المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (6)، العدد (2)، حزيران 2010م / رجب 1431هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (6)، العدد (2)، حزيران 2010م / رجب 1431هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية فصلية عالمية محكّمة أسستها اللجنة العليا للبحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن، وتصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات الدولية آولرخ

رئيس التحرير: أ.د. أحمد عودة.

سكرتير التحرير: السيدة صفاء علاونة.

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح
كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، الكرك، الأردن.
Ahmad.battah@moe.gov.jo

أ.د. ريا البطاينه
كلية التربية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
Ltr290@yahoo.com

أ.د. شادية التل
كلية التربية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
Ltr290@yahoo.com

أ.د. عايش زيتون
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

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 أبوحلو
جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (6)، العدد (2)، حزيران 2010م / رجب 1431هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (6)، العدد (2)، حزيران 2010م / رجب 1431هـ

الهيئة الاستشارية:

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

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

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

تنضيد وإخراج: مجدي والشناق واحمد ابو همام.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك

اربد - الأردن

هاتف 7211111 2 962 00 **فرعي** 3638

Email: *jjes@yu.edu.jo*

Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*

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

قواعد النشر

1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.

2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات العلوم التربوية.

3- تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.

4- 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 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 مظللة.

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 بحقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.

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 (American Psychological Association) (APA) للنشر العلمي بشكل عام ونظام التوثيق للمراجع والمصادر الانجليزية بشكل خاص وما يقابلها للمراجع والمصادر العربية، ويلتزم الباحث بالأسلوب العلمي المتبع في كتابة المراجع وأسماء الباحثين والاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وما يتضمنه الدليل من إرشادات وأسس ذات صلة بعناصر تقرير البحث. وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يُرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: **http://apastyle.apa.org** والموقع الفرعي:**http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html**.

13- على الباحث أن يقدم نسخة من كل ملحق من ملاحق البحث (إن وجدت) مثل برمجيات، اختبارات، ... الخ، وأن يتعهد خطياً بالمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية (الملكية الفكرية) وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نسخة البرمجية أو الاختبار.

14- لا يخضع ترتيب البحوث في المجلة لأي اعتبارات.

15- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.

16- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من المجلة بالإضافة إلى عشرين مستلة.

17- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.

18- تحديد ما إذا كان البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة، وتوضيح ذلك في هامش صفحة العنوان وتوثيقها توثيقاً كاملاً على نسخة واحدة من البحث يذكر فيها اسم الباحث وعنوانه.

19- البحوث التي يتم نشرها في المجلة توضع كاملة على قاعدة البيانات في مكتبة جامعة اليرموك ويخضع الرجوع إليها لشروط استخدام تلك القاعدة.

ملاحظة: "ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة اللجنة العليا للبحث العلمي أو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي".

محتويات العدد

المجلد (6)، العدد (2)، حزيران 2010م / رجب 1431هـ

البحوث باللغة العربية

- **دراسة تحليلية لأخطاء حل المتباينات لدى طلبة تخصص الرياضيات في الجامعة الأردنية** **93**
  ابراهيم الشرع وعدنان العابد

- **أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات** **109**
  محمد الحوامدة

- **الاتجاهاتُ الوالديّةُ في التنشِئةِ الاجتماعيّةِ للناشئينَ كما يدركُها طلبةُ الصفِّ الثاني الثانويِّ في جنوبِ الضفّةِ الغربيّةِ/ فلسطين** **129**
  محمّد عابدين

- **معدّل الثانوية العامة والمعدّل التراكمي الجامعي بصفتهما متنبئين بمستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية في امتحان الكفاءة الجامعية** **147**
  يحيى الصمادي، حيدر ظاظا، عايش غرايبة ويونس اليونس

البحوث باللغة الانجليزية

- **ادراكات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية للتجديد التربوي بالنسبة لتدريس العلوم في الاردن** **161**
  أحمد قبلان، سهير جرادات، ابراهيم المومني

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 2، 2010، 93- 108

دراسة تحليلية لأخطاء حل المتباينات لدى طلبة تخصص الرياضيات في الجامعة الأردنية

ابراهيم الشرع وعدنان العابد*

تاريخ تسلم البحث 2009/7/15 تاريخ قبوله 2010/4/11

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص الأخطاء في حل المتباينات لدى طلبة تخصص الرياضيات في الجامعة الأردنية، ولتحقيق أغراض هذه الدراسة، طوِّر اختبار طُبق على (188) طالبا وطالبة من المتخصصين في الرياضيات، وممن أنهوا دراسة مقرر التفاضل والتكامل (101). وأظهرت نتائج الدراسة شيوع بعض أصناف الأخطاء، مثل: عدم فهم الطلبة لبعض المفاهيم (الضعفين، ومفهوم الجذر التربيعي)، والخلط بين مفهومي المتباينة والمعادلة، والضرب التبادلي في حل المتباينات الكسرية، وعدم تغيير اتجاه المتباينة عند ضربها بعدد سالب. ووقوع بعض الطلبة في أخطاء حسابية، وأخطاء في بعض العمليات نتيجة عدم الانتباه. وقد تراوحت نسب أصناف الأخطاء بشكل عام بين (5.7%) في صنف الخطأ (عدم تغيير اتجاه المتباينة عند ضربها بعدد سالب)، و(22.5%) لأصناف الأخطاء المفاهيمية. وأوصت الدراسة بضرورة تركيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على موضوع المتباينات لدى طلبة السنة الأولى، وإجراء امتحانات مستوى لهم، ووضع الخطط العلاجية المناسبة. (**الكلمات المفتاحية:** المتباينة، الأخطاء الشائعة، تربويات الرياضيات).

Errors Analysis of Solving Inequalities Among Mathematics Majors at the University of Jordan

Ibrahim A. El-Shara' and **Adnan S. Al-Abed,** *Faculty of Education, University of Jordan, Amman, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at diagnosing errors that occurred in solving inequalities among mathematics majors at the University of Jordan. For the purpose of this study, one test was developed and administered to 188 male and female students majoring in mathematics who had completed Calculus 101.The results of this study revealed some common errors, such as: misconceptions, confusing an inequality with an equation, using commutative multiplication in solving inequalities, and changing the direction of inequality when multiplying by a negative number. Some other calculation errors and careless errors were also recorded. The common errors ranged between 5.7% for changing the direction of inequality when multiplying by a negative number, and 22.5% for conceptual errors. The study recommended that faculty members emphasize the subject of inequalities for freshmen and to administer tests in order to categorize them and develop the appropriate treatment plans (**Keywords**: Inequality, Common Errors, Math Education).*

المقدمة والإطار النظري: يتعرض الطلبة لمواقف في حياتهم اليومية تتطلب منهم اتخاذ قرار أو إجراء مقارنات بين مقادير أو كميات مختلفة، وهذا يتطلب منهم معرفة بعلاقات الترتيب، والعمليات الحسابية الخاصة بها، وفهم رموزها، والمهارات المتعلقة بها.

أما العلاقة الرياضية التي تشمل أحد الرموز $>$، $<$، $\geq$، $\leq$، فتسمى متباينة (Salas. Inequality 1982, P:15؛ وزارة التربية والتعليم، 2008أ). وهي بدورها تحتل حيزاً مهماً في مفاهيم الرياضيات الأساسية،(Salas, 1982)؛ لارتباطها بقضايا ومفاهيم رياضية متنوعة، كما يمكن لها أن تشكِّل مدخلاً ذا أهمية خاصة للكثير من الموضوعات الرياضية كالمعادلات والاقترانات.

هذا وتعرَّف المتباينة بأنها: علاقة رياضية يمكن من خلالها ترتيب الأعداد أو الكميات، وهي تعد رافداً أساساً للمعرفة الرياضية (Anton, 1999; Silverman, 1985)، وحلها يعني إيجاد قيمة - أو قيم - المتغير (x) التي تجعل علاقة الترتيب صحيحة (Ralph, 1997; Salas, 1982; Anton, 1999).

وعليه فإن حل المتباينة $(9-2x>0)$ هو جميع قيم المتغير (x) التي تجعل المقدار $(9-2x)$ كمية موجبة.

وقد تتبدى أهمية المتباينات – لدى القيمين على مناهج الرياضيات- في تحليل الاقترانات وحساب التفاضل وتطبيقاته العملية كالتطبيقات على القيم القصوى، وهو ما أشار إليه كرول (Kroll, 1986) بأن إتقان الطالب لموضوع المتباينات يؤثر في تحسين أدائه في الرياضيات بعامة، ويساعد على النجاح فيها، وإن المعادلات والمتباينات جزءان يكمل كل منهما الآخر، ولا تكتمل معرفة الطالب في أحدهما إلاّ بإتقان الجزء المكمل له.

ولعل دراسة الاقترانات وخصائصها وتطبيقاتها، وهي من الموضوعات ذات الأهمية في الرياضيات، يتطلب من الطالب – في الأصل- أن يكون على وعي بإيجاد مجموعة حل المتباينة بمختلف أنواعها: الخطية، وغير الخطية، والكسرية (Anton, 1999; Thomas & Finney,1996). فعلى سبيل المثال، إذا كان الاقتران $(y=x^3+x^2)$ فإن تحديد فترات التزايد والتناقص للاقتران، يتطلب إيجاد مجموعة حل المتباينة $(3x^2+2x>0)$ لتحديد فترات التزايد، ولتحديد فترات التناقص يجب حل المتباينة $(3x^2+2x<0)$، ولإيجاد فترات التقعر للأعلى والأسفل للاقتران نفسه، نحتاج إلى إيجاد مجموعة حل المتباينة $(6x+2>0)$، والمتباينة $(6x+2<0)$ على الترتيب.

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، اربد، الأردن.

أما لتحديد مجال الاقتران ($y=\sqrt{x^2-4}$) فينبغي معه إيجاد مجموعة حل المتباينة $\left(x^2-4\geq 0\right)$. ولإيجاد فترات التناقص للاقتران ($y=lin(x+2)$)، على الطالب أن يجد مجموعة حل المتباينة ($\frac{1}{x+2}<0$).

وفي ضوء ذلك، فقد دعا المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000) في وثيقة المعايير، إلى ضرورة أن يمتلك الطالب في مرحلة الدراسة من الصف (9-12) القدرة على التعامل مع مواقف الرياضيات التي تعبّر عن المعادلات والمتباينات، ويكون قادرا على حلها.

وقد تتفاوت مستويات العمليات العقلية في حل المتباينة بين إجراء بعض العمليات الحسابية البسيطة إلى إجراء عمليات رياضية أكثر صعوبة، كما هو الحال في المتباينات الكسرية، والمتباينات غير الخطية، وتعتمد درجة صعوبتها هذه على نوع المتباينة ودرجتها، وكثيراً ما يتطلب حلها البحث في إشارة المقدار على خط الأعداد (وزارة التربية والتعليم،2007، 2008). وعليه، فلعل كثيراً من الطلبة – في مختلف مستوياتهم التعليمية- يعانون من صعوبات واضحة في حل المتباينات، التي قد تنجم عن خلطهم بين المعادلة والمتباينة، وأحياناً لا يميزون بينها في إجراءات الحل وطرائقه، أو قد لا يراعون خصائص بعض العمليات عند إجرائها على المتباينات؛ فبعضهم مثلاً قد يحل المتباينة بوصفها معادلة، ويغفل عن كونها متباينة، وقد لا يحسن بعض الطلبة التعامل مع المتباينة عند ضربها بعدد سالب، أو قد يستسهل البعض الآخر التعامل مع اتجاه معين فيتقبل $\left(b>a\right)$ أكثر من تقبله لـ $\left(a<b\right)$ للتعبير عن أن (a أقل من b) (Kroll, 1986, P:7)، إلا أن بروسو (Brousseau, 1997) يرى أن هذه الصعوبات وغيرها قد تعود إلى عوامل نفسية، وأخرى تتعلق بمعتقدات الطلبة أنفسهم. ويعزو بعض التربويين هذه الأخطاء إلى ضعف الطلبة في مبادئ المنطق والاستدلال الرياضي (حسين، 1984)، أو الخبرة السابقة التي اكتسبها الطلبة في مراحل الدراسة المختلفة (Radatz, 1980)، أو قد تكون ناتجة من أخطاء قام الطلبة أنفسهم بتشكيلها، أو تعميم ما ينفذونه في حل المعادلات وتطبيقه على المتباينات بشكل خطأ (Lochhead & Mestre, 1988)، مما يجعلها مرتبطة ببنيتهم المعرفية، فمثلا: عندما يجري الطلبة العملية الآتية: إذا كانت $\left(b=a\right)$، وكانت $\left(c=d\right)$ فإن $\left(a-c=b-d\right)$، وبناءً على ذلك، يعممونها في حل المتباينات بصورة خاطئة كالآتي: إذا كانت $\left(b>a\right)$ وكانت $\left(d>c\right)$ فإن $\left(a-c>b-d\right)$ (Kroll,1986, P: 9).

ويرجع بلاريا (1999) المشار إليه في بالانكو وجاروت (Balanco & Garrote, 2007) أخطاء الطلبة في حل المتباينات إلى أسباب أخرى منها:

- أخطاء ناتجة عن صعوبات متعلقة بالمادة نفسها، مثل غموض المعنى أو اللغة.
- انفعالات الطلبة واتجاهاتهم نحو الموضوع.
- أخطاء ناتجة عن العمليات والإجراءات أو المعالجات التي ينفذها الطالب.

وبناءً على ذلك، فإن أصناف الأخطاء الشائعة عند الطلبة، يمكن لنا ردها إلى ثلاثة مصادر: مصدر يتعلق بطبيعة المادة، وآخر يتعلق بالطالب نفسه، أما الثالث فيرتبط بالمعلم الذي يقع على كاهله مسؤولية تقليل أثر كل من المصدرين الآخرين الطالب والمادة الدراسية، وهذا ما أكدته تسامير وبازيني (Tsamir & Bazzinin, 2002) من أن مناحي التدريس التي يستخدمها المعلمون قد يكون لها الأثر في كم الأخطاء وطبيعتها لدى طلبتهم.

ولقد لوحظ في أثناء تدريس موضوع المتباينات في مساقي (مفاهيم أساسية في الرياضيات وأساليب تدريسها 1، 2 التي يدرسها الطلبة من تخصص معلم الصف متطلب إجباري، كما يدرسها الطلبة من تخصصات أخرى من كلية العلوم وكلية العلوم الإدارية والاقتصاد متطلباً اختيارياً) وقوع بعض الطلبة في بعض الأخطاء عند حل المتباينات باختلاف أنواعها: الخطية، والتربيعية، والكسرية؛ حيث لوحظ أن الطلبة يضربون طرفي المتباينة بعدد سالب دون تغيير اتجاهها، أو قد لا يعّد بعضهم المجموعة الخالية (ϕ) أن تكون هي مجموعة الحل، أو قد لا يستثني بعضهم أصفار المقام من مجموعة حل المتباينة الكسرية، وهذا بمجملة – في الواقع- ما أشارت إليه نتائج دراسة تسامير وبازيني (Tsamir & Bazzini, 2002). وهكذا، فإنه عند تدريس موضوع المتباينات – شأنه شأن موضوعات الرياضيات الأخرى – فإنه يجدر الأخذ بعين الاعتبار والأهمية الأخطاء التي يقع بها الطلبة عند حلهم المسائل المرتبطة بالمتباينات، وذلك من أجل تنمية مهاراتهم وتصويب أخطائهم.

وبعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بالمتباينات (حسين، 1984؛ الريماوي، 1990؛ Tsamir & Bazzini, 2002; Ralph, 1997; Blanco & Garrote, 2007) بدا جليا أن بعض هذه الأخطاء مشتركة بين طلبة المدرسة وطلبة الجامعات، مما ولّدَ زعماً بأن هذه الأخطاء قد يستأثر بها كذلك طلبة تخصص الرياضيات، الأمر الذي دفع إلى التفكير في تحليل هذه الأخطاء وتصنيفها عند هذه الفئة من الطلبة، من أجل تصويبها وتحسين تعلمهم لها، حتى لا تنتقل إلى طلبتهم في المستقبل. هذا ويبدو جليا قلة الدراسات التي بحثت في تصنيف أخطاء الطلبة في حل المتباينات بشكل عام على الصعيدين العربي والمحلي، فتكاد تنعدم الدراسات – على الصعيد المحلي- التي تناولت المتباينات وتقصت ما يقع به الطلبة من أخطاء سواء على مستوى طلبة المدرسة أو طلبة الجامعة.

فقد أجرى بالانكو وجاروت (Balanco & Garrote, 2007) دراسة هدفت إلى تحليل صعوبات تعلم المتباينات لدى طلبة السنة الأولى. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة تعاملوا مع الأسئلة التي اهتمت بترجمة المسائل الكلامية على المتباينات بشكل صحيح، لكنهم واجهوا صعوبات في التعبير عن المتباينات المركبة بشكل صحيح مثل كتابة الطلبة التعبير(-11< س < -2) عن المتباينة (-11< س < -2). وأظهرت النتائج أيضاً، عدم قدرة الطلبة على التعامل مع الأقواس وقانون التوزيع بشكل صحيح، وأنهم لا يميزون بين المعادلة والمتباينة بصورة جيدة، وحلوا المتباينات باعتبارها معادلات.

أما يورين وماهر وسيتين (Ureyen, Mahir & Cetin, 2006) فأجروا دراستهم لمعرفة الأخطاء التي يرتكبها الطلبة المسجّلون في مساق

التفاضل والتكامل في إحدى الجامعات التركية عند حلهم المتباينات. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة غير قادرين على حل المتباينات بنجاح، وأن كثيراً منهم ضرب طرفي المتباينة بمقدار معين "الضرب التبادلي" دون الاهتمام بإشارة المتغير، وأوصت الدراسة بتقديم التغذية الراجعة للطلبة لتمكينهم من معرفة أخطائهم والإفادة منها. وتوصلت دراسة تسامير وبازني (Tsamir & Bazzini, 2001) التي هدفت إلى معرفة الصعوبات التي يواجهها الطلبة الإيطاليون والإسرائيليون في حل المتباينات إلى تشابه الصعوبات التي يعاني منها الطلبة من كلا البلدين بالنسبة إلى إمكانية أن تكون $(x = 3)$ حلاً لمتباينة معينة، وما إذا كانت $(x = 0)$ حلاً للمتباينة $(4x^2 \geq 0)$، كذلك أظهرت النتائج أن كثيراً من الطلبة يعانون من صعوبة في حل المتباينة $(4x^2 \leq 0)$، وعدّ بعضهم أن حل المتباينة إما المجموعة الخالية ϕ أو $(x \leq 0)$.

كما أجرت تسامير وبازني (Tsamir & Bazzini, 2002) دراسة هدفت إلى تعميق فهم أداء الطلبة الإيطاليين والإسرائيليين في حل المتباينات حيث زعمت الدراسة أن الطلبة يحلون المتباينات قياساً على حلهم للمعادلات. وأظهرت النتائج أن الطلبة يعتمدون الحدس في حلهم المتباينة المرتبطة بمعادلة معينة، وقسمة طرفي المتباينة على مقدار سالب دون تغيير اتجاهها. كما أظهرت النتائج أن الطلبة يجدون الجذر التربيعي لطرفي المتباينة دون الاهتمام بخصائص القيمة المطلقة. ومن خلال مقابلات أجريت معهم أظهروا أنهم يحلون المتباينات بالكيفية نفسها التي يستخدمونها في حل المعادلات ولا يميزون بينهما.

في دراسة لاحقة أجرتها بازني وتسامير (Bazzini & Tsamir, 2004) هدفها معرفة الصعوبات التي يواجهها الطلبة في حل المعادلات والمتباينات، واقتراح الحلول لمعالجتها، كشفت نتائج الدراسة أن الطلبة يربطون بشكل غير ملائم بين المعادلات والمتباينات مما يؤثر في حلهم للمتباينات، وبينت نتائج الدراسة أن بعض مناحي التدريس المستخدمة تُعد سببا في توليد الأخطاء.

وكشفت دراسة اليونس (2004) التي هدفت إلى تشخيص أخطاء طلبة الصف العاشر في حل أنظمة المعادلات، وتعرّف نسب شيوعها، عن خمسة أصناف للأخطاء عند الطلبة؛ أخطاء مفاهيمية، وأخطاء متعلقة بالتعميمات، وأخرى متعلقة بالإجراءات، وضعف باللغة الرياضية، وعدم الانتباه. وتوصلت دراسة تسامير وريشيف (Tsamir & Reshef, 2006) التي هدفت إلى معرفة الطرائق المفضلة لطلبة الصف العاشر في حل المتباينات التربيعية وفق ثلاث استراتيجيات؛ الرسم، والمنطق، والبحث في الإشارة، إلى أن أغلب الطلبة قاموا بحل المتباينات باختلاف أنواعها بشكل صحيح، وأن استراتيجية الرسم كانت هي الشائعة، على الرغم من أن أغلبهم فضّل استخدام استراتيجيات سبق وأن درسوها مع معلميهم.

أما دراسة الريماوي (1990) التي أجرتها على طلبة الصف العاشر في الأردن؛ فقد بينت أن الطلبة يعانون من ضعف في موضوعات الجبر مثل التحليل إلى العوامل، وضعف في حل المتباينات الخطية في متغير واحد، وعدم تمكنهم من التعبير عن المسائل الكلامية بصورة رمزية (جبرية). وقد أشارت دراسة باريش ولودويج (Parish & Ludwig, 1994) إلى بعض أخطاء طلبة المرحلة الثانوية العامة وطلبة السنة الأولى في الجامعة في الجبر، منها عدم كتابة رمز المساواة عند حل المعادلات، وعدم قدرتهم على إيجاد الجذر التربيعي للمربع الكامل لحد أو مقدار جبري، وأنهم لا يدركون أن المتباينتين $(x < 3)$، $(3 > x)$ متكافئتان، ويواجهون بعض الصعوبات في توظيف اللغة في الرياضيات.

كذلك بينت دراسة موفشوفيتس وزاسلافسكي (Movshovitz & Zaslavsky, 1987) أن لدى طلبة المرحلة الثانوية أخطاء في الجبر، مثل: الاستخدام الخاطئ للبيانات، وعدم إجراء عملية تعويض قيمة المتغير بمكانه الصحيح. وأن الطلبة لا يحسنون ترجمة المسائل الكلامية إلى صورة رياضية رمزية. وأنهم يطبقون بعض القواعد أو النظريات خارج سياقها. ويخلطون بين المفاهيم ولا يطبقونها بصورة صحيحة، ويجرون بعض العمليات الحسابية أو المعالجات بشكل خاطئ.

وأجرت كرول (Kroll, 1986) تحليلاً فوقيا لمعرفة الصعوبات المتعلقة بحل المتباينات ومعتقدات الطلبة حول موضوع المتباينات. وأظهرت نتائج الدراسة أن 50% من أخطاء الطلبة في موضوع المتباينات تعزى إلى الخلط بين المعادلات والمتباينات، كذلك أظهرت النتائج أن بعض معتقدات الطلبة المتعلقة بمجموعة الحل الخالية تؤثر في حلهم للمتباينات، وأن الأنشطة فوق المعرفية تؤثر بشكل إيجابي في نجاحهم في حل المتباينات.

وكشفت دراسة الطيطي (1989) عن وجود أصناف من الأخطاء لدى طلبة الصف التاسع في حل المعادلات الرياضية، وتراوحت أصناف تلك الأخطاء بين ضعف الطلبة في المفاهيم والمهارات الأساسية، والتحليل إلى العوامل، وتطبيق قانون التوزيع - فك الأقواس-، وأخطاء مردها إلى اعتماد التخمين في الحل دون توضيح الخطوات. ووجد أن لدى بعض الطلبة أخطاء لا تتبع صنفاً معيناً، وبعضهم يكتب جزءاً من الحل.

أما دراسة حسين (1984) فقد هدفت إلى معرفة أنماط الأخطاء التي تشيع عند طلاب السنة الثالثة بكلية التربية عند إجرائهم بعض العمليات المتعلقة بالمتباينات وأثر استخدام الطريقة البيانية في تمثيل المتباينات على خط الأعداد في معالجة هذه الأخطاء. أشارت نتائج الدراسة إلى مجموعة من أصناف الأخطاء الشائعة مثل: أخطاء عند إيجاد الجذر التربيعي للمتباينة، وأخرى عند تربيع المتباينة، وأخطاء في إيجاد حاصل ضرب متباينتين. ومن خلال استراتيجية التمثيل البياني، تمت معالجة الأخطاء المتعلقة بإيجاد الجذر، وتربيع المتباينة.

