنى بدلاً من توجيه الأطفال

كان الطفل قارئاً أم لا، وإلى أي مدى سيقراً، وما إذا كان شغوفاً بمجال معين من مجالاتها (محمد، 1996).

وتتعدد الوسائل التي تساعد على تنمية الميول القرائية لدى الأطفال، وتتحدد هذه الوسائل في قيام الأسرة، والمدرسة، والمكتبات، ووسائل الإعلام، بدور متميز في تثقيف الطفل. ويتمثل دور هذه المؤسسات التثقيفية وعلى رأسها الأسرة، في مجموعة من الإجراءات والأمور التي ينبغي مراعاتها، وتركز الدراسة الحالية على الإجراءات التي تتعلق بالأسرة ويتوجب عليها القيام بها.

كثيراً ما يعتمد ما يتعلمه الطفل في المدرسة على ميوله أكثر من ذكائه. ويبدو ذلك جلياً في التحصيل الأفضل للطفل في المواد التي يحبها ويميل إليها وفي اختياره لأنشطة وقت الفراغ. ومع ذلك، لا يمكن تعريف الميل بأنه اهتمام أو تفضيل، إن تفضيل شيء ما على آخر - بوجود خيارات مختلفة - يعد قضية سلبية نسبياً لأنه لا يعني بالضرورة بأن الفرد سيبدل جهده لإيجاد الأشياء التي يفضلها، بينما يعد الميل ذو طبيعة ديناميكية نشطة فلا يختار الفرد ما يقرأ فقط بل إنه يختار هدفه ويخلق الإمكانيات لتحقيقه؛ فالميل وسيلة للإنجاز في القراءة، وللاستمتاع بها، ولتدبير معانيها، ونقد نصوصها، وهو مولد لجميع النشاطات القرائية الاختيارية (Damberger, 1975).

تعد مرحلة الطفولة من أفضل المراحل العمرية وأخصبها لتنمية الميول القرائية لدى الأفراد، وهي القاعدة الأساسية التي تبدأ منها وتقوم عليها تنمية الميول القرائية لدى التلاميذ. بل إن عزوف الكبار عن القراءة مرده بالدرجة الأولى إلى أن عملية تنمية الميول القرائية لم تتم أثناء الطفولة، ذلك أن خلق العلاقة الحميمة بين الطفل والكتاب هي خير وسيلة لتنمية القراءة والشغف بها والإقبال عليها.

وتتعدد الوسائط التربوية التي تعمل على تنمية ميول الأطفال للقراءة وتجعلهم يقبلون عليها بحب وشغف، ومن أهمها: المنزل، والمدرسة، والمكتبات، ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية، ولكل وسيط من هذه الوسائط دوره الواضح في تنمية الميول القرائية لدى الأطفال (شحاته وإبراهيم، 1987).

وتركز الدراسة الحالية على المنزل وسيطاً لتنمية الميول القرائية لدى الأطفال؛ إذ يشير شحاته وإبراهيم (1987). إلى أن المنزل يعد المركز الأول لتكوين الميول القرائية وتنميتها لدى الأطفال، فهو الذي يعزز في الطفل الميول المبكرة للقراءة، ولا بد من أن يصبح الوالدان داخل المنزل قدوة الطفل وأنموذجاً؛ لأن تنمية الميول القرائية لدى الأطفال يحتاج إلى أن يميل الوالدان نفسيهما إلى القراءة فيقبلون عليها، ويحترمون الكتاب، ويقدرن العلم والعلماء، وينشئون المكتبات المنزلية، ويحكون لأبنائهم عما يقرؤن؛ ذلك لأن سلوكهما الفعلي أقوى تأثيراً من الدعوة النظرية إلى القراءة.

لفك الرموز، وهم أيضاً يطرحون الأسئلة ويبتدعون الفكاهة خلال القراءة. ويتفق جولدنبيرغ وريس وجاليمور (Goldenberg, Reese and Gallimore, 1992) مع لانسي وبيجن فيما أشارا إليه من أنه يمكن للوالدين أن يتعلموا الصبر والانتظار إلى أن يعطي أطفالهم الإجابات عن الأسئلة المطروحة وأن يستخدموا أسلوب التفكير السياقي بدلاً من التفكير على مستوى الكلمة، وأن يقرأوا القصص بأساليب تمثيلية، فالوالدان قدوة في القراءة لأطفالهم؛ فهم يتحدثون معهم، ويستمعون إليهم ويشركونهم في مجموعة متنوعة من النشاطات التفاعلية.

ويُعد مفهوم الميول القرائية من المفاهيم المتعددة الأبعاد؛ فقد عرف ويلسون (Wilson, 1971, P.17) الميول القرائية بأنها "تنظيمات وجدانية لدى الفرد تشير إلى اهتمامه بالمواد المكتوبة وتجعله يشترك في مناشط إدراكية أو أدائية ترتبط بها، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسته لها". كما عرفها ديشانت وسميث (Dechant and Smith, 1977, p.76)، المشار إليهما في القرشي، (1985) بأنها "استجابات متعلمة تعبر عن الاهتمام بممارسة القراءة، ونتاج تفاعل بين الحاجات النفسية ووسائل إشباعها"، وعداً الميول القرائية مفهوم مركب يتكون من عدة مستويات تشمل: حب الاستطلاع والاهتمام والارتباط الوجداني بموضوع القراءة، وتتكامل هذه المستويات الثلاثة لتكوين الميول القرائية.

وبناءً عليه، فإن الميول القرائية هي استجابات تدفع صاحبها إلى ممارسة القراءة في أي تخصص بارتياح ورغبة بغض النظر عن نوع الاهتمام. وهكذا يظهر أن الميول القرائية سابقة للاهتمامات أو التفضيلات القرائية، فالإنسان في الغالب يهوى القراءة بوصفها نشاطاً عاماً، ثم تتسع مداركه وقدراته، وتزيد مهاراته، وتبدأ اهتماماته القرائية بالبروز مع التقدم في العمر ويصبح لديه ميولاً لبعض الموضوعات.

وقد أثبتت معظم الدراسات التي بحثت أهمية الميول والاهتمامات القرائية، وما تعود به على المتعلم خاصة؛ فقد ذكر القرشي (1985) أن إهمال الميول القرائية والاهتمام بالمهارات فقط؛ يتسبب في تنشئة أجيال من المتعلمين الأميين تعرف كيف تقرأ ولكنها لا تقبل على القراءة.

ويشير علماء النفس إلى أن الميول مهمة في عملية التعلم والميول. وهناك عوامل عدة تؤثر في اكتساب الميول مثل الأسرة أو البيئة التي ينشأ فيها الطفل، وكذلك الوسط الثقافي المحيط به، ولذلك كان من الضروري إيجاد نوع من الميول لدى الطفل أثناء عملية التعلم، التي يمكن أن تستثار من خلال تفاعل الفرد مع الحاجات الأساسية اللازمة له، ومع الوسائل التي يستخدمها الفرد في إشباع تلك الميول، فالطفل الذي تتوافر لديه الميول القرائية هو الذي تشبع القراءة حاجاته، وإحساسه بذاته وتقديره إياها وتقدير الآخرين إياه، وتحقق له الفضول والشغف وحاجته إلى التفوق والنجاح. وتعد الميول بمثابة القوة الفاعلة التي توجه اهتمامات الفرد بالمناشط أو بالأشياء والموضوعات، وهي كذلك تحدد ما إذا

غنية بالمواد المطبوعة أظهروا وعياً باللغة المكتوبة أكثر من أولئك الذين يعيشون في بيئات تفتقر إلى المواد المطبوعة.

وأجرى ماكتاكرت (McTaggart, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير ميول الأطفال القرائية المسبقة وبيئة التعلم الأسري في تطوير ميولهم القرائية اللاحقة، وفي تطور مهارات القراءة والكتابة لديهم. وقد جمعت البيانات للمرة الأولى لهذه الدراسة الطولية عندما كان الأطفال في مرحلة الروضة، وتم جمع البيانات في المرة الثانية في ربيع عام (2003) عندما كان الأطفال في الصف الثاني وفي الصف الثالث. شارك في هذه الدراسة (65) طفلاً (من أصل 110) مع ذويهم، وأظهرت النتائج أن ميول الأطفال القرائية تعد منبئاً لميولهم اللاحقة عند الصف الثالث، كما أشارت إلى وجود مساهمة نسبية لمتغيرات التعليم الأسري والمهارات الصوتية في التنبؤ بالميل القرائية.

وكان هدف الدراسة التي أجراها جونسون (Johnson, 2007) الكشف عن فعالية نموذج ويكر (Waker) للمشاركة الوالدية في تفسير نتائج الأطفال في مرحلة الروضة، من خلال دمج المتغيرات التي تمثل جميع مكونات هذا النموذج، والتي تتضمن معرفة طبيعة الوالدين، وإحساس الوالدين بالكفاءة، وتصورات الوالدين للفرص المدرسية العامة، ودعوات المعلم المحددة للتدخل، ومتطلبات الوقت والجهد، ومهارات المعرفة المدركة، ونشاطات التعليم الأسري العامة المتعلقة بالقراءة والكتابة حيث استخدمت الدراسة بيانات السنة الأولى من دراسة طولية امتدت ثلاث سنوات اشتملت على (76) مركزاً لرعاية الطفولة في ولاية أوكلاهما؛ إذ أعطي الآباء والمعلمون مجموعة من استبيانات التقارير الذاتية، بينما أعطي الأطفال مقياس تقييم الخطوات المبكرة نحو مفاهيم معرفة القراءة والكتابة. ثم استخدمت الانحدارات الهرمية لدراسة أسئلة البحث الثلاثة الخاصة بالنموذج وتصرف الطفل نحو التعلم والميول القرائية ومعرفة مفهوم المطبوع. أظهرت النتائج أن النموذج فاعل جداً وأن المهارات الوالدية المحسوسة تعد مساهمة نسبية مهمة في الميل للتعلم، كما أشارت النتائج إلى أن تدخلات المعلم تسهم بشكل مهم في ميول الأطفال القرائية، وأظهرت النتائج أخيراً أن لإحساس الأطفال بالكفاءة دوراً كبيراً جداً في النموذج في تطور مفهوم المواد المطبوعة لديهم.

يتبين مما سبق أن موضوع التعليم الأسري هو موضوع ذو أهمية واضحة في تنمية ميول الأطفال في شتى المجالات ويحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة، وبخاصة في البيئة العربية. ولم يتمكن الباحثان في حدود علمهما من العثور على دراسة تناولت التعليم الأسري أو حاولت الكشف عن قوة العلاقة الارتباطية بين دور الوالدين في التعليم الأسري ومستوى الميول القرائية لدى أطفالهم بشكل مباشر في الأردن بخاصة وفي الوطن العربي بعامة، أو أي دراسة في التعليم الأسري ومستوى الميول القرائية باختلاف المستوى التعليمي للوالدين، ومستوى دخل الأسرة، وعدد أطفال الأسرة، والجنس، والمستوى الدراسي للطفل. كما لم يقف الباحثان

ومن الأمور التي تعيق الأسرة في تعهد أطفالها وتربيتهم، الأوضاع الاقتصادية الصعبة التي تمر بها غالبية الأسر في الوطن العربي، والتي تسعى بكل جهدها إلى توفير الأمور الأساسية للأسرة من مأوى، وطعام، وشراب وملبس، بحيث يصعب معه أن تشتري لأطفالها ما تعتقد أحياناً بأنه من الكماليات كالكتب والقصص، حتى لو كانت هذه القصص رخيصة الثمن، فكيف يكون الحال إذا كانت كتب وقصص الأطفال مرتفعة الثمن؟ كما هو الحال في عالمنا العربي بخاصة وفي بلدان العالم الثالث بعامة. أضف إلى ذلك عدم ملائمة البيت لمتطلبات الطفولة من توفير مكان مخصص للقراءة يحتوي على طاولة وكراسي ورفوف للكتب، يلجأ إليه الصغار لتحضير دروسهم وواجباتهم المدرسية وقضاء وقت فراغهم في مطالعة الكتب والقصص والمجلات (أحميده، 2008).

تتأثر دافعية الأطفال للقراءة والنجاح في المدرسة بالمستوى التعليمي لأبائهم. فهناك أثر مباشر للبيئة الأسرية والاجتماعية في التطور المعرفي، واكتساب المعرفة بالقراءة والكتابة عند الأطفال، وحسب برنامج وزارة التربية والتعليم الأمريكية "America Reads" فإن عامل التوقع الوحيد الأكثر دلالة لتعليم القراءة والكتابة وتنمية الميول القرائية هو مستوى تعليم الأم، فكلما زاد المستوى التعليمي للأم زاد احتمال أن تقرأ لأطفالها (Darling, 2004).

وقد قام الباحثان بمراجعة الأدب التربوي للوقوف على أبرز النتائج التي تم التوصل إليها في هذا المجال؛ إذ كشفت دراسة بل (Bell, 1999) عن الجوانب النوعية لقراءة الكتب التفاعلية المشتركة بين أطفال الروضة الذين بدأوا للتو بالقراءة مع ذويهم، وبحث بالتحديد في خصائص قراءة الكتب التفاعلية، ومدى ارتباطها بخصائص محددة لدى الطفل، مثل الميول القرائية، والمهارات القرائية، وقد تمت ملاحظة (70) والداً ووالدة في بيوتهم خلال تفاعلات القراءة المشتركة مع أطفالهم، وأشارت النتائج إلى أن التقارير الوالدية حول وتيرة نشاطات القراءة المشتركة في البيت لم تظهر ارتباطاً ملحوظاً مع مقاييس معرفة القراءة والكتابة، كما أشارت النتائج إلى أن الوالدين يلعبون دوراً مهماً في تنمية ميول أطفالهم القرائية.

أما أحميدة (2008) فقد استقصى في الأردن أثر البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة. تكونت عينة الدراسة من (40) طفلاً ممن تراوحت أعمارهم ما بين ثلاث إلى أربع سنوات، بالإضافة إلى والديهم. تم توزيع استبانة على الوالدين لتحديد الأطفال الذين يعيشون في بيئات منزلية غنية بالمواد المطبوعة من أولئك الذين يعيشون في بيئات تفتقر إلى المواد المطبوعة، وخضع جميع الأطفال لاختبار الوعي باللغة المكتوبة. أظهرت نتائج الدراسة ممارسات متفاوتة للوالدين في توفير بيئات غنية بالمواد المطبوعة تراوحت بين المتوسطة والمتدنية، كما أن الأطفال الذين يعيشون في بيئات

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها:

1. تشير تفكير الوالدين لتنمية الميول القرائية لدى أبنائهم في سن مبكرة.
2. تكشف عن بعض المتغيرات والعوامل الأسرية التي تؤثر في الميول القرائية لدى الأطفال؛ للتعامل معها بشكل يعزز ميولهم نحو القراءة.
3. تضيف موضوعاً ذا أهمية خاصة إلى محتويات المكتبة العربية وبخاصة مع ندرة الدراسات العربية المتخصصة في هذا المجال.
4. تحدد أي متغيرات التعليم الأسري هي الأكثر تنبؤاً في ميول الأطفال القرائية.

التعريفات الإجرائية

يمكن تعريف مصطلحات الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- التعليم الأسري: هو مجموعة الممارسات الأسرية التعليمية التي تهيئ الفرصة للأطفال لتطوير ميولهم القرائية، ليصبحوا قراءً متميزين في وقت مبكر. ويتمثل مستوى التعليم الأسري في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الوالدان على مقياس التعليم الأسري المتعلقة بمتغيرات الدراسة التالية: المستوى التعليمي لوالد الطفل، والمستوى التعليمي لوالدة الطفل، ومستوى دخل الأسرة، وعدد أطفال الأسرة، والأدوات والأنشطة، واعتقادات الوالدين عن القراءة، وربط البيت بالمدرسة.

- الميول القرائية: هي استجابات تظهر اهتمام الطفل بالمواد القرائية، بحيث توفر له رغبة حقيقية في ممارسة القراءة بغض النظر عن محتوى هذه القراءة، وتجعله يشترك بمناشط حركية ترتبط بها وتشعره بقدر من الارتياح عند ممارستها، سواء أكان ذلك اهتماماً أم رغبة في مجال معين. ويتمثل مستوى الميول القرائية في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل على مقياس الميول القرائية المستخدم في هذه الدراسة.

- المستوى الدراسي للطفل: هو المستوى الدراسي الذي يدرس فيه الطفل في الفصل الأول من العام الدراسي 2010/2009 في المدارس المختلطة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، ويتألف من مستويين، هما: ما قبل المدرسة (4- أقل من 6) سنوات، والصفوف الثلاثة الأولى (6 - 9) سنوات.

محددات الدراسة

تتحدد هذه الدراسة في اقتصارها على:

1. الأطفال الذين يدرسون في رياض الأطفال، وفي الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس المختلطة التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، وتتراوح أعمارهم ما بين (4-9) سنوات، مما يحول دون تعميم نتائجها على فئات أخرى

على دراسة عربية بحثت في عناصر التعليم الأسري وأيهما هو الأكثر تنبؤاً وتأثيراً في تطوير مستوى الميول القرائية لدى الأطفال. وقد تفردت كل دراسة من الدراسات السابقة التي عثرا عليها بجانب واحد من الجوانب المتعلقة بالميول القرائية، أما الدراسة الحالية فقد تناولت جميع الجوانب التي تتعلق بهذه الميول.

مشكلة الدراسة

نبعت مشكلة هذه الدراسة من ملاحظة الباحثين الأسرية والميدانية بخصوص صمود الأطفال عن القراءة وعدم ميلهم إليها. ومع أن للأسرة بوصفها مدرسة الطفل الأولى، أهمية كبيرة في توفير بيئة غنية بأدوات التعليم الأسري ومواده وأنشطته الفاعلة التي تسهم في تنمية ميول الأطفال القرائية، لا يلحظ أن هذا الجانب يلقي اهتماماً كافياً لدى معظم الأسر العربية؛ إذ يشير تقرير منظمة اليونسكو وتقرير التنمية البشرية العربي إلى أن الوقت المخصص للقراءة عند الطفل العربي لا يزيد على (6) دقائق يومياً وهو رقم مذهل مقارنة بالوقت الذي يقضيه أطفال الدول الغربية⁽¹⁾.