باستعراض الدراسات السابقة، يتضح أن الدراسات المتعلقة بالمتباينات أجريت بمجملها في بيئات غربية، وندرت وجود دراسات عربية بهذا المجال؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتجسير هذه الفجوة ما أمكن في البيئة العربية، ولتتعرض لطلبة تخصص الرياضيات في الجامعة، ولتتناول أخطاءهم في المتباينات، وهو الموضوع الذي يشكل أهمية في مفاهيم الرياضيات وتطبيقاتها، وتحاول تقصّيها وتحليل الأخطاء التي يقع بها هؤلاء الطلبة وهم المعنيون بالتدريس لاحقا، والذين يقع على كاهلهم تدريس موضوع المتباينات لطلبة هذه الصفوف. واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث تناولها لطلبة تخصص الرياضيات فئةً مستهدفة على وجه الخصوص، ولعل هذا ما يميزها عن دراسات أخرى اقتصر تناولها على الطلبة من تخصصات مختلفة ممن يدرسون مساقات في الرياضيات (حسين، 1984؛ Ureyen, et al., 2006).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بموضوع المتباينات (حسين، 1984؛ الريماوي، 1990؛ Blanco & Garrote, 2007; Ralph, 1997; Tsamir & Bazzini, 2002). والمناقشات التي أجريت مع الطلبة في أثناء تدريس مادة مفاهيم أساسية في الرياضيات وأساليب تدريسها لطلبة كلية العلوم التربوية، إضافة إلى مناقشات أجريت - في مساق أساليب تدريس الرياضيات - مع الطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم التربية في الجامعة الأردنية، ممن يدرّسون موضوع المتباينات لطلبة المدرسة. فقد بدا واضحا وجود أصناف متشابهة من الأخطاء في حل المتباينات عند المعلمين والطلبة، وهذه الأخطاء قد لا تقتصر على طلبة كلية العلوم التربوية فحسب، بل ربما توجد أصناف من هذه الأخطاء لدى طلبة تخصص الرياضيات، وهذا ما يؤكد أهمية تحليل أصناف الأخطاء والعمل على تصويبها عن طريق تقديم التغذية الراجعة لأعضاء الهيئة التدريسية، الأمر الذي دفع الباحثين للسعي إلى تحليل الأخطاء الشائعة وتصنيفها لدى طلبة تخصص الرياضيات ممن أنهوا دراسة مادة التفاضل والتكامل (101) في الجامعة الأردنية في الفصل الأول من العام الدراسي 2009/2008.

ولتحديد مشكلة الدراسة، فأنها حاولت الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما أصناف الأخطاء الشائعة التي يقع بها طلبة تخصص الرياضيات في الجامعة الأردنية في حل المتباينات؟ وما نسب شيوعها؟

2- ما نسبة شيوع كل صنف من هذه الأخطاء لدى الطلبة في حل المتباينات وذلك على مستوى كل فقرة من فقرات الاختبار؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الدور الذي تؤديه المتباينات في تنمية التفكير الرياضي الذي يساعد على اتخاذ القرارات (Tsamir & Bazzini, 2002)، ومن محاولتها تحليل الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الطلبة عند حل المتباينات وتصنيفها، خاصة أن هؤلاء الطلبة هم من سيوكل إليهم تدريس هذا الموضوع لطلبة المدارس. حيث يُبدأ بتدريس موضوع المتباينات لطلبة الصفوف الأولى عبر الجمل المفتوحة، وعلاقات الترتيب، والترتيب التصاعدي والتنازلي. وتُدرّس المتباينات بشكل أساسي وضمن وحدة بنود مستقلة خاصة بالموضوع في صورتها الجبرية لطلبة الصفين الثامن الأساسي، والأول الثانوي بجميع فروعه على أيدي معلمين متخصصين في الرياضيات، وهؤلاء المعلمون هم في الأصل ممن يتخصصون في أقسام الرياضيات في الجامعات. وبالتالي فإنه من المهم تعرّف أصناف الأخطاء الشائعة المحتملة في حل المتباينات لدى طلبة تخصص الرياضيات، لأنهم معنيون بتدريس طلبة هذه الصفوف والعمل على تلافيها، حتى لا تُنقل عن طريقهم إلى طلبتهم.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بما يلي:

- طبيعة الاختبار المعد لأغراض هذه الدراسة وخصائصه السيكومترية.
- حجم العينة، وطبيعة اختيارها (عينة قصدية)؛ حيث تم اختيار الشعب التي تكون محاضراتها من الساعة (9-10) صباحا، أو من الساعة (1-2) ظهرا، من أجل تنفيذ الاختبار تحت إشراف الباحثين.
- اقتصار العينة على طلبة تخصص الرياضيات في الفصل الأول 2009/2008 في الجامعة الأردنية الذين أنهوا دراسة مادة التفاضل والتكامل(101).

التعريفات الإجرائية:

- **طلبة تخصص الرياضيات:** الطلبة المتخصصون في الرياضيات الذين أنهوا دراسة مادة التفاضل والتكامل (101) في الفصل الأول من العام الجامعي 2008 /2009.
- **المتباينة الرياضية:** تعبير جبري، أو لغوي، يضم أحد الرموز ($<$، $>$، $\leq$، $\geq$) على الأقل، أو ما يدل عليها، ولا يمكن الحكم على صحتها إلا بتعويض قيمة المتغير.
- **حل المتباينة:** إيجاد قيمة (أو قيم) المتغير (x) التي تجعل جملة المتباينة صحيحة.
- **الخطأ الرياضي في حل المتباينات:** هو الإجراء الذي ينفذه الطالب في حل المتباينة ويخالف الأسس العلمية السليمة لإجراءات حلها، سواء تعلق ذلك الإجراء بالمفهوم أم التعميم، أم المهارة، أو ما كان نتيجة الإهمال أو السرعة وعدم الانتباه.
- **الخطأ الشائع في الحل:** تشير بعض الدراسات إلى أن الخطأ الشائع هو الخطأ الذي يتكرر ظهوره في إجابات الطلبة. ويرى بعض الباحثين أن الخطأ الشائع هو الخطأ الذي تبلغ نسبة شيوعه (10-20)% (خليفة، 1983،ص:155). وحدد آخرون نسبة الشيوع عند الطلبة بـ (10%) (خليفة، 1983،ص: 156). وفي الدراسة الحالية اعتبر صنف الخطأ الشائع – ضمن الفقرة - هو الخطأ الذي يظهر في إجابات الطلبة بنسبة تزيد على (10%) من الطلبة الذين حاولوا الإجابة عن الفقرة؛ إذ إن هؤلاء الطلبة متخصصون في الرياضيات، وقد تعرضوا لخبرات كافية في هذا الموضوع في مرحلة الدراسة المدرسية، ومن المفترض أن تكون هذه المفاهيم أساسية وسهلة بالنسبة لهم، وهم المعنيون بتحليل هذه الأخطاء عند طلبتهم في المستقبل، وبالتالي يفترض فيهم إتقان المفاهيم المرتبطة بالمتباينات.

أفراد الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من (287) من طلبة تخصص الرياضيات المسجلين في الفصل الأول في الجامعة الأردنية من العام الجامعي 2009/2008، وممن أنهوا دراسة مادة التفاضل والتكامل (101). حيث اختيرت عينة قصدية بحسب وقت المحاضرة؛ إذ اختيرت شعب الرياضيات التي تقع وقت محاضرتها ضمن الفترة (9 – 10) صباحا أو ضمن الفترة (1-2) ظهرا بصرف النظر عن مستوى المادة التي يدرسها الطلبة – فالمتباينات تقع ضمن الفصل الأول من مادة التفاضل والتكامل (101)- ليتم تطبيق الاختبار تحت إشراف الباحثين أنفسهم. كما هو موضح في محددات الدراسة، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (188) طالباً وطالبة.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة باختبار المتباينات الذي تم بناؤه في ضوء البعدين الآتيين:

أولاً: الأخطاء المتوقع ظهورها في إجابات الطلبة

وقد تم الكشف عن هذه الأصناف من الأخطاء بمراجعة الدراسات ذات العلاقة، ومنها:

- $2x^2 = x \Rightarrow 2x = 1$ (Dawkins, 2006) القسمة على المتغير
- $x^2 + 4 = (x+2)(x+2)$ (اليونس، 2004) تحليل عبارة اولية
- $x + 3x + 4x = 7x$ (اليونس، 2004) جمع الحدود بطريقة خطأ
- $3x + 5 = 7 = 7 - 5 = \frac{2}{3}$ (Scofield, 2003) عدم فهم مفهوم المساواة
- $|x+1| > |x-3| \Rightarrow x+1 > x-3$ (Ureyen,et al., 2006) عدم فهم مفهوم القيمة المطلقة
- $\frac{7-5x}{x-1} \le 0 \Rightarrow (7-5x) \le 0$ (Ureyen,et al., 2006) حذف المتغير من المقام بشكل خطأ
- $49x^2 \le 64 \Rightarrow 7x \le 8$ (Ureyen,et al., 2006) إغفال مفهوم القيمة المطلقة

كما رصدت مجموعة من الأخطاء كانت قد ظهرت في إجابات أفراد العينة الاستطلاعية، ومنها:

- $\sqrt{x^2} = x$ عدم مراعاة مفهوم القيمة المطلقة
- $-2x^2 + 5x + 3 < 0 \Rightarrow 2x^2 - 5x - 3 < 0$ عدم تغيير اتجاه المتباينة
- $\frac{x-1}{x} > 2 \Rightarrow x - 1 > 2x$ حذف المتغير من المقام بشكل خطأ

ثانيا: أهداف تدريس المتباينات في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي.

اختيرت ستة أهداف من بين أهداف تدريس المتباينات الواردة في كتب الرياضيات للمرحلتين الأساسية والثانوية، وهي:

- حل المتباينة الخطية (الصفين الثامن الأساسي والأول الثانوي).
- حل المتباينة التربيعية (المرحلة الثانوية).
- حل المتباينة الكسرية من حدين (المرحلة الثانوية).
- حل المتباينة التربيعية لحدين كل منهما يمثل مربعا كاملا (المرحلة الثانوية).
- حل المتباينة الكسرية لأكثر من حدين (المرحلة الثانوية).
- ترجمة المتباينة اللفظية إلى صورة رمزية (الصفين الثامن الأساسي والأول الثانوي).

وقد اختيرت هذه الأهداف لأسباب عدة منها: أن هذه الأهداف من أهداف المرحلتين الأساسية والثانوية في تدريس المتباينات، ومناسبتها لعينة الدراسة - الطلبة الجامعيين المتخصصين في الرياضيات؛ حيث أنه لم يفرد لموضوع المتباينات فصل مستقل في مقرر التفاضل والتكامل (101) وإنما عرضت مجموعة من التمارين على أساس المراجعة لهذا الموضوع - ولأهميتها في دراسة موضوعات جديدة تعتمد عليها لاحقاً مثل: التفاضل وتطبيقاته، وخصائص الاقترانات، ومجال الاقتران، والبحث في إشارة التكامل (وزارة التربية والتعليم، 2008ب)، وغيرها. وقد تم اختيار هدفين لكل من المتباينات التربيعية، والمتباينات الكسرية، ووضع لكل هدف منهما فقرة واحدة؛ لأن طبيعة الفقرات في المتباينات التربيعية والكسرية قد تؤثر في ظهور أخطاء جديدة لا تكشفها الفقرة الأخرى.

صيغت فقرات الاختبار؛ بحيث وُضعت فقرة واحدة لكل هدف من الأهداف المذكور سابقاً. وبناء عليه، فقد تكوّن الاختبار بمجموعه من ست فقرات مقالية:

- فقرة على المتباينات الخطية.
- فقرتين على المتباينات التربيعية.
- فقرتين على المتباينات الكسرية.
- فقرة واحدة لترجمة المتباينة الكلامية.

صدق الاختبار:

وللتأكد من صدق الاختبار، تمّ عرضه على مجموعة من المحكّمين؛ اثنين من حملة الدكتوراه، متخصصين في أساليب تدريس الرياضيات، وعضو هيئة تدريس يدرس مادة حساب التفاضل والتكامل (101). كما عرض الاختبار على مشرفين اثنين من وزارة التربية وممن يشرفون على مادة الرياضيات، وعلى ثلاثة معلمين متميزين ممن يدرسون موضوع المتباينات لطلبة الأول الثانوي أو الثامن؛ حيث أُفرد لموضوع المتباينات فصل مستقل في هذه الصفوف، وقد أعطي كل منهم مفردات الاختبار والأهداف التي يقيسها وقائمة بالأخطاء التي تم حصرها. وطلب إليهم إبداء الرأي في مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة – طلبة تخصص الرياضيات - ومستواها، ومناسبتها لقياس الأهداف التي تمّ اختيارها. وبعد مراجعة آراء المحكمين ومقترحاتهم تم تعديل الفقرة الأولى (المتباينة الكسرية)، وتغيير صياغة الفقرة الثالثة (الفقرة الكلامية). ولما كان صدق الاختبار محكوماً بتحقيق غرض الكشف عن أصناف الأخطاء، فإن إجراءات تطبيق الاختبار وتعليماته التي تقتضي أن يبين الطالب الحل بتفصيلاته اللازمة للكشف عن مواطن الخطأ، وبما أن أي صنف من الأخطاء الممكنة في أي صورة من صور المتباينات قابلة للحصر ابتداءً، وبالتالي فإن الاختبار بهذه الصورة يحقق معيار الصدق.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة تم تحديد عدد المرات التي وقع فيها الطالب بخطأ من صنف معين في التطبيقين الأول والإعادة. ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين عدد الأخطاء لأفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددها (25) طالبا وطالبة ممن أنهوا دراسة مادة التفاضل والتكامل (101)، ومن خارج أفراد الدراسة في مرتي التطبيق وقد بلغ معامل الارتباط بشكل عام 0.91، كما تراوحت معاملات الارتباط لأصناف الأخطاء بين 0.90 و0.94 (عوده، 1993؛ Gronlund,1995)

إجراءات الدراسة:

مرت هذه الدراسة بالإجراءات الآتية:

- مراجعة المقررات المدرسية لتحديد الصفوف التي يدرّس فيها موضوع المتباينات بصورة مستقلة ومحددة، وهي: كتاب الرياضيات للصف الثامن، وكتب الرياضيات للمرحلة الثانوية: المستويان الأول والثاني، ومقرر مادة التفاضل والتكامل (101) التي يدرسها الطلبة في الجامعة الأردنية من كتاب Calculus with analytic geometry (Anton, 1999).
- تحديد أهداف تعليم المتباينات الواردة في الصفين الثامن، والأول الثانوي (جميع الفروع) المقرر تدريسها للطلبة في مدارس وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2007أ؛ 2008أ).
- اختيرت الشعب التي وقت محاضراتها يقع بين (9-10) صباحا أو بين (1-2) ظهرا حسب جدول التسجيل.
- طُبق الاختبار على أفراد الدراسة في محاضرة تراوحت مدتها من (50 - 55) دقيقة.
- حُددت الإجابة النموذجية قبل البدء بعملية التصحيح.
- صُححت مجموعة عشوائية من أوراق الإجابة، ورصدت من خلالها بعض الأخطاء وأضيفت إلى القائمة الأولية التي رصدت سابقا من خلال إجابات طلبة العينة الاستطلاعية لكل فقرة.
- رُقمت أوراق إجابات الطلبة، ثم صُورت لتصحح من قبل الباحثين كل على انفراد، بحيث يتم تثبيت الخطأ على ورقة إجابة الطالب بعد رصد تكراره، لتسهيل عملية الرجوع إلى الورقة.
- رُصدت الأخطاء التي وردت في إجابات الطلبة، وقد روعي في أثناء عملية التصحيح إضافة أي خطأ جديد لم يظهر في القائمة الأولية إلى قائمة أخطاء الفقرة، ومتابعة تصحيح الفقرة نفسها حتى نهايته.
- حُسبت التكرارات والنسب المئوية لتكرار الأخطاء في حل الطالب عن كل فقرة، واعتبر الخطأ الذي زادت نسبة شيوعه عن (10%) ضمن الفقرة الواحدة خطأً شائعاً.

تصحيح الاختبار:

للإجابة عن أسئلة الدراسة بهدف الكشف عن أصناف الأخطاء عند الطلبة في حل المتباينات، اعتمد معيار التصحيح بحسب الإجابة النموذجية، بما فيها من إجراءات حسابية صحيحة بحيث حددت الإجابة النموذجية – الحلول المختلفة – لجميع الفقرات، ثم صُححت الإجابات كما ورد في الإجراءات، وقد روعي أثناء عملية التصحيح الآتي:

1- تم رصد صنف الخطأ الذي يظهر في حل الطالب وتكراره، على نموذج التصحيح - وعلى ورقة الإجابة نفسها ليتسنى للباحثين مراجعة الورقة مرة أخرى- وإضافة الخطأ الجديد إن لم يظهر سابقاً، ويستمر المصحح بتصحيح الورقة نفسها حتى نهاية إجابة الطالب عن الفقرة.

2- عند وقوع الطالب في أخطاء في الإشارات أو عمليات حسابية تبدو من الإهمال أو السرعة أو عدم التركيز بحيث يقع الطالب في الخطأ وفي خطوة لاحقة من الفقرة نفسها لا يكرر هذا الخطأ، روعي الآتي: اعتبر الخطأ من الصنف ($2x+3=0 \Rightarrow 2x=-3 \Rightarrow x=\frac{3}{2}$) أو ($2 \times 5$ =7 أو $7 \div 5 = \frac{5}{7}$) من صنف أخطاء "الإهمال" أو "عدم الانتباه". في حين اعتبرت الأخطاء من هذا الصنف: ($2(\frac{x}{2}+3)=4 \Rightarrow x+3=4$) أو ($\frac{2}{x-1} \geq 5 \Rightarrow \frac{5x-5}{x-1} \geq 0$)، أو إجراء المعالجة على النحو ($x=\frac{2}{3}$ $2x+3=0 \Rightarrow$ أو $x=\frac{-3}{-2}$) من صنف أخطاء "المعالجات الحسابية".

3- بعد الانتهاء من عملية التصحيح لجميع الطلبة عن الفقرة نفسها جرى تفريغ الأخطاء التي رصدت عند كل من الباحثين معاً على نموذج واحد لكل فقرة.

4- في حالة وجود اختلاف في صنف الخطأ يتم مناقشته بعد قيام الباحثين بتصحيح الفقرة الواحدة للاتفاق على تحديد الصنف، ثم يقوم الباحثان بمراجعة صنف الخطأ في أوراق الإجابة مرة أخرى للاتفاق على الصنف أو التكرار.

5- حسبت تكرارات الخطأ والنسبة المئوية له لتحديد صنف الخطأ الشائع منها بحسب معيار الحكم على صنف الخطأ، وصنفت الأخطاء الشائعة لكل فقرة في قائمة خاصة بالفقرة نفسها.

6- اعتبر صنف الخطأ الشائع موجودا عند الطلبة إذا زادت نسبة شيوعه عن (10%) - ضمن الفقرة الواحدة - من الذين حاولوا الإجابة عنها (عدد الذين وقعوا بالخطأ مقسوما على عدد الذين حاولوا الإجابة عنها).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

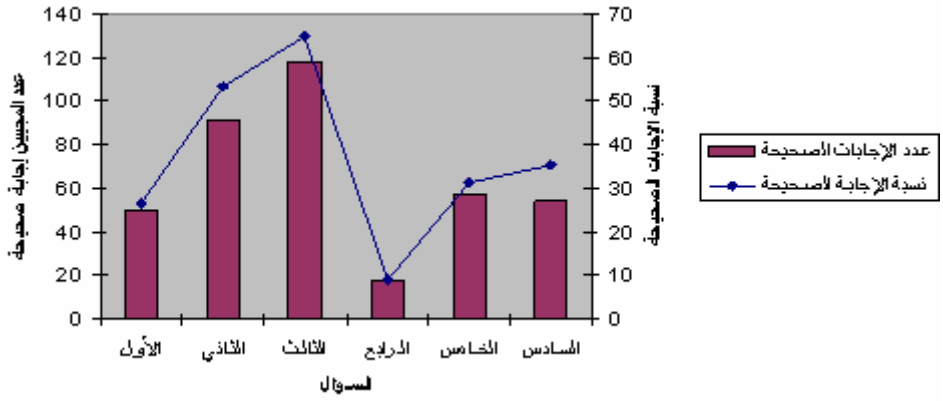
في معرض الإجابة عن سؤاليْ الدراسة، تم إيجاد نسبة الذين أجابوا بشكل صحيح عن كل فقرة إلى جميع الذين حاولوا الإجابة عنها. والجدول (1) يوضح عدد المجيبين عن الفقرة إجابة صحيحة ونسبهم المئوية.

الجدول (1): عدد المجيبين عن الفقرة إجابة صحيحة ممن حاول الإجابة عنها ونسبهم المئوية

رقم الفقرة	1	2	3	4	5	6
عدد الذين لم يحاولوا الإجابة عن الفقرة *	0	16	6	2	3	35
عدد المجيبين إجابة صحيحة	50	92	118	17	58	54
نسبة الإجابة الصحيحة من الذين حاولوا الإجابة	%26.6	%53.5	%64.8	%9.1	%31.4	%35.3

* عدد أفراد العينة (188) طالبا وطالبة.

يتضح من الجدول (1) أن أعلى نسبة للإجابات الصحيحة كانت عن الفقرة الثالثة؛ حيث بلغت 64.8% (أي أن 35.2% من الطلبة لم يجيبوا عنها بصورة صحيحة)، وهي نسبة لا تدل على إتقان الطلبة لبعض المفاهيم المتضمنة في الفقرة، علما بأن الفقرة تقيس قدرة الطلبة على ترجمة الفقرة الكلامية إلى صورة جبرية (بالرموز)، وهذه المقدرة تُعدّ من المهارات الأساسية في الرياضيات، ويمر بها الطلبة منذ الصفوف الأولى، وتُعد من أسس حل مسألة الرياضيات. وقد جاءت أقل نسبة للإجابات الصحيحة عن الفقرة الرابعة؛ إذ بلغت النسبة 9.1% (أي أن 90.9% من الطلبة لم يجيبوا عن الفقرة بصورة صحيحة)، وهذه النسبة تُعد متدنية جداً، حيث أن هذه الفقرة تقيس مفاهيم ومهارات حل المتباينات الكسرية، يحتاجها الطلبة في موضوعات متعددة في الرياضيات مثل: تحليل الاقترانات ودراسة خصائصها، والتفاضل وتطبيقاته، والبحث في إشارة التكامل، وغيرها. ولما كانت نسبة الإجابات الصحيحة تقع بين النسبتين (9.1%) و(64.8%)، فإن ذلك يبدو مؤشراً على عدم امتلاك الطلبة بشكل عام للمفاهيم والمهارات المرتبطة بموضوع المتباينات. ويوضح الشكل (1) نسب الإجابات الصحيحة وتكراراتها لدى الطلبة عن فقرات الاختبار.