وتأتي هذه الدراسة لتقف على واقع الحال وتحدد دور الأسرة في تنمية ميول الأطفال القرائية، بغية إيجاد جيل متمكن من طرق القراءة واستراتيجياتها، وممتلك لمهاراتها المختلفة، ومستعد للبحث عن المعلومة أنى وجدها، وبخاصة في عصر الثورة المعلوماتية وما أنتجته من مواد قرائية إلكترونية. هذا الواقع التربوي وضع الباحثان أمام تساؤل مفاده: ما دور التعليم الأسري في تنمية الميول القرائية لدى الأطفال؟ وبالتحديد؛ فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى تقديرات الوالدين لدور التعليم الأسري في تنمية الميول القرائية للأطفال في مرحلتي رياض الأطفال، والصفوف الثلاثة الأولى؟
2. ما مستوى الميول القرائية لدى أطفال الروضة، والصفوف الثلاثة الأولى؟
3. هل يختلف مستوى الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الثلاثة الأولى باختلاف جنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل، والتفاعل بينهما؟
4. ما قدرة متغيرات الدراسة (المستوى التعليمي لوالد الطفل، والمستوى التعليمي لوالدة الطفل، ومستوى دخل الأسرة، وعدد أطفال الأسرة، وجنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل، والأدوات، والأنشطة، واعتقادات الوالدين عن القراءة، وربط البيت بالمدرسة) في التنبؤ بالميول القرائية لدى أطفال الروضة، والصفوف الثلاثة الأولى؟

(1) Retrieved November 11, 2010 form: <http://www.annabaa.org/nbanews/70/154.htm>

التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2010/2009)، والبالغ عددهم (25415) تلميذاً وتلميذة منهم (12524) تلميذاً و(12891) تلميذة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (746) طفلاً وطفلةً ووالديهم، وهم من الأطفال الذين تطوع أبائهم وأمهاتهم للمشاركة في هذه الدراسة ولحضور اجتماعات أولياء الأمور داخل المدرسة ووافقوا على التعاون مع الباحثين وتيسير إجراءات هذه الدراسة. ويبين الجدول 1 توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

2. آباء وأمهات الأطفال الذين وافقوا على المشاركة في هذه الدراسة. مما يحول دون تعميم نتائجها على أسر أخرى ممن لم يوافق أبائهم وأمهاتهم على المشاركة.

3. الأداة المستخدمة فيها، وهما مقياس التعليم الأسري ومقياس الميول القرائية؛ مما يحول دون تعميم نتائجها فيما لو استخدمت أدوات أخرى تتمتع بخصائص سيكومترية مختلفة، وأخضعت بياناتها لمعالجات وأساليب إحصائية مغايرة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ ما قبل المدرسة، وتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى ووالديهم، ممن تتراوح أعمارهم (4-9) سنوات ويدرسون في المدارس المختلطة التابعة لمديرية

الجدول 1 توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

العينة	المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة
الآباء والأمهات	المستوى التعليمي	أمي لا يقرأ ولا يكتب	18	2.4%
		توجيهي فما دون	273	36.6%
		بكالوريوس	374	50.1%
		دراسات عليا	81	10.9%
	لوالدة الطفل	أمي لا يقرأ ولا يكتب	15	2.0%
		توجيهي فما دون	355	47.6%
		بكالوريوس	297	39.8%
		دراسات عليا	79	10.6%
	مستوى دخل الأسرة	300 فما فوق	225	30.2%
		301-499	271	36.3%
		500-1000	159	21.3%
		1001 فأكثر	91	12.2%
الأطفال	عدد أطفال الأسرة	1-3	194	26.0%
		4-6	354	47.5%
		7 فأكثر	198	26.5%
	جنس الطفل	ذكر	467	62.6%
		انثى	279	37.4%
	المرحلة الدراسية	ما قبل المدرسة	242	32.4%
		المرحلة الأساسية الدنيا	504	67.6%
		الكلية	746	100.0%

أداتا الدراسة

قام الباحثان بإعداد "مقياس التعليم الأسري" وتطويره، حيث تكون بصورته الأولية من (79) فقرة موزعة على (5) مجالات، وتم الاعتماد في صياغة مفردات محتواه على الأدب النظري وعلى الدراسات السابقة ذات العلاقة (Hall, 2008; Crawford and Zygouris, 2006; Buckner, 2004; Daniels, 2004; Saracho, 2002; Stainthorp and Hughes, 2000).

ترتكز الدراسة الحالية في جمعها للبيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة على الأداة الآتيتين:
أولاً: مقياس التعليم الأسري Family Literacy Scale

صدق المقياس

2. الاتساق الداخلي Internal Concestency

تم حساب ثبات التجانس بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) على المجالات والمقياس جميعه، وكانت قيم معاملات الثبات على النحو المبين في الجدول 2.

الجدول 2 معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لمقياس التعليم الأسري

رقم المجال	المجال	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
1	الأدوات	0.79	0.90	7
2	الأنشطة	0.91	0.82	11
3	اعتقادات الوالدين عن القراءة	0.82	0.70	19
4	ربط البيت بالمدرسة	0.86	0.84	11
	المجموع الكلي	0.94	0.88	48

يتضح من الجدول 2 أن أداة الدراسة تتمتع بمؤشرات صدق وثبات عالية وكافية لأغراض الدراسة الحالية.

طريقة تصحيح مقياس التعليم الأسري

كانت فقرات المقياس من نوع ليكرت الخماسي التدرج (5-point Likert Scale)، حيث تتم الإجابة عنها بأن يحدد المستجيب درجة ممارسة السلوك المتضمن في الفقرة تجاه أطفاله بهدف تنمية الميول والمهارات القرائية والكتابية لديهم، ومثالها الفقرة الثانية من مجال الأنشطة التي مفادها: "أقرأ لطفلي بعض المصنقات المعلقة على الجدران أو الأعمدة". ويتم تحويل الاستجابات وفقاً للدرجات التي يختارها المستجيب، كما يلي: دائماً وتُعطى (5) درجات، وغالباً وتُعطى (4) درجات، وأحياناً وتُعطى (3) درجات، ونادراً وتُعطى درجتان (2)، وأبداً وتُعطى درجة واحدة (1)، ويعكس التدرج في الفقرات السالبة وهي (11 و 7) من مجال اعتقادات الوالدين. وبما أن المقياس يتكون من (48) فقرة؛ فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، هي (240)، وأدنى درجة (48). وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية على مستوى الفقرة الواحدة، باستخدام العلاقة الآتية:

$$[\text{عدد فئات التدرج} - 1 / \text{عدد فئات التدرج}] = 3 / (5 - 1) = 3 / 4 = 1.33$$

وعليه، فإن درجة التقدير، بعد تقريب القيم إلى خانتين عشريتين، تتحدد وفق المعيار الإحصائي الآتي:

$$\begin{aligned} \text{درجة تقدير متدنية.} &= (2.32 - 1.00) \\ \text{درجة تقدير متوسطة.} &= (3.66 - 2.33) \\ \text{درجة تقدير عالية.} &= (5.00 - 3.67) \end{aligned}$$

ثانياً: مقياس الميول القرائية Reading Tendency Scale

قام الباحثان بتطوير مقياس الميول القرائية للأطفال، استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي تضمنت تحليل مفهوم

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين، هما:

1. صدق المضمون Content Validity

للتحقق من صدق المضمون للمقياس، ومناسبة فقراته لأغراض هذه الدراسة؛ قام الباحثان بعرضه بصورته الأولية على لجنة من المحكمين المتخصصين في تربية الطفل والتربية الابتدائية وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج وطرق التدريس، في جامعة اليرموك، وبلغ عددهم (17) محكماً، وطلب الباحثان منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس وقد أجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملحوظاتهم، وتم حذف (17) فقرة بسبب تكرار مضمونها بفقرات أخرى أو عدم دقتها أو انتماها لأي مجال من المجالات التي يتألف منها المقياس.

2. الصدق التمييزي Discriminative Validity

يهدف التحقق من قدرة فقرات المقياس على التمييز التي تعد مؤشراً على صدق بناء المقياس وجودة فقراته قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (69) أباً وأماً من خارج عينة الدراسة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه مع المقياس ككل، حيث تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة للمقياس؛ ولا يكفي توافر أحدهما دون الآخر، والمعياران هما: وجود دلالة إحصائية لارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك مع العلامة الكلية للمقياس، وألاً تقل قيمة معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، أو مع العلامة الكلية للمقياس عن (0.20) (DeVellis, 2003, P. 98).

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياس بصورته الأولية، والمكون من (48) فقرة تم حذف (14) فقرة وتكون المقياس بصورته النهائية من (48) فقرة موزعة على أربعة مجالات*.

ثبات مقياس التعليم الأسري

تم التأكد من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة مكونة (69) أباً وأماً من خارج عينة الدراسة بطريقتين، هما:

1. الاختبار - إعادة الاختبار Test-Re test

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (69) أباً وأماً وطبقاً بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Re test) بفواصل زمني مدته أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وحسب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين لمجالات المقياس وللمقياس ككل، ويبين الجدول 2 معاملات الثبات المتحصل عليها.

* لمزيد من الاطلاع يطلب المقياس من الباحثين.

فقرة واحدة ذات الرقم (30) وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (30) فقرة*

ثبات مقياس الميول القرائية

للتأكد من ثبات المقياس، استخدم الإجراءان الآتيان:

1. الاختبار - إعادة الاختبار Test-Retest

طبق الباحثان المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (69) طفلاً وطفلةً مرتين بفصل زمني أسبوعين بين التطبيقين، وتم بعدها حساب معامل ارتباط (بيرسون)، وبلغ (0.94) وهو يشير إلى معامل استقرار مرتفع ومناسب لغايات هذه الدراسة.

2. الاتساق الداخلي Internal Conccentancy

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس (التجانس) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) للوقوف على الاتساق الداخلي للمقياس، وبلغت قيمته الكلية على المقياس ككل (0.94). وهي قيمة مرتفعة وكانت كافية لغايات هذه الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس

تكون مقياس الميول القرائية بصورته النهائية من (30) فقرة، حيث يضع المفحوص إشارة على صورة الوجه الذي يعبر عن شعوره الشخصي تجاه الفقرة، على تدرج يتكون من (3) درجات وفقاً لمقياس ليكرت (Likert) الثلاثي التدرج، بحيث تعطى الصورة التي تشير إلى الوجه السعيد (3) درجات، وتعطى التي تشير إلى الوجه العادي (2) درجة، وتعطى درجة واحدة إلى الصورة التي تشير إلى الوجه المنزعج. وبما أن المقياس يتكون من (30) فقرة، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ أو المفحوص هي (90) درجة، وأدنى درجة هي (30). وبما أن المقياس يتكون من (30) فقرة؛ فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب أو المفحوص هي (90)، وأدنى درجة (30). وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية على مستوى الفقرة الواحدة، باستخدام العلاقة الآتية:

$$\text{[عدد فئات التدرج - 1 / عدد فئات التدرج]} = 0.67 = 3/(1-3)$$

وعليه، فإن درجة التقدير تتحدد، لأقرب خانيتين عشريتين، وفق المعيار الإحصائي الآتي:

$$\text{درجة تقدير متدنية.} = (1.66 - 1.00)$$

$$\text{درجة تقدير متوسطة.} = (2.33 - 1.67)$$

$$\text{درجة تقدير عالية.} = (3.00 - 2.34)$$

الميول القرائية إلى أبعاده المختلفة (Fischer, 2004; Rowe, 1991; Schmitt, 2009; شحاتة وإبراهيم, 1987). وتم الاستناد في بناء هذا المقياس إلى مقاييس طورها باحثون آخرون (Schmitt, 2009; Hildebrandt, 2010; Anne-Marie, 2006; Chen, 2009; Saracho, 1997).

صيغت فقرات المقياس بصورته الأولية، وبلغ عددها (42) فقرة، وقد طلب من المفحوص الإشارة إلى صورة الوجه الذي يعبر عن مدى حبه لما ورد في الفقرة؛ لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع شعوره الشخصي، وذلك على النسق المبين في الفقرة الآتية من المقياس:

20	أحب شراء الألعاب المقروءة	
----	---------------------------	--

صدق مقياس الميول القرائية

استخدم الباحثان الطرق الآتية لحساب صدق هذا المقياس:

1. صدق المضمون Content Validity

للتحقق من صدق المضمون للمقياس، ومناسبة فقراته، قام الباحثان بعرضه على لجنة من المحكمين المتخصصين في تربية الطفل والتربية الابتدائية وعلم النفس التربوي، والقياس والتقييم والمناهج وطرق التدريس في جامعة اليرموك، الذين بلغ عددهم (17) محكماً، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين، تم الاحتكام في قبول أو تعديل أو حذف فقرات المقياس إلى نسبة اتفاق بين المحكمين قيمتها (80% فما فوق). وبناءً عليه، فقد تم حذف (11) فقرة، وتعديل صياغة فقرتين من الناحية اللغوية؛ وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (31) فقرة. وقد أجمع المحكمون على صلاحية المقياس في تحقيق الغاية التي وضع من أجلها، وهي "قياس الميول القرائية للأطفال".

2. الصدق التمييزي Discriminative Validity

بهدف التحقق من قدرة فقرات المقياس على التمييز، التي تعد مؤشراً على صدق بناء المقياس وجودة فقراته، قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (69) تلميذاً وتلميذة من خارج عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة مع المقياس ككل، حيث تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة للمقياس؛ ولا يكفي توافر أحدهما دون الآخر، والمعياران هما:

أ. وجود دلالة إحصائية لارتباط الفقرة بالعلامة الكلية للمقياس.

ب. ألا تقل قيمة معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، أو مع العلامة الكلية للمقياس عن (0.20) (DeVellis, 2003, P. 98).

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياس بصورته الأولية والمكون من (31) فقرة تم استبعاد

* لمزيد من الاطلاع يطلب المقياس من الباحثين

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

1. الحصول على الموافقة الرسمية من مديرية تربية إربد الأولى لتسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة في المدارس التابعة لها.
2. تحديد عينة الدراسة المكونة من تلاميذ ما قبل المدرسة وتلميذاتها، وتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى وتلميذاتها، وأولياء أمورهم، بعد الرجوع إلى سجلات مديرية تربية إربد الأولى.
3. تدريب فريق بحث من طلبة دكتوراة التربية في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (13) طالباً وطالبة، أوكلت لهم مهمة مساعدة الباحثين في تطبيق أدوات الدراسة، بإشراف الباحثين، مع من تبقى من أفراد العينة.
4. توزيع بطاقات دعوة للوالدين لحضور اجتماعات أولياء الأمور داخل المدرسة، بوساطة أطفالهم، وضُح فيها الباحثان أهداف الدراسة، وطلباً منهم تحديد ما إذا كانت لديهم رغبة للمشاركة في هذه الدراسة، وحضور الاجتماعات المتعلقة بها أم لا، حيث تم توزيع (1000) بطاقة، وذلك وفق برنامج الباحثين والفريق الذي تم تدريبه وما تقتضيه ظروف أفراد عينة الدراسة والمدرسة، وقد تم استعادة (857) بطاقة ممن يرغبون بالمشاركة بهذه الدراسة.
5. تنسيق أوقات عقد اجتماعات أولياء الأمور للراغبين بالمشاركة، وتحديد ظروف عقد الاجتماعات وأماكنها، وكان عدد الذين حضروا الاجتماعات (326) أباً وأماً.
6. توزيع مقياس التعليم الأسري على الوالدين من عينة الدراسة أثناء الاجتماعات، موضحين لهم الإرشادات الضرورية اللازمة للإجابة عن فقرات مقياس الدراسة، والرد على الأسئلة المطروحة التي تتعلق بأمور توضيحية معينة فقرات المقياس، ولقد تراوحت الفترة الزمنية لكل إجتماع من (30-45) دقيقة.
7. تطبيق مقياس الميول القرائية على الأطفال الذين أجاب والدوهم عن مقياس التعليم الأسري، ثم تمت المطابقة بين كل طفل والديه؛ بغية تحديد العلاقة بين التعليم الأسري والميول القرائية لدى الأطفال.
8. استكمال عينة أفراد الدراسة ممن وافقوا على المشاركة بالدراسة، ولم يتمكنوا من حضور اجتماعات أولياء الأمور

بالتواصل مع عدد منهم من خلال زيارتهم في منازلهم، وقد أجرى الباحثان (37) مقابلة مع أولياء الأمور، ومن ثم طبقا مقياس الميول القرائية على أطفالهم في المدرسة.

9. إرسال مقياس التعليم الأسري مع الأطفال إلى أولياء أمورهم الأطفال ممن وافقوا على المشاركة بالدراسة ولم يتمكنوا من حضور الاجتماعات، وتعدّر على الباحثين الوصول إلى منازلهم وذلك لغرض استكمال عينة الدراسة. لذا طلب الباحثان منهم إعادتها معهم وبلغ عددهم (383) أباً وأماً، وتم بعدها تطبيق مقياس الميول القرائية على أطفالهم في المدرسة.
10. تصنيف البيانات بعد تطبيق أدوات الدراسة على كامل العينة، والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل، وتم استبعاد المقاييس التي لم تستكمل الشروط؛ إما لعدم ذكر الجنس أو المستوى الدراسي للطفل أو مستوى دخل الأسرة أو عدد أطفال الأسرة أو المستوى التعليمي لأحد الوالدين أو وضع أكثر من إجابة على الفقرة والتي بلغ عددها (111) نموذجاً، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة الذين تم تطبيق الدراسة عليهم (746) طفلاً وطفلة والديهم، وتم تفريغ البيانات وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الذي مفاده "ما مستوى تقديرات الوالدين لدور التعليم الأسري في تنمية الميول القرائية للأطفال في مرحلتي رياض الأطفال، والصفوف الثلاثة الأولى؟" تم حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات الوالدين في عينة الدراسة من الآباء والأمهات وتحديد درجة التقدير، على كل مجال من مجالات مقياس التعليم الأسري وعلى الفقرات ككل، ويبين الجدول 3 المتوسطات الحسابية لتقديرات الوالدين ودرجاتها على كل مجال من مجالات المقياس وعلى فقراته جميعها.

الجدول 3 تقديرات أفراد عينة الدراسة دور التعليم الأسري في تنمية الميول القرائية للأطفال

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	3	اعتقادات الوالدين عن القراءة	2.71	0.41	متوسطة
2	1	الأدوات	2.50	0.66	متوسطة
3	2	الأنشطة	2.14	0.45	متدنية
4	4	ربط البيت بالمدرسة	1.87	0.65	متدنية
		دور الوالدين ككل	2.26	0.38	متدنية

* الدرجة القصوى (5)

ومجلات أطفال محبيه له، ومكعبات وملصقات. ومع ذلك، لم تصل ميول أطفالهم القرائية إلى المستوى المطلوب، ذلك أن تلك المواد لم توظف بفاعلية في تنمية تلك الميول.

كما يؤثر دخل الأسرة ومستواها التعليمي الجيد تأثيراً إيجابياً في دور الوالدين في التعليم الأسري؛ فكلما زاد دخل الأسرة ومستواها التعليمي، زاد معه دور الوالدين المتعلق بتمكين الأطفال من مهارات القراءة المختلفة، التي تؤثر في تنمية ميولهم القرائية وتعززها. فهناك مجموعة من الآباء والأمهات يهتمون بتعليم الأطفال، ويريدون مساعدتهم، ولكن كثيراً ما ينشغلون في العديد من الاحتياجات الأكثر إلحاحاً؛ مثل: المشاكل المالية، والأسرية؛ إذ يُعد المستوى الاقتصادي من المحددات المهمة للوقت الذي يقضيه الوالدان في القراءة لأطفالهم، وهو ما أكدته استجاباتهم عن فقرات مقياس التعليم الأسري. وهناك عامل آخر قد يؤثر في التعليم الأسري وهو عدد الأطفال في الأسرة الواحدة؛ فقد أظهرت خصائص العينة المعروضة في الجدول 1 أن (74%) من الأسر لديها (4) أطفال فأكثر وأن (26.5%) منها لديهم (7) أطفال فأكثر، ومع انشغال الوالدين باحتياجات الأسرة، كما أشير سابقاً، وبهذا العدد الكبير من الأطفال تغدو الأسرة عاجزة عن إيجاد الوقت الكافي والملائم لتنمية ميول الأطفال القرائية.

أما على مستوى المجالات فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة جزئياً مع دراسة كل من (Waddell, 1996; Stainthorp and Hughes, 2000; Saracho, 2002; Pahl and Kelly, 2005) التي بُني على أساسها مقياس التعليم الأسري، فقد جاء مجال "اعتقادات الوالدين عن القراءة" بالمرتبة الأولى، وبدرجة تقدير متوسطة. ويعزو الباحثان ذلك إلى القيود التي تفرضها أحياناً قيم الوالدين ومعتقداتهم عن القراءة، وتحول دون توفير عناصر التعليم الأسري؛ من أدوات، وممارسة للأنشطة القرائية، وتواصل بين البيت والمدرسة. بل يمكن الإشارة أيضاً إلى أن قراءة الكتب التفاعلية في المنزل تعتمد ببساطة على قيم الوالدين ومعتقداتهم القرائية. فغالبا ما يوجد في البيوت التي تمارس فيها القراءة التشاركية بشكل متكرر والدان يقدران التعليم، وهم أنفسهم يقرؤون بشكل متكرر ويقدمون أشكال التحفيز الفكري الأخرى للأطفال.

وقد أكد بعض الآباء والأمهات أنهم "يعتقدون بأن القراءة مع أطفالهم تقربهم منهم". ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن القراءة تعمق العلاقة بين الكبار والصغار؛ فقراءة الطفل مع والديه تتم في وسط علاقات عاطفية مشبعة، حيث تتسم القراءة التفاعلية بعدة عوامل سلوكية، مثل: الجلوس جنباً إلى جنب مع وضع الكتاب أمام الكبير، مع ما يرافق ذلك من الابتسامات والضحك والمرح، والتواصل البصري، والاتصال الجسدي (Hall, 2008).

وجاء بالمرتبة الثانية مجال "الأدوات" وبدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى الاهتمام الكبير الذي يحظى به الأطفال بشكل عام؛ إذ يوفر الوالدان الكثير من أدوات القراءة والكتابة الورقية أو

يتضح من الجدول 3 أن درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (الآباء والأمهات) دور التعليم الأسري في تنمية الميول القرائية للأطفال تراوحت ما بين متدنية على المجالين الثاني والرابع ومتوسطة على المجالين الأول والثالث. وكانت درجة تقديرهم على الأداة ككل متدنية. وقد يعني ذلك أن الوالدين لا يقومون بممارسات التعليم الأسري التي تنمي الميول القرائية لأطفالهم على أتم وجه أو أنهم لا يقومون بها البتة. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن الوالدين يعيرون عن طموحات يأملون تحقيقها وليس بالضرورة عن ممارسات يقومون بها، فقد يقوم الوالدان في المنزل بنشاطات قرائية وكتابية ذاتية، قلما يكون الهدف المباشر منها أن يراهم أطفالهم وهم يقرؤون أو يحملون الكتاب، أو لكي يكونوا قدوة وأنموذجاً لهم، وقد يكون عمل الوالدين وانشغالهم في تأمين دخل للأسرة من العوامل التي أسهمت في هذه النتيجة. وقد تؤدي هذه الممارسات غير المقصودة إلى إكساب الأطفال ميولاً قرائية دون توجيه يذكر، وقد تكون معززة بإتاحة الفرصة للأطفال لكي يكتشفوا الكتب ويستطلعوا صورها، ويتصفحوا المجلات وإعلاناتها، ويتساءلوا عنها وعن غاياتها وعما جاء فيها.

ويبدو أن الوالدين يعتقدون أن تلك الممارسات عادية لأطفالهم ولا يعيرونها الأهمية اللازمة، ومنهم من يُعد نفسه غير معني بتنمية ميول الأطفال القرائية وأنها مسؤولية المدرسة؛ فيمكن أن تكون المواد القرائية والكتابية متوافرة في بيئاتهم، غير أنهم قد يجهلون أهمية توظيفها في تنمية ميول أطفالهم القرائية، هذا من جهة. أما من الجهة الأخرى؛ فقد يهتم الآباء والأمهات بشكل كبير في تعليم أطفالهم ويحرصون على مساعدتهم، وعلى تنمية ميولهم القرائية، لكنهم يفتقرون إلى المعرفة والمهارة حول كيفية القيام بذلك على أتم وجه.

ويتضح أن بيئات التعليم الأسري لأولئك الأطفال تخلو من ممارسات أنشطة القراءة المبكرة، على الرغم من أهميتها في هذه المرحلة، ولعل ما يدعم ذلك حصول المجال الثاني "الأنشطة"، على متوسط حسابي (2.14) ودرجة تقدير "متدنية"، فكتير من الناس لا يقرأون على الرغم من أنهم متعلمون؛ إذ إن ممارسة القراءة والتعود عليها وجعلها جزءاً من حياة الإنسان أمر مطلوب في العصر الحاضر السريع تطوره، ومع أن بعضهم يملكون مكتبات ضخمة في بيوتهم إلا أنها لا تعدو أن تكون جزءاً من (ديكور) البيت أو تصميمه، ومظهر فخرف وترف ليس أكثر، وهو ما يؤكد تقرير منظمة اليونسكو المشار إليه آنفاً.

يتبين من نتائج الدراسة أن ما يوفره الغالبية العظمى من الآباء والأمهات الذين شاركوا في هذه الدراسة لأطفالهم في البيئة المنزلية؛ يُعد خبرات متواضعة في بناء بيئة التعليم الأسري. فبعض الآباء والأمهات يقومون بالفعل بتوفير أدوات معينة على القراءة، مثل: القرطاسية، ومساحة في غرفة الطفل يضع فيها كتبه وأدوات الكتابة الخاصة به، وجهاز حاسوب، ولوح مغناطيسي يكتب عليه،

من الآباء والأمهات مفاهيم خاطئة عن القراءة، مثل اعتبار القراءة لأغراض الامتحانات والحصول على تحصيل مرتفع، فيهملون مشاعر الأطفال وانفعالاتهم، ولا يزورون المدرسة، مع أن الزيارة تعزز شعور الطفل بأنه موضع اهتمام والديه، وتلفت انتباه القائمين على العملية التعليمية في المدرسة وتوجههم نحو إعطاء الطفل دوراً في أنشطتها القرائية فتعزز ميله القرائي، وتشعره بالمتعة أثناء القراءة، فالتواصل مع المدرسة، جنباً إلى جنب مع توفير بيئة منزلية غنية بممارسات الأنشطة القرائية والكتابية؛ يعزز ميل الطفل للقراءة ويحفزه معنوياً لتنمية هذا الميل وتطويره ورفع درجته.

يجب ألا نغفل أن التغيير الاجتماعي والاقتصادي المتسارع، قد ألقى بظلاله على العملية التعليمية الأسرية؛ إذ إن ارتفاع تكاليف الحياة، وخروج المرأة إلى ميادين العمل المختلفة لمساعدة رب الأسرة في توفير احتياجاتها، وبخاصة المادية منها، يعد سبباً رئيساً في تقاعس الآباء والأمهات عن متابعة أبنائهم والتواصل مع المدرسة (Warner, 1991).

نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي مفاده "ما مستوى الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الثلاثة الأولى؟" تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الأطفال، على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة المتعلقة بالميول القرائية وعلى الفقرات ككل، وبيّن الجدول 4 تلك المتوسطات وانحرافاتها المعيارية ودرجة تقديرها.

الالكترونية لأطفالهم بصرف النظر عن وعي والديهم بكيفية توظيف هذه الأدوات وخصوصاً بالنسبة لذوي الدخل المرتفع. فقد وجد الباحثون أن الأطفال الذين قرأ لهم والدهم في مرحلة مبكرة كانت الكتب متوافرة لديهم باستمرار.

أما مجال "الأنشطة" فقد جاء بالمرتبة الثالثة، وبدرجة تقدير متدنية. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الكثير من الآباء تنقصهم المهارات القرائية والكتابية حتى لو كانت لديهم اعتقادات مرتفعة عن القراءة، ولديهم القدرة على توفير الأدوات، فالكثير من الآباء يحضرون أدوات التعليم، وخصوصاً من ذوي الدخل المرتفع، ولا يحسنون استخدامها وتوظيفها في تنمية ميول أطفالهم القرائية. وقد يكون العامل المساهم في ظهور تدني مستوى الميول القرائية لدى العديد من عوائل الأطفال ذات الحالة الاقتصادية المتدنية هو قلة الخبرات التشاركية الفعالة المبكرة بين الوالدين وأطفالهم.

وأما "مجال ربط البيت بالمدرسة" فقد جاء بالمرتبة الرابعة، وبدرجة تقدير متدنية. وقد يعزى ذلك إلى إخفاق المدرسة في بناء جسور من الثقة والعلاقة المتينة مع أولياء الآباء والأمهات، أضف إلى ذلك الدور الشكلي الذي يلعبه مجلس الآباء والأمهات الذي لا يتجاوز حدود الاجتماعات الروتينية والقرارات التي لا ترى النور أبداً. وقد تعزى النتيجة إلى أن أولياء الأمور ربما يعتقدون أن دورهم قد انتهى بمجرد التحاق أطفالهم بالمدرسة، فهي المسؤولة عن تربية أطفالهم وتعليمهم، بمعزل عن الأسرة على الرغم من أن المدرسة هي امتداد للبيت والأسرة، وهذا الاعتقاد ناجم عن فهم الوالدين أدوارهم بوصفهم أولياء أمور أطفالهم؛ ذلك أن لدى العديد

الجدول 4 المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة (الأطفال) على مقياس الميول القرائية، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
30	أحب قراءة القصص المضحكة.	1.86	0.85	متوسطة	1
5	أحب قراءة أفراد أسرتي لي.	1.85	0.86	متوسطة	2
23	أحب تلوين الحروف والكلمات.	1.75	0.87	متوسطة	3
2	أحب النظر إلى الكتب.	1.72	0.86	متوسطة	4
6	أحب قراءة معلّمي / معلّمتي لي.	1.71	0.88	متوسطة	5
10	أحب تكرار القصة التي قرأها أفراد أسرتي لي.	1.70	0.78	متوسطة	6
26	أحب مجلات الأطفال.	1.68	0.83	متوسطة	7
13	أحب تركيب الحروف على اللوح المغناطيسي.	1.67	0.83	متوسطة	8
11	أحب أخذ قصتي المفضلة في الرحلات.	1.66	0.78	متدنية	9
29	أحب قصص المغامرات.	1.65	0.75	متدنية	10
24	أحب قصص الحيوانات.	1.63	0.78	متدنية	11
25	أحب القراءة من الحاسوب.	1.62	0.75	متدنية	12
27	أحب القصص الدينية.	1.60	0.80	متدنية	13
28	أحب حفظ سور القرآن الكريم.	1.60	0.77	متدنية	14
19	أحب النظر إلى الصور وقراءة المكتوب حولها.	1.57	0.83	متدنية	15
4	أحب القراءة مع أصدقائي.	1.54	0.76	متدنية	16
21	أحب لحظات إنهاءي قصة قرأتها.	1.52	0.70	متدنية	17

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي* الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
12	أحب توافر كتب كثيرة في غرفتي	1.49	0.71	متدنية
16	أحب القراءة لأصدقائي.	1.49	0.74	متدنية
17	أحب طلب معلمي / معلمتي القراءة أمام زملائي.	1.45	0.69	متدنية
18	أحب أن يحين وقت قراءتي.	1.44	0.68	متدنية
9	أحب الذهاب مع والدي إلى مكتبة الأطفال.	1.43	0.71	متدنية
3	أحب شراء قصة أو كتاب.	1.42	0.70	متدنية
8	أحب القراءة لأفراد أسرتي.	1.41	0.67	متدنية
20	أحب شراء الألعاب المقروءة.	1.36	0.60	متدنية
22	أحب الذهاب إلى المدرسة.	1.35	0.70	متدنية
7	أحب هدية معلمي / معلمتي كتاباً مقروءاً.	1.34	0.63	متدنية
15	أحب إخبار والدي عما قرأت في المدرسة.	1.34	0.64	متدنية
1	أحب القراءة.	1.33	0.60	متدنية
14	أحب ألعاب الأحرف والكلمات.	1.29	0.59	متدنية
	الفقرات ككل	1.55	0.40	متدنية

* الدرجة القصوى (3)

الوالدين واحترامهم لأطفالهم، كما أن الوالدين الذين يقرؤون جيداً و بانتظام حريصون على بذل مجهود أكبر لإيجاد بيئة غنية بالقراءة ومؤثرة في أطفالهم.

وقد يعزى إنصراف الأطفال عن القراءة إلى عدم اهتمام الآباء والأمهات بتوفير مكتبة منزلية تشجع الأطفال على الميل نحو القراءة مما قد يشير إلى أن درجة وعيهم بأهمية المكتبات المنزلية في تلبية رغبات الأطفال القرائية؛ غير مرتفعة. وفي ضوء هذه النتائج يرى الباحثان أن إغفال دور المكتبات الصفية والمنزلية يمكن أن يؤثر سلباً في تطوير الميول القرائية لدى أطفالهم، ويؤدي ذلك بدوره إلى عدم تعزيز خبرات الأطفال، وبخاصة أولئك الذين يبدون ميولاً إيجابية نحو القراءة. وقد يعزى ذلك إلى ضعف قدرة الوالدين على فهم الموضوعات القرائية ومضامينها التربوية، وعدم تقديم حوافز معنوية لأطفالهم، وعدم إشراك الأطفال في المسابقات الثقافية، وكثرة الواجبات المنزلية، وعدم توافر مكتبات مدرسية كافية.

نتائج السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث الذي مفاده: "هل يختلف مستوى الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الثلاثة الأولى باختلاف جنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل، والتفاعل بينهما؟" حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الأطفال على جميع فقرات مقياس الميول القرائية، وحسب متغيري (جنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل)، ويبين الجدول 5 تلك المتوسطات وانحرافات المعيارية.

يتضح من الجدول 4 أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الأطفال لميولهم القرائية تراوحت بين (1.86) وبدرجة تقدير متوسطة على الفقرة رقم (30) التي مفادها "أحب قراءة القصص المضحكة"، و(1.29) وبدرجة تقدير متدنية على الفقرة رقم (14) التي مفادها "أحب ألعاب الأحرف والكلمات". ويتضح من الجدول ذاته أيضاً أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الميول القرائية جميعها بلغ (1.55) بانحراف معياري (0.40) وبدرجة تقدير متدنية.

يمكن عزو النتائج المتعلقة بانخفاض درجة الميول القرائية لدى تلاميذ ما قبل المدرسة وتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى إلى تأثر الأطفال بمفاهيمهم الذاتية ومستويات قدراتهم القرائية، وتأثرهم أيضاً بالانماط السلوكية للوالدين، وأعضاء الأسرة، وبالحالة الاقتصادية والاجتماعية التي تهيء الفرصة لتطوير الميول القرائية لدى التلاميذ.

كما يمكن عزو ذلك إلى قلة توافر الكتب المتاحة في المنزل، وعدم وجود التوجيه والتشجيع الكافيين من جانب الوالدين والمعلمين والمدرسة؛ إذ إن عدد الكتب المتوافرة في المنزل يوفر فرصة الاختيار للطفل ويساعد على تنمية ميوله القرائية، ويساعد الوالدين على تنميتها.

إن الوالدين اللذين لهما أطفال يقرأون بشكل جيد ويحبون القراءة - كان لهما دور مهم في إيجاد بيئة قرائية ثرية. هذان الوالدان يقدران قيمة التعليم بشكل عام والقراءة بشكل خاص، ويعملان على أن يكون أطفالهم في نفس المستوى أو أعلى من حيث تقدير القراءة والاستمتاع بها، هذه التوقعات العالية تعكس حب

الجدول 5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الميول القرائية، وحسب متغير (جنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل)

جنس الطفل	المستوى الدراسي للطفل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	ما قبل المدرسة	154	1.39	0.31
	الصفوف الثلاثة الأولى	313	1.65	0.41
	الكلية	467	1.57	0.40
أنثى	ما قبل المدرسة	133	1.38	0.30
	الصفوف الثلاثة الأولى	146	1.65	0.41
	الكلية	279	1.52	0.38
الكلية	ما قبل المدرسة	287	1.39	0.30
	الصفوف الثلاثة الأولى	459	1.65	0.41
	الكلية	746	1.55	0.39

نتائج تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA) الموظف للوقوف على الدلالة الإحصائية لتلك الفروق.