الشكل (1): نسب الإجابات الصحيحة لدى الطلبة عن فقرات الاختبار

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصُه:" **ما أصناف الأخطاء الشائعة التي يقع فيها طلبة تخصص الرياضيات بالجامعة الأردنية في حل المتباينات؟**" حُسبت التكرارات والنسب المئوية لعدد مرات ظهور الخطأ في حلول الطلبة؛ حيث تم رصد تكرار صنف الخطأ عند ظهوره، ومتابعة تصحيح إجابة الطالب على الفقرة نفسها لرصد الأخطاء الأخرى، وكذلك رصد الخطأ نفسه بعدد مرات ظهوره عند الطالب نفسه أو غيره، ثم اختيرت أصناف الأخطاء التي زادت نسبة شيوع الخطأ فيها على (10%) بحسب المعيار الذي تم الاعتماد علية لتصنيف الأخطاء. وبناء عليه يمكن تصنيف الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في حل المتباينات على النحو الآتي:

1- إجراء عملية الضرب التبادلي في حل المتباينات الكسرية، أو ضرب طرفي المتباينة بمقدار معين لحذف المقام (عدم فهم مفهوم المتباينة).
2- تحويل المتباينة إلى معادلة، والاكتفاء بإيجاد قيم المتغير كما في حل المعادلة واعتباره حلا للمتباينة (الخلط بين مفهومي المتباينة والمعادلة).
3- عدم فهم كيفية حل المتباينات غير الخطية (التربيعية أو الكسرية)، وقد ظهر ذلك من خلال عدم البحث في إشارة المتباينة على خط الأعداد، وعدم استخدام أية استراتيجية صحيحة أخرى لحلها.
4- عدم تغيير اتجاه المتباينة ($<$ إلى $>$ أو العكس) بصورة صحيحة، وظهر ذلك من خلال ضرب المتباينة بعدد سالب، أو عند قلب حدي المتباينة (تغيير البسط مكان المقام في كل حد كما في $\frac{2}{x-1} \geq 5$ وتحويلها إلى $\frac{x-1}{2} \geq \frac{1}{5}$)، وعدم مراعاة إشارة المتغير (x) لتغيير اتجاه المتباينة بصورة صحيحة (الفقرة الأولى).
5- أخطاء مفاهيمية، مثل: عدم التمييز بين المربع والضعفين أو مربع العدد وأربعة أمثاله. وعدم معرفة أن $\sqrt{x^2} = |x|$ وكتابتها $\sqrt{x^2} = x$، وإدخال أصفار المقام ضمن مجموعة حل المتباينة (الفقرة الخامسة).
6- أخطاء ناتجة عن عدم الانتباه، مثل: (فك الأقواس: $5(x-1) = 5x-1$)، و(إيجاد جذور المعادلة الخطية مثل: $-2x+1=0 \Rightarrow x\frac{-1}{2}$) (الفقرة الأولى).
7- أخطاء متعلقة بالمهارات الحسابية، مثل: تحليل العبارة التربيعية (نقل الثابت للطرف الآخر ثم إخراج عامل مشترك؛ كما في تحليل المعادلة $(-2x^2+5x+3=0)$ على النحو $(x(-2x+5)=-3)$ (الفقرة الثانية). وعدم توحيد المقامات بشكل صحيح، وأخطاء في كتابة مجموعة الحل من حيث: كتابة الحد الأكبر في بداية الفترة، أو غلق الطرف المفتوح.

ويوضح الجدول (2) أصناف الأخطاء، ونسبة شيوعها بحسب نوع المتباينة، ونسبة شيوع صنف الخطأ في نوع المتباينة ضمن الصنف نفسه.

الجدول (2) تكرارات أصناف الأخطاء ونسبة شيوعها بحسب نوع المتباينة، ونسبة شيوع صنف الخطأ في نوع المتباينة ضمن الصنف نفسه *

نوع المتباينة ورقمها صنف الخطأ	كلامية (3)	خطية (6)	تربيعية (2،5)	كسرية (1،4)	مجموع تكرارات صنف الخطأ ونسبته
الضرب التبادلي أو ضرب طرفي المتباينة بمقدار ما	0	0	0	307 (%100) (%46.7)	307 (%21.8)
الخلط بين مفهومي المتباينة والمعادلة	0	0	29 (%22.8) (%7.8)	98 (%77.2) (%14.9)	127 (%9.0)
عدم بحث إشارة المتباينة على خط الأعداد	0	0	93 (%44.9) (%24.9)	114 (%55.1) (%17.3)	207 (%14.7)
الضرب بعدد سالب دون عكس إشارة المتباينة	0	0	80 (%100) (%21.4)	0	80 (%5.7)
أخطاء مفاهيمية مختلفة: الضعفان، المربع، الأمثال: القيمة المطلقة، التعامل مع المتباينة المركبة.	113 (%35.6) (%100)	98 (%30.1) (%36.5)	76 (%24.0) (%20.3)	30 (%9.5) (%4.6)	317 (%22.5)
أخطاء ناتجة عن الإهمال،مثل: فك الأقواس، وإيجاد جذور المعادلة الخطية.	0	25 (%25.8) (%9.4)	28 (%28.9) (%7.5)	44 (%45.4) (%6.9)	97 (%6.9)
أخطاء في العمليات: التحليل، وتطبيق قانون الاختزال.	0	143 (%51.8) (%53.8)	68 (%24.6) (%18.2)	65 (%23.6) (%9.9)	276 (%19.6)
مجموع تكرارات الخطأ لنوع المتباينة	113	266	374	658	1411 (%100)

* في الخلايا المحددة داخل الإطار:

- العدد الصحيح يشير إلى تكرار ظهور صنف الخطأ في كل نوع من أنواع المتباينات.
- النسبة المئوية الأولى تعني (تكرار صنف الخطأ ÷ مجموع تكرار الصنف)= نسبة شيوع صنف الخطأ لكل متباينة حسب الصنف.
- النسبة المئوية الثانية تعني (تكرار صنف الخطأ ÷ مجموع تكرارات الخطأ لنوع المتباينة)= نسبة شيوع صنف الخطأ حسب نوع متباينة.

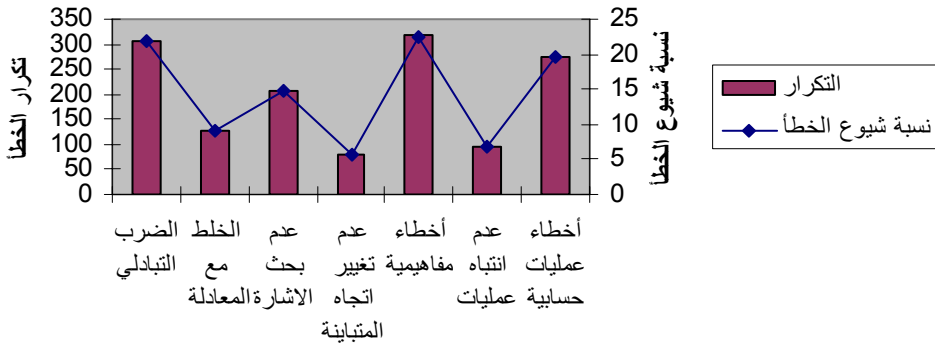
يتضح من الجدول (2) أن أقل نسبة شيوع في أصناف الأخطاء ضمن نوع المتباينات الخطية كانت من صنف الأخطاء الناتجة من عدم الانتباه "الإهمال"، حيث بلغت النسبة (9.4%)، في حين كانت أعلى نسبة شيوع من صنف الأخطاء في العمليات (53.8%). وكانت أقل نسبة شيوع في أصناف الأخطاء في نوع المتباينات التربيعية من صنف خطأ " الخلط بين مفهومي المتباينة والمعادلة"؛ حيث بلغت النسبة (7.5%). وبلغت أعلى نسبة شيوع في صنف الخطأ " عدم تغيير اتجاه المتباينة عند ضربها بعدد سالب"، فقد بلغت نسبة شيوعه (24.9%). أما بالنسبة إلى المتباينات الكسرية فكانت أقل نسبة شيوع في صنف الأخطاء المفاهمية (4.6%)، في حين كانت أعلى نسبة شيوع في صنف خطأ " الضرب التبادلي (أي ضرب الطرفين بمقدار)"؛ إذ بلغت النسبة (46.7%).

وعند مقارنة نسب شيوع أصناف الأخطاء ضمن صنف الخطأ نجد أن الضرب التبادلي في المتباينات الكسرية، وعدم تغيير اتجاه المتباينة عند ضربها بعدد سالب في المتباينات التربيعية شكلت أعلى النسب، وكانت متساوية فيهما (100%)، تلاه نسبة شيوع الخلط بين المتباينة والمعادلة ضمن المتباينات الكسرية بنسبة (77.2%)، وجاءت أقل نسب الشيوع في صنف الخطأ " الأخطاء المفاهيمية" ضمن نوع المتباينة الكسرية (9.5%).

وربما يعزى ذلك إلى أمرين رئيسين؛ الأول: عدم اتقان الطلبة للمفاهيم المرتبطة بالمتباينات في مرحلة الدراسة في المدارس؛ حيث تدرس هذه الموضوعات بشكل أساسي ومستقل ضمن وحدة خاصة بالموضوع في الصفين الثامن الأساسي والأول الثانوي بجميع فروعه، والأمر الثاني: عدم مراجعة الطلبة لهذه المفاهيم عند دراستهم مقرر مادة التفاضل والتكامل (101) واعتبار هذه المفاهيم أساسية عند الطلبة حيث سبق لهم دراستها، خاصة وأن هذه المفاهيم وغيرها غالبا ما يتم مراجعتها بشكل عام في الفصل الأول من مقرر التفاضل والتكامل (101). وربما يعود ذلك إلى أن

أعضاء هيئة التدريس يُعدون هذه المفاهيم بسيطة بالنسبة للطلبة المقبولين في تخصص الرياضيات وهم من خلفيات علمية في المرحلة الثانوية، ويفترض بالطلبة إتقانها في دراستهم بالمدرسة. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات (اليونس، 2004 Whitcraft, 1980; Laursen, 1978;). وسيتم توضيح أصناف الأخطاء في سؤال الدراسة الثاني لكل فقرة من فقرات الاختبار على حدة. ويوضح الشكل (2) التمثيل البياني لأصناف الأخطاء (العمود الأخير في جدول(2)).

أصناف الأخطاء لدى الطلبة في حل المتباينـات



الشكل (2): التمثيل البياني لأصناف الأخطاء في حل المتباينات

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

وفي ما يلي تفصيل لنتائج الدراسة بحسب فقرات الاختبار، حيث تمّ تصنيف الأخطاء التي تزيد نسبة شيوعها على (10%) لتمثل أصناف الأخطاء الشائعة لكل فقرة على حدة. ومناقشة النتائج المرتبطة بكل فقرة من فقرات الاختبار على حدة.

وتعني الرموز (خ1، خ2، خ3، خ4، خ5، خ6، خ7) الواردة في النتائج لجميع الفقرات أصناف الأخطاء التي ظهرت في حلول الطلبة، ويتغير معنى الرمز من فقرة لأخرى. هذا، وسيتم تعريف الرموز لأصناف الأخطاء الواردة في كل فقرة بشكل مستقل؛ فالرمز (خ1) في الفقرة الأولى يعني: " أن الطلبة يجرون عملية الضرب التبادلي لحل المتباينات الكسرية "، في حين يعني الرمز (خ1) في الفقرة الثانية: " أن الطلبة يحللون المقدار التربيعي بصورة غير صحيحة".

الفقرة الأولى من الاختبار:

أوجد مجموعة حل المتباينة $\frac{2}{x-1} \geq 5$

تكون معاني الرموز الواردة في الجدول على النحو الآتي:

خ1: إجراء الضرب التبادلي (أي ضرب طرفي المتباينة بنفس المقدار لحذف المقام).

خ2: اعتبار أصفار المقام ضمن مجموعة حل المتباينة الكسرية.

خ3: الخلط بين مفهومي المعادلة والمتباينة: تحويل المتباينة إلى معادلة.

خ4: قلب طرفي المتباينة لجعل المتغير (x) في البسط دون مراعاة لإشارة المتغير لتغيير اتجاهها.

خ5: أخطاء "إهمال" أو "عدم انتباه" حسابية، أو فك الأقواس، أو أخطاء في الإشارة.

ويوضح الجدول (3) تكرارات أصناف الأخطاء الشائعة عند الطلبة في حل الفقرة الأولى ونسبها المئوية.

الجدول (3): تكرارات أصناف الأخطاء الشائعة عند الطلبة في حل الفقرة الأولى ونسبها المئوية

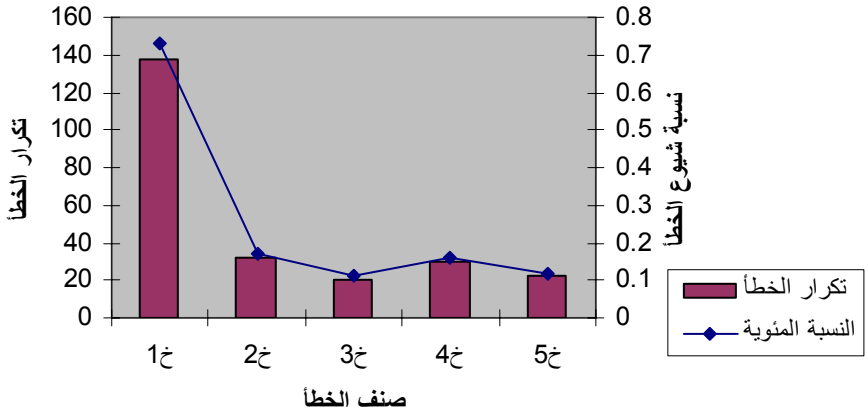
صنف الخطأ	خ 1	خ2	خ3	خ 4	خ 5
تكرار صنف الخطأ	138	32	20	30	22
نسبة شيوع الخطأ *	0.73	0.17	0.11	0.16	0.12

* عدد الذين حاولوا الإجابة عن الفقرة (188) طالبا وطالبة

يتضح من الجدول (3) أن أكثر أصناف الأخطاء شيوعا عند الطلبة في حل المتباينة الكسرية كان من صنف " إجراء الضرب التبادلي (أي ضرب طرفي المتباينة بنفس المقدار لحذف المقام)"؛ إذ بلغت نسبة شيوعه 0.73، فمثلا: بدأ الطلبة بحل المتباينة $\frac{2}{x-1} \geq 5$ بالضرب التبادلي مثل $2 \geq 5(x-1)$، وبعضهم ضرب طرفي المتباينة بمقدار ثابت $(x-1)$، ولم يراعِ إشارة المقدار $(x-1)\frac{2}{x-1} \geq 5(x-1)$ لحذف المقام، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Ureyen, et al., 2006). تلاه في الشيوع صنف الخطأ "اعتبار أصفار المقام ضمن مجموعة حل المتباينة الكسرية"، حيث بلغت النسبة (0.17)، مثل كتابة مجموعة حل المتباينة بالصورة $\left(-\infty, \frac{7}{5}\right]$ بدلا من $\left[\frac{7}{5}, -\infty\right)$ أو بالصورة $x \leq \frac{7}{5}$. وجاء في الترتيب الثالث الخطأ " قلب طرفي المتباينة لجعل المتغير (x) في البسط"، حيث بلغت نسبة شيوعه (0.16)، مثل:

قلب حدي المتباينة لتصبح $\frac{(x-1)}{2} \geq \frac{1}{5}$ ومن ثم ضرب طرفيها بالعدد (10). وجاءت أقل نسبة شيوع لصنف الخطأ " الخلط بين مفهومي المعادلة والمتباينة، وذلك بتحويل المتباينة إلى معادلة ثم حلها"؛ حيث بلغت النسبة (0.11)، كأن يكتب الطالب $\frac{2}{x-1} = 5$ عوضاً عن المتباينة، ثم يجري عملية الضرب التبادلي لحل المعادلة، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات (Balanco & Garrote, 2007; Bazzini & Tsamir, 2004; Tsamir & Bazzini, 2002; Kroll, 1986)، التي بينت أن الطلبة يخلطون بين مفهومي المتباينة والمعادلة. أما الطلبة الذين أدخلوا أصفار المقام في مجموعة الحل فقد شكلوا ما نسبته(0.17) من الذين حاولوا الإجابة عن الفقرة؛ مثال: بعد الضرب التبادلي حصلوا على المتباينة $2 \geq 5(x-1)$ ثم $2 \geq 5x-5$، اعتبروا أن الحل هو $x \geq \frac{7}{5}$. وبشكل عام يمثل الشكل (3) التمثيل البياني لأصناف الأخطاء التي ظهرت في حل الفقرة الأولى من الاختبار، وتكراراتها ونسبها المئوية.

أصناف الأخطاء الشائعة في حلول الطلبة



الشكل (3): أصناف الأخطاء الشائعة في حل الطلبة الفقرة الأولى

الفقرة الثانية من الاختبار:

أوجد مجموعة حل المتباينة الآتية: $-2x^2+5x+3<0$

تحدد الرموز الواردة في الجدول (4) أصناف الأخطاء الشائعة على النحو الآتي:

خ1: ضرب المتباينة بعدد سالب دون تغيير اتجاهها.

خ2: عدم بحث إشارة المتباينة على خط الأعداد لتحديد مجموعة حل المتباينة.

خ3: التعامل مع أحد العوامل فقط، وإهمال العامل الثاني في حل المتباينة.

خ4: الخلط بين مفهومي المعادلة والمتباينة: تحويل المتباينة إلى معادلة.

خ5: أخطاء مفاهيمية مختلفة: (عدم تحليل العبارة التربيعية بشكل صحيح، ونقل الثابت للطرف الآخر).

ويوضح الجدول (4) تكرارات أصناف الأخطاء الشائعة عند الطلبة في حل الفقرة الثانية ونسبها المئوية.

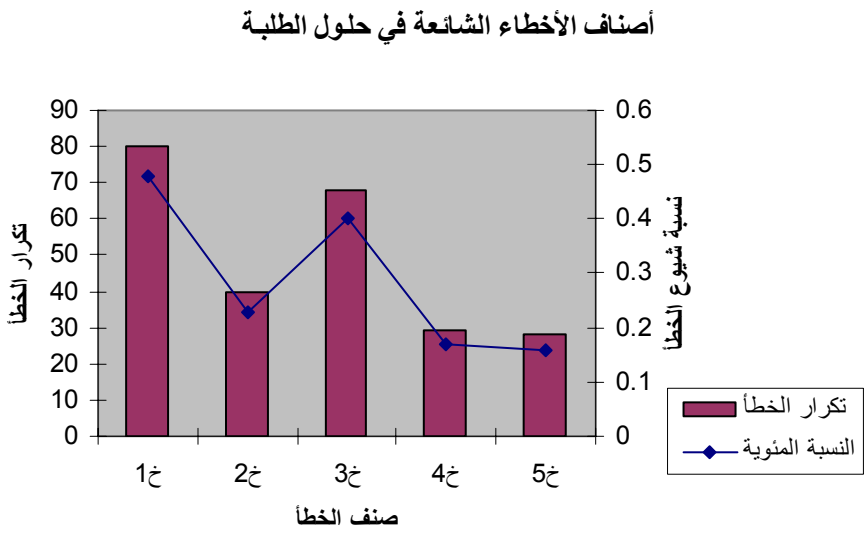
الجدول (4): تكرارات أصناف الأخطاء الشائعة عند الطلبة في حل الفقرة الثانية ونسبها المئوية.

صنف الخطأ	خ 1	خ 2	خ 3	خ 4	خ 5
تكرار صنف الخطأ	80	40	68	29	28
نسبة شيوع الخطأ *	0.47	0.23	0.40	0.17	0.16

* عدد الذين حاولوا الإجابة عن الفقرة(172)

يتضح من الجدول (4) أن أكثر أصناف الأخطاء شيوعا عند الطلبة في حل المتباينة التربيعية هو: "ضرب المتباينة بعدد سالب دون تغيير اتجاهها"؛ إذ بلغت نسبة شيوع الخطأ (0.47)، مثل ضرب المتباينة بسالب (-1) $(-2x^2+5x+3<0)$ دون تغيير اتجاهها $2x^2-5x-3<0$، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة يورين ورفاقة (Ureyen, et al., 2006) ودراسة تسامير وبازني (Tsamir & Bazzini, 2002). تلاه شيوع صنف الخطأ: "التعامل مع أحد العوامل فقط، وإهمال العامل الثاني في حل المتباينة"؛ إذ بلغت نسبة شيوعه (0.40)، فمثلا: يحلل الطالب المتباينة $(2x+1)(x-3)<0$، ثم يأخذ أحد العوامل فقط لإكمال الحل، ويحل $(x-3)<0$ ليحصل على $x<3$، أو يكتفي بحل العامل الآخر بالطريقة نفسها. وبلغت نسبة الطلبة الذين لم يبحثوا في إشارة المتباينة على خط الأعداد (0.23) من الذين حاولوا الإجابة عن الفقرة. وأقل نسبة شيوع كانت في صنف الخطأ: أخطاء مفاهيمية مثل: نقل الثابت للطرف الآخر، أو عدم إتقان عملية التحليل إلى العوامل؛ إذ بلغت نسبة الشيوع (0.16)؛ مثل: تحليل المتباينة بالصورة $(2x-1)(x+3)<0$، أو $(x+1)(2x-3)<0$، أو $(x+1)(x-3)<0$، وهناك من نقل الثابت للطرف الثاني ثم حللها بإخراج العامل المشترك مثل: $x(2x-5)<3$. أما نسبة شيوع خطأ تحويل المتباينة إلى معادلة، فقد بلغت (0.17)؛ كأن يكتب $-2x^2+5x+3=0$ ثم يحل المعادلة

$(2x+1)(x-3)=0$، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات (Balanco & Garrote, 2007; Bazzini & Tsamir, 2004; Tsamir & Bazzini, 2002; Kroll, 1986). ويوضح الشكل (4) تمثيلا بيانيا لأصناف الأخطاء الشائعة في حل الفقرة الثانية.



الشكل (4): أصناف الأخطاء الشائعة في حل الفقرة الثانية.

الفقرة الثالثة من الاختبار:

عبّر عن العبارة المتباينة التالية بصورة جبرية بالرموز: **"مقلوب عدد ما لا يزيد على ضعفي العدد الأصلي نفسه مضافا إليه 5 ".**

تحدد الرموز الواردة في الجدول (5) أصناف الأخطاء الشائعة على النحو الآتي:

خ1: عدم فهم مفهوم ضعفي العدد، والخلط بينه وبين مربع العدد (كتابة مربع المتغير بدلا من ضعفيه).

خ2: عدم فهم المفهوم (لا يزيد) بحذف إشارة المساواة، أو استبداله بالمساواة.

خ3: كتابة أربعة أمثال العدد بدلا من ضعفيه.

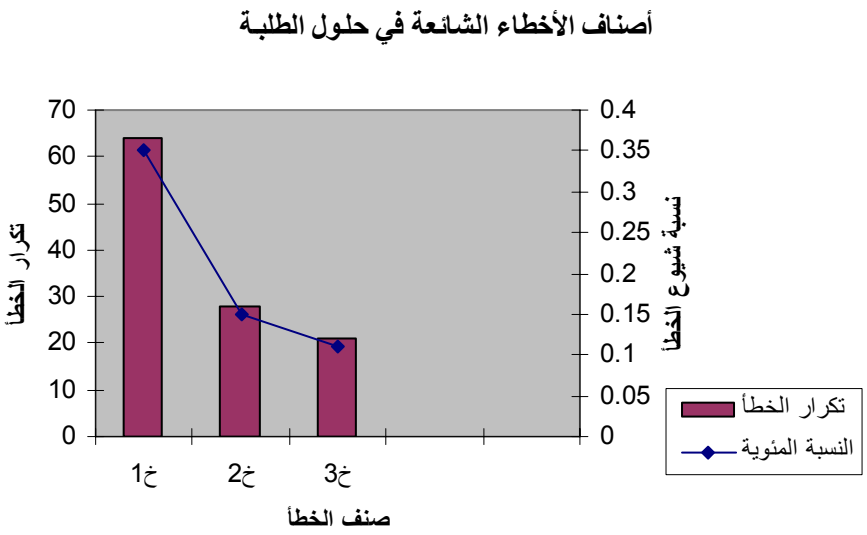
ويوضح الجدول (5) تكرارات أصناف الأخطاء الشائعة عند الطلبة في حل الفقرة الثالثة ونسبها المئوية.

الجدول (5): تكرارات أصناف الأخطاء الشائعة عند الطلبة في حل الفقرة الثالثة ونسبها المئوية.

صنف الخطأ	خ 1	خ 2	خ 3
تكرار صنف الخطأ	64	28	21
نسبة شيوع الخطأ *	0.35	0.15	0.11

* عدد الذين حاولوا الإجابة عن الفقرة (182)

يتضح من الجدول (5) أن أكثر أصناف الأخطاء شيوعا في حل الفقرة الثالثة كان: "عدم فهم مفهوم ضعفي العدد، والخلط بينه وبين مربع العدد"؛ إذ بلغت نسبة شيوعه (0.35)، فمثلا: عبّر الطلبة عن ترجمة الفقرة بصورة خاطئة على النحو: $\frac{1}{x} \le x^2+5$ فكتبوا (x^2) مكان $(2x)$. ثم تلاه شيوع صنف الخطأ: "عدم فهم المفهوم(لا يزيد) بحذف إشارة المساواة"؛ إذ بلغت نسبة شيوعه (0.15)؛ فمثلا: عبّر الطلبة عن الفقرة بالصورة $\frac{1}{x} < 2x+5$، أو كتابتها بصورة معادلة: $\frac{1}{x} = 2x+5$. وكانت أقل نسبة شيوع لصنف الخطأ: "كتابة أربعة أمثال العدد بدلا من ضعفيه"، وقد بلغت النسبة (0.11)؛ فمثلا: عبّر الطلبة عن المتباينة الصحيحة بالصورة: $\frac{1}{x} \le 4x+5$، وبعضهم ترجمها على النحو: $\frac{1}{x} < 4x+5$ أو $\frac{1}{x} = 4x+5$. ويمثل الشكل (5) توضيحا بيانيا لأصناف الأخطاء الشائعة التي ظهرت في حل هذه الفقرة.