يتضح من الجدول 5 وجود فروق ظاهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة من الأطفال على مقياس الميول القرائية حسب متغيري جنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل. ويبين الجدول 6

الجدول 6 نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات لاستجابات أفراد عينة الدراسة (الأطفال) على مقياس الميول القرائية						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	
الجنس	0.00525	1	0.00525	0.03747	0.847	
المستوى الدراسي للطفل	11.54234	1	11.54234	82.44720	0.000	
الجنس× المستوى الدراسي	0.00020	1	0.00020	0.00145	0.970	
الخطأ	103.87761	742	0.14000			
المجموع	115.42540	745				

يتضح من الجدول 6 ما يأتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من الأطفال على مقياس الميول القرائية تعزى لمتغير جنس الطفل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من الأطفال على مقياس الميول القرائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطفل، ولصالح الأطفال الذين يدرسون في الصفوف الثلاثة الأولى.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من الأطفال على مقياس الميول القرائية تعزى للتفاعل بين متغيري جنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل.
- ويمكن عزو الفروق الدالة إحصائياً في مستوى الميول القرائية التي ظهرت لصالح تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى إلى تأثير المدرسة في هذا المستوى الدراسي، إذ إنها تعمل على تنمية اهتمام الطفل بالمواد القرائية؛ مما قد يزيد من وعيه باللغة

المكتوبة، ومن احتمالات تعرضه للكتب المدرسية بخاصة والمواد المقرروة بعامة، وبالتالي زيادة ميله إلى القراءة، أما في مرحلة رياض الأطفال فقد يأخذ التركيز على استعداد الأطفال وتكيفهم مع البيئة الدراسية حيزاً أكبر من اهتمام المربين فيها. وقد ترد نتيجة ازدياد الميول القرائية لدى الطفل بارتفاع مستواه الدراسي، إلى الزيادة المضطردة لنضج الطفل اللغوي والعاطفي والاجتماعي؛ إذ تقوى لديه مهارة التعبير الشفوي، ومهارة التمييز البصري، والتذكر البصري، والتمييز السمعي.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير جنس الطفل ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تشير إلى أن الإناث، وبخاصة في مراحل الطفولة المبكرة، يكن أكثر ميلاً للقراءة من الذكور، فغالباً ما تشغل الإناث في القراءة في سن مبكرة عن السن الذي ينشغل فيه الذكور بها. وكذلك لم تكن الفروق دالة فيما يتعلق بالتفاعل بين جنس الطفل ومستواه الدراسي؛ إذ تظهر الدراسة أنه لا تختلف ميول الأطفال نحو القراءة في كون الطفل ذكراً أو أنثى في مستوى دراسي، وقد يعزى ذلك إلى أن الاهتمام القرائي في هذه الصفوف يكون للأطفال جميعهم بغض النظر عن جنسهم وفي أي مستوى دراسي كانوا، وبخاصة أن الفروق البيئية والتكيفية بين الأطفال بسبب الجنس قد

الطفل، والمستوى الدراسي للطفل، والأدوات، والأنشطة، واعتقادات الوالدين عن القراءة، وربط البيت بالمدرسة) في التنبؤ بالميل القرائي لدى أطفال الروضة، والصفوف الثلاثة الأولى؟" حُسِبَت مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة والميل القرائي، ويبين الجدول 7 ذلك.

قلت كثيراً عما كانت عليه في القرن الماضي، ولم يتبقى منها غير الفروق الفسيولوجية التي تلعب دوراً بيئياً في بعض جوانب النمو.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

وللإجابة على السؤال الرابع الذي مفاده "ما قدرة متغيرات الدراسة (المستوى التعليمي لوالد الطفل، والمستوى التعليمي لوالدة الطفل، ومستوى دخل الأسرة، وعدد أطفال الأسرة، وجنس

الجدول 7: مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة والميل القرائي

المستوى التعليمي لوالد الطفل	المستوى التعليمي لوالدة الطفل	مستوى دخل الأسرة	عدد أطفال الأسرة	جنس الطفل	المستوى الدراسي للطفل	الأدوات	الأنشطة	اعتقادات الوالدين عن القراءة	ربط البيت بالمدرسة	الميل القرائي
المستوى التعليمي لوالد الطفل										
المستوى التعليمي لوالدة الطفل	-0.037									
مستوى دخل الأسرة	0.062	0.084*								
عدد أطفال الأسرة	-0.023	-0.172**	-0.169**							
جنس الطفل	0.009	-0.034	0.027	0.010						
المستوى الدراسي للطفل	-0.023	0.146**	-0.018	-0.078*	-0.146**					
الأدوات	0.120**	0.195**	0.331**	-0.093*	0.031					
الأنشطة	0.140**	0.213**	0.455**	-0.240**	0.168**	0.481**				
اعتقادات الوالدين عن القراءة	-0.021	0.138**	0.212**	-0.163**	0.024	0.065	0.220**	0.345**		
ربط البيت بالمدرسة	0.110**	0.205**	0.457**	-0.267**	-0.008	0.071	0.228**	0.534**	0.206**	
الميل القرائي	0.195*	0.151*	0.183*	-0.043	-0.054	0.326*	0.354*	0.428*	0.166*	0.272*

كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise)، الذي يُستخدم لتحديد أي من المتغيرات التي أدخلت في المعادلة تمكنا من التنبؤ بالميل القرائي، إذ كان هناك متغير تابع واحد هو الميل القرائي، وعشرة متغيرات متنبئة هي: متغيرات (المستوى التعليمي لوالد الطفل، والمستوى التعليمي لوالدة الطفل، ومستوى دخل الأسرة، وعدد أفراد الأسرة، وجنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل، والأدوات، والأنشطة، واعتقادات الوالدين بالقراءة، وربط البيت بالمدرسة). وقد تم استخدام مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) للدخول في المعادلة، ومستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.10$) للخروج منها. ويبين الجدول 8 نتائج التحليل المتعلقة بقدرة المتغيرات المستقلة على التنبؤ بالميل القرائي، وفيما يأتي عرض لذلك.

يتضح من الجدول 7 وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متغيرات (الأدوات، والأنشطة، واعتقادات الوالدين عن القراءة، وربط البيت بالمدرسة، والمستوى التعليمي لوالد الطفل، والمستوى التعليمي لوالدة الطفل، ومستوى دخل الأسرة، والمستوى الدراسي للطفل) من جهة، ومتغير الميل القرائي من جهة أخرى، حيث بلغ أعلاها (0.43) بين متغير الأنشطة والميل القرائي، وأدناها (0.15) بين متغير المستوى التعليمي لوالد الطفل والميل القرائي. مما يدل على أنه كلما زادت الأدوات، والأنشطة، واعتقادات الوالدين عن القراءة، وربط البيت بالمدرسة، والمستوى التعليمي لوالد الطفل، والمستوى التعليمي لوالدة الطفل، ومستوى دخل الأسرة، والمستوى الدراسي للطفل؛ زادت الميل القرائي.

الجدول 8 نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي المتعلقة بقدرة المتغيرات المستقلة العشرة على التنبؤ بالميل القرائية

المتنبئات	معامل الانحدار غير المعياري	معامل الانحدار المعياري	التباين المفسر (R^2)	التغير في (R^2)	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
الثابت	0.004					
الأنشطة	0.205	4280.	0.183	0.183	5.782	0.000
المستوى الدراسي للطفل	0.230	0.284	0.249	0.066	9.149	0.000
الأدوات	0.127	0.212	0.283	0.034	6.045	0.000
المستوى التعليمي لوالد الطفل	0.077	0.136	0.302	0.019	4.390	0.000
عدد أطفال الأسرة	-0.053	-0.098	0.309	0.007	3.060	0.002
ربط البيت بالمدرسة	0.054	0.088	0.314	0.005	2.412	0.016

يتضح من الجدول 8 أن ستة متغيرات على الترتيب (الأنشطة، والمستوى الدراسي للطفل، والأدوات، والمستوى التعليمي لوالد الطفل، وعدد أطفال الأسرة، وربط البيت بالمدرسة) هي التي تفسر التباين في الميل القرائية، وقد فسرت هذه المتغيرات مجتمعة ما نسبته (31.4%) من التباين في الميل القرائية. ويتضح أيضاً أن أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في الميل القرائية كان متغير (الأنشطة)، حيث فسر ما نسبته (18.3%) من التباين في الميل القرائية، تلاه متغير (المستوى الدراسي للطفل) الذي فسر فوق وإضافة لما فسره متغير الأنشطة، ما نسبته (6.6%) من التباين، وتلاه متغير (الأدوات) الذي فسر فوق وإضافة لما فسره متغيراً الأنشطة والمستوى الدراسي للطفل، ما نسبته (3.4%) من التباين. وجاء متغير (ربط البيت بالمدرسة) بالمرتبة الأخيرة؛ فقد فسر، فوق وإضافة لما فسرت المتغيرات الخمسة التي سبقتها، ما نسبته (0.5%) من التباين. وجميع هذه النسب ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

ويعزو الباحثان قدرة متغير "الأنشطة" على التنبؤ في الميل القرائية؛ إلى أن الأطفال الذين يشاهدون والديهم وهم يقرأون، أو يقرأ أحد الوالدين لهم، وتتوافر في بيوتهم الكتب والمجلات المختلفة، ينجحون في مهمات ما قبل القراءة. فوجود نموذج يقرأ في البيت ويقلده الطفل هو من العوامل المهمة في تنمية الميل القرائية لدى الأطفال. كما أن قراءة القصص للأطفال، بوصفه نشاطاً أسرياً، تثير التطور اللغوي لديهم، وتسهم إلى حد كبير في تطوير ميولهم نحوها ومهاراتهم فيها. فقد أشار ويلز (Wells, 1986) أن مقدار ما قرئ للأطفال خلال سنوات ما قبل المدرسة كان أكثر المتغيرات اللغوية ارتباطاً بنجاحهم الأكاديمي في صفوف المدرسة. فاهتمام الوالدين، وانخراطهم في النشاط القرائي لأطفالهم كما تشير دراسة أرفن (Irvine, 1982)، له قدرة عالية على التنبؤ في التمكن من القراءة ومهاراتها المختلفة. فمع قيام الوالدين بالحديث والغناء والقراءة للأطفال تتهيأ خلايا دماغ الأطفال إلى التعليم وبالتالي يميلون إلى القراءة (Reader and Sowers, 2000).

كما جاء متغير المستوى الدراسي للطفل بالمرتبة الثانية في تفسير التباين للميل القرائية حيث فسر ما نسبته (6.6%) من

التباين في الميل القرائية ويعزو الباحثان ذلك إلى أنه كلما ارتفع المستوى الدراسي للطفل ازداد نضجه، وتطورت مهارات القراءة والكتابة لديه، وازداد مخزونه اللغوي، وكلما تقدم الطفل بالعمر تتبلور ميوله وتتجه إلى اهتمامات قرائية معينة.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بالأدوات والتي فسرت ما نسبته (3.4%) من التباين في الميل القرائية إلى أن ندرة الكتب في البيت هي المعوق الأكبر لتعليم القراءة والكتابة وتنمية الميل إليها. حيث أن أطفال الأسر الأكثر فقراً نادراً ما يزورون المكتبة، وكثيراً ما يمرر الآباء الذين لا يحبون القراءة ولا يمارسونها دائرة الأمية إلى أطفالهم، ولا يوظفون، حتى ما يتوفر لديهم من كتب، في تنمية ميول أطفالهم القرائية.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن متغير ربط البيت بالمدرسة، فسر ما نسبته (0.5%) من الميل القرائية، حيث جاء بالمرتبة الأخيرة، ويعزى ذلك إلى أن القراءة والكتابة التي تتم ممارستها في غرفة الصف قد تكون ذات أهمية لبعض الأطفال خارج المدرسة لذا يجب التعامل والنظر إلى معرفة الأسرة بممارسات التعليم الأسري للقيام بعملية الربط بين البيت والمدرسة. حتى تكون نشاطات الأسر داعمة وليست معوقة ومحبطة.

أظهرت هذه الدراسة أن العديد من الآباء والأمهات الذين يعملون على تعزيز بيئة البيت ويدعمون وتؤيد الميل القرائية لأطفالهم؛ شارك معظمهم في تعليم أطفالهم وتنمية ميولهم القرائية عن طريق الحضور إلى المدرسة، وأداء مهام في البيت لمساعدة المعلم، وحضور اجتماعات أولياء الأمور. بينما ظهر أن بعض الآباء والأمهات لا يميلون لدعم نجاح أطفالهم في المهمات التي تتطلبها المدرسة بهذه الطرق. وقد أشار بعض هؤلاء أثناء مقابلتهم أن معظم الوقت لديهم مستهلك في توفير الضروريات لأطفالهم ولا يتبقى إلا القليل منه للمساعدة في المهمات التي تتطلبها المدرسة، وأنهم يحملون ذكريات سلبية عن خبراتهم المدرسية، ويرون أن المدرسة مكان غير مريح، وبعض الآباء والأمهات يعتقدون أن المعلمين هم السلطة المطلقة، ويعتقد الباحثان أن وجهة النظر هذه واسعة الانتشار بين الآباء والأمهات.

شحاته، حسن وإبراهيم، فيولت. (1987). *الميل القرائية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، في الحلقة الدراسية الإقليمية (محرر). الحلقة الدراسية الإقليمية لعام 1987 حول الندوة العلمية للطفل القارئ (ص 37 - 153). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.*

القرشي، عبد الفتاح. (1985). *الميل للقراءة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالكويت: دراسة لبعض المتغيرات. المجلة التربوية، 2 (7)، 106-89.*

محمد، فهد. (1996). *ميل الأطفال القرائية، التربية، 119، 247-260.*

Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J. and Wilkinson, I. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading. Washington, DC: The National Institute of Education.*

Anderson, S. (2000). How Parental Involvement Makes a Difference in Reading Achievement. *Reading Improvement, 37(2)*, 61-86.

Anne-marie, L. (2006). *Attitudes to Reading: An Investigation Across the Primary Years. Sydney: Australain Catholic University, School of Education.*

Bell, M. (1999). *Shared Book Reading in Kindergarten: Nature and Outcomes.* Retrieved January 8, 2010, from <http://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp02/NQ35784.pdf>.

Buckner, B. (2004). *Against the Odds: Literacy Success in Rural, Low-Income Families, DAI-A, 65/06, p.2137.*

Chen, S. (2009). Functions of Reading and Adults Reading Interest. *Function of reading, 1(2)*, 108-116.

Crawford A. and Zygouris-Coe, V. (2006). All in the Family: Connecting Home and School with Family Literacy. *Early Childhood Education Journal, 33(4)*, 261-267.

Damberger, R. (1975). *Promoting the Reading Habit. Reports and papers on mass communication, No.72. Paris: Unesco* Retrieved February 7, 2009 from unesdoc.unesco.org/images/0001/000134/013412eo.pdf

Daniels, J. (2004). *Literate Behaviors in African American Families: A Multiple, Perspective, DAI - A, 65/63, p.827.*

Darling, S. (2004). *Family Literacy Meeting. the Needs of at-Risk Families. Call The family Literacy, 84(2)*, 18-21.

DeVellis, R. (2003). *Scale Development Theory and Application. 2nd ed., Applied Social Research*

وعليه، فإن وجود هذه المتغيرات مجتمعة، إذا أخذت بعين الاعتبار في أذهان الوالدين والقائمين على العملية التعليمية ومخططي السياسات التربوية، سيكون لها مساهمة وأثراً مشتركاً أكثر بكثير مما لو كانت هذه المتغيرات منفردة في زيادة مستوى الميل القرائية لدى الأطفال؛ لأن كلاً منها يسهم نسبياً في زيادة فرص ممارسة التعليم الأسري.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. توعية آباء وأمهات الأطفال وتدريبهم على آليات تنمية الميل القرائية لأبنائهم، وزيادة التفاعل بينهم وبين المدرسة لتصبح ذات صلة وثيقة بالمجتمع، والتركيز على الأنشطة القرائية التي يقدمها البيت والمدرسة لما لها من قدرة تنبؤية في الميل القرائية.

2. إجراء دراسات بحثية مماثلة ومتممة تستقصي أثر الوضع الاجتماعي مثل التفكك الأسري وحالات الطلاق والعنف الأسري في تدني مستوى دور الوالدين في التعليم الأسري، ومستوى الميل القرائية لدى الأطفال، والانتقال إلى بيئة صفوف هذه المراحل، وبحث خصائص المناخ الصفّي والمدرسي، وخصائص دور المعلمين في تنمية الميل القرائية مما سيساعد في تحديد مستوى الميل القرائية لدى الأطفال بدقة.

3. استخدام مقياسيّ التعليم الأسري والميل القرائية وتقنيتهما، والإفادة منهما في دراسات لاحقة على عينة أوسع، والتنبيه إلى أهمية إغارة الميل القرائية اهتمام الوالدين والمدرسة سواء بسواء.

وتقترح الدراسة ما يأتي:

1. تأسيس مكتبة خاصة للأطفال في ركن من البيت وفي غرفة الصف على أن تناسب الكتب والقصص التي تحتويها أعمار الأطفال ورغباتهم، وحاجاتهم، ومرحلتهم النمائية. وتوفير الكتب والمجلات للأطفال على صعيد البيت والمدرسة في موضوعات يهتمون بها، وتوعيدهم على زيارة المكتبات، والاشتراك في الأنشطة القرائية والمسابقات المختلفة.

2. إنتاج نشرات مدرسية توعوية توزع على أولياء الأمور تتعلق بأهمية الميل القرائية وتحث على تنميتها لدى الأطفال.

المراجع

أحميدة، فتحي. (2008). أثر البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة في الأردن. *مجلة الطفولة العربية، 10 (38).* الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية: الكويت.

- Awakening to Literacy* (pp. 38-50). Heinemann: Portsmouth, NH.
- McTaggart, J. (2004). *The role of children's interest and home literacy environment in the development of early literacy skills*. Ottawa: National Library of Canada = Bibliothèque nationale du Canada. Retrieved 15 July 2008 from source. www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk4/etd/MQ90675.PDF
- Morrow, L. (2004). Family Literacy: Home and School Working together. *Reading Today*, 21(3), 6-9.
- Morrow, L. (1995). *A Survey of Family Literacy in the United States*. Newark: International Reading Association.
- Pahl, K. and Kelly, S. (2005). *Family Literacy as a third space between home and school: Some case studies of Practice*. UKIA literacy, PP. 91-110.
- Reader, P. and Sowers, K. (2002). *Family Literacy it Tasks a Village*. Reading Motivation the Bottom Line .Library Talk November, December 2002.
- Rowe, K. (1991). The Influence of Reading Activity at Home on Students' Attitudes Towards Reading, Classroom Attentiveness and Reading Achievement: An Application of Structural Modeling, *British Journal of Educational Psychology*, 61, (1), 19-35.
- Saracho, O. (1997). *Introduction: A family literacy themed issue, Early Child Development and Care*, 127-128,1-2.
- Saracho, O. (2000). *Literacy Development in The Family Context*. Early Child Development and Care, 165, 107-114.
- Saracho, O. (2002). *Family Literacy: Exploring Family practices*. Early child Development and care, 172 (2). PP. 113-122.
- Schmitt, E. (2009). *Four case Studies the Reading Attitudes and Practices of teachers and Students in second grade*. Bowling Green, Ohio: Bowling Green State University. Retrieved 9 March 2008, from source. rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc.5fnum=bqsu12378/3672.
- Stainthorp, R. and Hughes, D. (2000). Family Literacy Activities in the Homes of Successful Young Readers. *Journal of Research in Reading*, 23 (1), 41-54.
- Waddell, C. (1996). *The Family lamp: A case Study of storybook Readin*, AAC MM04261, MAI 34/03, P.959.
- Warner, I. (1991). *Parents in Touch: District Leadership For Parent Involvement*. Phi Delta Kappan, 72(5), 372-375.
- Wells, G. (1986). *Preschool literacy related activities and success in school*. In D.R. Olson, N. Torrance *Methods Series*, Vol. 21, California: Sage Publications, Inc.
- Fischer, R. (2004). *A Naturalistic study of Urban Children's CurOasity, Engagement and Persistence during shared Books Rading and Teenage Mothers*, DAI – A, 65/64, p.1244.
- Goldenberg, C., Reese, L. and Gallimore, R. (1992). Effects of Literacy Materials From School on Latino Children's Home Experiences and Early Reading Achievement. *American Journal of Education*, 100(4), 497536.
- Griffis, J. (2003). Family Literacy Programs in School Libraries: Helping Parent's Become Their Child's Best Teacher. *Library Media Connection*, 22(1), 30-34.
- Hall, S.. (2008). *Children's emergent literacy what is the Role of The Home literacy Environment*. ProQuest LLC 789E. Eisenhower parkway Ann Arbor, MI 48106-1346.
- Hess, R. and Holloway, S. (1984). Family and school as Educational Institutions. In: R Parke (Ed.), *Review of Child Development Research: The Family*, Vol. 7 (P.179-22). University of Chicago Press: Chicago.
- Hildebrandt, D. (2010). Reading Interest Inventory: "But There's Nothing Good to Read (In the Library Media Center)". *The Journal of library Media Specialists in Michigan*, Fall, P. 34-47. Retrieved February, 10, 2010, from http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/yalsa/teenreading/tipsenc/reading_interest_survey.pdf.
- Irvine, D. (1982). *Parents Involvement Affects Children's Cognitive Growth*. Abany, N.Y. State: Department of Education.
- Johnson, J. (2007). *Family and Child Care Influences on Parent Involvement and Child Literacy Outcomes*. Unpublished Dissertation, Oklahoma State University, United States. ProQuest Dissertations and Theses: No. AAT 1443035. Retrieved January 13, 2010, from <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=1313918231andFmt=7andclientId=79356andRQT=309andVName=PQD>.
- Jordan, G., Snow, C. and Porche, M. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Lancy, D. and Begin, C. (1992) *The Role of Parents in Supporting Beginning Reading*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational research Association .San Francisco, CA, April.
- Leichter, H. (1984). *Families as environments for literacy*. In: H. Goelman and A. Oberg (Eds.),

and A. Hildyard (Eds), Literacy, Language and Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, P. (1971). *Interest and Discipline in education*. London: Routledge and Kegan Paul.

مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغوية

خالد السعودي*

تاريخ قبوله 2011/8/17

تاريخ تسلم البحث 2011/3/8

Tafila Islamic Education Teacher's Use of Language Skills

khalid A. Alsoudi, Faculty of Educational Sciences
University of Tafila Technical.

Abstract: The study aimed at investigating the extent to which Islamic Education teachers in Tafila Province use language skills in the light of some related variables. An instrument was developed including (68) items in four domains. The sample consisted of (77) male and female teachers chosen randomly from those who taught in Tafila schools for the academic year 2010-2011. The results indicated that the teachers of Islamic education have high estimation regarding special competencies in the Arabic language, and they also have positive views towards linguistic use particularly in teaching and in school and social life in general. The average importance was between (high and average). The teachers believe that the weakness of the student in Arabic is considered as the biggest obstacle for using it. There are no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the means of the teachers of Islamic education views of owing competencies relating to Arabic or practicing it or the obstacles facing its use attributed to the variables of gender, experience, scientific qualification and understanding Arabic. The study recommends that the linguistic competencies included in this study should be added to teachers training programs through workshops and micro-teaching. Those items should also be included in the form of class visits and in teacher's books. It also recommends that a study should be conducted of measuring various dimensions for linguistic, and literary knowledge of teachers in different subjects in different areas. (Keywords: Islamic Education, Teacher, Competencies, Arabic Language).

كانوا شديدي الاعتزاز بلغتهم الجميلة، حريصين كل الحرص على تقديرها ووضعها في أكرم منزلة وأحسن صورة، يتجلى هذا الحرص والاعتزاز في عنايتهم بجودة الإلقاء وحسن الحديث، وفي نفورهم من كل عيب يشوب التعبير أو يشوهه؛ لذلك لم يكن غريباً أن يعدّ عندهم اللسان الفصيح بمثابة نصف الشخصية الحقيقية للإنسان، يقول شاعرهم:

لسان الفتى نصف ونصف فؤاده فلم يبق إلا صورة اللحم والدم

ولكن الاهتمام باللغة العربية والاعتزاز بها ازداد مع ظهور الإسلام، فقد نالت اللغة العربية مكانة سامية بين اللغات، وثمة عوامل سمت بهذه اللغة قدراً، وارتفعت بها مكانة، ومن أبرز تلك العوامل القرآن الكريم، فقد اختار الله اللغة العربية لتكون القالب اللغوي للمعاني الإلهية المنزلة من لدنه (عباس، 1989) قال تعالى: "إنا أنزلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون" (يوسف: 2). ولهذا كله

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغوية في ضوء بعض المتغيرات ذات الصلة، وقد تم تطوير أداة تكونت من (68) فقرة، قسمت إلى أربعة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (77) معلماً ومعلمة اختيروا عشوائياً ممن يدرسون في مدارس محافظة الطفيلة للعام الدراسي 2010-2011 م. ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة: أنّ لدى معلمي التربية الإسلامية تقديرات عالية فيما يتعلق بما يمتلكونه من كفايات خاصة باللغة العربية، كما أنّ لديهم وجهات نظر إيجابية نحو الاستخدام اللغوي في الأداء التدريسي بشكل خاص والحياة المدرسية والمجتمعية بشكل عام، حيث تراوحت الأهمية النسبية لذلك ما بين (مرتفعة ومتوسطة). ويعتقد المعلمون أنّ (ضعف المستوى اللغوي لدى الطلبة) يعد أكبر معيق لاستخدام اللغة العربية. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر معلمي التربية الإسلامية حول امتلاك الكفايات المتعلقة باللغة العربية أو ممارستها أو معوقات الاستخدام، تبعاً لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والإلمام باللغة العربية. وقد أوصت الدراسة بضرورة إدراج الكفايات اللغوية الواردة في أداة الدراسة في برامج تدريب المعلمين من خلال الدروس والمشاغل والتعليم المصغر، وأن تكون متضمنة في استمارة الزيارة الصفية، ودليل المعلم. كما أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسة تهدف قياس الأبعاد المتعددة للكفايات اللغوية لدى المعلمين في مباحث دراسية مختلفة وفي مناطق جغرافية أخرى. (الكلمات المفتاحية: الكفايات اللغوية، معلم التربية الإسلامية، معلم، لغة عربية).

مقدمة: تُعد اللغة العربية من أهم الظواهر التي تميز بها الإنسان عن غيره من المخلوقات، قال تعالى: "الرحمن * علم القرآن * خلق الإنسان * علمه البيان" (الرحمن: 1-4) واللغة هي حجر الأساس في التواصل والتفاعل بين البشر الذين يتكلمون لغة واحدة، كما أنها وعاء الفكر الإنساني المشترك، ووسيلة التعبير الجماعية والفردية للإنسان. واليوم يزخر العالم بآلاف اللغات، وتعدّ لغة الفرد وسيلته في إدراك العالم، والجسر الواصل بين خصوصية الذات وعمومية الموضوع، والمترجم عما في الضمائر من معان. واللغة هي قدر الإنسان الاجتماعي، فكما تكشف عن طباقته وجذور نشأته، تكشف أيضاً عن عقليته وقدراته وميوله الفكرية (علي، 2001). واللغة من أبرز الظواهر التي استأثرت باهتمام الناطقين بها؛ إذ أدركت الأمم منذ أقدم العصور والأزمنة أنّ اللغة وسيلة مهمة للحفاظ على الهوية الثقافية والتراث، إضافة إلى ما تؤديه من وظيفة نفسية جمالية تفي بالتعبير الدقيق عن الحاجات والمشاعر والأحاسيس. ويؤكد شوشة (2007) أنّ العرب في الجاهلية

* كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية، الطفيلة، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2011، أربد، الأردن.

تمتعت اللغة العربية بخصائص جعلتها متميزة ومتفوقة على غيرها من اللغات (العوفي، 1923؛ الجندي، د.ت).

وبناءً على ما سبق فإن علاقة اللغة العربية بالدين الإسلامي هي علاقة وثيقة، إن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، ولغة الحديث النبوي الشريف، ولغة الاجتهاد والتشريع؛ ولأنه بدونها لا يفهم القرآن والحديث، كما يستحيل بدونها الاجتهاد؛ لأنها شرط أساسي فيه، من أجل معرفة دلالات الألفاظ المختلفة، وما يترتب عليها من أحكام (هندي، 2002). وعليه فلا غرابة أن تحارب العربية وتتوالى ضدها الهجمات؛ مما يستدعي ضرورة الدفاع عن اللغة العربية الفصحى والذي هو في حقيقته دفاع عن الدين الإسلامي: قرآنه، وحديث رسوله، وتاريخه، وتراثه الفقهي، وزخائره الفكرية والأدبية الخالدة، وهو في نهاية المطاف دفاع عن الهوية الذاتية للأمة.

ويؤكد الحسن (2001) أن من أخطر ما تعرضت له اللغة العربية من الأعداء هو عزل اللغة العربية عن التربية الإسلامية والتاريخ الإسلامي وفصل الوحدة المتكاملة بينهما. ولكن العربية رغم ذلك كله بقيت صامدة عصية على الأعداء، فعلى الرغم من أن الاستعمار الغربي كان يعمل لهدم اللغة العربية بحسبانها لسان الدين الإسلامي، وحاول هدمها بالدعوة لاستخدام اللهجات العامية لغة للكتابة والتأليف، إلا أن هذه الدعوات والمحاولات الاستعمارية باءت بالخيبة والفشل والخسران المبين (جمال، 1983).

وإذا كانت اللغة العربية قد نجت من حملات المستعمرين والمستشرقين إلا أنها ما زالت تواجه تحديات داخلية كثيرة، وتعيش الأمة جراء ذلك أزمات لغوية كبيرة، فعلى الرغم من المؤتمرات والندوات التي عقدت بشأنها، فما زالت مؤسسة الإعلام تسهم في انتشار اللحن وتغلب الألفاظ الأجنبية، وما زال يطلب من المؤسسة التعليمية أن تضاعف من دعمها للغة العربية؛ لإيجاد مناهج تهتم بالجوانب الوظيفية لاستخدام اللغة.

وفي المؤسسة التربوية وقعت اللغة العربية بين إفراط وتفریط من قبل المعلمين، فقد تركها بعضهم نطقاً وكتابة، فظهرت لغته محتشدة بالعاميات والألفاظ الأجنبية، في حين جعلها البعض الآخر غير صالحة للتواصل في الحياة اليومية، حيث يلج بعض المعلمين على بيان حركات الإعراب بل ومدّها، والتشدد بألفاظها، وعدم قبول أي تخفيف في أدائها، وكلا الفريقين أضر بالفصحى (صالح، 2010).

إن جانباً من الإشكالية الحقيقية تكمن في وجود قطيعة وظيفية بين اللغة وأبنائها، ولعل تلك الحالة تحتّم على المؤسسة التعليمية أن تعيد النظر في الخبرات والمهارات اللغوية التي تقدّمها للمتعلمين، في محاولة جادة لإعادة التشكيل اللغوي لدى الناشئة. وهنا ينبغي أن تناقش إشكالية القطيعة في إطارين، الأول: طبيعة الكتاب المدرسي الذي أصبح يقود المعلم ويوجه سلوكه التدريسي، والثاني: مدى امتلاك المعلمين للكفايات اللغوية.

أما الكتاب المدرسي فمع أنه يفتح آفاق المعلم للتكامل وصولاً إلى تحقيق وحدة المعرفة (هندي وآخرون، 1989) إلا أننا نجد من المعلمين من قصّر معرفته على المادة التي يقوم بتدريسها فقط، دون الاطلاع على المجالات الأخرى للمعرفة؛ مما جعله غير قادر على القيام بعملية الربط بين المواد الدراسية بالصورة المطلوبة (الوكيل المفتي، 2005). ويبدو أن شيئاً من هذه الممارسة حدث في تنفيذ مقرري اللغة العربية والتربية الإسلامية، على الرغم من أن تطوير المناهج الذي حدث في الأردن لهذه المباحث الدراسية يكشف عن مضامين إسلامية كثيرة في كتب اللغة العربية، كما يكشف عن إشارات لغوية متعددة في كتب التربية الإسلامية. وإذا أحسن المعلم توظيف العلاقة الوثيقة بين هذين المقررين فإن ذلك من شأنه أن يحقق المنحى التكاملي، الذي يساعد الطلبة على تحقيق نظرة موحدة متسقة مع وحدة المعرفة، كما يوحد سلوكهم فيما يتعلق بالعناصر التي تتناولها المناهج والكتب المدرسية، ويسهم في إثارة دافعيّتهم، ويوفر الوقت والجهد على الطالب بالمقارنة مع ما يبذله لدى تعلم كل فرع معزولاً عن الآخر.

أما حرص المعلم على امتلاك الكفايات اللغوية، فهذا يُعبر عن إدراك المعلم لأهمية اللغة ودورها في إحداث أنشطة تواصلية فاعلة، ولهذا يؤكد عبد الرحيم والشباطات (2003) على الدور الرئيس الذي تؤديه اللغة في حياتنا، وخصوصاً في عملية الاتصال التعليمي، فمع أن ما نقوله من كلمات وعبارات وجمل هو استعمال شفوي مهم، فإن الطريقة التي تستخدم فيها اللغة يمكن أن تكون أكثر أهمية من كلماتنا كمصادر للمعلومات.

وفي ضوء ذلك يمكن القول إن اللغة ضرورية لكل من يتصدى للعملية التعليمية التعليمية، لا سيما وأن عمله يقوم على التفاعل بينه وبين الطلبة؛ لأن مهارات اللغة هي نافذة المتعلم التي يلج منها إلى ميدان المعرفة الواسع، بكل ما فيه من علم وأدب وفن، وهي في التربية الإسلامية مفتاح الاطلاع على العلوم الشرعية "لذا ينبغي أن تحوي المناهج هذا المفتاح، وينبغي أن تقدم المعلومات الدينية بحيث تعكس خصائص اللغة العربية، كما يتطلب ذلك أن يستخدم جميع المعلمين اللغة العربية الفصحى في تدريسهم" (موسى وسعد، 2005، 30).

إن قيام معلم التربية الإسلامية باستعمال اللغة العربية وتوظيف مهاراتها في أدائه التدريسي مرهون بفهمه لطبيعة العلاقة بين اللغة والدين، ومنوط باطلاعه على اللغة العربية ومهاراتها الأربع: التحدث والاستماع والقراءة والكتابة. وإذا كانت العلوم الشرعية لازمة لمعلم التربية الإسلامية في الدرجة الأولى، فإن الثقافة الأدبية واللغوية لازمة له كذلك، غير أن الأولى تلزم لزوم المقاصد والغايات، والثانية تلزمه لزوم الوسائل والأدوات.

إن التربية الإسلامية تلقي على من يتصدى لتعليمها تبعات ومسؤوليات لا نظير لها عند غيره من المعلمين، فمعلم التربية الإسلامية ليس موظفاً في وزارات التربية والتعليم يقول كلمته

- التلوين الصوتي بما يُناسب المعنى.
- التمييز بين الأصوات اللغوية من حيث المخارج والصفات، وإخراج كل صوت لغوي من مخرجه الصحيح.
- التمييز بين ما توحى به الكلمات والتعبيرات، من معانٍ حقيقية أو مجازية.
- استنتاج الأفكار الرئيسة للمقروء والمسموع.
- استخدام المعاجم اللغوية للكشف عن معاني الكلمات.

مشكلة الدراسة:

إن الفوضى الحاصلة في استخدام اللغة العربية في أخطر أماكنها التعلم والتعليم، ثم وسائل الإعلام - المكتوبة والمسموعة والمريئة- تحتّم الوقفة الجادة من علماء اللغة والمثقفين والمؤسسات على اختلافها أن تكون واعية للخطر المرعب الذي يجتاح أوطاننا وألسنتنا (زاهد، 2010) حيث يبدو أن الضعف في اللغة العربية الفصحى تعبيراً وكتابة، يُشكل ظاهرة عامة ولملموسة تتفشى بين الكثير من المتعلمين في البلاد العربية (الموسى، 1984) ويؤكد علماء النفس أن التعليم مهما كان نوعه أو مصدره يقوم أساساً على وجود ملكة الفهم وتوافر القدرة على الإدراك، وأن اتساع ملكة الفهم وتطور القدرة على الإدراك لهما ارتباط وثيق بالنمو اللغوي (عاقل، 1984) وبناء على ذلك فإن ضالة المحصول اللغوي يعني تعثر القدرة على اكتساب المعارف والخبرات من مصادرها المختلفة، وأولها تعثر مقروئية المواد الدراسية.

ويتفق الجميع على أن اللغة العربية ليست مسؤولية أشخاص بأعينهم كالشعراء والأدباء، كما أنها ليست مسؤولية مؤسسة بعينها كالمؤسسة التربوية أو الإعلامية أو الثقافية. ويبين علي (2001، ص 228) أن اللغة العربية "مسؤولية الجميع، ومسؤولية المجمع والجامع، ومؤسسات التربية وأجهزة الإعلام والمنظمات الثقافية، مسؤولية وجهاء النخبة وبسطاء العامة، مسؤولية الشاعر والعامل والناشر والكاتب والقارئ والمدرس والطالب؛ لأن اللغة هي الأم التي ترعى كل ناطق بها وكأنه طفلها الوحيد والأثير". وهي في السياق التربوي والتعليمي - أيضاً - ليست مسؤولية مناهج اللغة العربية ومعلميها- وإن كان يقع على عاتقها العبء الأكبر والمسؤولية العظمى- وإنما هي مسؤولية مشتركة، تطال كل ناطق بها من المعلمين؛ لأن اللغة العربية قاعدة عامة تتلاقى وتتربط فيها العديد من المفاهيم والمهارات الأساسية في الميادين المعرفية الأخرى.