الشكل (5) أصناف الأخطاء الشائعة في حل الفقرة الثالثة.

وقد يعزى ذلك إلى عدم إيلاء المعلمين الاهتمام الكافي بتوضيح مفهوم المضاعف والمربع في أثناء التدريس – خاصة في المرحلة الأساسية - من خلال طرح الأمثلة المنتمية وغير المنتمية، وقد يفسر عدم إتقان الطلبة لها بسبب قلة الفرص المتاحة لهم للتدرب عليها من خلال مواقف حياتية تسهم في زيادة فترة احتفاظهم بها. وربما يعزى ذلك إلى امتلاك الطلبة لهذه المفاهيم بصورة خاطئة من مرحلة الدراسة في المدرسة.

الفقرة الرابعة من الاختبار:

أوجد مجموعة حل المتباينة الكسرية الآتية" $\frac{x}{2} > 5 + \frac{4}{x}$

تحدد الرموز الواردة في الجدول (6) أصناف الأخطاء الشائعة على النحو الآتي:

خ1: عدم البحث في إشارة المتباينة على خط الأعداد.

خ2: ضرب طرفي المتباينة بمقدار من أجل التخلص من المقام دون مراعاة إشارة (x).

خ3: ضرب الحد الجبري الذي مقامه يشتمل على المتغير (x) فقط بالمقدار (x) لحذفه من المقام.

خ4: عدم كتابة مجموعة الحل بشكل صحيح.

خ5: تحويل المتباينة إلى معادلة ثم حلها،واعتبار ذلك حلاً للمتباينة

ويبين الجدول (6) تكرارات أصناف الأخطاء الشائعة عند الطلبة في حل الفقرة الرابعة ونسبها المئوية.

الجدول (6): تكرارات أصناف الأخطاء الشائعة في حل الفقرة الرابعة ونسبها المئوية

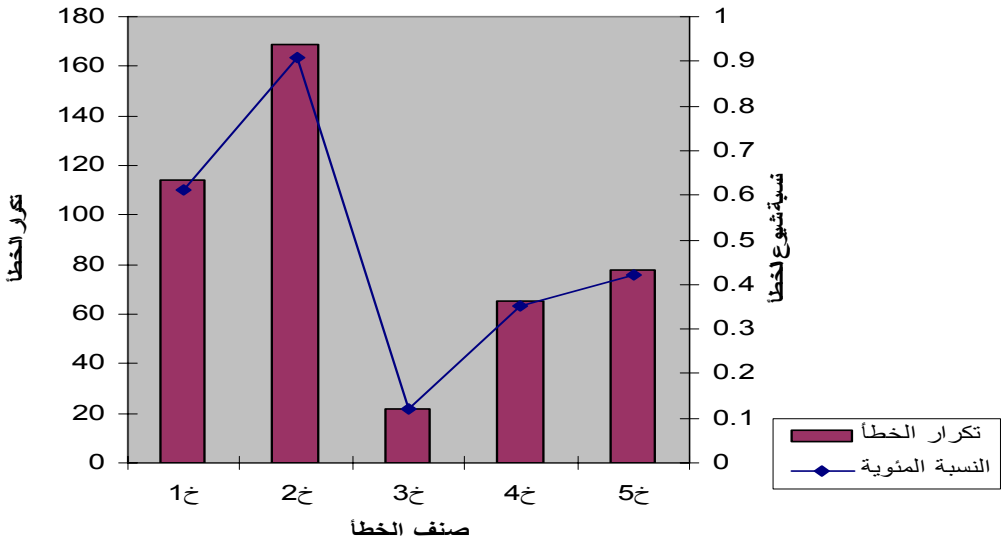
صنف الخطأ	خ 1	خ 2	خ3	خ 4	خ 5
تكرار صنف الخطأ	114	169	22	65	78
نسبة شيوع الخطأ *	0.61	0.91	0.12	0.35	0.42

* عدد الذين حاولوا الإجابة عن الفقرة (186)

يتضح من الجدول (6) أن أكثر أصناف الأخطاء شيوعا كانت في صنف الخطأ: "ضرب طرفي المتباينة بصورة خاطئة من أجل حذف المقام"؛ فقد بلغت نسبة شيوعه (0.91)؛ فمثلا: ضرب بعض الطلبة طرفي المتباينة بالمتغير (x) لاختصار المقام دون مراعاة إشارة المتغير على النحو الآتي: $(x(\frac{x}{2}) > x(5+\frac{4}{x}))$، لتصبح المتباينة بالصورة $(\frac{x^2}{2} > 5x + 4)$، وبعضهم ضرب طرفي المتباينة بالمقدار $(2x)$ على النحو: $(\frac{x}{2} > 5 + \frac{4}{x})(2x)$، لتحوليها إلى الصورة: $(x^2 < 10x + 8)$. وربما يعزى هذا الخطأ إلى عدم فهم الطلبة لخصائص المتباينات، وعدم تطبيق قانون الاختزال على المتباينات بصورة صحيحة. وقد تفسر هذه النتيجة بعدم إيلاء المعلمين العناية الكافية بوضع خطط علاجية محددة لتصويب الأخطاء المفاهيمية المرتبطة بالمتباينات لدى الطلبة. وربما يعزى ذلك إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعة يعتقدون ان الطلبة أتقنوا موضوع حل المتباينات في مرحلة الدراسة قبل الجامعة وقد لا يعرجون على شرح المتباينات كموضوع يستحق الوقوف عنده، بل ربما يكتفون بعرض بعض الأمثلة عنها. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة يورين ورفاقه (Ureyen, et al., 2006).

أما صنف الخطأ: "عدم البحث في إشارة المتباينة على خط الأعداد"، فجاء في الترتيب الثاني بنسبة (0.61)؛ حيث يقوم الطلبة بتحليل المتباينة ثم اقتراح حل لها، وبعضهم ترك الحل، أو استخدم القانون العام واعتبره مجموعة الحل للمتباينة وكتابتها على النحو: $\left\{\frac{10+\sqrt{132}}{2}, \frac{10-\sqrt{132}}{2}\right\}$، وجاء صنف الخطأ: "تحويل المتباينة إلى معادلة" ثم حلها في الترتيب الثالث؛ إذ بلغت

النسبة(0.42)، فيحول الطلبة المتباينة إلى معادلة: $\frac{x}{2} = 5 + \frac{4}{x}$، وقد يعزى ذلك إلى عدم تمييز الطلبة بين المتباينة والمعادلة والخلط بينهما، وبالتالي لا يميزون بين علاقات الترتيب ويستخدمونها بشكل تبادلي كرموز (<، =، >). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات سبقت (Balanco & Garrote, 2007; Bazzini & Tsamir, 2004; Tsamir & Bazzini, 2002; Kroll, 1986) وكانت أقل نسبة شيوع لصنف الخطأ: "ضرب المقام الذي يشتمل على المتغير (x) فقط بالمقدار (x) بهدف التخلص من المقام"، وبلغت نسبة شيوعه (0.11)، حيث يجري الطلبة العملية بالصورة الآتية: $\frac{x}{2} > 5 + (x)\frac{4}{x}$، لتصبح المتباينة: $\frac{x}{2} > 5 + 4$ ويحصلون على الحل: $x > 18$. ويوضح الشكل (6) تمثيلا بيانيا لأصناف الأخطاء الشائعة في حل الفقرة الرابعة.



الشكل (6): أصناف الأخطاء الشائعة في حل الفقرة الرابعة.

الفقرة الخامسة من الاختبار:

أوجد مجموعة حل المتباينة الآتية: $64 \geq 49x^2$

تحدد الرموز الواردة في الجدول أصناف الأخطاء الشائعة على النحو الآتي:

خ1: عدم البحث في الإشارة على خط الأعداد.

خ2: عدم كتابة مجموعة الحل بصورة صحيحة (غلق الأطراف).

خ3: إيجاد الجذر التربيعي وعدم وضع القيمة المطلقة.

خ4: عدم التعامل مع تعريف القيمة المطلقة بشكل صحيح.

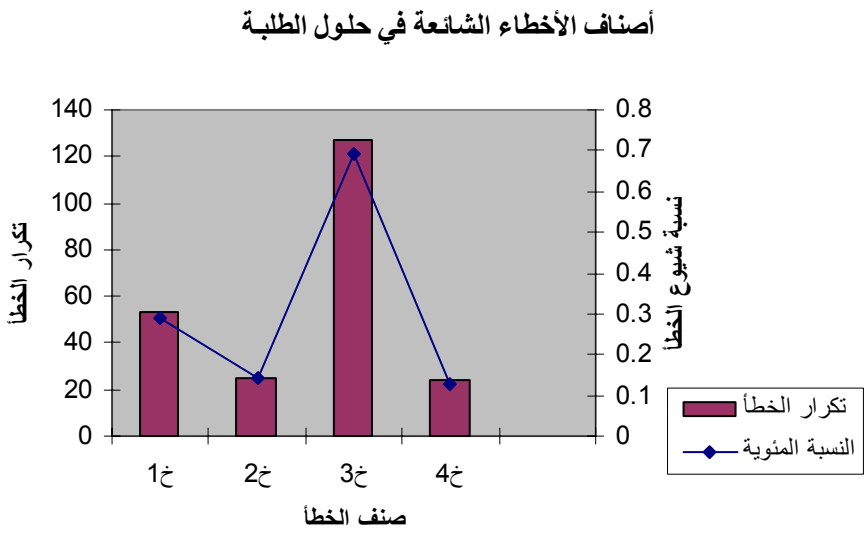
ويبين الجدول (7) تكرارات أصناف الأخطاء الشائعة عند الطلبة في حل الفقرة الخامسة ونسبها المئوية.

الجدول (7): تكرارات أصناف الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في حل الفقرة الخامسة ونسبها المئوية

صنف الخطأ	خ 1	خ 2	خ 3	خ4
تكرار صنف الخطأ	53	25	127	24
نسبة شيوع الخطأ *	0.29	0.14	0.69	0.13

* عدد الذين حاولوا الإجابة عن الفقرة (185)

يتضح من الجدول (7) أن أكثر أصناف الأخطاء شيوعا كانت لصنف الخطأ: "إيجاد الجذر التربيعي وعدم وضع القيمة المطلقة"؛ حيث بلغت نسبة شيوعه (0.69)، فمثلا: يجد الطلبة الجذر التربيعي لطرفي المتباينة بالصورة: $7x \geq 8$ ليحصلوا على: $x \leq \frac{7}{8}$. وجاء صنف الخطأ: "عدم البحث في الإشارة على خط الأعداد" في الترتيب الثاني؛ إذ بلغت نسبة شيوعه (0.29)، فغالبا ما كان الطلبة يحصلون على متباينة خطية بعد إيجاد الجذر التربيعي للطرفين كما في صنف الخطأ من الصنف الأول (خ1). وكانت أقل نسبة شيوع في صنف الخطأ: "عدم التعامل مع تعريف القيمة المطلقة بصورة صحيحة"؛ فقد بلغت النسبة (0.13)؛ فيجد الطالب الجذر التربيعي لطرفي المتباينة: $|7x| \geq |8|$، ثم يكتبها بالصورة: $7x \geq 8$، ويعتبر الحل بالصورة: $x \leq \frac{7}{8}$. وقد يعزى ذلك إلى عدم وضوح مفهوم القيمة المطلقة وخصائصها لدى الطلبة، وأنهم غير قادرين على التمييز بين القيمة المطلقة للعدد $|8|$ والقيمة المطلقة للمتغير $|7x|$. وربما يعزى ذلك إلى عدم تأكيد معملي الرياضيات لطلبتهم أثناء تعليمهم مفهوم القيمة المطلقة $|x|$ بأنها تمثل المسافة بين النقطة x والنقطة صفر مما قد يسبب لبسا لدى طلبتهم لهذا المفهوم والتي قد تبدو آثاره لاحقا في حل المتباينات. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة تسامير وبازيني (Tsamir & Bazzini, 2002). ويوضح الشكل (7) التوزيع البياني لأصناف الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في حل الفقرة الخامسة.



الشكل (7): أصناف الأخطاء الشائعة في حل الفقرة الخامسة.

الفقرة السادسة من الاختبار:

أوجد مجموعة حل المتباينة الآتية:

$$2+5x \le 2-4x \le 3x$$

تحدد الرموز الواردة في الجدول (8) أصناف الأخطاء الشائعة على النحو الآتي:

خ1: عدم فهم كيفية حل المتباينة المركبة (عدم تجزئة المتباينة إلى جزأين).

خ2: عدم كتابة مجموعة الحل بشكل صحيح.

خ3: التعامل مع أحد الجزأين وإهمال الجزء الآخر.

خ4: عدم تطبيق قانون الاختزال بصورة صحيحة.

خ5: حذف الثابت من حد الجزء الأوسط وكتابة المتغير (x) لوحده.

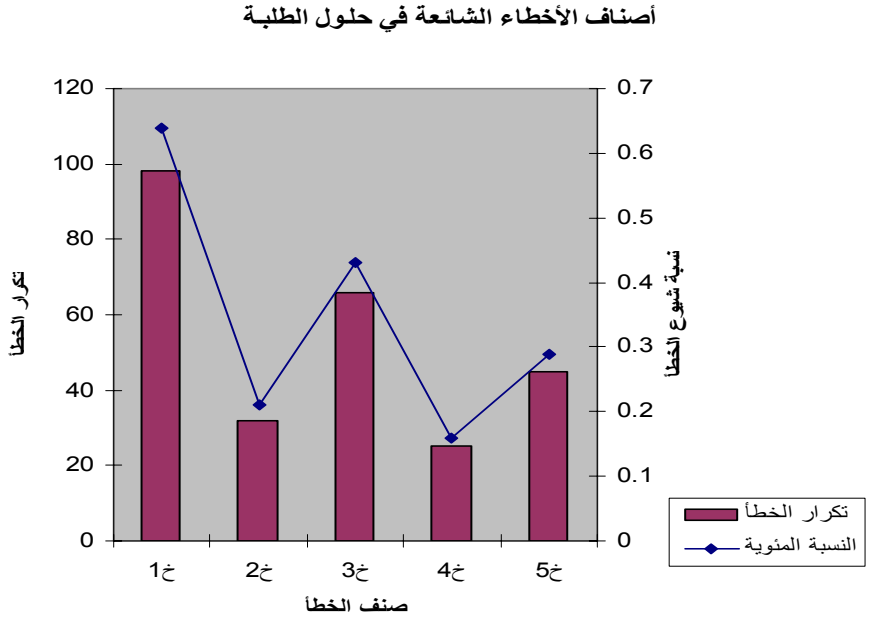
ويبين الجدول (8) أصناف الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في حل هذه الفقرة.

الجدول (8): أصناف الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في إجابة الطلبة عن الفقرة السادسة

صنف الخطأ	خ 1	خ 2	خ3	خ 4	خ5
تكرار صنف الخطأ	98	32	66	25	45
نسبة شيوع الخطأ *	0.64	0.21	0.16	0.43	0.29

* عدد الذين حاولوا الإجابة عن الفقرة (153)

يتضح من الجدول (8) أن أكثر أصناف الأخطاء شيوعا كانت: "عدم فهم كيفية حل المتباينة المركبة (عدم تجزئة المتباينة)"؛ إذ بلغت نسبة شيوعه (0.64)؛ حيث يجري الطلبة العملية الحسابية على طرفين فقط من أطراف المتباينة، مثل: طرح المتغير من أي طرفين، ثم إجراء عملية مماثلة على الطرفين الآخرين لجعل المتغيرات في الحد الأوسط بالصورة الآتية: طرح $(3x)$ من الحدين الثاني والثالث $2+5x \le 2-4x-3x \le 3x-3x$، ثم طرح $(5x)$ من الحدين الأول والثاني: $2+5x-5x \le 2-7x-5x \le 0$، لتصبح المتباينة: $2 \le 2-12x \le 0$. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بالانكو وجاروت (Balanco & Garrote, 2007). وجاء شيوع صنف الخطأ: "عدم تطبيق قانون الاختزال بصورة صحيحة"، في الترتيب الثاني بنسبة (0.43)؛ فيجري الطلبة طرح مقدار من طرف ويجمعونه لطرف آخر على النحو: $2+5x-5x \le 2-4x+5x \le 3x$، أو إضافة مقدار الثابت الموجود في الحد الأوسط بصورة غير صحيحة لحذفه مثل: $2+5x+2 \le 2-4x+2 \le 3x+2$، ثم يكتبون المتباينة بالصورة: $4+5x \le 4x \le 3x+2$، مما يدل على عدم تمييز الطلبة لإشارة الحد بصورة صحيحة. وكانت أقل نسبة شيوع لصنف الخطأ: "التعامل مع أحد جزأي المتباينة، وإهمال الجزء الآخر"؛ حيث بلغت النسبة (0.16)؛ فمثلا: يأخذ الطلبة الحدين الأولين، أو يأخذون الحدين الأخيرين، لحل المتباينة الناتجة باعتبارها الفقرة نفسها مثل: $2+5x \le 2-4x$، ليحصلوا على المتباينة: $5x+4x \le 2-2$ ليصلوا إلى الناتج $x \le 0$، ويستخدمون الطريقة نفسها عند اختيارهم للحدين الأخيرين $2-4x \le 3x$، ويحصلون منها على: $x \le \frac{2}{7}$. ولم يُظهر الطلبة فهماً لكيفية كتابة مجموعة الحل للمتباينات المركبة؛ فقد بلغت نسبة شيوع صنف الخطأ: "عدم قدرة الطلبة على كتابة مجموعة حل المتباينة المركبة" (0.21)، وتنوعت أخطاؤهم في كتابة مجموعة الحل بين إغلاق أطراف الفترة بصورة خاطئة مثل: $[0,\infty-) \cap \left[\frac{2}{7},\infty\right]$، وكتب بعضهم $\left[\frac{2}{7},\infty\right)$، ولم يغلق بعضهم أطراف الفترة حيث يلزم ذلك مثل: $(-\infty,0) \cap \left(\frac{2}{7},\infty\right)$، وهناك من كتب الحد الأكبر في بداية الفترة مثل: $[0,-\infty)$، وغيرها. ويوضح الشكل (8) توزيعا لأصناف الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في حل الفقرة السادسة بيانيا.



الشكل (8): أصناف الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في حل الفقرة السادسة

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن التوصية بالآتي:

1- إجراء امتحان مستوى لطلبة السنة الأولى المقبولين في تخصص الرياضيات، يعده قسم الرياضيات، ويحدد مستوى المتطلبات السابقة التي يحتاجها الطلبة لدراسة مقرر التفاضل والتكامل (101).

2- ضرورة تركيز أعضاء الهيئة التدريسية على مراجعة طلبة السنة الأولى بموضوع المتباينات لأهميته في فهم موضوعات أخرى في الرياضيات التحليلية.

3- ضرورة مراجعة موضوع المتباينات التي سبق للطلبة دراستها في المرحلة المدرسية، والبناء عليها.

4- ضرورة أن يُعد عضو هيئة التدريس خططاً علاجية لتصويب أصناف الأخطاء الشائعة لدى الطلبة.

5- إجراء المزيد من البحوث في مجال تحليل أخطاء طلبة تخصص الرياضيات في موضوعات الرياضيات الأخرى.

6- تضمين كتب الرياضيات المدرسية - ضمن الدروس - بعض أصناف الأخطاء الشائعة المتوقع أن يقع بها الطلبة، من أجل أن يتعرف الطالب والمعلم على هذه الأصناف من الأخطاء لمعالجتها وتلافي الوقوع فيها.

7- إجراء دراسات مقارنة بين الأخطاء الشائعة بين طلبة تخصص الرياضيات من جامعات مختلفة.

8- ضرورة أن يُعد معلمو الرياضيات ممن يدرسون موضوع المتباينات في المدرسة خططا لمعالجة الأخطاء الشائعة لدى طلبتهم في هذا الموضوع.

المراجع:

حسين، جابر. (1984). بعض أنماط الأخطاء التي تشيع عند طلاب الصف الثالث بكليات التربية عند إجرائهم لبعض العمليات المتعلقة بالمتباينات وأثر استخدام الطريقة البيانية في تمثيل المتباينات على خط الأعداد في علاج هذه الأخطاء. **المجلة العلمية لكلية تربية المنصورة**، 6(3)، 178-219.

خليفة، خليفة. (1983). **بحوث في تدريس الرياضيات**. المجلد الأول. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

الريماوي، هالة. (1990). **تشخيص الأداء الرياضي لدى طلبة الصفوف الإعدادية في اختبار متعدد المستويات.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الطيطي، هاشمية. (1989). **تحليل أخطاء طلبة الصف الثالث الإعدادي في حل المعادلات الرياضية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عودة، أحمد. (2005). **القياس والتقويم في العلمية التدريسية.** إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة مزيدة ومنقحة، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2007أ). **كتاب الرياضيات للصف الثامن.** الطبعة الأولى، المطابع المركزية، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2007ب). **كتاب الرياضيات للمرحلة الثانوية الفرع العلمي:المستويان الأول والثاني**، الطبعة الأولى، مطبعة الأرز، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2007ب). **كتاب الرياضيات للمرحلة الثانوية الفرع العلمي:المستويان الثالث والرابع**، الطبعة الثالثة، شركة الإقبال للطباعة والتغليف، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2008أ). **كتاب الرياضيات لمرحلة الثانوية للفروع الأدبي والشرعي والإدارة المعلوماتية والصحي والفندقي:المستويان الأول والثاني**، الطبعة الأولى، مطابع الدستور التجارية، عمان، الأردن.

اليونس، يونس. (2004). تشخيص الأخطاء في خوارزميات حل أنظمة المعادلات لدى عينة مختارة من طلبة الصف العاشر في الأردن. **المجلة التربوية**، 71(18)، 81-114.

Anton, H. (1999). *Calculus: A new horizon*, 6th ed., New York, John Willey & sons, Inc.,

Balanco, L. and Garrote, M. (2007). Difficulties in learning inequalities in students of the first year of pre-university education in Spain. *Eurasia Journal of mathematics, science and technology education***,** 3(3), 221-229.

Bazzini, L. & Tsamir, P. (2004). Algebraic equation and inequalities: Issues for research and teaching, *ERIC, ED 489194***.**

Brousseau, G. (1997). Theory of didactical situation in mathematics**.** *Kluwer academic publication***.**

Dawkins, P. (2006). Common math errors. From *http://tutorial.math.lamar.edu/terms.aspx.*

Gronlaund, N. and Linn, R. (1990). *Measurement and evaluation in teaching*. N. Y.: Macmillan publishing co. Inc.

Kroll, R. (1986). *Meta cognitive analysis of the difficulties caused by interviewing factors in the solution of inequalities*. DAI, ATT 8626157, Georgia State University, Atlanta, Georgia.

Laursen, K. (1978). Errors in first- year algebra. *The Mathematics Teacher, 71*, 194-5.

Lochhead, J. and Mastre, J. (1988). *From world to algebra: Mending misconceptions*. In coxford. A.F and shulte, A. P. The ideas of algebra, K-12,1988 Yearbook. NCYM,127-13.

Movshovitz-Hadar; Zaslavsky, O. & Inbar, S. (1987): An Empirical Classification -Model of Errors in High School Mathematics. *Journal of Research in Mathematics Education,* 18(1), 3-14.

National council of teachers of mathematics (NCTM). (2000). *Principles and evaluation standards for school mathematics*, Reston, Virginia, NCTM.

Parish, C. & Ludwig, H. (1994). Language, intellectual structure and common mathematics errors: A call for research*. School Science and Mathematics*, 94, 235-239.

Radatz, H. (1980). Students' errors in mathematical learning process: A survey. *For the learning mathematics, 1(1)*,16-20.

Ralph, J. (1997). Inequality (Mathematics). From: *http://encarta.msn.com*

Salas, S. (1982). *Calculus: one and several with analytic geometry variable*. 4th ed. Canada. John Wiley and sons. Inc.

Scofield, T. (2003). Top algebra errors made by Calculus students.*From://http://www.calvin.edu/~scofield/courses/materials/tae/*

Silverman, R. (1985). *Calculus with analytic geometry*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

Thomas, B. & Finney, R. (1996). *Calculus and analytic geometry* , 9th ed., Addison-Wesley Publishing Company.