وهذا كله يؤكد أنه تقع على عاتق جميع المعلمين - وبدرجات متفاوتة من المسؤولية- مهمة التنمية اللغوية لدى الطلبة، حيث تؤكد الدراسات أن اللغة لا يكتسبها المتعلم من مدرس اللغة وحده أو من دراسته للمقررات الخاصة بها فحسب، وإنما يكتسبها ويتعلم مفرداتها، وكثيراً مما يرتبط بها من أعراف وأصول وقواعد وأساليب ومن مصادر أخرى، ومن خلال نشاطات عديدة ومتنوعة تجري في المدرسة، ومن كل مدرسيه المؤهلين؛ ففي حديثه معهم

ويمضي، ولكنه داعية يبتّ القيم الفاضلة والأخلاق النبيلة، ولهذا يؤكد القرضاوي (115، 1991) في معرض حديثه عن ثقافة الداعية: "أن اللغة العربية - بمفرداتها ونحوها وصرفها - لازمة لسلامة اللسان، وصحة الأداء، فضلاً عن حسن أثرها في السامع، بل صحة الفهم أيضاً، فالأخطاء اللغوية إن لم تحرف المعنى وتشوّه المراد يمجها الطبع وينفر منها السمع، بل كثيراً ما يؤدي اللحن إلى إفساد المعنى، وإخراجه إلى ما يناقض الشرع".

وقد أشار المالكي (2005) إلى أهمية العناية بتنمية الثروة اللغوية بوصفها من مهارات التربية الإسلامية، وعدها مهارة أساسية تساعد المتعلم على فهم القرآن وتأمله، وفهم موضوعات التربية الإسلامية الأخرى، وذلك من خلال زيادة المفردات التي يتعلمها في التربية الإسلامية، إضافة إلى التدريب والتمرس على استخدام المعاجم والقواميس اللغوية. ويرى الجلال (2007، 61-62) أن الثقافة اللغوية ضرورية لمعلم القرآن الكريم " وهي تعنى بتعلم أصول اللغة العربية وعلومها وفنونها حتى يستطيع فهم لغة القرآن الكريم، واستيعاب ما فيه من أساليب العربية، وأسرارها وبيديها وأنه من الصعب على من يريد تعلم القرآن الكريم وتعليمه أن يكون قليل البضاعة في علوم العربية؛ لأن القرآن الكريم مبني على فهم اللغة واستيعابها، وإتقانها شرط لازم لمن أراد العيش في أفيائه وظلاله".

وتتمثل الكفايات اللغوية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية باستعمال لغة سليمة في التخاطب والتحدث، خالية من العامية التي تحتشد بالعناصر الشاذة والمشوهة والمحرفة والمهجنة والدخيلة، وخالية أيضاً من الإغراب والتعقيد والصيغ النادرة، وإكساب الناشئة بالاعتدائ والمحاكاة تعابير مقبولة وحصيلة لغوية تمكن المتعلم من التواصل مع العلوم الشرعية. كما تتمثل الكفايات اللغوية في القدرة على الضبط الدقيق لأواخر الكلمات أو بنيتها عند قراءة النصوص الشرعية، خصوصاً تلك التي يخل ضبطها بالمعنى والدلالة للمفاهيم الدينية، كما تتمثل تلك الكفاية اللغوية بالقدرة على تذوق النصوص القرآنية والنبوية، والسيطرة على اللغة التراثية التي كتب بها الفقه الإسلامي، واستيعاب اللغة التي صيغت بها مفاهيم العقيدة الإسلامية.

وقد حدد سلام (2001، 171) عدداً من المهارات اللغوية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية، ومنها:

- ضبط اللغة المنطوقة بنية ونحواً.
- تحديد المعنى المناسب للسياق.
- تحديد مواطن الجمال التعبيري في النصوص اللغوية وتحليل الصور والتعبيرات البلاغية.
- تحديد المواقع الإعرابية لأركان الجملة، وتحديد ما تعود عليه الضمائر في سياق الجملة العربية.
- استخدام أدوات الربط وتحديد وظائفها في السياق.

واستخدامها في التدريس، واستخدامها في الحياة المدرسية والمجتمعية.

الثاني: الكشف عن معوقات استخدام الكفايات اللغوية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية.

الثالث: معرفة تأثير بعض خصائص المعلم في مجالات أداة الدراسة، وقد تضمنت هذه الخصائص (جنس المعلم، وخبرته، ومؤهله، ومستوى إلمامه باللغة العربية).

أهمية الدراسة:

يمكن إيجاز أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

1. ندرة الدراسات العربية التي تصدت لبحث هذا الموضوع المهم لهذه الفئة من المعلمين. فعلى الرغم من أهمية هذا الجانب من جوانب إعداد معلم التربية الإسلامية إلا أنه لم يحظ بالاهتمام الذي يعكس أهميته، ويبرز قيمته في أداء المعلم.
2. توجيه أنظار المعنيين بهيومان التربية الإسلامية وشؤونها لأهمية امتلاك معلمي التربية الإسلامية للكفايات اللغوية في التدريس.
3. ومن المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة القادة وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم (كالمشرفين التربويين)؛ مما سيمكنهم من مساعدة المعلمين على تحسين الاستعمال اللغوي مستقبلاً، كما يتوقع أن يستفيد منها معلمو التربية الإسلامية من خلال قائمة المهارات اللغوية التي تضمنتها أداة الدراسة.
4. ومن المؤمل لهذه الدراسة بما انتهت إليه من نتائج وبما صدر عنها من توصيات أن تفتح آفاقاً بحثية للدارسين والمهتمين في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية:

فيما يلي المصطلحات الواردة في هذه الدراسة التي يرى الباحث ضرورة تعريفها إجرائياً، وهي:

الكفايات: هي القدرات الأساسية الضرورية (معارف، مهارات، أساليب، أنماط سلوك ..) التي تلزم المعلم للقيام بعمله بفاعلية وإتقان وبمستوى من الأداء، وبأقل جهد ووقت وكلفة (خضر، 2006). ويقصد الباحث بالكفايات في هذه الدراسة مجموعة المعايير اللغوية التي تعرف من خلالها قدرة معلم التربية الإسلامية على امتلاك مهارات اللغة العربية الأساسية ومدى ممارسته لها بما يضمن تحقيق النتائج المطلوبة.

كفايات المعلم اللغوية: مجموعة القدرات اللغوية التي تخدم موضوعات التعلم المقصودة للضرورة لإنجاز مستوى مقبول من الأداء، التي تشمل امتلاك معلم التربية الإسلامية للمهارات اللغوية

وتعليمهم إياه تمارس اللغة بمستوياتها المتعددة المرتبطة بأنواع عديدة من المعارف والخبرات والنشاطات (المعتوق، 1996).

ولئن كانت الكفاية اللغوية لازمة بالنسبة لمدرسي اللغة العربية بصورة خاصة، فإن ذلك لا يعني بأي حال من الأحوال عدم اعتبارها من المؤهلات الضرورية لمدرسي المواد الأخرى. وانطلاقاً من العلاقة الوثيقة بين اللغة العربية والدين الإسلامي فإن مناهج التربية الإسلامية ليست خارجة عن إطار المسؤولية اللغوية؛ لأن وعي معلمي التربية الإسلامية بأهمية اللغة العربية وممارستهم لمهاراتها المتعددة من شأنه يرفع من سوية أدائهم التدريسي خصوصاً أن تنمية الحصلة اللغوية للمتعلمين تعينهم على فهم قضايا الدين ومسائله. وعلى الرغم من ضرورة تمكن معلم التربية الإسلامية من اللغة العربية بوصفها الوسيلة الوحيدة لفهم علوم الدين الإسلامي كما ينبغي، فقد لحظ الباحث خلال عمله - السابق - معلماً للتربية الإسلامية ومشرفاً تربوياً للمبحث ذاته، أن العناية باللغة العربية لا تتناسب وأهميتها بالنسبة له. وهذا ما أكدته بعض الدراسات ومنها دراسة المصلي (1995) التي أظهرت انخفاض الأداء التدريسي في كفاية التعبير اللغوي.

وبناءً على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في محاولتها الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغوية في ضوء بعض المتغيرات ذات الصلة ؟.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغوية وممارستها في الأداء التدريسي واستخدامها في الحياة المدرسية والمجتمعية ؟.
2. ما معوقات استخدام اللغة العربية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة؟.
3. هل تختلف وجهات نظر معلمي التربية الإسلامية حول امتلاك الكفايات اللغوية وممارستها أو معوقات الاستخدام، باختلاف متغيرات: الجنس، والخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي، ودرجة الإلمام باللغة العربية؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغوية في ضوء بعض المتغيرات ذات الصلة، وبشكل خاص قصدت الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

الأول: تعرف واقع الكفايات اللغوية لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة من حيث الإلمام بها والاتجاه نحوها،

وإيماناً بأهمية مهارات الاتصال لمعلم التربية الإسلامية أجرى عبد الرحيم والشباطات (2003) دراسة هدفت الكشف عن درجة استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال، وقد تكونت عينة الدراسة من (79) طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع مهارات الاتصال تم استخدامها من قبل الطالبات، وأن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح المهارات اللفظية، ومن ذلك: مهارة اللغة الواضحة السليمة، وأن الطالبات المتميزات أكاديمياً أفضل في استخدام مهارات الاتصال من غيرهن.

أما العياصرة (2005) فقد قام بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في سلطنة عمان لمهارة الاستدلال من وجهة نظر مشرفي البحث، وتوصلت الدراسة إلى قائمة من الفقرات الفرعية وعددها (45) فقرة، يُشكل مجموعها مهارة الاستدلال، وأظهرت الدراسة ضعفاً في التخطيط لمهارة الاستدلال، وضعفاً في توزيعها أثناء التدريس، وضعفاً في ربطها بمهارة التجويد.

وأجرى الجهيمي (2008) دراسة هدفت إلى تعرف الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية (علياً) ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بالكفايات التدريسية بلغت (50) كفاية توزعت على عدد من المجالات، وأظهرت الدراسة تندياً في الممارسة لدى معلمي العلوم الشرعية في هذه المرحلة وبمتوسط حسابي كلي بلغ (1.66).

ومن الملاحظ على الدراسات السابقة أنها أشارت إلى تنوع الكفايات والمهارات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية: (كفايات تدريسية عامة، كفايات خاصة بتدريس فروع التربية الإسلامية، مهارات لغوية، مهارات اتصال، مهارة الاستدلال) كما تنوعت أماكن إجراء هذه الدراسات، وأظهرت غالبية الدراسات السابقة تدني مستوى الأداء العام للفئة المستهدفة من معلمي التربية الإسلامية أو الطلبة المعلمين؛ وضعف في امتلاك وممارسة الكفايات على اختلافها، كما في دراسة كل من (حمروش وسعد، 1997؛ العياصرة ؛ 2005؛ الجهيمي، 2008). كما يلاحظ أن غالبية الدراسات السابقة عُنيت بمعلم التربية الإسلامية، ولكنها جاءت في مجملها بعيدة عن المهارات اللغوية لمعلم التربية الإسلامية، ولعل أقرب هذه الدراسات لمجال الدراسة الحالية دراسة (سلام، 2001) وهي وإن كانت تدور في إطار الدراسة الحالية، إلا أنها تختلف عنها في طبيعة العينة، ومكان إجراء الدراسة، والأداة المستخدمة، فضلاً عما يحدثه العامل الزمني بين الدراستين من فارق كبير؛ ومن هنا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن واقع الكفايات المتعلقة باللغة العربية لدى معلمي التربية الإسلامية من حيث الاتجاهات والإلمام المعرفي، والاستعمال العام في المدرسة والمجتمع، والتوظيف في الأداء التدريسي، كما تدرس المعوقات التي قد تحول دون الاهتمام باللغة العربية.

الضرورية، والاتجاه الإيجابي نحو تعلمها وتعليمها، وممارستها في الأداء التدريسي وفي الحياة المدرسية والمجتمعية، وقد تحددت هذه الكفايات في كل فقرة من فقرات أداة الدراسة الحالية وتدرجاتها، وتقاس بالدرجة التي يختارها أفراد العينة بصورة ذاتية على السلم الخماسي المقابل لكل فقرة.

معلم التربية الإسلامية: وهو من يحمل مؤهلاً في العلوم الشرعية، وتم تعيينه في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وأنيط به تدريس الدين الإسلامي الحنيف في المرحلتين الأساسية والثانوية.

محددات الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

1. عينة من معلمي التربية الإسلامية الذين يدرسون في مدارس محافظة الطفيلة، للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2010-2011 م.
2. أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة من إعداد الباحث خاصة بقياس مدى امتلاك الكفايات الأساسية المتعلقة باللغة العربية.

الدراسات السابقة:

تجدر الإشارة إلى أن الأدب التربوي يحتشد بالدراسات التي تبحث في نوعية الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم في الجوانب الشخصية والعلمية والاجتماعية والفنية، ومعلم التربية الإسلامية ينظر له بعناية في هذا المجال، ولقد اهتم بعض الباحثين بتحديد الكفايات والمهارات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية وبناء برامج تقوم على أساس تلك الكفايات والمهارات، ومن بين تلك الدراسات دراسة حمروش وسعد (1997) التي بينت أن الوعي بالكفايات والمهارات لدى الطلاب المعلمين في التربية الإسلامية في تسع كليات تابعة لعدة جامعات مصرية لم تصل إلى حد الكفاية المطلوب.

وفي مجال الكفايات اللغوية قام سلام (2001) بدراسة هدفت بيان أثر تمكن طلاب شعبة التربية الإسلامية من المهارات اللغوية في مهاراتهم في معالجة محتوى التربية الدينية، وقد بلغت عينة الدراسة (78) طالباً وقد استخدم الباحث استبانة وبطاقات ملاحظة للأداء اللغوي والتدريسي، وقد أظهرت الدراسة (15) مهارة لغوية لازمة لمعلمي التربية الإسلامية تصدرت القائمة مهارة (ضبط اللغة المنطوقة بنية ونحواً) في حين جاءت مهارة (استخدام المعاجم اللغوية للكشف عن معاني الكلمات) في ذيل القائمة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع وذوي الأداء المنخفض لصالح ذوي الأداء المرتفع، وأن الفرق بين متوسط طلاب السنة الثالثة وطلاب السنة الرابعة في أدائهم مهارات معالجة المحتوى جاء غير دال إحصائياً، وأنه لا يوجد أثر للتفاعل بين مستوى الأداء اللغوي ، والسنة الدراسية على أداء مهارات معالجة محتوى الدرس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته أهداف الدراسة، حيث يهتم هذا المنهج بوصف الجوانب المتنوعة لمشكلة الدراسة، وذلك بهدف التوصل إلى نتائج تمثل الواقع الحقيقي؛ ولهذا تم استخدام استبانة لقياس الكفايات اللغوية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية الذين يدرسون في محافظة الطفيلة في الفصل الأول للعام الدراسي 2010-2011م، وعددهم (77) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً، وهؤلاء يمثلون ما نسبته (55.8%) من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (138) معلماً ومعلمة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة على متغيراتها التصنيفية.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها التصنيفية (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والإلمام باللغة العربية)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	31	40.3 %
	أنثى	46	59.7 %
المؤهل العلمي	بكالوريوس	71	92.2 %
	ماجستير	6	7.8 %
الخبرة بالسنوات	1 - 5	36	46.8 %
	6 - 10	25	32.5 %
	11 - 15	10	12.9 %
	16 فأكثر	6	7.8 %
الإلمام باللغة مبتدئ	متوسط	45	58.4 %
	متقدم	29	37.7 %

أداة الدراسة:

يهدف جمع البيانات تم تطوير استبانة تقيس درجتي امتلاك الكفايات المتعلقة باللغة العربية وممارستها لدى معلمي التربية الإسلامية، إذ تم ذلك بالاستفادة من خبرة الباحث والأدبيات التربوية السابقة ذات العلاقة، مثل: (المعتوق، 1997؛ سلام، 2001) حيث تكونت الاستبانة من (78) فقرة، موزعة على (4) مجالات هي: إلمام المعلم باللغة العربية واتجاهه نحوها (12) فقرة، واستخدام اللغة العربية في الأداء التدريسي (34) فقرة، واستخدام اللغة العربية في الحياة المدرسية والمجتمعية (7) فقرات، ومعوقات استخدام اللغة العربية (15) فقرة، وقد وضع أمام كل فقرة مقياس خماسي التدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

صدق الأداة:

اعتمد الباحث في تحديد صدق الأداة على ما يُسمى بالصدق المنطقي، وهو اعتماد رأي المحكمين المتخصصين في الأداة، عُرضت الاستبانة على (15) من المتخصصين باللغة العربية وأساليب تدريسها، والتربية الإسلامية وأساليب تدريسها في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الثلاث (مؤتة، والطفيلة التقنية، والحسين بن طلال)، كما عُرضت على (6) من المشرفين التربويين في مبحثي اللغة العربية والتربية الإسلامية في مديرتي التربية والتعليم لمحافظة الطفيلة؛ للتأكد من ملاءمة الفقرات ووضوح صياغتها، وقد طلب من المحكمين حذف الفقرات غير الملائمة وإضافة العبارات المناسبة التي يرون إضافتها، وبعد ذلك تم تعديل الاستبانة بناءً على ملاحظات المحكمين.

ثبات الأداة:

تم تقييم ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة من (20) معلماً من خارج عينة الدراسة، وقد حُسب معامل الثبات وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha) وتعد هذه الطريقة الأفضل والأكثر شيوعاً لحساب الثبات لمثل هذا النوع من المقاييس، حيث بلغ معامل ثبات الأداة (0.93) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة. وتراوحت قيم الثبات لمجالات الاستبانة الأربعة ما بين (0.82 - 0.90) والجدول (2) يبين معاملات ثبات الاستبانة ككل ومجالاتها.

الجدول (2): معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة، ولها مُجمعة

المجال	أرقام الفقرات	عددها	معامل الاتساق الداخلي
إلمام المعلم باللغة العربية واتجاهه نحوها	1 - 12	12	0.84
استخدام اللغة العربية في الأداء التدريسي	13 - 46	34	0.90
استخدام اللغة العربية في الحياة المدرسية والمجتمعية	47 - 53	7	0.82
معوقات استخدام اللغة العربية	54 - 68	15	0.88
المجموع	68 - 1	68	0.93

متغيرات الدراسة:

1. المتغيرات المستقلة: تضمنت الدراسة أربعة متغيرات مستقلة، هي:

• الجنس: (ذكر، أنثى)

• الخبرة في التدريس: (1-5 سنوات / 6-10 سنوات / 11-15 سنوات / 16 فأكثر)

• المؤهل العلمي: (بكالوريوس، ماجستير)

• المعرفة باللغة العربية: (مبتدئ، متوسط، متقدم)

2. المتغير التابع: درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للكفايات المتعلقة باللغة العربية ومدى ممارستهم لها.

الأساليب الإحصائية:

1. للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد تم ترميز البيانات، وهي مرحلة إعطاء البيانات ترميزاً لتدل على معناها الوصفي، بناءً على البيانات الشخصية والمقياس الخماسي لبنود الدراسة؛ لتصبح البيانات جاهزة للتحليل واستخراج النتائج.

2. استخدام الإحصاء الوصفي المتمثل في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

3. استخدام اختبار (t-test) لاستخراج دلالات الفروق للمتغيرات ذات البعدين (الجنس، والمؤهل العلمي)، واختبار (f) لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية للمتغيرات التي تشتمل أكثر من بعدين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص هذا السؤال على: "ما مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغوية وممارستها في الأداء التدريسي واستخدامها في الحياة المدرسية والمجتمعية؟" للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب التنازلي لكل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة الأولى التي تمثل فقراتها امتلاك الكفايات اللغوية وممارستها. والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل مجال من مجالات الدراسة الثلاث الأولى				
المجال	عدد المتوسطات الانحراف الأهمية النسبية	النسبية	المعيارية	الحسابية
إلمام المعلم باللغة العربية واتجاهه نحوها	12	4.14	0.52	82.8 %
استخدام اللغة العربية في الأداء التدريسي	34	4.03	0.53	80.6 %
استخدام اللغة العربية في الحياة المدرسية والمجتمعية	7	3.67	0.75	73.4 %
المجموع	53	3.95	0.59	-

العربية: الاستماع والتحدث القراءة والكتابة، وأن اتجاههم نحو اللغة العربية اتجاه إيجابي ينبع من تقدير الإسلام واعتزاز المسلمين بلغة القرآن الكريم.

أما مجال (استخدام اللغة العربية في الحياة المدرسية والمجتمعية)؛ فقد حصل على أهمية نسبية متوسطة إذ بلغت (73.4%) وحل في المرتبة الثالثة، وهذا يعني أن استخدام معلم التربية الإسلامية اللغة العربية في الحياة المدرسية والمجتمعية كان بدرجة متوسطة بصفة عامة، ولعل نتيجة هذا المجال تتصل بالثقافة السائدة لدى المجتمع التي تستخدم لغة عادية في التواصل اللفظي والكتابي، والمعلم جزء من هذه المنظومة الثقافية فهو يقدر اللغة من جانب، ولا يستطيع الانسلاخ من الثقافة التي تعتبر الاستخدام اللغوي السليم هو تقعر وتشدق.

ولتوضيح الجدول (3) بخصوص درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات المتعلقة باللغة العربية وممارستهم لها من وجهة نظرهم في كل مجال من المجالات، وتعرف المستوى المرتفع منها الذي يقع ما بين (3.68 - 5) والمتوسط الذي يقع ما بين (2.34 - 3.67) والمنخفض الذي يقع ما بين (1-2.33).

وبناءً عليه فقد أشارت النتائج إلى حصول مجال (إلمام المعلم باللغة العربية واتجاهه نحوها) على أهمية نسبية عالية بلغت (82.8%) وحل في المرتبة الأولى، كما أشارت إلى حصول مجال (استخدام اللغة العربية في الأداء التدريسي) على أهمية نسبية عالية أيضاً بلغت (80.6%) وحل في المرتبة الثانية؛ وهذا يعني أن معلمي التربية الإسلامية على وعي تام بأهمية الإلمام بمهارات اللغة

ولتوضيح النتائج الخاصة بكل مجال من هذه المجالات بكافة فقراتها، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل الفقرات وفق انتمائها للمجال الذي تنتمي إليه ثم رتبت ترتيباً تنازلياً. وذلك كما هو مبين في الجداول (4-6):

أولاً: مجال إلمام المعلم باللغة العربية واتجاهه نحوها:

الجدول (4): الترتيب التنازلي لفقرات مجال إلمام المعلم باللغة العربية واتجاهه نحوها في ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي حازتها

رقم الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
10	4.89	0.38	97.8 %	1
6	4.57	0.78	91.4 %	2
8	4.44	0.88	88.8 %	3
11	4.34	0.75	86.8 %	4
7	4.25	0.96	85 %	5
3	4.23	0.88	84.6 %	6
4	4.15	1.07	83 %	7
2	4.09	0.88	81.8 %	8
1	3.80	0.84	76 %	9
12	3.69	1.03	73.8 %	10
5	3.61	1.26	72.2 %	11
9	3.57	1.14	71.4 %	12
-	4.14	0.52	-	-

وهذه النتيجة منوطة بمدى دقة أفراد عينة الدراسة في إعطاء تقديرات تعبر عن آرائهم حول فقرات الاستبانة، وعلى أي الأحوال قد تؤثر هذه النتيجة على إدراك المعلمين للبعد اللغوي كأحدى الكفايات التعليمية التي يجب امتلاكها والتطلع نحو الاستزادة منها.

تشير النتائج الوصفية للجدول (4) إلى ما يأتي:

- حصلت الفقرات ذات الأرقام (4،1،12،2،10،6،8،11،7،3) على أهمية نسبية عالية، وحازت فقرة (أحب اللغة العربية لأنها من شعائر الإسلام) على المرتبة الأولى إذ بلغت (97.8%) ضمن هذه النسبة العالية، وهي تشير إلى أن معلمي التربية الإسلامية لديهم اتجاهات إيجابية، وبمستوى كبير نحو اللغة العربية التي تعد شعيرة من شعائر الإسلام، ورمزاً من رموز الهوية الثقافية العربية، وهو تعبير عن الانتماء للدين والأمة.

- الفقرتان اللتان حصلتا على أهمية نسبية متوسطة، مرتبتان تنازلياً على التوالي، هما الفقرتان (5،9) وقد حظيت هاتان الفقرتان بأهمية نسبية (72.2%) و(71.4%) على التوالي، وتشير الأولى إلى أن رغبة التخصص في اللغة العربية يقع تقديرها ضمن حالة متوسطة لدى أفراد العينة، وهذا يشير إلى الاعتقاد السائد لدى بعضهم بصعوبة التخصص في قواعد اللغة العربية، وقلة فرص العمل لخريجي هذا التخصص. أما الفقرة الثانية فتشير إلى (استغرب استخدام الآخرين للهجة العامية الدارجة) وهذه نتيجة طبيعية في مجتمع ألف استخدام اللغة الدارجة في التواصل حتى من متعلميه ومثقفيه. هذا ويمكن الإشارة إلى أنه لم تسجل أي من الفقرات أهمية نسبية متدنية،

ثانياً: مجال استخدام اللغة العربية في الأداء التدريسي:

الجدول (5): الترتيب التنازلي لفقرات مجال استخدام اللغة العربية في الأداء التدريسي في ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي حازتها

الترتيب	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم الفقرات	الفقرة
1	94	.65	4.70	1	أوضح المعنى اللغوي للمفردات الصعبة والغريبة في النصوص الشرعية.
2	89	.67	4.45	5	أنمي لدى طلبتي مهارة الإنصات الواعي للحديث والآداب المتعلقة بذلك.
3	88.8	.73	4.44	34	أراعي تسلسل الأفكار والسلاسة اللغوية أثناء شرحي للدرس.
4	88.4	2.07	4.42	24	أراعي التلوين الصوتي أثناء تحدثي باللغة العربية .
5	88.2	1.43	4.41	16	أهتم بالتعريف اللغوي للمفاهيم التي أعلمها لطلبتني.
6	88	.83	4.40	29	أركز على شرح الفرق بين الرسم القرآني والكتابة الإملائية.
7	87.6	.65	4.38	4	أنمي لدى طلبتي مهارة الكتابة باللغة العربية.
8	87	.79	4.35	6	أحرص على السلامة اللغوية للاختبارات التحصيلية التي أقوم بإعدادها.
9	86.6	.92	4.33	11	أنمي لدى طلبتي مهارة القراءة الصامتة.
10	86.4	.86	4.32	23	أربط الطالب باللغة العربية لتنمية اعتزازه بالدين الإسلامي.
11	85	1.03	4.25	12	أخصص وقتاً من الموقف التعليمي للقراءة الجهرية لبعض فقرات الدرس.
12	83.8	.85	4.19	2	أحرص أن يعبر الطلبة عن آرائهم ومشاعرهم باللغة العربية.
13	83.6	.86	4.18	18	أعيد الفكرة بقوالب لغوية متعددة إذا لم يفهمها الطلبة.
14	83.6	.86	4.18	8	أحرص أن أستخدم اللغة العربية في الموقف التعليمي قراءة وكتابة ومحادثة.
15	83.4	.88	4.17	33	أستخدم لغة سليمة تناسب المراحل النمائية للطلبة.
16	83.2	.93	4.16	3	أشجع طلبتي على التحدث باللغة العربية.
17	82.4	.90	4.12	15	أحرص على خلو تعبيرتي من الأخطاء اللغوية والإملائية.
18	81	.90	4.05	13	أستخدم اللغة العربية حتى في مهارات التفاعل الإنساني أثناء الشرح.
19	80	.92	4.00	10	أصوب أخطاء الطلبة اللغوية شفهيًا وتحريياً.
20	79.2	1.02	3.96	7	أستخدم اللغة العربية مع جميع الطلبة بصرف النظر عن المستوى التحصيلي لهم.
21	78.8	.95	3.94	28	أعزز استجابات الطلبة باللغة العربية وبألفاظ مناسبة.
22	78.6	.91	3.93	32	أستخدم مفردات لغوية جديدة تساعد على زيادة المحصول اللغوي للطلبة.
23	78.6	1.01	3.93	26	أناقش قضايا إملائية مهمة من مقررات التربية الإسلامية.
24	76.6	.84	3.83	19	أتحدث باللغة العربية الفصيحة في كل تفاصيل الموقف التعليمي.
25	76.6	.95	3.83	17	أنمي لدى الطلبة الخيال والتذوق الأدبي.
26	75	.96	3.75	9	أتحدث بلغة عربية فصيحة مضبوطة الشكل.
27	74.2	1.03	3.71	30	أؤكد على استخدام علامات الترقيم المناسبة في كتابات الطلبة.
28	74.2	.91	3.71	25	أدعو طلبتي للتحدث باللغة العربية طوال الموقف التعليمي.
29	73.6	1.02	3.68	22	أستخدم التصوير الحسي لتقريب المعاني إلى الطلبة.
30	73.4	1.15	3.67	31	ألجأ للمختصين في اللغة العربية لمساعدتي فيما يُشكل علي من القضايا اللغوية.
31	72.6	1.04	3.63	27	أشير إلى بعض المفاهيم الأساسية اللغوية ذات العلاقة بدروس التربية الإسلامية.
32	69	1.04	3.45	14	أضمن اختباراتي قياس بعض المهارات اللغوية.
33	68	1.09	3.40	20	أسرد عدداً من الأبيات الشعرية كشواهد على الدرس الذي أقوم بتعليمه.
34	66.4	.99021	3.31	21	أحيل الطلبة إلى استخدام المعاجم والقواميس اللغوية.
-	-	0.53	4.03		المتوسط الحسابي العام

تشير النتائج الوصفية للجدول (5) إلى ما يأتي:

- حصلت (29) فقرة على أهمية نسبية عالية، وحازت فقرة (أوضح المعنى اللغوي للمفردات الصعبة والغريبة في النصوص الشرعية) المرتبة الأولى إذ بلغت (94%) ضمن هذه النسبة العالية، وهي تشير إلى أن معلمي التربية الإسلامية يدركون دور اللغة في توضيح المفردات الصعبة والغريبة، وأن العودة للجذر اللغوي يضع المتعلم في صورة ذهنية واضحة عند التعامل مع المفاهيم والمصطلحات الشرعية؛ لأن إعطاء معان لغوية ابتداء للمفهوم الديني، هو أوضح الأشكال وأكثرها دلالة على أهمية اللغة العربية في تعلم وتعليم التربية الإسلامية ومحوها، وأنها نقطة البدء في فهم النصوص.

كما أظهرت هذه الفقرات ممارسة واعية من معلمي التربية الإسلامية لبعض المهارات اللغوية مثل مهارة: الإنصات، والسلاسة اللغوية، والتلوين الصوتي، والكتابة واستخدام علامات الترقيم، والقراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، والتحدث باللغة العربية، والتذوق الأدبي... إلخ. وهذا يؤشر إلى دقة التوظيف اللغوي في مناشط التعلم وأنشطته المتعلقة بدروس التربية الإسلامية، إذ إن طبيعة محتوى التربية الإسلامية لا يحدو أن يكون قرأناً كريماً أو حديثاً شريفاً أو نصاً تراثياً يتطلب فهمه والإحاطة به أدوات لغوية صرفة، تمكن المعلم من تحقيق النتائج التعليمية المرادة، وتمكن المتعلم من فهم حقيقي متقن ذي معنى. وإذا كانت المهارات المشار إليها آنفاً هي بمثابة وحدات لازمة لتشكيل الوعي المعرفي عموماً، فإنها في العلوم الشرعية أقوى التصاقاً بالنصوص، وأكثر قدرة على الوصول إلى الفهم الجوهرية. وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة المصلي (1995) التي أظهرت انخفاض الأداء التدريسي في بعض الكفايات، ومنها التعبير اللغوي.

- حصلت (5) فقرات على أهمية نسبية متوسطة وهي زوات الأرقام (14، 20، 21، 27، 31) تراوحت متوسطاتها الحسابية (3.31- 3.67) وهي تشير إلى لجوء معلم التربية الإسلامية للمختصين في اللغة العربية لمساعدته فيما يشكل عليه من القضايا اللغوية، كما تنبئ عن ممارسة متوسطة من المعلمين في الإشارة إلى المفاهيم الأساسية في النحو والصرف ذات العلاقة بدروس التربية الإسلامية، وتضمن

الاختبارات قياس بعض المهارات اللغوية، أو سرد بعض الأبيات الشعرية شواهد على الدرس الذي يقوم بتعليمه.. وربما يعتقد معلم التربية الإسلامية أن هذه التضمينات الأدبية واللغوية تقع بالدرجة الأولى على عاتق معلم اللغة العربية، وأنه غير معني بها مباشرة، وهذه الاعتقادات - وإن كانت لا تنسجم مع ما يراه الباحث إلا أن وجاهتها تصطدم بتعقيدات الواقع المدرسي وظروفه وأعبائه ومتطلباته أحياناً.

وجاءت الفقرة المتعلقة بإحالة الطلبة إلى استخدام المعاجم والقواميس اللغوية ضمن أقل تقدير في فئة المتوسط، بأهمية نسبية بلغت (66.4)، وتتفق هذه النتيجة تماماً مع دراسة (سلام، 2001) التي أشارت إلى أن مهارة (استخدام المعاجم اللغوية للكشف عن معاني الكلمات) جاءت في ذيل القائمة التي يستخدمها طلاب شعبة التربية الإسلامية في مهاراتهم في معالجة محتوى التربية الدينية. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن كتب التربية الإسلامية قد تم تضمين غالبية دروسها معاني المفردات والتراكيب الصعبة أو الغريبة. إلا أن معلم التربية الإسلامية معني بربط الطلبة بالمصادر اللغوية المهمة، مثل: المعاجم؛ ليتدرب على كيفية استخراج كلمة ما من المعجم مستقبلاً، وتدريبه على استخدام المعاجم ذات الصلة المباشرة بعلوم الحديث الشريف مثلاً، ككتاب: "النهاية في غريب الحديث لابن الأثير" وهنا تبرز أهمية القاموس اللغوي في فهم النصوص الدينية، والمصطلحات الفقهية. هذا ويمكن الإشارة إلى أنه لم تسجل أي من الفقرات أهمية نسبية متدنية لدى معلمي التربية الإسلامية في هذا المجال؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى كون المهارات اللغوية المطلوبة للتضمنين هي من البساطة والأهمية في الوقت نفسه؛ بحيث يجعل من الاعتقاد بممارستها أمراً لا مناص منه، وكون عملية التدريس لا تستقيم دون الأخذ بالحدود الدنيا من هذه الكفاية.

الجدول (6): الترتيب التنازلي لفقرات مجال استخدام اللغة العربية في استخدام اللغة العربية في الحياة المدرسية والمجتمعية في ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي حازتها

رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
2	أستعمل اللغة العربية السليمة في مخاطباتي الرسمية.	4.17	.97143	83.4	1
3	عندما أتحدث باللغة العربية أشعر أنني متميز عن الآخرين.	4.07	.90573	81.4	2
7	أقدم النصائح القيمة والأخلاقية في المدرسة والمجتمع باللغة العربية.	3.77	1.06690	75.4	3
5	أبذل ما في وسعي لكي أستخدم اللغة العربية في المجتمع.	3.67	1.05056	73.4	4
4	أمتنع عن إطلاق المصطلحات الأجنبية على المستجدات والتقنيات الحديثة.	3.53	1.08862	70.6	5
1	أستخدم اللغة العربية الفصيحة في تواصل مع المجتمع المدرسي.	3.39	1.13230	67.8	6
6	أتواصل مع أولياء أمور الطلبة باللغة العربية الفصحى.	3.09	1.10969	61.8	7
	المتوسط الحسابي العام	3.67	0.75	-	-

• حصلت (4) فقرات على أهمية نسبية متوسطة، وهي بمجملها تُشير إلى حاكمية الثقافة السائدة في المجتمعات العربية، ومشاكل تعريب المصطلحات العلمية. هذا ويمكن القول أنه لم تُسجل أي من الفقرات أهمية نسبية متدنية، ويعود السبب إلى وعي عينة الدراسة بأهمية الاتصال والتواصل بما يضمن تميزه في الحياة المدرسية والمجتمعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص هذا السؤال على: "ما معوقات استخدام اللغة العربية الفصحى من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية؟" ولتوضيح النتائج الخاصة بهذا السؤال، فقد حُسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل الفقرات التي تنتمي لمجال معوقات استخدام اللغة العربية الفصحى، ثم رُتبت ترتيباً تنازلياً، وقد رصدت النتائج المتعلقة بهذا السؤال في الجدول (7).