Tsamir, P. & Bazzini, L. (2002). Students' algorithmic, formal and intuitive knowledge: the case of inequalities. *2nd international conference on the teaching of mathematics (at the undergraduate level). Wiley***,** *New York, NY. 384*

Tsamir, P. & Reshef, M. (2006). Students' preference when solving quadratic inequalities**.** *Center for Teaching - Learning of Mathematics Gale group, Thompson corporation company*. Online. *From:// http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NVC/is_ 1_ 28/ai_n26986050/*

Tsamir, P. and Bazzini, L. (2001). Can x=3 be the solution of an inequality? A study of Italian and Israeli students. *In M. van den Heuvel-Panhuizen (Ed.), Proceedings of the 25th Annual Meeting for the Psychology of Mathematics Education, Utrecht: Holland. (Vol IV, pp. 303-310).*

Ureyen, M., Mahir, N. and Cetin, N. (2006). The Mistakes Made by the Students Taking a Calculus Course in Solving Inequalities.*Electronic International Journal for Mathematics Teaching and Learning,November30th. From://http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/ureyen.pdf*

Whitcraft, L. (1980). Remedial work in high school mathematics. *Mathematics Teacher,* 73, 51-60.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 2، 2007، 109-127

أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات

محمد الحوامدة*

تاريخ تسلم البحث 2009/7/15 تاريخ قبوله 2010/4/11

ملخص: هدفت الدّراسة إلى وصف أخطاء القراءة الجهريّة وتحليلها، لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ، وإظهار الاستراتيجيات القرائيّة التي يستخدمها الطلبة (عينة الدّراسة)، ودرجة تمكّنهم من أنظمة اللغة (الرمزيّ الصوتيّ، والتركيبيّ، والدلاليّ). وقد تكوّنت عينة الدّراسة من (22) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي بين الجنسين، حيث تمّ اختيارهم بطريقة العينة البسيطة العشوائيّة من طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد(مجتمع الدّراسة) في الفصل الثانيّ للعام الدراسيّ 2009/2008، وقد استخدمت الدّراسة قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I) التي طوّرها (Goodman & Burke, 1972) المعتمدة في عدّة دراسات لهذا الغرض. وقد أظهرت نتائج الدّراسة ارتكاب الطلبة (عينة الدّراسة) مجموعة من الأخطاء في القراءة الجهريّة، وأنّ أكثر أنواع الأخطاء شيوعاً في قراءة الطلبة كانت أخطاء الإبدال، يليها الحذف، ثم الإضافة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الأخطاء القرائيّة بين الطلبة تعزى للجنس، وأنّ استخدام عينة الدّراسة للاستراتيجيات القرائيّة جميعها كان دون المستوى المطلوب، وذلك وفق ما تتطلبه قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I). كما أظهرت الدّراسة فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في طبيعة أخطاء الطلبة تعزى لمتغير عمل الأم. (**الكلمات المفتاحيّة:** القراءة الجهريّة، تحليل أخطاء القراءة الجهريّة، تعلّم وتعليم القراءة، الصف الثالث الأساسيّ).

Loud Reading Errors of Third Grade Students in Irbid Governorate and their Relationship to Some Variables

Mohammad Al Hawamdeh, *Irbid university college,Al-Balqa University, Irbid, Jordan.*

***Abstract**: This study aims at describing and analyzing the loud reading errors as committed by third grade students. Moreover, the study investigates the reading strategies used by these students and the extent to which they master the language systems (graphophonic, syntactic and semantic). The sample of the study consisted of 22 randomly selected students of both genders from the governorate of Irbid in the second semester 2008/2009. Using the Reading Miscue Inventory (RMI) model developed by Goodman and Burke (1972), the study indicated that the most common types of reading errors committed were substitution, followed by omission and then insertion. The results showed that there were no gender-related statistically-significant differences (α=0.05) in the students' reading errors. Moreover, the students' usage of any of the reading strategies was below the level expected by RMI. There were statistically significant differences in the nature of the students' errors reflected to the mother's work. **(Keywords**: Loud Reading; Reading Error Analysis; Learning and Teaching Reading; Third Grade).*

مُقدّمة الدّراسة: تعدُّ القراءة النافذة إلى الفكر الإنسانيّ، الموصلة إلى كل أنواع المعرفة، وتتجلى أهمية القراءة في أول آية نزلت من القرآن الكريم على الرسول ﷺ في غار حراء، قال ﴿ ﷺ **ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ** ﴾(العلق، آية 1-2)، وأكّد سبحانه وتعالى أداة القراءة والكتابة ﴿ **ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ** ﴾(العلق، آية 3-5). فالقراءة أقوى الأسباب لمعرفة الله ﷻ وعبادته وطاعته وطاعة رسوله ﷺ، فالقراءة متعة للنفس، وغذاء للعقل والروح.

وقد ازداد اهتمام الباحثين بالقراءة في النصف الثانيّ من القرن العشرين، وحاولوا التركيز على القراءة على أنها أسلوب من أساليب النشاط العقليّ في حلّ المشكلات، وإصدار الأحكام، والتفكير الناقد، بالإضافة إلى التركيز على عنصر الاستماع الذي يرافق عمليّة القراءة، وكون القارئ يجد لذة وسروراً نفسيّاً لبعض الميول والرغبات المكبوتة من خلال القراءة. وكثير من الباحثين يرون في القراءة عمليّة عقليّة يساوونها بالتفكير، وهم يستبعدون الأخذ بقضية فك الرمز (decoding) تعريفاً للقراءة؛ لأن فك الرموز وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات، لا يتعدى كون القارئ يقوم بعمليّة آلية، وقراءته في هذه الحالة آلية ليس فيها تفكير، وهي أشبه بالقارئ العربيّ عندما يقرأ نصا مكتوباً باللغة الفارسيّة، التي تكتب بحروف عربيّة، ففي هذه الحالة تخلو من التفكير. فبالقراءة ينمو فكر الإنسان، وتتهذب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتعبير، فتنمو قدرته على التفسير والتحليل والنقد (طعيمة والشعيبي، 2006، 33؛ عمار،2002، 96). فالدّراسات تشير إلى أن نحو 70% مما يتعلمه المرء يتم عن طريق القراءة (حبش، 2003).

فالقراءة نشاط عقليّ هدفه العام إكساب القارئ المعرفة والثقافة والعلوم، بالإضافة إلى سلامة اللفظ وحسن الإلقاء، فلم تعد القراءة عمليّة يراد بها إيجاد الصلة بين الكلام والرموز الكتابيّة، ولم تعد عناصرها مقتصرة على المعنى الذهنيّ واللفظيّ الذي يؤديه الرمز المكتوب، بل صارت ترتكز على أسس جديدة تقوم على التعرف والنطق والفهم (أبو مرق، 2007؛ الحوامدة، 2006)، وقد تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم القراءة، وتباينت في

* كلية إربد الجامعيّة، جامعة البلقاء التطبيقيّة، اربد،الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2010، اربد، الأردن.

بعض الأحيان. وهذا الاختلاف يعكس ما لهذه المهارة من أهمية في العمليّة التعليميّة، فقد نظر إليها كلّ باحث من زاوية تختلف عن نظرة الآخر لها، كما يعدّ درس القراءة المختبر الذي يتفاعل فيه كل ما لدى الطلبة من مكتسبات لغويّة ولفظيّة وخبرات ومهارات متنوعة لإنتاج تفاعل تواصليّ مقبول من حيث المخرجات اللفظيّة والقدرة اللغويّة (نصر، 1999).

فقد عرّف جودمان (Goodman, 1995, 3)"القراءة بأنها عمليّة الحصول على المعنى من المطبوع من خلال استخدام القارئ اللغة بأكملها". ويعرّف (بوند وتنكر وواسون، 1986، 22) "القراءة بأنها عمليّة التعرف إلى الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم الموجودة في بنيته المعرفيّة، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح".

فللقراءة جانبان، الجانب الآليّ وهو التعرف إلى أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وجانب إدراكيّ ذهنيّ يؤدي إلى فهم المادة المقروءة، ولا يمكن الفصل بحال من الأحوال بين الجانبين الآليّ والإدراكيّ، إذ تفقد القراءة دلالتها وأهميتها إذا اعترى أي جانب منها الوهن والضعف (أبو أصفر ومخلوف، 1998). وقد اتسع مفهوم القراءة ليشمل جملة الخبرات اللغويّة التي يمتلكها القارئ؛ لتصبح القراءة ذات أبعاد ثلاثة: هي، البعد الحسي: ويقوم على خلفية القارئ ومصادر الحس لديه، فإذا ما حدث خلل في العين مثلاً، فإن الرؤية للأشياء ستتأثر. والبعد الانفعالي: ويتضمن مشاعر القارئ وانفعالاته أثناء القراءة؛ لأن الطريقة التي ننفعل بها في أثناء القراءة تؤثر في تفسيرنا ما نقرأ. والبعد المعرفيّ: ويتضمن التفكير ومهارات الاستيعاب، فالقرّاء الذين يعانون من صعوبات في التفكير غالباً ما يشعرون بصعوبة في القراءة والاستيعاب) العمارنة، 1998، Foorman, Francis, Novy, & Liberman, 1991؛13).

وتعرّف القراءة الجهريّة بأنها قدرة الطالب على ترجمة رموز الكتابة إلى أصوات ينطقها، وقدرته على استيعاب وفهم ما يقرأ. فالقراءة الجهريّة تقوم على أربعة عناصر، هي: رؤية العين للمادة المقروءة، والادراك الذهنيّ للصورة المقروءة، ونطق المادة المقروءة، وادراك معنى المقروء وفهمه (عاشور والحوامدة، 2009). كما تتطلب القراءة الجهريّة نطقاً لغويّاً يعبر عن مادة مكتوبة بصوت مسموع، بحيث يتم هذا النطق بسرعة ودقة دون حذف أو إبدال أو إضافة أو تكرار لحرف أو لكلمة أو لجملة، بحيث يتم إخراج الحروف من مخارجها، ونطق الحركات القصار والطوال بطولها المناسب، والتعبير عن علامات الترقيم، والالتزام بالضبط الصرفيّ والنحويّ في نطق المفردات والجمل (العزازي، 2000؛ عبدالله، 1998، 254؛ Paris, 2002, 81).

وقد ظهرت العديد من النظريات والنماذج التي تناولت عملية القراءة الجهرية واكتسابها، منها: نظرية القراءة أو المدخل القرائي من أسفل لأعلى، أو الانتقال من الجزء إلى الكل. ونظرية القراءة من أعلى إلى أسفل، أو الانتقال من الكل إلى الجزء. والفرق بينهما، هو أن القارئ إذا ما اعتمد نظرية القراءة من أسفل لأعلى أثناء القراءة فإنه يركز بصورة أساسية على المعالجة الخطيّة للمادة المكتوبة حتى يصل إلى معنى، وفيها يحاول القارئ أن يأخذ المعنى الذي من أجله كتب النص، بينما نظرية القراءة من أعلى لأسفل هو أسلوب في معالجة المادة المكتوبة يشير إلى التوقع، ويعتمد على الاستنتاج، بحيث يقوم القارئ بتفسير ما يقرأ وتحليله (سليمان، 2003). وهذه النظرية تتفق مع نظرية جودمان وبيرك (Goodman & Burke, 1972) فهو يرى أن القراءة بوصفها عملية استقبال تنطوي على أربع مراحل أو عمليات هي : اختيار عينات المادة المقروءة، والتثبت من الرموز المقروءة ، والتنبؤ بما يريده الكاتب، واختبار الفروض التي طرحها القارئ، وتختص العمليتان الأوليان (اختيار العينة والتثبت) بالجانب الفسيولوجي في القراءة. أي اتصال العين بالرموز المطبوعة، ومحاولة فكها، إذ هي التي تعطي إشارة للمخ كي يفسر هذه الرموز، وتختص العمليتان الأخريان (التنبؤ والاختبار) بالجانب الفعلي (طعيمة والناقة، 2006).

أمّا النظرية التفاعليّة في القراءة الجهرية واكتسابها، فإنها تعطي دوراً متوزاناً ومتكافئاً لكل مجموعات العوامل المترتبة على النظريتين السابقتين (سليمان، 2003). بافتراض أن القارئ يصل إلى المعنى عن طريق استخدام المعلومات من مصادر متعددة، بحيث تسير في اتجاهين: خلفية معرفية لدى القارئ، ومعلومات يحصل عليها من النص المقروء (عاشور ومقدادي، 2005).

وترى نظرية المدخل الاتصالي في القراءة (Communicative Approach) أن تعليم القراءة يهتم بالدرجة الأولى بتحديد الهدف من القراءة، والتفكير في أشكال الأداء الأخرى التي يرجى من القارئ أن يقوم بها، وهذه العملية التي يطلق عليها تحويل الرموز وهي عملية تربط بين اللغة المطبوعة وبين أشكال الاتصال الأخرى. وإن من الأمور المهمة في تدريس القراءة في المدخل الاتصالي تدريب القارئ على استخدام المؤشرات المختلفة في سبيل استيعاب النص المقروء. ومن هذه المؤشرات شكل الرموز نفسها، ومعناها ودلالاتها، فضلاً عن طريقة بناء الجمل والتراكيب (طعيمة والناقة، 2006).

فنظريات اكتساب القراءة الجهريّة تركز أساسا على عمليات المعالجة الصوتية، بدءاً من الوعي بالأصوات المكونة للكلمات، وفك الأصوات من خلال الرموز الحرفية التي تمثلها في الكلمة المكتوبة ودمجها للوصول إلى اللفظ الصحيح، ارتكازاً على عمليات تذكّر فعّالة صوتيّة. هذه العمليات تتطلب من القارئ الضعيف أو المبتدئ عبئاً تفكيرياً، لذلك فهي تحدث ببطء عند بداية القراءة، ومع الوقت تصبح أتوماتيكية لا تتطلب جهداً تفكيرياً، وتجنيداً مكثفاً لمصادر التركيز إلا إذا كان هناك إشكال في عمليات المعالجة الصوتيّة، التي

تحدّ من عملية اكتساب القراءة، وبالتالي تؤدي إلى عدم "طلاقة القراءة"، فمرونة عمليات المعالجة الصوتية وتطوير الأجهزة التفكيريّة المسؤولة عن تلك العمليات في سن مبكر، من شأنها أن تسهم في سهولة اكتساب عمليات القراءة (طه، 2003؛ Snowling, 2001).

وقد حظيت الأخطاء الملحوظة في القراءة الجهريّة بنصيب وافر من البحث خلال العقود الثلاثة الماضية، واقترحت في هذا السبيل أساليب وأنظمة متعددة لتحليل تلك الأخطاء ودراستها كيفاً وكمّاً، وتعدُّ قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (Reading Miscue Inventory) الذي طوّره بيتا جودمان وكارولين بيرك (Goodman & Burke, 1972) أكثر نماذج تحليل الأخطاء القرائيّة انتشاراً، حيث يستند نظام (R.M.I) إلى أنظمة اللغة (الرمزيّ الصوتيّ، والتركيبيّ، والدلاليّ)، ويستخدم في الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها القارئ في القراءة الجهريّة، ويسعى هذا الإجراء إلى الموازنة بين الاستجابة المتوقعة وتلك الملحوظة في القراءة، والتي ينحرف فيها القارئ عن الاستجابة المتوقعة، وهذه الأخطاء لا تحدث تبعاً لوجهة نظر جودمان، بصورة عشوائيّة، بل تصدر عن القارئ باعتبارها استجابات للرموز (Cues) التي تمثل أنظمة اللغة الثلاثة: الصوتيّ، والتركيبيّ، والدلاليّ. وعمليّة تحليل الأخطاء هذه تزود الباحث بنافذة ينظر من خلالها إلى عقل القارئ وما يحدث فيه أثناء القراءة، وتزود الفاحص في الوقت ذاته بنظرة إلى المعارف والخبرات التي يوظفها القرّاء عندما يقرؤون، والاستراتيجيات التي يستخدمونها لحلّ مشكلاتهم، ويكشف عن كيفية استخدامهم لأنظمة اللغة (Goodman & Goodman, 1977؛ مقدادي، 1990).

وتستخدم قائمة جودمان وبيرك للأخطاء القرائيّة (R.M.I) للحكم على كل خطأ يقع فيه القارئ طبقاً لمعايير عدة، مثل: لهجة القارئ، والتنغيم، والشبه في رسم الكلمة، والشبه في صوت الكلمة، والتصحيح، والمقبوليّة في السياق، وتغيير المعنى، وتختلف هذه القائمة عن الإجراءات التقليدية لتحليل الأخطاء التي سبقته، التي كانت تعنى بإحصاء عدد الأخطاء في القراءة الجهريّة، بإيلائها عناية خاصة بنوعية الأخطاء إلى جانب كميتها، وتستند هذه القائمة على النظرية التي وضعها جودمان لتفسير عمليّة القراءة، والتي تعدّها عمليّة تخمين لغويّة نفسيّة (Psycholinguistic guessing game) يستخدم فيها القارئ استراتيجيات محددة، هي:

- استراتيجيّة التعرف (Recognition): وتعني الاهتمام باللغة المكتوبة تحت ظروف بصرية معينة لتصنيف ما يقرأ.
- استراتيجيّة اختيار العينات (Sampling): وهذا يتطلب من القارئ اختيار الرموز الضرورية التي تزوده بالمعلومات التي يعتمد عليها في الحصول على المعنى.
- استراتيجيّة التنبؤ (Predicting): تعدّ خطوة أساسيّة في عمليّة القراءة، ففيها ينشغل القارئ بعمليّة تخمين مستمر للتنبؤ بالمعنى، والأبنية التركيبية، والعناصر الصوتيّة الرمزية. وكلما كان للقارئ خبرة سابقة، كانت لديه القدرة على عمليّة التنبؤ السليمة.
- استراتيجيّة التأكد أو التثبت (Confirming): وتتم هذه الاستراتيجيّة بعد الاختيار السليم للأفكار الرئيسة بحيث يتم تمحيصها والتثبت منها.
- استراتيجيّة التصحيح (Correcting): ففي هذه الاستراتيجيّة يكتشف القارئ أنه لا توجد روابط منطقية بين المادة المكتوبة والمعنى المُتنبأ به أو يفترضه، عندها لابدّ من التصحيح للتغلب على ما فاته من المعاني والأفكار.
- استراتيجيّة الانتهاء من عمليّة القراءة (Terminating): وفيها يكون القارئ قد توصّل إلى نتيجة، وعندها يصدر أحكاماً بناءً على ما قرأ (Goodman, Watson, & Burke, 1987, 192).

هذه الاستراتيجيات تمكّن الفاحص من التمييز بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف، ومع أن هذه القائمة لا تتضمن اقتراح معايير محددة تفسر نماذج الأخطاء إلا أن عدة دراسات استخدمتها قد لاحظت تأثير مستوى الصف الدراسيّ والقدرة اللغويّة في هذه النماذج، فمتغير الشبه في الصوت (الرمز) الذي يشير إلى التشابه بين أخطاء القارئ وما يقابلها من كلمات النص، يمثل مدى اعتماد القارئ على معرفته واستخدامه لهذا النظام من أنظمة اللغة (مقدادي، 1990؛ Goodman et al.,1987).

وتعدّ قائمة جودمان وبيرك للأخطاء القرائيّة (R.M.I) أداة مهمة في قياس مستوى استيعاب القارئ للمقروء، فهو ليس مجرد أداة لرصد الأخطاء وتحليلها وتصنيفها، ولكنه نظام تشخيص، إذ على نتائجه يتحدد مجال ضعف القارئ، وعلى أساس ذلك توضع الخطط العلاجية المناسبة (شهاب، 1988).

وتشير بعض الدراسات (Goodman & Goodman, 1977) إلى أن نسبة الأخطاء التي تتشابه في رسمها مع ما يقابلها في النص تتجه نحو الزيادة مع ارتفاع في المستوى التعليميّ إلى حد معين، كذلك، فإن تصحيح الأخطاء يمكن أن يزودنا بمعيار للتمييز بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف، فالقارئ الذي يخطئ دون أن يصحح الأخطاء، وبخاصة تلك المتعلقة بما يغير الدلالة والمعنى، قد لا يكون قارئاً من أجل الوصول إلى المعنى. أما إذا كان يميل إلى تصحيح الأخطاء بحيث يتطابق مع المعنى الوارد في النص المقروء، فيعدّ مثل هذا القارئ قارئاً يسعى إلى تحقيق الفهم والاستيعاب، ولا يقوم بعمليّة فك لرموز النص المقروء. كذلك، فإن القارئ الأكثر كفاءة يميل إلى إصدار "أخطاء" أكثر تعقيداً بحيث تتضمن تكامل المعنى والتركيب والصوت، إضافة إلى المدخلات المكتوبة والخلفيّة المعرفيّة التي يمتلكها، مثل هذا القارئ الكفء يميل إلى المحافظة على معنى النص المقروء، كما يؤكد ذلك قدرته على اشتقاق المعنى من الصفحة المكتوبة التي يستجيب لها (مقدادي، 1990).

ولا تتضمن قائمة (R.M.I) عدد الأخطاء؛ لأن استخدام القارئ للاستراتيجيات يعدّ أكثر أهمية من عدد الأخطاء، كما أظهرت الدراسات في هذا المجال أن القرّاء يستطيعون بناء معنى

من النص على نحو فاعل حتى وإن ارتكبوا أخطاء متعددة في القراءة (Goodman & Goodman, 1977).

وتكمن أهمية تحليل أخطاء القراءة الجهريّة في مساعدة المعلمين على فهم عمليّة القراءة، فنظرتهم إلى عمليّة القراءة ستختلف، وهذا يساعدهم في فهم عمليّة القراءة كعمليّة تفاعل بين القارئ والنص، إضافة إلى إدراك استراتيجيات القراءة. وسيلاحظ الفاحص خلال استخدامه لقائمة تحليل أخطاء القراءة أن الأخطاء التي يرتكبها القارئ أثناء القراءة عندما يقوم باستبدال كلمة بكلمة أخرى تؤدي المعنى نفسه، أو يقوم بحذف كلمة من النص المقروء لا يؤثر حذفها في المعنى، وسيلاحظ مدى تصحيح القارئ لأخطائه، ودرجة التشابه بين أخطاء القارئ وكلمات النص، فهذه الأخطاء من شأنها تنبيه المعلم وتركيز اهتمامه على نوعية الأخطاء لا عددها ومدى تأثيرها في المعنى (Goodman et al.,1987).

وقد أكّدت دراسة تريليس (Trelease, 2006) أهمية القراءة الجهريّة لتنمية القدرات الذهنيّة للأطفال، وأشارت الدِّراسة إلى أن القراءة بصوت مسموع هي العامل الوحيد لتنشئة الطفل قارئاً، وتشير الإحصاءات إلى أن الطفل في الولايات المتحدة الأمريكيّة يقضي أكثر من 700 ساعة في رياض الأطفال قبل الالتحاق بالمدارس الرسمية، بينما يقضي خارجها 52 ألف ساعة، مما يجعل للأبوين الحظ الأوفر في التأثير في قدرات الطفل الذهنيّة ومهاراته اللغويّة (الخليفي، 2006؛ Kampfe, 1989).

وبالرغم من أهمية القراءة الجهريّة للطالب، فإن الواقع الحاليّ يؤكد أن مشكلة ضعف الطلبة فيها، وافتقارهم إلى التمكن من مهاراتها في المراحل الأولى من التعليم مازالت قائمة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003). أمّا أهم العيوب الشائعة في القراءة الجهريّة لدى الطلبة، فتتمثل في سوء النطق المعكوس، والحروف المعكوسة، وفقدان مكان الكلمة، وحذف بعض الحروف أو الكلمات، وإضافة حروف أو كلمات أثناء القراءة، بالإضافة إلى عدم القدرة على تعرف الكلمة، والعجز في تحليلها، مما يؤدي إلى تغيير معناها. ومن العيوب الشائعة أيضا في القراءة، العجز عن استخدام مؤشرات السياق، ومؤشرات المعنى، معيناً للتعرف إلى الكلمة، والعجز عن فهم المقروء (Savage & Stuart, 2006, 44؛ طعيمة والشعيبي، 2006، 34؛ شعبان، 2003، 7؛ برانيت وبرادلي، 1991، 37).

ومما تقدم يتضح أن مستوى الطلبة القرائيّ متفاوت. وأمام هذا التفاوت تباينت وجهات النظر في توضيح الأسباب، فهناك من يرجع السبب في ذلك إلى القارئ نفسه، أو المنهاج الدراسيّ، أو المعلم وطريقة تدريسه. وهناك من يرجع السبب إلى ما آل إليه حال الناطقين باللغة العربيّة عموماً من تدهور(عاشور والحوامدة، 2009، 104).

ومن جهة أخرى ثمّة بيئات متعددة تسهم في تكوين عادات القراءة الجيدة، وتطوير المهارات الأساسيّة للقراءة، وتتمثل هذه البيئات في الأسرة، والمدرسة، والمجتمع كله، إذ إن للأسرة دوراً أساسيّاً في تهيئة الطفل وتنمية قدراته القرائيّة ومتابعتها، فالجوّ الذي ينشأ فيه الطفل يؤثر سلباً أو إيجاباً في قدراته القرائيّة (طعيمة والشيعبي، 2006، 38).

وقد أثبتت بعض الدراسات، كدراسة هالسال وجرين (Halsall & Green, 1995) أن تأثير دور المدرسة في تعليم القراءة للمبتدئين ينحصر في 15% من التأثير، وأن 85% من التأثير يرجع إلى خلفية الطالب متضمنة قدراته العقلية، وتعليم ما قبل المدرسة، والظروف الأسرية، ودور الوالدين (طعيمة والشعيبي، 2006، 75). وقد درست فولسوم (Folsom, 1994) أثر اشتراك الأهل مع أطفالهم في البرنامج القرائيّ في تحسين الاهتمامات القرائيّة لهؤلاء الأطفال، وأظهرت الدِّراسة أن اهتمامات الأطفال بالقراءة لم تتحسن فحسب، بل ازداد أيضا الدور الذي يلعبه الأهل في تعليم أبنائهم. وفي محاولة مماثلة للكشف عن كيفية مساعدة الأهل لأطفالهم على تعلم القراءة. وجد الينجتون وجايس (Allington & Guice,1998) أن تعلم القراءة غالباً ما يتأثر بالقراءة المتكررة، وبالمعلمين الأكفاء، وبالكتابة، وبمناقشة الكتب، وقد كشفا أيضا أن الأهل يستطيعون تشجيع أطفالهم على القراءة من خلال توفير بيئة غنيّة بالكتب، ومن خلال القراءة الجهريّة، والألعاب، والعمل يدًا بيد مع المدرسة.

وفي المقابل يعدّ الصف الثالث الأساسيّ في الأردن نهاية الحلقة الأولى، في ضوء تقسيم وزارة التربية والتعليم للمرحلة الأساسيّة، التي يتوقع من الطلبة أن يكونوا قادرين على قراءة وفهم جمل قصيرة ونصوص مكونة من قرابة (150) كلمة قراءة جهريّة سليمة، مع مراعاة علامات الترقيم، وأن تنمو لديهم الرغبة في القراءة، والميل إلى استعمالها، كما يتوقع من الطلبة أن يستعملوا حواسهم استعمالاً صحيحاً أثناء القراءة (الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربيّة، 2005، 28).

ويشير (بوند وآخرون، 1986، 27) إلى" أن الطفل الذي يحرز تقدماً في القراءة في نهاية الصف الثالث الأساسيّ يستطيع أن يكتسب أساساً قوياً لكل أنواع القراءة في المستقبل، فكلما كان التقدم طبيعياً في القراءة في الصفوف الأولى، فإنه يدعم القدرات الأساسيّة في القراءة في المراحل اللاحقة ".

كما ينظر إلى الصفين الثاني والثالث أنهما مرحلة النمو السريع لمهارات القراءة التي ينبغي أن تؤسس فيها لدى الطفل عادات ومهارات القراءة الأساسيّة، والتدريب على استراتيجيات التعرف إلى الكلمات وتحليلها إلى عناصرها. ويعدّ الصف الثالث أيضا البداية الفعلية لمرحلة القراءة المنتجة المستقلة (Independent and productive reading phase) حيث يستطيع الطالب في هذا الصف الطلاقة في القراءة، واستخدام استراتيجيات متعددة ومتنوعة في فك شفرة الكلمات واستخلاص المعنى (طعيمة والشعيبي، 2006، 70).

لذا فقد حظيت القراءة الجهريّة بنصيب وافر من البحث والدِّراسة، واهتمّ عدد من الباحثين بدراسة أخطاء القراءة الجهريّة، ودعوا إلى إجراء مزيد من الدراسات، كدراسة (العبدالله، 2008؛ الحكيمي، 2005؛ شعبان، 2003؛ عويدات ومرشد، 1991؛

مقدادي، 1990؛ شهاب، 1988)، الأمر الذي دعا الباحث إلى إجراء الدِّراسة الحاليّة وتحليل أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة عند طلبة الصف الثالث الأساسيّ في الأردن، إذ يرى الباحث أنها تحتاج إلى دراسة علميّة تساعد المعلمين على فهم عمليّة القراءة، وإدراك الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة أثناء القراءة، وملاحظة الأخطاء التي يرتكبها القارئ أثناء القراءة. فهذه الأخطاء من شأنها تنبيه المعلم، وتركيز اهتمامه على نوعية الأخطاء، لا عددها، ومدى تأثيرها في الوصول إلى الفهم والاستيعاب.

مشكلة الدِّراسة: احتلّ تعليم القراءة مكانة مهمة في المدارس الأردنيّة، في ضوء ما تؤديه القراءة الجهريّة من وظائف كثيرة في حياة الطالب، وقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى تطوير المناهج والكتب المدرسيّة واستراتيجيات تعليم القراءة باستمرار، كان آخرها تطوير مناهج اللغة العربيّة وكتبها في المرحلة الأساسيّة في ظلّ مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفيّ، ومع ذلك فقد لاحظ الباحث أثناء زياراته الميدانيّة للمدارس الابتدائيّة للإشراف ومتابعة طالبات التربية العمليّة، بعض الطلبة الذين لا يجيدون المهارات الأساسيّة للقراءة الجهريّة، ويشيع في قراءتهم كثير من الأخطاء، أو يواجهون صعوبات في تعلم القراءة الجهريّة حسب قدراتهم، وهذا ما أكّدته بعض الدِّراسات كدراسة (العبدالله، 2008؛ الحكيمي، 2005؛ شعبان، 2003).

ويرى الباحث أن ذلك يشكّل مشكلة خطيرة على كل مستويات السلم التعليميّ، حيث يُعد تدريب الأطفال على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، واستخدام استراتيجيات قرائيّة متعددة ومتنوعة في صفوف المدرسة الابتدائيّة الأولى أمراً حيويّاً في اكتساب وتوظيف مهارات القراءة والكتابة في المراحل الدراسيّة اللاحقة (طعيمة والشعيبي، 2006؛ الغزو وطيبي والسرطاوي، 2005؛ بوند وآخرون، 1986). كما تعدّ مؤشراً قوياً على نجاحهم أو فشلهم في إتقان مهارات القراءة والكتابة في المراحل العمريّة اللاحقة (Whitehurst & Lonigan, 1998).

وفي المقابل، فإنّ كثيراً من صعوبات القراءة وأخطائها لدى الطلبة يمكن تلافيها، فالمعلم يستطيع أن يصحح أو يعالج أخطاء الطلبة عندما يكون هذا التصحيح أو العلاج سهلاً نسبيّاً، وقبل فوات الأوان. ويشير (بوند وآخرون، 1986، 37) إلى "أن الأخطاء القرائيّة تتفاوت في درجتها، فعندما تظهر أخطاء بسيطة ولا ننتبه إليها ولا تعالج بسرعة، فإن الآثار المترتبة على هذا التأخير في معالجتها تتجمع وغالباً ما تؤدي إلى العجز القرائيّ الحاد".

أهداف الدِّراسة: تهدف الدِّراسة الحاليّة إلى تحديد أخطاء القراءة الجهريّة ووصفها في اللغة العربيّة عند طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة اربد. كما تهدف الدِّراسة من خلال تشخيص الأخطاء القرائيّة لدى الطلبة وجمع المعلومات التي تفيد في وضع الخطة العلاجية لهذه الأخطاء. فللتشخيص نمطان، الأول: يهدف إلى تقصي الأخطاء القرائيّة التي يعاني منها الطلبة، وتصنيفها، والثاني: يهدف إلى تحديد الأسباب والعوامل المؤثرة في هذه الأخطاء من خلال استقصاء آراء المعلمين.

وتهدف الدِّراسة أيضا إلى إظهار أنواع الاستراتيجيات القرائيّة التي يستخدمها طلبة الصف الثالث الأساسيّ (عينة الدِّراسة) أثناء قيامهم بعمليّة القراءة الجهريّة، ودرجة تمكنهم من أنظمة اللغة (الرمزيّ الصوتيّ، والتركيبيّ، والدلاليّ)، وفق قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I).

كما تهدف هذه الدِّراسة إلى استقصاء أثر المتغيرات (الجنس، وعمل الأم، والمستوى التعليمي للأب والأم) في الأخطاء في القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ (عينة الدِّراسة).

أسئلة الدِّراسة: ويمكن تحديد مشكلة الدِّراسة في الأسئلة الآتية:

- ما أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة عند طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد؟ وما نسبة هذه الأخطاء قياساً إلى النصوص المقروءة؟
- ما الاستراتيجيات القرائيّة التي يستخدمها طلبة الصف الثالث الأساسيّ أثناء قيامهم بعمليّة القراءة الجهريّة وفق قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ تعزى لمتغيرات جنس الطالب، وعمل الأم، والمستوى التعليمي للأب والأم والتفاعل بينها؟

فرضيات الدِّراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ تعزى لمتغير جنس الطالب.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ تعزى لمتغير عمل الأم.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.

أهمية الدِّراسة: تتمثل أهمية هذه الدِّراسة فيما يلي:

- تستمد الدِّراسة الحاليّة أهميتها من محاولتها إضافة لبنة جديدة إلى ما قدّمه الآخرون، وهي توجيه اهتمام القائمين على تأليف مناهج اللغة العربيّة وكتبها في الأردن، إلى المشكلات القرائيّة وتوجيه هذه المناهج بحيث تعمل على دعم المهارات الأساسيّة للقراءة الجهريّة، وتوجيه اهتمام المعلمين والمشرفين التربويين أيضاً إلى الإجراءات المنظمة في عمليّة تشخيص الأخطاء في القراءة الجهريّة وفق قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة، واتخاذ القرارات المناسبة عند وضع برامج علاجية لتلك الأخطاء، واختيار أفضل الطرائق

والأساليب التي تساعد في تنمية مهارة القراءة الجهريّة لدى الطلبة.

- وتستمد أهميتها أيضاً من أهمية العمليّة القرائيّة، حيث تشير الدراسات إلى " وجود علاقة وثيقة بين القراءة والتحصيل العام للطالب من جهة "(السيد، 1998، 330)، ومن جهة أخرى " قد يُرجَع تأخر 20% من طلبة المدرسة الأساسيّة والثانويّة دراسيّاً إلى ضعفهم في القراءة "(لطفي، 1985، 28).
- إثراء الأدب التربويّ بالمزيد من المعلومات حول موضوع القراءة الجهريّة، وتسليط الضوء تجاه الاهتمام بتدريسها على أسس علميّة وتربويّة حديثة.

محددات الدِّراسة: انحصرت محددات الدِّراسة بالآتي:

- تتميز أبحاث تحليل أخطاء القراءة عموماً باقتصارها على عينات محدودة؛ لأنها تجري بشكل فردي، وهي شبيهة بدراسة الحالة، وتتطلب جمع معلومات ابتداء من الجلوس مع القارئ والطلب إليه بأن يقرأ النصوص، ثم رصد أخطائه وتسجيلها والقيام بتحليلها ومناقشتها.
- استخدم الباحث قائمة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (R.M.I) في الكشف عن أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة عند الطلبة.
- تصنيف الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في ثلاثة أنواع، هي: (الحذف، والإبدال، والإضافة)، كما بينتها قائمة تحليل الأخطاء في القراءة الجهريّة (R.M.I).
- الاستراتيجيات القرائيّة التي يتوقع من الطلبة استخدامها وفق قائمة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (R.M.I)، وهي:(استراتيجيّة التعرف، واستراتيجيّة اختيار العينات، واستراتيجيّة التنبؤ، واستراتيجيّة التأكد أو التثبت، واستراتيجيّة التصحيح، واستراتيجيّة الانتهاء من عمليّة القراءة).
- حدد الباحث المستوى المقبول تربوياً لأخطاء القراءة الجهرية، بناءً على آراء المحكمين، والدراسات السابقة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ أبو سرحان، 1998؛ شهاب، 1988). بحيث لا تزيد النسبة المئوية لأخطاء القراءة الجهرية لدى الطلبة قياساً إلى النصوص المقروءة على (5%).
- استخدم الباحث اختبار التكملة (Cloze Test) لفحص مقروئية النصوص (Readability)، وهو من مقاييس المقروئية التي تعتمد القارئ والمقروء، وضع في الأساس لاستخدامه في تحديد المستوى القرائيّ للطالب، وتحديد ما إذا كان كتاباً أو مادة قرائيّة تقع في مستوى الطالب القرائيّ: الاستقلاليّ، أو التدريسيّ، أو الإحباطيّ. ولتحديد النسبة المئويّة للاستجابات الصحيحة، يقسم عدد كلمات الإغلاق الصحيحة على العدد الكلي للكلمات المحذوفة في قطعة القراءة. فإذا حصل الطالب على علامة تتراوح بين (61 %-100 %) فإن مادة القراءة (النص المقروء) يكون عند المستوى القرائيّ الاستقلاليّ للطالب (Independent Reading Level)، وإذا وقعت النسبة بين(41%-60%) عدّت المادة القرائيّة عند المستوى القرائيّ التدريسيّ للطالب (Instructional Reading Level)، أما إذا كانت النسبة أقل من (41%) فإنها تكون عند المستوى القرائيّ الإحباطيّ للطالب(Frustration Reading Level) (العبدالله، 2008؛ الناجي، 2003؛ Harrison , 1984)، حيث تمَّ حذف كل كلمة ترتيبها الرابع أو الخامس في كل جملة في كل النصوص، وذلك بناء على عدد كلمات الجملة، ثمّ طبق الاختبار على (13) طالباً من طلبة الصف الثالث من غير عينة الدِّراسة، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة، وبعد ذلك قام الباحث بتصحيح الإجابات وفق مفتاح خاص بذلك، وقد بلغ متوسط درجاتهم على الاختبار 71%، وعدّ ذلك ملائماً لقدرات طلبة الصف الثالث الأساسيّ اللغويّة.
- اقتصرت عينة الدِّراسة على (22) طالباً وطالبة، تمّ اختيارهم عشوائيّاً، من الصف الثالث الأساسيّ في المدارس الحكوميّة والخاصة في محافظة اربد، في الفصل الدراسيّ الثاني من العام الدراسيّ 2008\2009.

مصطلحات الدِّراسة:

القراءة الجهريّة (Oral Reading): هي العمليّة التي يستخدمها الطلبة في ترجمة الرموز الكتابيّة وغيرها إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة، حسب ما تحمل من معنى، مع مراعاة صحة النطق، وحسن الإلقاء، وإخراج الحروف من مخارجها، وضبط الحركات في مواضعها، والتمثيل المناسب للمعنى وعلامات الترقيم، وعن طريقها يمكن ملاحظة الطلبة مباشرة وهم يستخدمون المهارات الأساسيّة للقراءة الجهريّة.

الاستراتيجيات القرائيّة (The Strategies Of the Reading): وهي الطرائق التي يستخدمها القارئ في التفاعل مع النص المقروء، دون مساعدة، وتستلزم الاستراتيجيات القرائيّة وفق قائمة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (R.M.I)، وهي:(استراتيجيّة التعرف، واستراتيجيّة اختيار العينات، واستراتيجيّة التنبؤ، واستراتيجيّة التأكد أو التثبت، واستراتيجيّة التصحيح، واستراتيجيّة الانتهاء من عمليّة القراءة).

الإبدال (Substitution): وهو أن يبدل القارئ كلمة أو مقطعاً أو حرفاً من النص المقروء بكلمة أو مقطع أو حرف من خارج النص الأصلي.

الإضافة (Insertion)**:** وهو زيادة يدخلها القارئ من عنده على النص الأصلي أثناء القراءة، وقد تكون كلمة أو مقطعاً أو حرفاً.

الحذف (Omission)**:** وهو أن يحذف القارئ كلمة بكاملها أو مقطعاً من كلمة أو حرفاً من النص الأصلي، فلا يقوم بقراءتها، ولا ينطق بها خلال عملية القراءة .

الدراسات السابقة: لقد تناول عدد من الدراسات السابقة أخطاء القراءة الجهريّة بالتقصي والتحليل، فقد هدفت دراسة العبدالله (2008) تحليل أخطاء طلبة الصف السابع الأساسيّ في مدارس الأغوار الشماليّة، في القراءة الجهريّة، في اللغة العربيّة، وفق قائمة

تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (R.M.I) المعدل وتعرف الاستراتيجيات التي يستخدمونها أثناء قراءتهم الجهريّة، وقياس مدى تمكنهم من استخدام أنظمة اللغة الثلاثة (الرمزيّ، والنحويّ، والدلاليّ) وأثر ذلك في استيعابهم القرائيّ، تكونت عينة الدِّراسة من (21) طالبة في مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية للعام الدراسي 2006/2005، موزعات على ثلاثة مستويات تحصيلية بواقع (7) طالبات في كل مستوى، واستخدمت أداة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (R.M.I.) المعدل، وأجابت عن الأسئلة ذات العلاقة بالأداة، وتوصّلت إلى أن أكثر أنواع الأخطاء شيوعاً في قراءة الطالبات كانت أخطاء الإبدال، ويليها الحذف، فالإضافة.

أمّا دراسة الحكيمي (2005) فهدفت تحديد أنواع الأخطاء الشائعة في القراءة الجهريّة لمادة اللغة العربيّة التي تظهر عند طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين، ومعرفة نسبة الأخطاء قياسًا للمادة المقروءة. وتكونت عينة الدِّراسة من (200) طالب وطالبة في محافظة تعز في اليمن للعام الدراسي 2005/2004. طبّق اختبار من أربع قطع، وتم رصد الأخطاء الشائعة التي وقع فيها الطلبة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن أكثر الأخطاء شيوعًا في الصف الثالث هو الحذف. أمّا الصف الرابع فقد كان أكثر الأخطاء شيوعًا هو الإبدال، وأقلها هو التوقف الخطأ في كلا الصفين.

وأجرت شعبان (2003) دراسة هدفت وصف أخطاء القراءة الجهريّة وتحليلها لدى طلبة الصف الثامن الأساسيّ في محافظة عجلون، وفق قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I)، وتكونت العينة من (20) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسيّ في محافظة عجلون للعام الدراسي2003/2002، واستخدمت أداة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (R.M.I.) المعدل، وأجابت عن الأسئلة ذات العلاقة بالأداة. وتوصّلت الدِّراسة إلى أن الخطأ من نوع الإبدال أكثر الأنواع شيوعاً، يليه الخطأ من نوع الحذف، ثم الخطأ من نوع الإضافة، واتضح أن استخدام عينة الدِّراسة للاستراتيجيات القرائيّة جميعها كان دون المستوى المطلوب، إضافة إلى وجود اختلاف في الأخطاء القرائيّة عند الذكور أكثر من الإناث.

كما قام أبو سرحان (1998) في دراسته التي هدفت تحليل الأخطاء القرائيّة ووصفها التي يرتكبها طلبة المرحلة الثانويّة أثناء قراءتهم الجهريّة لنصين: أحدهما في اللغة العربيّة والآخر في اللغة الانجليزيّة، وتكونت العينة من (20) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانويّ الأكاديميّ، في محافظة الزرقاء، وفق قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I)، واستخدم الباحث اختبار (T.test) للمقارنة بين علامات الاستيعاب في اللغتين العربية والانجليزية. وأسفرت نتائج الدِّراسة أن الطلبة يرتكبون الأخطاء القرائيّة نفسها في كلتا اللغتين، وأن الخطأ من نوع الإبدال أكثر الأنواع شيوعاً، يليه الخطأ من نوع الحذف، ثم الخطأ من نوع الإضافة، كما أن غالبية الأخطاء التي وقع بها الطلبة كانت غير مقبولة من حيث المعنى والقواعد. وتبيّن أيضا اعتماد الطلبة على النظام الرمزيّ الصوتيّ من أنظمة اللغة، بصورة أكبر من النظامين (النحويّ والدلاليّ).

وأجرى عويدات ومرشد (1991) دراسة هدفت الكشف عن عيوب القراءة الجهريّة عند طلبة الصفين الثالث والرابع الابتدائيين، كما هدفت إلى استقصاء أثر كل من المستوى الصفيّ، والجنس، ودخل الأسرة، ووظيفة الأب، في طبيعة أخطاء الطلبة في القراءة، وتكونت عينة الدِّراسة من(400) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا من طلبة الصفين الثالث والرابع الابتدائيين في محافظات عمان والزرقاء واربد والمفرق، وقد طبّق اختبار مكون من ثلاث قطع مختارة من كتب القراءة المقررة المتدرجة الصعوبة. وأظهرت نتائج الدِّراسة أن نسبة الأميين من الطلبة بلغت 31% من بين أفراد عينة الصف الثالث. في حين بلغت هذه النسبة عند طلبة الصف الرابع الابتدائيّ 22%، أما نوع الأخطاء التي وقع فيها أفراد العينة فقد كان أكثرها شيوعا خطأ الإبدال في الحروف والمقاطع والكلمات، ثم خطأ الإضافة ويليها خطأ الحذف. كما أظهرت الدِّراسة فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في طبيعة أخطاء الطلبة تعزى لعوامل الجنس، والمستوى التعليميّ، ودخل الأسرة، وأشارت النتائج إلى أن أخطاء طلبة الصف الرابع أقل من أخطاء طلبة الصف الثالث، كما أن متوسط أخطاء الذكور أقل من متوسط أخطاء الإناث، والطلبة من ذوي الدخول المنخفضة أكثر أخطاء من الطلبة ذوي الدخول المتوسطة والعالية.

وفي دراسة أجرتها أبو عين (1991) هدفت تقصي أخطاء طلبة الصفوف (السابع والثامن والتاسع) في القراءة الجهريّة باللغة العربيّة، كما هدفت البحث عن الاستراتيجيات القرائيّة التي يستخدمها الطلبة أثناء عمليّة القراءة. وتكونت عينة الدِّراسة من (30) طالباً من طلبة الصفوف (السابع والثامن والتاسع) في محافظة اربد للعام الدراسي1991/1990، وقد روعي أن يكون مستوى هؤلاء الطلبة من الفئة الوسطى في مستواهم الدراسيّ. وقد اتبع في تحليل تلك الأخطاء قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I) جودمان وبيرك. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن الطلبة جميعاً، بغض النظر عن مستوياتهم الصفيّة لم يصلوا إلى المستوى المطلوب في عمليّة الاستيعاب القرائيّ. وبيّنت الدِّراسة أن معظم أخطاء الطلبة تركزت في الأنواع الرئيسة الثلاثة: الإبدال والإضافة والحذف، وأن طلبة العينة جميعا لم يستخدموا الاستراتيجيات القرائيّة بالشكل المطلوب.

كما قام مقدادي (1990) بدراسة هدفت الكشف عن تأثير مستوى الصف الدراسيّ والقدرة القرائيّة في استخدامهم لاستراتيجيتي التنبؤ والتصحيح الذاتي أثناء قراءتهم الجهريّة لمواد مكتوبة تلائم قدراتهم القرائيّة، وتم تحليل الأخطاء في القراءة الجهريّة التي ارتكبها (36) طالباً وطالبة من الصفوف الثلاثة: الرابع، والسادس، والثامن في محافظة اربد للعام الدراسي1989/1988، عندما قرؤوا ثلاثة نصوص مختارة. ويمثل هؤلاء الطلبة مستويين مختلفين للقدرة القرائيّة: قوي وضعيف، وقد استخدم في تحليل الأخطاء قائمة مختصرة لقائمة جودمان وبيرك (R.M.I) اعتمدت في عدد من الدراسات لهذا الغرض. وقد أشارت نتائج الدِّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الأخطاء مرتبطة بالمتغيرات:

الشبه الصوتيّ، والمقبوليّة في السياق، والتصحيح الذاتي، مما يعزى إلى مستوى الصف الدراسيّ والتفاعل بينه وبين القدرة القرائيّة. كذلك، فقد ظهرت فروقات دالة إحصائياً من حيث المقبوليّة في السياق تعزى إلى كل من مستوى الصف والقدرة القرائيّة، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً من حيث التصحيح الذاتي تعزى إلى المتغيرين المذكورين.