ثالثاً: مجال استخدام اللغة العربية في الحياة المدرسية والمجتمعية:

تشير النتائج الوصفية للجدول (6) إلى ما يأتي:

• حصلت (3) فقرات على أهمية نسبية عالية، وحازت فقرة (أستعمل اللغة العربية السليمة في مخاطباتي الرسمية) على المرتبة الأولى إذ بلغت (83.4 %) ضمن هذه النسبة العالية، وقد يعود السبب في ذلك إلى أنه من غير المقبول من أي معلم وبخاصة من معلم التربية الإسلامية أن يكتب بغير اللغة السليمة. أما الفقرة التي احتلت المرتبة الثانية فهي (عندما أتحدث باللغة العربية أشعر أنني متميز عن الآخرين) إذ بلغت أهميتها النسبية (81.4 %) وهي تشير إلى أن معلم التربية الإسلامية يشعر بأن حديثه باللغة العربية يشكل إضافة معنوية في شخصيته، وأن تقديمه الإرشادات والنصائح لطلابه باللغة ذاتها أبلغ أثراً في اكتساب القيمة وتمثلها، وهو بهذا يقدم نموذجاً إسلامياً يحترم اللغة العربية كشعيرة من شعائر الإسلام. ومن الواضح أن معلم التربية الإسلامية- من خلال وجهة نظره- يبدي اهتماماً أكبر بالكتابة السليمة الخالية من الأخطاء أكثر منه في الحديث والتواصل باللغة الفصحى.

الجدول (7): الترتيب التنازلي لفقرات مجال معوقات استخدام اللغة العربية في ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي حازتها

رقم الفقرات	المتوسط الانحراف الأهمية الترتيب	النسبية	الحسابي	المعيارية
9	ضعف المستوى اللغوي لدى الطلبة يحد من استخدام اللغة العربية.	4.21	.93	84.2
14	لا يوجد امتيازات وحوافز للطلبة المستخدمين للغة العربية.	3.92	1.09	78.4
11	عدم إدراك الطلبة لأهمية اللغة العربية.	3.89	.96	77.8
4	عدم وجود تدريب لمعلمي التربية الإسلامية في القضايا المتعلقة باللغة العربية.	3.85	1.14	77
8	عدم وجود حوافز معنوية كافية لمستخدمي اللغة العربية.	3.74	1.22	74.8
7	شعور المجتمع بأن استخدام اللغة العربية للتعليم المنهجي فقط.	3.62	1.26	72.4
13	معلمو المواد الأخرى لا يشجعون الطلبة على استخدام اللغة العربية.	3.37	1.27	67.4
15	صعوبة قواعد اللغة العربية.	3.34	1.13	66.8
10	نفور الطلبة من المعلم المتحدث باللغة العربية.	3.06	1.17	61.2
5	صعوبة توصيل المعلومات باللغة العربية الفصيحة إلى أذهان الطلبة.	3.06	1.16	61.2
3	عدم تشجيع المسؤولين على استخدام ممارسة اللغة العربية.	2.96	1.44	59.2
1	استخدام اللغة العربية يبعث على الملل وتشتت الانتباه لدى الطلبة.	2.63	1.34	52.2
6	استخدامي للغة العربية لا يساعدني على ضبط الموقف التعليمي.	2.36	1.34	47.2
12	ليس لدي قدرة على استخدام اللغة العربية بصورة سليمة.	2.33	1.16	46.6
2	إحساسي بالخجل يمنعني من التحدث باللغة العربية.	2.07	1.21	41.4
-	المتوسط الحسابي العام	3.22	0.66	-

والخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي، ودرجة الإلمام باللغة العربية؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد العينة، كما تم فحص الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (t) أو اختبار (f). والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات: الجنس، والخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي، ودرجة الإلمام باللغة العربية. ونتائج اختبار (t) واختبار (f) لفروق المتوسطات

المتغير	مستويات العدد المتوسط الانحراف قيمة	المتغير	الحسابي المعياري	(t)	(f)	قيمة مستوى الدلالة
الجنس	ذكر 31	3.75	0.34	0.39	-	0.69
	أنثى 46	3.78	0.43			
المؤهل بكالوريوس	71	3.76	0.40	0.48	-	0.63
العلمي	ماجستير 6	3.84	0.37			
الخبرة	1-5	3.69	0.42	1.96	-	1.29
بالسنوات	6-10	3.70	0.38			
	11-15	3.95	0.33			
	16 فأكثر	3.99	0.42			
الإلمام	مبتدئ 3	3.75	0.20	1.71	-	1.45
باللغة	متوسط 45	3.70	0.40			
العربية	متقدم 29	3.78	0.31			

وتبين النتائج الواردة في الجدول (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر معلمي التربية الإسلامية حول امتلاك الكفايات المتعلقة باللغة العربية أو ممارستها أو معوقات الاستخدام تبعاً لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والإلمام باللغة العربية.

وتشير هذه النتائج إلى أن معلمي التربية الإسلامية لديهم وجهات نظر إيجابية نحو الاستخدام اللغوي، حيث تراوحت الأهمية النسبية لذلك ما بين الارتفاع والتوسط. وقد يعزى عدم اختلاف آراء المعلمين باختلاف الجنس إلى عدم اختلاف طبيعة الكفاية اللغوية التي يُمكن أن يمتلكها المرأة أو يمتلكها الرجل، ولعل هذه النتيجة طبيعية وصحية في النظرة إلى الاستخدام اللغوي وعدم التمييز فيها حسب الجنس، وبخاصة أن كلا الجنسين يدرسون في الجامعات المجالات المعرفية ذاتها إلى حد ما، ثم يقومون بتدريس المباحث والموضوعات نفسها في التربية الإسلامية. كما قد يعزى عدم اختلاف آراء المعلمين باختلاف المؤهل العلمي إلى أن معلم التربية الإسلامية بصرف النظر عن مؤهله لديه القدرة على التعامل مع المهارات اللغوية المتضمنة في المنهاج المدرسي أو تلك اللازمة للتفاعل الصفي بشكل خاص أو الحياتي بشكل عام.

كما أشارت النتائج إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة، وهذا يعني أنه لا تختلف رؤية معلمي التربية الإسلامية باختلاف سنوات الخبرة سواء أكانت طويلة أم قصيرة، وربما يعزى ذلك إلى أن ثقة المعلمين بأنفسهم فيما يتعلق بأدائهم اللغوي ثقة

تشير النتائج الوصفية للجدول (7) إلى أن المتوسط الحسابي العام بلغ (3.22) وهو يشير إلى نسبة متوسطة بشكل عام، أما التقديرات المتعلقة بالمعوقات التي تقف خلف الاستخدام الأمثل للغة العربية فقد توزعت بين المستويات الثلاثة (مرتفعة- متوسطة- متدنية).

الأول: الأهمية النسبية العالية: إذ حصل هذه المستوى على (5) فقرات، وتمحورت الفقرات الثلاث الأولى منها على "معوقات تتعلق بالطالب" فحازت فقرة (ضعف المستوى اللغوي لدى الطلبة يحد من استخدام اللغة العربية.) على المرتبة الأولى إذ بلغت (84.2%) وفقرة (لا يوجد امتيازات وحوافز للطلبة المستخدمين للغة العربية) على المرتبة الثانية بنسبة (78.4) وفقرة (عدم إدراك الطلبة لأهمية اللغة العربية) على المرتبة الثالثة، بنسبة (77.8). أما الفقرة الرابعة والخامسة فقد أشارتا إلى عدم وجود تدريب مستمر لمعلمي التربية الإسلامية على قضايا اللغة العربية، وعدم وجود حوافز معنوية لامتلاك هذه الكفاية اللغوية.

وربما يرجع السبب في ذلك إلى اعتقاد بعض المعلمين بأن ضعف الطلبة في اللغة العربية يُشكل عائقاً أمام الاستعمال اللغوي الفعال لتدريس مبحث التربية الإسلامية، مما قد يصرف المعلم عن السير في توظيف هذا الاستعمال، تحت وطأة كثافة المنهاج وما قطع منه، وعدم وجود الوقت الكافي لاستدراك ما فات الطلبة من المهارات اللغوية. ولكن الباحث يعتقد أن من آفات التدريس قناعات المعلمين المسبقة بتدني قدرات المتعلمين؛ مما ينعكس سلباً على استجابة المعلم لهذا الاعتقاد.

الثانية: الأهمية النسبية المتوسطة: ويلاحظ أن غالبية التقديرات وقعت في هذا المستوى، إذ حصل هذا المستوى على (8) فقرات، وهي: (شعور المجتمع بأن استخدام اللغة العربية للتعليم المنهجي فقط، معلمو المواد الأخرى لا يشجعون الطلبة على استخدام اللغة العربية، صعوبة قواعد اللغة العربية، نفور الطلبة من المعلم المتحدث باللغة العربية، صعوبة توصيل المعلومات باللغة العربية الفصيحة إلى أذهان الطلبة، عدم تشجيع المسؤولين على استخدام ممارسة اللغة العربية، استخدام اللغة العربية يبعث على الملل وتشتيت الانتباه لدى الطلبة، استخدامي للغة العربية لا يساعدني على ضبط الموقف التعليمي).

الثالثة: الأهمية النسبية المتدنية: حيث حصل هذه المستوى على فقرتين، وهما: (ليس لدي قدرة على استخدام اللغة العربية بصورة سليمة، إحساسي بالخلل يمنعني من التحدث باللغة العربية). ويُلاحظ أن المعلمين لا يهتمون بقضية الحساسية المجتمعية للتحدث باللغة العربية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص هذا السؤال على: "هل تختلف وجهات نظر معلمي التربية الإسلامية الخاصة بامتلاك الكفايات المتعلقة باللغة العربية وممارستها أو معوقات الاستخدام، باختلاف متغيرات: الجنس،

- إجراء دراسة بهدف قياس الأبعاد المتعددة للثقافة اللغوية والأدبية لدى المعلمين في مباحث دراسية مختلفة وفي مناطق جغرافية أخرى.
- إجراء دراسة ميدانية تستهدف الكشف عن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية الإجراءات التدريسية التي تنمي المهارات اللغوية لدى طلبتهم.

المراجع

- التميمي، عز الدين الخطيب ومريش، عبد الرحيم والحشاش، خالد وعطية، عزمي وتفاحة، فتح الله والخطيب، صالح والعقيل، ممدوح. (1993). نظرات في الثقافة الإسلامية. عمان: دار الفرقان.
- الجلاد، ماجد. (2007). مهارات تدريس القرآن الكريم. عمان: دار المسيرة.
- جمال، أحمد. (1983). محاضرات في الثقافة الإسلامية. بيروت: دار الكتاب العربي.
- الجندي، أنور. (د.ت). الفصحى لغة القرآن. دار الكتاب اللبناني ودار الكتاب المصري.
- الجهيمي، أحمد. (2008). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية العليا ومدى ممارستها لها من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة التربية (الأزهر)، (135)، 99-53.
- الحسن، عارف. (2001). الغارة على اللغة العربية. عمان: دار أسامة.
- حمروش، عبد المجيد وسعد، أحمد الضوي. (1997). الوعي الديني لدى معلمي التربية الدينية الإسلامية. مجلة كلية التربية (الأزهر)، (61)، 296-299.
- خضر، فخري رشيد. (2006). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار المسيرة.
- زاهد، زهير. (2010). سلامة اللغة العربية وأثرها في المناهج المدرسية. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني. 78 (34)، 11-39.
- سلام، علي. (2001). أثر تمكن طلاب شعبة التربية الإسلامية من المهارات اللغوية في مهاراتهم في معالجة محتوى التربية الدينية. التربية (الأزهر) (104)، 145-186.
- شوشة، فاروق. (2007). لغتنا الجميلة. عمان: منشورات وزارة الثقافة الأردنية.

عالية وأن تلك المهارات هي - أصلاً - أساسية ولا يمكن الاستغناء عنها منذ اللحظة الأولى في التدريس، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن أصحاب الخبرات الطويلة من المعلمين لم يضيفوا شيئاً من الكفايات اللغوية لأبنيتهم المعرفية يميزهم عن غيرهم من المعلمين أصحاب الخبرات القصيرة؛ مما يعني أن سنوات الخبرة تلك يمكن عدّها سنوات خدمة متراكمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سلام (2001) التي أوضحت أن الفرق بين متوسط طلاب السنة الثالثة وطلاب السنة الرابعة في أدائهم مهارات معالجة المحتوى جاء غير دال إحصائياً، وأنه لا يوجد أثر للتفاعل بين مستوى الأداء اللغوي، والسنة الدراسية.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستوى الإلمام باللغة العربية وهذا يعني أنه لا تختلف رؤية معلمي التربية الإسلامية باختلاف مستوى الإلمام باللغة العربية سواء أكان عالياً أم متدنياً، وربما يعزى ذلك إلى أن الكفايات اللغوية التي يمارسونها من البساطة والأهمية بحيث تأخذ أهمية نسبية متقاربة. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة عبد الرحيم والشباطات (2003) والتي بينت أن الطلبة المتميزين أكاديمياً، أفضل في استخدام مهارات الاتصال من غيرهن.

التوصيات

- في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، فإنها توصي بما يأتي :
- زيادة الاهتمام بالمهارات الأساسية في اللغة العربية والتخطيط لها نهياً وكتيباً، وإبراز ذلك في الخطط اليومية والفصلية، والعمل على توظيفها أثناء التدريس والتقويم، ومن خلال الوسائل والأنشطة بما يتلاءم مع طبيعة المحتوى. والربط بين اللغة العربية وسائر محاور التربية الإسلامية، مثل: القرآن الكريم وتفسيره والعقيدة الإسلامية والحديث النبوي الشريف والفقه والسيرة والأخلاق.
 - تطوير استمارة تقويم الزيارة الصفية الخاصة بمعلم التربية الإسلامية، تحتوي على محور خاص بالكفايات اللغوية تكشف عن مدى استخدامه للغة العربية معرفة وتطبيقاً، وأن يتضمن دليل معلم التربية الإسلامية إرشادات وتوجيهات خاصة بالمهارات اللغوية.
 - تدريب المعلمين من خلال ورش العمل والمشاغل والحصص التطبيقية والتعليم المصغر على المهارات الأساسية في اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيها.
 - إجراء دراسة تبحث أثر امتلاك وممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات اللغوية على تحصيل الطلبة في مبحث التربية الإسلامية.

- صالح، عبد الرحمن. (2010). المعلمون أضروا الفصحى. **الفيصل (السعودية)** 407، 408 (34)، 67-58.
- عاقل، فاخر. (1984). **أصول علم النفس وتطبيقاته**. بيروت: دار العلم للملايين .
- عباس، فضل. (1989). **البلاغة المفترى عليها بين الأصالة والتبعية**. بيروت: دار النور.
- عبد الرحيم، أحمد والشباطات، محمود. (2003). استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال، **مجلة العلوم التربوية والنفسية (البحرين)** 3 (4) 226-207.
- علي، نبيل. (2001). **الثقافة العربية وعصر المعلومات**. سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (265).
- العوفي، إسماعيل. (1923). **اللغة العربية أم اللغات ولغة البشرية**. دمشق: دار الفكر.
- العياصرة، محمد. (2005). مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارة الاستدلال من وجهة نظر مشرفي المادة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين**. 6 (2)، 271-236.
- القرضاوي، يوسف. (1991). **ثقافة الداعية**. ط(12) بيروت: مؤسسة الرسالة.
- المالكي، عبد الرحمن. (2005). **مهارات التربية الإسلامية**. كتاب الأمة، قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، 106. 5-204.
- المصلي، أحمد. (1995). **تقويم أداء الطلاب المعلمين المتخصصين في التربية الإسلامية ببرنامج التربية العملية في جامعة السلطان قابوس**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- المعتوق، أحمد . (1996). **الحصيلة اللغوية: أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها**. سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت، 212. 5-382.
- موسى، مصطفى وسعد، أحمد. (2005). **طرق تدريس التربية الإسلامية**. منشورات الجامعة العربية المفتوحة، برنامج التربية الإسلامية. ED252 .
- الموسى، نهاد. (1984). **اللغة العربية وأبنائها: أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية**. الرياض: دار العلوم.
- هندي، صالح . (2002). **دراسات في الثقافة الإسلامية**. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.
- هندي، صالح وعليان، هشام ومصلى، عدنان. (1981). **تخطيط المنهج وتطويره**. عمان: دار الفكر.
- الوكيل، حلمي والمفتي، محمد. (2005). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**. عمان: دار المسيرة.

TABLE OF CONTENTS

Volume 7, No. 3, September 2011, Shawwal 1432 H

Articles in Arabic

- **The Role of Working Memory Capacity and Gender in reading Comprehension** 221
Firas Al-Hamouri, Amneh Khasawneh
 - **Effects of a Counseling Supervision Program Based on the Cognitive Model on Reducing Performance Anxiety among Counselor trainees in Jordan** 233
Ahmad Al- Shraifin
 - **The Level of Social Skills amongst Students with and without Learning Disabilities in Jordan According to Their Teachers** 253
Qais Almeqdad, Osama Bataineh, and Abdelnaser Al-Jarrah
 - **The Role of Family Literacy in Developing Children's Reading Interests in Kindergarten and the First Three Classes** 271
Imad Sa`di, Etaf Mansi
 - **Tafila Islamic Education Teacher's Use of Language Skills** 289
khalid A. Alsoudi
-

Subscription Form Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES An International Refereed Research Journal Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan	المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلة علمية عالمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.				
Name: Speciality: Address: P.O. Box: City & Postal Code: Country: Phone: Fax: E-mail: No. of Copies: Payment: Signature: ترسل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح " عمادة البحث العلمي والدراسات العليا - جامعة اليرموك " Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.	I would like to subscribe to the Journal For ☐ One Year ☐ Two Years ☐ Three Years أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية لمدة ☐ سنة واحدة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="635 732 699 1158"> أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates </th> <th data-bbox="635 239 699 732"> سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price </th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="699 732 919 1158"> داخل الأردن Inside Jordan 7 دنائير الأفراد JD 7.00 Individuals 10 دنائير المؤسسات JD 10 Institutions </td> <td data-bbox="699 239 919 732"> سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750 سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00 خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops </td> </tr> </tbody> </table> ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.	أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates	سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price	داخل الأردن Inside Jordan 7 دنائير الأفراد JD 7.00 Individuals 10 دنائير المؤسسات JD 10 Institutions	سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750 سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00 خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops
أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates	سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price				
داخل الأردن Inside Jordan 7 دنائير الأفراد JD 7.00 Individuals 10 دنائير المؤسسات JD 10 Institutions	سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750 سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00 خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops				
Subscriptions and Sales: Deanship of Research and Graduate Studies Yarmouk University Irbid – Jordan Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3638 Fax: 00 962 2 7211121	المراسلات 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				

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. 3, September 2011, Shawwal 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**

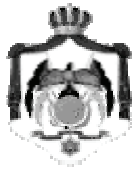
Manuscripts should be submitted to:

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. 3208

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. 3, September 2011, Shawwal 1432 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 7, No. 3, September 2011, Shawwal 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. Ayesb 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.