وأجرى ماشوف (Maschoff, 1990) دراسة هدفت الكشف عمّا إذا كانت الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في القراءة الجهريّة تختلف بشكل عام عن الأخطاء التي يرتكبونها أثناء القراءة الصامتة، وقد تكونت عينه الدِّراسة من (145) طالباً من المراحل الصفيّة الأساسيّة الثانية والرابعة والسادسة في مدرستين من منطقتين مختلفتين، حيث أظهرت النتائج أنه لم يكن هناك ارتباط إيجابيّ لأخطاء القراءة الجهريّة والصامتة مع الوظيفة النحويّة، وكان هناك ارتباط إيجابي لأخطاء القراءة الصامتة والجهريّة مع المقبوليّة التركيبة لكل العينة، ولم يكن هناك ارتباط مهم لأخطاء القراءة الصامتة والجهريّة لتغيير المعنى.

وحاول شهاب (1988) في دراسته الكشف عن أخطاء طلبة المرحلة الابتدائيّة في القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة، مستخدماً عينة مكونة من (30) طالباً من طلبة الصفوف)الثاني، والرابع، والسادس) الابتدائيّة في محافظة جرش للعام الدراسي 1988/1987. وقد استخدم في تحليل الأخطاء قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I)، وقد طُبِّق اختبارٌ مكونٌ من ثلاث قطع قصصيّة لكل مستوى صفي. وتوصّلت الدِّراسة إلى أن أخطاء الطلبة عينة الدِّراسة تركزت في الأنواع الثلاثة (الحذف، والإبدال، والإضافة)، وتبيّن أن المتوسطات الصفيّة جميعها اعتمدت في قراءتها على النظام الأول من أنظمة اللغة الثلاثة، وهو النظام الرمزيّ الصوتيّ أكثر من اعتمادها على النظامين الآخرين (النحويّ والدلاليّ).

وأجرى الصمادي والربضي (1988) دراسة هدفت الكشف عن أنواع التباين اللغويّ لدى بعض الطلبة في القراءة الشفويّة في اللغة العربيّة، والاستراتيجيات التي يستخدمونها أثناء ذلك، وهدفت إلى تجربة صلاحية قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I) لجودمان وبيرك، المستخدمة في تحليل قراءة الطلبة، وإظهار قدراتهم اللغويّة، ونقاط القوة والضعف لديهم، في مجال اللغة العربيّة، تكونت عينة الدِّراسة من (15) طالباً، تم اختيارهم عشوائيّا من صفوف السادس الابتدائيّ والثالث الإعداديّ، والثاني الثانويّ، بالتساوي في مدارس مدينة اربد للعام الدراسي1985/1984. وقد طبِّق اختبار مكون من ثلاث قطع مختارة لكل مرحلة. فقد كشفت الدِّراسة عن أنواع التباين الذي أتى به الطلبة أثناء القراءة وهي (الإبدال، والإدخال، والحذف، والتقديم)، وأظهرت الدِّراسة أن التباين من نوع الإبدال هو الأعلى نسبة (80- 90%)، وتحتوي الكلمات البديلة على نسب متفاوتة من الكلمات العربيّة التي لا تعطي أي معنى، لا في النص ولا خارجه. وأظهرت الدِّراسة كذلك أن الطلبة في الثالث الإعداديّ أكثر كفاءة من الطلبة في السادس الابتدائيّ في الإفادة من معطيات القواعد والمعنى للتوصل إلى الفهم.

التعليق على الدراسات السابقة: تناولت الدراسات السابقة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة في المراحل الدراسيّة، وذلك كما يلي:

- في ضوء ما سبق يظهر جليا أنّ موضوع تحليل أخطاء القراءة الجهريّة من الموضوعات المهمة التي اهتمت بها العلوم التربويّة، إذ أمدت الدراسات السابقة الباحث برؤية واضحة عن موضوع تحليل أخطاء القراءة الجهريّة.
- إن أبرز النتائج التي توصّلت إليها الدراسات في مجملها، وقوع الطلبة في أخطاء الإضافة، والحذف، والإبدال، على التوالي، كدراسة (العبدالله، 2008)، و(الحكيمي، 2005)، و(شعبان، 2003)، و(عويدات ومرشد، 1991)، و(شهاب، 1988)، وأن هناك تدنياً في استخدام استراتيجيات القراءة الجهريّة المختلفة، وأن الطلبة يعتمدون على النظام الصوتيّ للتعرف إلى الكلمات في النص، أكثر من اعتمادهم على النظامين (التركيبيّ، والدلاليّ)، مما يشير إلى أنّ جميع الطلبة لم يصلوا إلى المستوى المطلوب في استخدام استراتيجيات القراءة. فهذه الأخطاء لا تحدث تبعاً لوجهة نظر جودمان بصورة عشوائيّة، بل تصدر عن القارئ باعتبارها استجابات للرموز التي تمثل أنظمة اللغة الثلاثة: الرمزيّ الصوتيّ، والتركيبيّ، والدلاليّ. وهي تمثل مدى اعتماد القارئ على معرفته واستخدامه لهذا الأنظمة اللغويّة (مقدادي، 1990؛ Goodman et al.,1987).
- نحت دراسة (أبو سرحان، 1998) نحو المقارنة بين اللغتين العربيّة والإنجليزية، حيث وجدت أداء الطلبة في لغتهم الأم (العربية) أفضل من أدائهم في اللغة الإنجليزية.
- تناولت دراسة (عويدات ومرشد، 1991) تحليل أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث، وهي تتفق مع الدِّراسة الحاليّة.
- أفادت الدِّراسة الحاليّة من هذه الدراسات في بناء الأداة، وطريقة استخدامها، وفي اختيار حجم العينة، ومقارنة نتائج الدِّراسة الحاليّة بنتائجها.
- تناولت الدِّراسة الحاليّة أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة عند طلبة الصف الثالث الأساسيّ في الأردن، وقد درسوا مناهج اللغة العربيّة وكتبها المطوّرة في ظلّ مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفيّ، فالصف نهاية الحلقة الأولى في ضوء تقسيم وزارة التربية والتعليم للمرحلة الأساسيّة (الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربيّة، 2005، 28).
- تختلف الدِّراسة الحاليّة عن سابقاتها، في تحليلها لأخطاء القراءة الجهريّة، باستخدامها اختبار مربع كاي ([χ^2 -Chi) Square؛ وذلك للتثبت من درجة دلالة الفروق إحصائياً في أخطاء القراءة الجهريّة وأنواعها بين الطلبة عينة الدِّراسة.

- كما تتميز الدِّراسة الحاليّة بمحاولة تعرّف العلاقة– إن وجدت – بين الأخطاء القرائية التي يرتكبها الطالب أثناء القراءة الجهريّة، ومتغيرات الدِّراسة (جنس الطالب، وعمل الأم، والمستوى التعليمي للأم، المستوى التعليمي للأب).

منهجيّة الدِّراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدِّراسة وعينتها: تألف مجتمع الدِّراسة من جميع طلبة الصف الثالث الأساسيّ في المدارس الحكوميّة والخاصة في محافظة اربد، في الفصل الدراسيّ الثاني من العام الدراسيّ 2008\2009، وقد تمّ الرجوع إلى مديريات التربية والتعليم لتحديد المدارس الابتدائية، وقد تمّ إعطاء تلك المدارس أرقاماً متسلسلة، ثم تمّ اختيار(16) مدرسة منها بطريقة العينة العشوائيّة البسيطة، نصفها للذكور، ونصفها الآخر للإناث، وبعدها تمّ اختيار عينة الدِّراسة بطريقة العينة العشوائيّة البسيطة من طلبة المدارس التي تمّ اختيارها، حيث تمّ اختيار طالب أو اثنين من كل مدرسة، وقد عاون الباحث في جمع البيانات بعض الطالبات في الجامعة، بعد أن تمّ توضيح الغرض من البحث وما هو مطلوب منهنّ. وقد تكونت عينة الدِّراسة من (22) طالباً وطالبة من الصف الثالث الأساسيّ، نصفهم ذكور ونصفهم الآخر من الإناث. والجدول رقم (1) يبيّن التكرارات والنسب المئويّة لعينة الدِّراسة حسب متغيرات (الجنس، وعمل الأم، والمستوى التعليمي للأم، والمستوى التعليمي للأب).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدِّراسة حسب الجنس وعمل الأم والمستوى التعليمي للأم والمستوى التعليمي للأب

المتغير	الفئات	التكرارات
الجنس	الذكور	11
	الإناث	11
عمل الأم	الأم عاملة	7
	الأم غير عاملة	15
المستوى التعليمي للام	ثانوية عامة فأقل	10
	دبلوم متوسط	6
	بكالوريوس	6
	دراسات عليا	-
المستوى التعليمي للأب	ثانوية عامة فأقل	13
	دبلوم متوسط	1
	بكالوريوس	6
	دراسات عليا	2

أدوات الدِّراسة وإجراءاتها:

1. قام الباحث باختيار ثلاثة نصوص قرائيّة عشوائياً، من كتاب اللغة العربيّة للصف الثالث الابتدائيّ في المملكة العربيّة السعودية. أمّا عناوين النصوص المختارة فهي: المُسْلِمُونَ أسرةٌ وَاحِدةٌ (86 كلمة)، وفي مَكتَبَةِ المَدرَسَةِ (129 كلمة)، ووَطَنِي (82 كلمة).
2. لتقدير ملاءمة النصوص القرائيّة للطلبة قام الباحث:
   - بعرض النصوص على سبعة من أعضاء الهيئة التدريسيّة في الجامعات الأردنيّة، وخمسة من مدرسي اللغة العربيّة، وقد أفادوا بملاءمة النصوص لمستوى طلبة الصف الثالث الأساسيّ.
   - استخدم الباحث اختبار التكملة؛ لفحص مقروئية النصوص، كما هو موضح في محددات الدِّراسة.
3. قائمة تحليل الأخطاء المعدلة، وقد استخدم الباحث قائمة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (Reading Miscue Inventory) لجودمان وبيرك (Goodman et al.,1987)، التي تأخذ بالاعتبار بالإضافة إلى الأخطاء القرائيّة استخدام القارئ للشبه مع صورة الكلمة في النص، والمقبوليّة في السياق، والتصحيح الذاتي. وقد ثبتت صلاحية هذه الأداة لتحليل أخطاء القراءة في اللغة العربيّة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ مقدادي، 1990؛ شهاب، 1988؛ الصمادي والربضي، 1988)، إذ تستند إلى أساس نظري هو تفسير (Goodman,et al., 1987) لعمليّة القراءة التي تعدّ عمليّة القراءة واحدة بصرف النظر عن اللغة التي يقرأ فيها والقارئ ومستواه القرائيّ وخلفيته المعرفيّة (مقدادي، 1990؛ Goodman,et al., 1987؛ Goodman, 1995).
4. تمّ إجراء عمليات تسجيل لقراءات الطلبة باستخدام جهاز التسجيل، حيث تم تقديم النصوص للطلبة وطلب إليهم قراءتها قراءة جهرية، دون مقاطعة أو تدخل من أيّة جهة أثناء قراءة الطلبة، وقد خُصص شريط لكل قارئ، إلى أن تم الانتهاء من التسجيل لِـ (22) طالباً وطالبة.
5. قام الباحث بالاستماع إلى أشرطة التسجيل عدة مرات، لرصد الأخطاء القرائيّة التي ارتكبها أفراد العينة، في بطاقة رصد الأخطاء، ثم مقابلة الخطأ القرائيّ لدى أفراد العينة والنص المقروء لتحديد الشبه الصوتيّ، كما كان الباحث يلاحظ إذا كان الخطأ مقبولا في السياق أم لا، إذا لم يحدث تغييراً في المعنى ولم يخرج عن القواعد اللغويّة، كما قام الباحث برصد التصحيح الذاتي لكل خطأ، حيث تم رصد كل ذلك في العمود المخصص في بطاقة تحليل الأخطاء، وعند الانتهاء من عمليّة رصد الأخطاء وتحليلها، جمعت وحسبت النسبة المئويّة، وعدّت هذه النسبة المئويّة ممثلة لاستخدام القارئ للاستراتيجيات القرائيّة المطلوب فحصها وملاحظتها. وبعد ذلك قام الباحث بإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للكشف عن العلاقة –إن وجدت- بين الأخطاء القرائية ومتغيرات الدِّراسة (جنس الطالب، عمل الأم، والمستوى التعليمي، للأم والمستوى التعليمي للأب).

ثبات التصحيح: من أجل الكشف عن ثبات الأداة المستخدمة في الدِّراسة، والحصول على ثبات في التحليل، قام الباحث بإجراء ثبات التحليل من خلال:

أولا: قيام الباحث باختيار عينة عشوائيّة من قراءة الطلبة (عينة الدِّراسة) وتحليلها، وبعد مضي أسبوعين عاد الباحث وحلّل العينة نفسَها، من أجل معرفة ثبات تحليل الباحث مع نفسِه، بحساب نسبة الثبات حسب معادلة هولستي (Holsti) التي تسمى نسبة الاتفاق

بين المقدرين " Interrater Realability " حسب القانون التالي :(Holsti, 1969, 140)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الإجابات المتفق عليها}}{\text{عدد الإجابات المتفق عليها + عدد الإجابات المختلف فيها}} \times 100\%$$

وقد بلغت نسبة اتفاق الباحث مع نفسه= 90.2%

ثانيا: تمّ تقديم العينة التي تمّ اختيارها إلى محللين ممن لهم الخبرة في هذا المجال، وقد طلب إليهم تحليل العينة المختارة بعد توضيح الطريقة المتبعة في تحليل الأخطاء القرائيّة، ثمّ حساب نسبة الثبات حسب المعادلة السابقة. وقد بلغت نسبة الاتفاق مع المحلل الأول: 87.4 %، وبلغت نسبة الاتفاق مع المحلل الثاني: 86.7 %. أمّا معدل نسبة الاتفاق بين الباحث والمحللين بلغت 87 %. ويرى الباحث أنّ هذه النسبة مناسبة لإجراء الدّراسة.

المعالجة الإحصائيّة: استخدم الباحث في إجراءات تحليل بيانات الدّراسة الأساليب الإحصائيّة الآتية (التكرارات، والنسب المئويّة، والمتوسطات الحسابيّة، وتحليل التباين، واختبار مربع كاي (Chi-Square [χ^2]).

نتائج الدّراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة عند طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة اربد؟ وما نسبة هذه الأخطاء قياساً إلى النصوص المقروءة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بـ:

أولاً: تحديد مجموع الأخطاء لأفراد العينة (ذكوراً وإناثاً) على أنواع الأخطاء في القراءة الجهريّة، واستخراج النسب المئويّة لها، وتمّ حساب اختبار مربع كاي **(Chi-Square [χ^2])**للتثبت من درجة دلالة هذه الفروق إحصائياً، ويظهر ذلك الجدول رقم (2).

جدول (2): مجموع تكرارات الأخطاء ونسبتها المئويّة بالنسبة إلى تكرار الكلمات المقروءة للصف الثالث الأساسيّ حسب الجنس، ونتائج اختبار مربع كاي (Chi-Square [χ^2])

الجنس	تكرارات الكلمات المقروءة	تكرارات الأخطاء	النسبة المئويّة للأخطاء	قيمة كاي [χ^2]	درجة الحرية	الدلالة الإحصائيّة
ذكور	3267	251	%7.68	3.112	1	0.078
إناث	3267	213	%6.51			

يظهر الجدول رقم (2) أن تكرارات الأخطاء لدى الذكور (251) خطأ، بنسبة 7.68%. وأمّا تكرارات الأخطاء لدى الإناث فقد بلغت (213) خطأ، بنسبة 6.51%، بفارق بسيط عن الذكور. وللتثبت من درجة دلالة هذه الفروق إحصائيّاً، تمّ استخدام اختبار مربع كاي [χ^2]، حيث يظهر الجدول رقم (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α< 0.05) بين مجموع تكرارات الأخطاء لأفراد العينة (ذكوراً وإناثاً) في القراءة الجهريّة، إذ بلغت قيمة اختبار مربع كاي (3.112) وبدلالة إحصائية (0.078).

ثانيا: تمّ تصنيف الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في ثلاثة أنواع، هي: (الحذف، والإبدال، والإضافة)، كما بينتها قائمة تحليل الأخطاء في القراءة الجهريّة (R.M.I)، كما تمّ حساب النسب المئويّة لكل نوع، وتمّ حساب اختبار مربع كاي **([χ^2]-Chi Square)** للتثبت من درجة دلالة هذه الفروق إحصائياً، كما يظهر في الجدول رقم (3).

جدول (3): أنواع الأخطاء القرائيّة وتكراراتها ونسبتها المئويّة حسب الجنس، ونتائج اختبار مربع كاي ([χ^2] Chi-Square)

نوع الخطأ	الحذف		الإبدال		الإضافة	
الجنس	التكرارات	النسب المئويّة	التكرارات	النسب المئويّة	التكرارات	النسب المئويّة
ذكور	82	%32.6	105	%41.8	64	%25.5
إناث	83	%38.9	85	%39.9	45	%21.1
قيمة كاي [χ^2]	0.009		2.105		3.312	
درجة الحرية	1		1		1	
الدلالة الإحصائيّة	0.938		0.147		0.069	

يظهر الجدول رقم (3) الأخطاء من نوع الإبدال هي أكثر الأنواع شيوعا لدى الطلبة حيث بلغت لدى الذكور 41.8%، و 39.9% لدى الإناث، كما يظهر الجدول أن الأخطاء من نوع الحذف جاء بالمرتبة الثانية. وأمّا أخطاء الإضافة فهي أقل الأخطاء شيوعاً لدى الطلبة حيث بلغت لدى الذكور 25.5%، ولدى الإناث 21.1%. وللتثبت من درجة دلالة هذه الفروق إحصائياً، تمّ استخدام اختبار مربع كاي [χ^2]، حيث يظهر الجدول رقم (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجموع تكرارات الأخطاء لأفراد العينة (ذكوراً وإناثاً) في القراءة الجهريّة بالنسبة لأنواع الأخطاء القرائيّة، إذ تراوحت قيم مربع كاي بين (0.009-3.312) وبدلالة إحصائية تراوحت بين (0.069-0.938).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما الاستراتيجيات القرائيّة التي يستخدمها طلبة الصف الثالث الأساسيّ أثناء قيامهم بعمليّة القراءة الجهريّة وفق قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالخطوات الآتية:

أولا: تجديد درجة الشبه الصوتيّ للكلمات في النص ولفظ القارئ لها، فقد تمّ تقسيم الإجابة الملاحظة (قراءة الطلبة) والإجابة المتوقعة (النص المقروء) إلى ثلاثة أجزاء: المقطع الأول، والمقطع الثاني (الوسط)، والمقطع الأخير. فإذا وجد أن مقطعين من مقاطع الإجابة الملاحظة تتشابه في الموقع نفسه مع الكلمة، فإنه يمكن الحكم بأن درجة الشبه بدرجة كبيرة، وإذا كان الشبه بين الكلمة الملاحظة والكلمة المتوقعة في حرف واحد، فإنه يمكن الحكم بأن

درجة الشبه بدرجة متوسطة. أمّا إذا لم يكن أي تشابه بين الكلمتين، فنحكم بعدم وجود شبه. وذلك كما يظهر في الجدول رقم (4).

جدول (4): التكرارات والنسب المئويّة للشبه الصوتيّ للكلمات في النص ولفظ القارئ لها

المجال	الشبه الصوتيّ بدرجة كبيرة		الشبه الصوتيّ بدرجة متوسطة		لا يوجد شبه صوتيّ	
الجنس	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة
ذكور	109	%43.4	79	%31.5	63	%25.1
إناث	82	%38.5	89	%41.8	42	%19.7

يظهر الجدول رقم (4) ارتفاع النسبة المئويّة لأخطاء الطلبة في مجال الشبه الصوتيّ (بدرجة كبيرة) مقارنة بالمجالين الآخرين، حيث بلغت لدى الذكور 43.4%، ولدى الإناث 38.5%، أما النسب المئويّة في المجالين (يوجد شبه صوتيّ بدرجة متوسطة، لا يوجد شبه صوتيّ) فهي منخفضة مقارنة بالمجال الأول، كما يظهر الجدول تقارباً في النسب بين المجالين.

ثانياً: حساب التكرارات والنسب المئويّة لأخطاء الطلبة (عينة الدّراسة) في مجال مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق، كما يظهر في الجدول رقم (5).

جدول (5): التكرارات والنسب المئويّة لأخطاء الطلبة (عينة الدّراسة) في مجال مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق حسب الجنس

المجال	المعنى مقبول في الجملة والسياق		المعنى غير مقبول في الجملة والسياق	
الجنس	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة
ذكور	71	%28.3	180	%71.7
إناث	54	%25.4	159	%74.6

يظهر الجدول رقم (5) أن أعلى نسبة للأخطاء كانت في مجال (غير مقبول في الجملة والسياق) فقد بلغت 74.6% لدى الإناث، و71.7% لدى الذكور، أما في مجال (مقبول الجملة والسياق)، فقد جاءت النسب منخفضة 28.3% لدى الذكور، و25.4% لدى الإناث.

ثالثاً: حساب التكرارات والنسب المئويّة لأخطاء الطلبة (عينة الدّراسة) في مجال مقبوليّة القواعد، كما يظهر في الجدول رقم (6).

جدول (6): التكرارات والنسب المئويّة لأخطاء طلبة الصف الثالث (عينة الدّراسة) في مجال مقبوليّة القواعد حسب الجنس

المجال	مقبول في الجملة والسياق		غير مقبول في الجملة والسياق	
الجنس	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة
ذكور	46	%18.3	205	%81.7
إناث	31	%14.5	182	%85.5

يظهر الجدول رقم (6) أن أعلى نسبة للأخطاء كانت في مجال (غير مقبول في الجملة والسياق) فقد بلغت 85.5% لدى الإناث، و 81.7% لدى الذكور، أما في مجال (مقبول في الجملة والسياق) فقد جاءت النسب منخفضة 18.3% للذكور، و 14.5% للإناث. وهذا يؤكد تقارب طلبة الصف الثالث الأساسيّ (عينة الدّراسة) في مجال مقبوليّة القواعد، وتشير النسب أيضا إلى أنهم لم يصلوا إلى المستوى المطلوب في استخدامهم لاستراتيجيّة التأكد أو التثبت.

رابعاً: حساب التكرارات والنسب المئويّة لأخطاء الطلبة (عينة الدّراسة) في مجال تصويب الأخطاء القرائيّة، كما يظهر في الجدول رقم (7).

جدول (7): التكرارات والنسب المئويّة لتصويب (عينة الدّراسة) للأخطاء القرائيّة حسب الجنس

المجال	محاولات التصحيح الناجحة		محاولات التصحيح غير الناجحة		مجموع محاولات التصحيح		مجموع الأخطاء التي لم تصحح	
الجنس	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة
ذكور	42	%16.7	74	%29.5	116	%46.2	135	%53.8
إناث	17	%8.0	43	%20.2	60	%28.2	153	%71.8

يظهر الجدول رقم (7) أن أعلى نسبة لمحاولات التصويب الناجحة 16.7% لدى الذكور، وأقل نسبة لدى الإناث 8.0%. أما نسبة الأخطاء التي لم تصوب، فكانت مرتفعة حيث بلغت لدى الإناث 71.8%، و 53.8 % لدى الذكور. وهذا يدل على أن الطلبة لا يستخدمون استراتيجيّة التصويب بالشكل الصحيح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ تعزى لمتغيرات جنس الطالب وعمل الأم والمستوى التعليمي للأب والأم والتفاعل بينها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية لكلّ نوع من الأخطاء القراءة مع مستويات كل متغير من متغيرات الدّراسة، التي افترض الباحث تأثيرها على طبيعة الأخطاء القرائية، كما يظهر في الجدول رقم (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية لأخطاء الطلبة (عينة الدِّراسة) حسب المتغيرات (الجنس، عمل الأم، المستوى التعليمي للأب والأم)

المتغيرات		الخطأ الحذف	الإبدال	الإضافة	مجموع الأخطاء
الجنس	الذكور	7.46	9.55	5.82	7.61
	الإناث	7.55	7.73	4.09	6.46
عمل الأم	الأم عاملة	7.00	8.29	6.00	7.10
	الأم غير عاملة	7.73	8.80	4.47	7.00
المستوى التعليمي للام	ثانوية عامة فأقل	7.60	6.70	4.00	6.10
	دبلوم متوسط	8.17	14.33	6.33	9.61
	بكالوريوس	6.67	6.17	5.17	6.00
	دراسات عليا	-	-	-	-
المستوى التعليمي للأب	ثانوية عامة فأقل	8.15	11.00	5.39	8.18
	دبلوم متوسط	-	1.00	1.00	0.67
	بكالوريوس	9.17	6.83	5.50	7.17
	دراسات عليا	2.00	2.50	2.50	2.33

يظهر الجدول رقم (8) أن متوسط أخطاء الطلبة الذكور في الصف الثالث الأساسيّ (عينة الدِّراسة) يزيد على متوسط أخطاء الطالبات بمجموع الأخطاء بفارق بسيط جداً. كما يلاحظ أن متوسط أخطاء الطلبة يتناسب تناسباً عكسياً مع عمل الأم، حيث كانت أخطاء الطلبة العاملة أمهاتهم أكثر بفارق بسيط جداً من أقرانهم الآخرين، الذين لا تعمل أمهاتهم.

وللتثبت من درجة دلالة هذه الفروق إحصائياً بين المتوسطات الحسابية في كل عامل من العوامل السابقة فقد استخدم تحليل التباين المتعدد، كما يظهر بالجدول رقم (9).

جدول (9)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	11.212	1	11.212	.584	.463
عمل الأم	96.333	1	96.333	5.015	.049*
المستوى التعليمي للام	120.963	2	60.482	3.149	.087
المستوى التعليمي للأب	75.551	3	25.184	1.311	.324
الجنس * عمل الأم	27.000	1	27.000	1.406	.263
الجنس * المستوى التعليمي للام	5.333	1	5.333	.278	.610
خطأ التباين	192.074	10	19.207		
المجموع	1579.111	22			
المجموع المصحح	491.758	21			

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يظهر الجدول رقم (9) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$) على الأخطاء القرائية بالنسبة لمتغير عمل الأم، إذ بلغت قيمة "ف" (5.015) بدلالة إحصائية (.049)، ولصالح الأم غير العاملة، أمّا بالنسبة لبقية المتغيرات (المستوى التعليمي للأم، والمستوى التعليمي للأب) فكانت الفروق غير دالة إحصائياً.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة عند طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة اربد؟ وما نسبة هذه الأخطاء قياساً إلى النصوص المقروءة؟

أظهر الجدول رقم (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مجموع تكرارات الأخطاء لأفراد العينة (ذكوراً وإناثاً) في القراءة الجهريّة، حيث أظهر الجدول أن نسبة الأخطاء عند طلبة الصف الثالث بلغت 7.68%. وأمّا الإناث فقد بلغت 6.51%، بفارق بسيط عن الذكور، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الأولى. ويرى الباحث أن هذه النسب تشير إلى تدني مستوى القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ بغض النظر عن جنس الطالب. بمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة، فإن النسب (7.68%) و(6.51%) التي توصّلت إليها الدِّراسة الحاليّة جاءت ضمن النسب التي توصّلت إليها دراسة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ أبو سرحان، 1998؛ شهاب، 1988). وبالرغم من أن النصوص المقروءة تعد ضمن المقروء المألوف لدى الطلبة، وقد يعزو الباحث ذلك إلى أسباب عدة، أهمها: أسباب تعود إلى الطلبة أنفسهم وسلامة حواسهم، وأسباب تعود إلى المعلم وأساليب التدريس، وأسباب تعود إلى البيئة التي يعيش فيها الطلبة. ويرى (بوند وآخرون،1986، 38) أن هناك عوامل كثيرة تؤثر في الأخطاء القرائية، إلا أن عاملاً قد يكون مسؤولاً أكثر من غيره نسبياً.

وتخالف هذه النتيجة بالنظر إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع تكرارات الأخطاء لأفراد العينة (ذكوراً وإناثاً) في القراءة الجهريّة، مع نتائج دراسة شعبان (2003) حيث أظهرت وجود اختلاف في الأخطاء القرائيّة عند الذكور أكثر من الإناث، وتختلف أيضاً مع ما جاء في دراسة عويدات ومرشد (1991) حيث أظهرت أن متوسط أخطاء الذكور أقل من متوسط أخطاء الإناث. كما أظهرت دراسة بوند وآخرون المشار إليها في (مدانات، 1985) أن الإناث يتفوقن على الذكور في الصفوف الثلاث الأولى في القراءة، ثم يحدث العكس في الصفين الرابع والخامس. وأظهرت أيضا نتائج دراسة (أولسون، د.ت، 260) أن القدرة على القراءة تنمو مع العمر، وأن الإناث يتفوقن على الذكور في القراءة. أما (براينت وبرادلي، 1991، 24) فيفسران الفروقات في القراءة بين الذكور والإناث بإرجاعها إلى تفاوت سرعة النضج، لا إلى اختلاف الجنس في حدّ ذاته.

كما أظهر الجدول رقم (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجموع تكرارات الأخطاء لأفراد العينة (ذكوراً وإناثاً) في القراءة الجهريّة بالنسبة لأنواع الأخطاء القرائيّة. وأظهر الجدول أن الأخطاء من نوع الإبدال هي أكثر الأنواع شيوعا لدى الطلبة حيث بلغت لدى الذكور 41.8%، و 39.9% لدى الإناث. وأظهر الجدول أن الأخطاء من نوع الحذف جاء بالمرتبة الثانية. وأخطاء الإضافة فهي أقل الأخطاء شيوعاً لدى الطلبة حيث بلغت لدى الذكور 25.5%، ولدى الإناث 21.1%.

وتتفق هذه النتيجة ونتائج الدراسات السابقة، كدراسة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ أبو سرحان، 1998؛ أبو عين، 1991؛ شهاب، 1988).

ويرى الباحث أن من الأسباب التي يمكن أن تؤدي بالطلبة إلى الوقوع بالخطأ القرائيّ من نوع الإبدال بهذه النسبة المئويّة المرتفعة، محاولة الطلبة الإسراع في القراءة الجهريّة، دون أن يتوافر لهم التدريب الكافي لإتقان مثل هذه القدرة القرائيّة، وكذلك التدريب على عمليّة التآزر بين حركة العين والإدراك العقلي للمقروء، بالإضافة إلى ضعف إمكانية استخدام الطالب لمهارات استخدام معينات المعنى ومؤشرات السياق (Context Clues)، فالطفل الذي لا يحسن بدرجة كافية استخدام معينات المعنى سيقع في أخطاء قرائيّة مرتبطة بمعنى النص، كأن يقرأ الجملة (سأعمل لرقيه في وقت المسلم) بدلاً من (سأعمل لرقيه في وقت السّلم)، ففي هذه الحالة لا معنى لها، أما إذا قرأ (السّلم) (السلام)، فمن المحتمل أنه استخدم مؤشرات السياق لأن كلمة (السلام) لها معنى مفيد في السياق. ومن الأمثلة على أخطاء الطلبة القرائيّة من نوع الإبدال التي ظهرت أثناء قراءتهم، استخدام كلمة المسلم بدلاً من السّلم، و(مجتهدا) بدلاً من (مجاهداً)، و(العالية) بدلاً من (العليلة)، و(القوة) بدلاً من (القويّ)، وكذلك إبدال حرف الهاء في (يسهرون) بالياء لتصبح (يسيرون)، وإبدال الفاء في بداية الكلمة (فأعجب) إلى واو لتصبح (وأعجب). وتعدّ الذاكرة البصرية مهمة لتعلم الكلمات المألوفة؛ لأنها تشتمل على عمليّة استذكار للملامح البارزة للمثير البصري، فلا يستطيع الطلبة الذين يعانون من ضعف في الذاكرة البصرية تمييز بعض الكلمات المألوفة لدى مشاهدتها، وهذه الصعوبة تضعف بشدة قدرة هؤلاء الطلبة على القراءة. وكثيراً ما يقوم مثل هؤلاء الطلبة بتخمين الكلمة أو بقراءتها ببطء أو إبدالها بكلمة أخرى، كما هو موضح في الأمثلة السابقة، وقد يفقدون المكان الذي كانوا يقرؤون فيه، يضاف إلى ذلك أن الطلبة الذين لا يعرفون الكلمات المألوفة معرفة جيدة سيعتمدون على الطريقة الصوتيّة في تحليل الكلمات التي لا تستخدم فيها هذه الطريقة لاختلاف كتابتها عن طريقة لفظها.

وأمّا أخطاء الحذف والإضافة فيشير ألن وواتسون (Allen & Watson) إلى أنها دليل على قدرة القارئ على استخدام استراتيجيات قراءة فعّالة، بسبب اعتماد القارئ على المفاتيح اللغويّة المتصلة بمعنى النص (Semantic Clues) وتراكيبه اللغويّة (حتاملة وجرادات والعمري، 1986). ومن الأمثلة على أخطاء الطلبة القرائيّة من نوع الحذف، والإضافة التي ظهرت أثناء قراءتهم، فقد حذف الطلبة حرفاً من الكلمة، كحذف الألف من كلمة (لغاتهم) لتصبح (لغتهم)، وحذف الميم من (تراحمهم) لتصبح (تراحهم)، وحذف الضمير الهاء من (مدارسه) لتصبح (مدارس). ومن الأمثلة على أخطاء الإضافة إضافة ألف لكلمة (لخدمته) لتصبح (لخدماته)، وإضافة الكاف في (مثل) لتصبح (كمثل)، وإضافة الياء في (لهوت) لتصبح (لهويت).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما الاستراتيجيات القرائيّة التي يستخدمها طلبة الصف الثالث الأساسيّ أثناء قيامهم بعمليّة القراءة الجهريّة وفق قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة؟

بالرجوع إلى الجداول (2) و(3) و(4) و(5) و(6) و(7) بعد أن تمّ حساب عدد الأخطاء ونسبها المئويّة تبيّن أن الطلبة استخدموا استراتيجيات قرائيّة متعددة أثناء عمليّة القراءة، أبرزها: استراتيجيّة التعرف (Recognition)، واستراتيجيّة اختيار العينات (Sampling)، واستراتيجيّة التنبؤ (Predicting)، واستراتيجيّة التثبت (Conforming)، واستراتيجيّة التصحيح (Correcting)، واستراتيجيّة الانتهاء من عمليّة القراءة (Terminating)، بنسب متفاوتة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ أبو سرحان، 1998؛ أبو عين، 1991؛ شهاب، 1988).

يوضح الجدول رقم (4) درجة استخدام (عينة الدّراسة) لاستراتيجيّة التعرف أو التمييز، حيث كانت النسبة المئويّة للخطأ في مجال الشبه الصوتيّ بدرجة كبيرة بين الصورة الكلمة ولفظ القارئ لها مرتفعة مقارنة بالمجالين الآخرين (الشبه صوتيّ بدرجة متوسطة، ولا يوجد شبه صوتيّ)، ومن الأمثلة على ذلك في مجال الشبه الصوتيّ بدرجة كبيرة بين الصورة الكلمة ولفظ القارئ لها، كلفظ الطفل كلمة (عيني) بدلاً من (عينيّ)، ولفظه (المؤمنون) بدلاً من (المؤمنين)، ولفظه (هذه) بدلاً من (هذا). ومن الأمثلة على ذلك في مجال الشبه الصوتيّ بدرجة ضعيفة بين الصورة الكلمة ولفظ القارئ لها، كلفظ الطفل كلمة (عزره) بدلاً من (زَرَعَه)، ولفظه (إنْ) بدلاً من (إذا)، ولفظه (الحِمَاءْ) بدلاً من (الحُمَّى).

لذا يرى الباحث أن الطلبة (عينة الدّراسة) على اختلاف جنسهم لم يتمكنوا من استراتيجيات التعرف أو التمييز بالمستوى الذي تهدف إليه قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I) ليعدّوا أقوياء في عمليّة القراءة الجهريّة. فهذه الأخطاء لا تحدث تبعاً لوجهة نظر جودمان، بصورة عشوائيّة، بل تصدر عن القارئ باعتبارها استجابات للرموز التي تمثل أنظمة اللغة الثلاثة: الرمزيّ الصوتيّ، والتركيبيّ، والدلاليّ، فمتغير الشبه في الصوت (الرمز) الذي يشير إلى التشابه بين أخطاء القارئ وما يقابلها من كلمات النص يمثل مدى اعتماد القارئ على معرفته واستخدامه لهذا النظام من أنظمة اللغة (مقدادي، 1990؛ Goodman et al.,1987).

وهذا يؤكد أيضا أن الطلبة (عينة الدِّراسة) كانوا يعتمدون أساسا على النظام الصوتيّ للتعرف إلى الكلمات في النص، أكثر من اعتمادهم على النظامين (التركيبيّ، والدلاليّ)، مما أدى إلى زيادة الأخطاء في مجال الشبه الصوتيّ، فنظام الكتابة في اللغة العربيّة لا يتضمن رسم الصوائت القصار (Short Vowels)، فهي تلحق بالكتابة إلحاقاً، ولابدّ من الانتباه لها حتى يتمكن القارئ من التلفظ بالمقروء ونطقه نطقاً صحيحاً، بالإضافة إلى وجود تشابه بين أصوات اللغة العربيّة مثل (الباء والتاء والثاء والدال والذال...).

ويرى الباحث أن ارتفاع النسبة في مجال الشبه الصوتيّ بدرجة كبيرة، مرجعه إلى الأسباب السابقة بالإضافة إلى السرعة القرائيّة الزائدة أثناء عمليّة القراءة، وهذا ينسجم أيضا مع نوعية الأخطاء حيث كان خطأ الإبدال أكثر الأخطاء شيوعا كما أُشير سابقاً.

وتتفق النتيجة السابقة مع ما جاء في دراسة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ أبو سرحان، 1998؛ أبو عين، 1991؛ مقدادي، 1990؛ الصمادي والربضي، 1988).

أما الجدول رقم (5) الذي يبيّن لنا درجة استخدام الطلبة (عينة الدِّراسة) لاستراتيجيّة التثبت، التي ترتبط بالنسب المئويّة في مجال (مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق)، فقد كانت النسبة المئويّة لدى الذكور والإناث منخفضة، فقد بلغت عند الذكور 28.3% وعند الإناث 25.4%، فإن هذا المستوى لم يصل للدرجة التي تصنفها قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I) مستوى جيداً، إذ إن القائمة تعطي تصنيف جيد لنسبة 65% فما فوق (الصمادي والربضي، 1988؛ Goodman et al.,1987)، وهذا يتفق مع دراسة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ Maschoff,1990؛ أبو عين، 1991؛ شهاب، 1988).

ويرى الباحث أن الطلبة (عينة الدِّراسة) لم يستفيدوا من معطيات المعنى، بالنظر إلى الأخطاء التي ارتكبوها أثناء القراءة، فالطالب الذي لا يحسن بدرجة كافية استخدام معطيات المعنى سيقع في أخطاء قرائيّة مرتبطة بمعنى النص، كأن يقرأ الجملة (والقدر يُساعد المحتاجَ) بدلاً من (والقادر يُساعد المحتاجَ)، ففي هذه الحالة لا معنى للجملة، فالطالب اكتفى بقراءة الجملة ولم يقم بالتأكد من صحتها ودرجة مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق(التصحيح الذاتي)، فالقارئ لا يعاود القراءة إلا إذا تشكك في دقة المعنى، ولم يتسق مع المعنى التالي مباشرة. أمّا إذا قرأ (القادر) (الغنيّ)، فمن المحتمل أنه استخدم مؤشرات السياق، لأن كلمة (الغنيّ) لها معنى مفيد في السياق، ويدل أيضا على عدم تمكنهم من النظام الدلاليّ، وهذا يرتبط أيضا بمفهوم الطلبة عن عمليّة القراءة، فهم يرونها عمليّة آلية تركز على فك الرموز والنطق بها، وهذا ما أكدته نتائج الدِّراسة الحاليّة في مجال مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق. ويعزو الباحث ذلك أيضا إلى اهتمام المعلمين فقط بالكتاب المدرسيّ، وإهمال المطالعة الخارجية والنشاطات الثقافية، مما يقلل من الاهتمام بالهدف العام لعمليّة القراءة وهو الفهم والاستيعاب، بالإضافة إلى أنهم يولون اهتماماً كبيراً للأداء القرائيّ من لفظ سليم للمقروء مقترناً بالحركات، وذلك على حساب الفهم والاستيعاب أثناء القراءة. ومن الأمثلة على ذلك أن يقرأ الطفل الجملة (دخل حاتم المكتبة المدرسيّة) بدلاً من (دخل حاتم مكتبة المدرسة)، وأن يقرأ آخر الجملة (إذا اشتَكَى مِنهُ العضو تَداعى لهُ سَائِرُ الأعضَاءِ بالسَّهَرِ والحُمّى) بدلاً من (إذا اشتَكَى مِنهُ عضوٌ تَداعى لهُ سَائِرُ الأعضَاءِ بالسَّهَرِ والحُمّى). ومن الأمثلة على عدم مجال مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق أن يقرأ الطفل الجملة (يسهرون لخدمته، ويعلمون على رقيّه) بدلاً من (يسهرون لخدمته، ويعملون على رقيّه).

ويؤكد جودمان وجودمان (Goodman & Goodman, 1977) أن تَعَرُّفَ الكلمات لعبةُ تخمين سيكولوجية لغويّة، فالقارئ يَتَعَرَّفُ إلى الكلمة بعمل ثلاثة أشياء، أولا: يتوقع الكلمة من خلال مؤشرات التوقع، ومؤشرات الدلالة، ومؤشرات الإعراب، وثانياً: يقوم بتطبيق مهارات التعرف إلى الكلمة مثل المهارات الإدراكية للتعرف الفوري أو مهارة فك الرموز، من أجل تشخيص أكثر تركيزاً إذا لزم الأمر، وهو في الوقت نفسه يقوم بالتأكد من صحة تخمينه بدرجة مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق، وأحيانا يعاود القراءة (التصحيح الذاتي) إذا تشكك في دقة المعنى، ولم يتسق مع المعنى التالي مباشرة.

ويوضح الجدول رقم (6) أن أعلى نسبة للأخطاء تركزت في مجال الأخطاء غير المقبولة في الجملة والسياق، في ضوء نظام القواعد؛ حيث كانت لدى الإناث بنسبة أعلى من الذكور، وهذا يدل على تدني امتلاك الطلبة (عينة الدِّراسة) لاستراتيجيتي التنبؤ والتثبت.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ أبو عين، 1991؛ شهاب، 1988). ويرى الباحث أن ارتفاع نسبة أخطاء الطلبة (عينة الدِّراسة) غير المقبولة في القواعد مرجعه إلى اعتماد الطلبة الزائد على أشكال الحروف وأصواتها، دون الاهتمام بالحركات البنائية والإعرابية أثناء القراءة، بالإضافة إلى شيوع استخدام اللهجة العامية وتسكين أواخر الكلمات، مثل نصب كلمة (المسلمون) في الجملة وقراءتها (المُسْلِمينَ أسرةُ وَاحِدةُ)، أو لفظ كلمة (الحُمّى) دون النظر إلى الحركات (الحِمَى)، بفعل تأثير اللهجة العامية الشائعة، ولفظ كلمة (ملأتُ) ساكنة الأخر (ملأتْ) وغيرها. ومن جهة أخرى بالنظر إلى النسب المئويّة للأخطاء في المجالين (مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق) و(مقبوليّة نظام القواعد) يتضح أن هناك تقارباً بينهما في النسب المئويّة ولا يوجد فرق كبير؛ لأن ما يقبل في المعنى يقبل في النظام التركيبي، وليس كل ما يقبل في النظام التركيبي يقبل في المعنى.

أما بالنسبة لاستراتيجيّة التصحيح واستراتيجيّة الانتهاء من عمليّة القراءة ودرجة استخدام الطلبة لها في قراءاتهم، فيبيّن ذلك الجدول رقم (7)، والنسب المئويّة الواردة فيه، فيتضح أن الطلبة (عينة الدِّراسة) لم يصلوا بعد إلى الحد المطلوب في استخدام استراتيجيّة التصحيح وفق قائمة (R.M.I)، حيث بلغت نسبة

الأخطاء القرائيّة التي لم يتم تصويبها 53.8% عند الذكور، 71.8% عند الإناث، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة ففي دراسة شعبان (2003) لم يتم تصويب 85.2% من الأخطاء، وفي دراسة أبو عين (1991) أيضا لم يتم تصويب تقريبا 81% من الأخطاء.

ويمكن للباحث أن يعزو ذلك إلى محاوله الطلبة (عينة الدِّراسة) السرعة في القراءة، وهذا ما لاحظه الباحث أثناء الاستماع إلى قراءة بعض الطلبة (عينة الدِّراسة)، ومن جهة أخرى يعزو الباحث ذلك إلى عدم اهتمام معلميهم في الحصص الصفيّة بتصويب أخطائهم أثناء عمليّة القراءة الجهريّة، ويدل أيضا أن المعلمين لا يزالون يركزون على المفهوم القديم للقراءة فك الرموز (Decoding)؛ لأن فك الرموز وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات لا يتعدى قيام الطلبة بعمليّة آلية ليس فيها تفكير، حيث تؤكد النظريات التي تفسر عمليّة القراءة إلى أن امتلاك الطلبة لاستراتيجيتي التصحيح والانتهاء من عمليّة القراءة دليل على القدرة القرائيّة (مقدادي، 1990).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ تعزى لمتغيرات جنس الطالب وعمل الأم والمستوى التعليمي للأب والأم والتفاعل بينها ؟

يظهر الجدول رقم (8) أن متوسط أخطاء الطلبة الذكور في الصف الثالث الأساسيّ (عينة الدِّراسة) يزيد على متوسط أخطاء الطالبات بمجموع الأخطاء بفارق بسيط جداً. كما يلاحظ أن متوسط أخطاء الطلبة يتناسب تناسباً عكسياً مع عمل الأم، حيث كانت أخطاء الطلبة العاملة أمهاتهم أكثر بفارق بسيط جداً من أقرانهم الآخرين، الذين لا تعمل أمهاتهم.

وهذا يتفق مع دراسة (folsom ,1994) حيث أظهرت أثراً إيجابياً لإشراك الأهل مع أطفالهم في برنامج قرائي. كما يرى (بوند وآخرون،1986، 38) " أن هناك عوامل كثيرة تأثر بالأخطاء القرائية، ومن النادر أن يكون هناك عامل واحد مسؤول عن الأخطاء القرائية، إلا أن عاملا قد يكون مسؤولا أكثر من غيره نسبياً ". وهذا ما أكده (أولسون، د.ت، 262) " أن الجنس والذكاء ومهنة الوالدين وثقافتهم من العوامل المؤثرة على القراءة ".

وتؤكد دراسة هالسال وجرين (Halsall & Green, 1995) أن تأثير دور المدرسة في تعليم القراءة للمبتدئين ينحصر في 15% من التأثير، وأن 85% من التأثير يرجع إلى خلفية الطالب متضمنة قدراته العقلية، وتعليم ما قبل المدرسة، والظروف الأسرية، ودور الوالدين (طعيمة والشعيبي، 2006، 75). كما أظهرت دراسة (Backus & Monroe) المشار إليها في (لطفي، 1985، 39) أن أميّة الوالدين وضعف ثقافتهما من أسباب ضعف أطفالهما في القراءة. كما يؤكد (السيد، 1998، 345) "أن الأطفال في المحيط الاجتماعي الثقافي المرتفع يقرؤون أفضل من الآخرين".

أما بالنسبة لمتغيري المستوى التعليمي للأب والأم، يلاحظ من متوسطات الأخطاء للطلبة عينة الدِّراسة، أن العلاقة غير واضحة بالنسبة للمستوى التعليمي للام، أما بالنسبة للمستوى التعليمي للأب كانت الأخطاء تقل كلما ارتفع المستوى التعليمي.

يظهر الجدول رقم (9) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على الأخطاء القرائية بالنسبة لمتغير عمل الأم، ولصالح الأم غير العاملة، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية. فالمنزل هو المركز الأول والأساس لتقديم الخبرة الأولية للقراءة، بما يفعله الآباء ومدى مشاركتهم وتشجيعهم للطفل على اكتساب عادة القراءة، وتنمية الثروة اللغوية للطفل، فهو يستطيع أن يتحدث إلى والديه، ويصغي إليهم، وينمي ما لديه من حب للاستطلاع.

أما بالنسبة لبقية المتغيرات (المستوى التعليمي للأم، والمستوى التعليمي للأب) فكانت الفروق غير دالة إحصائياً، مما يعني قبول الفرضيتين الصفريتين الثالثة والرابعة. وقد يعزو الباحث عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائياً على بقية متغيرات الدِّراسة، بسبب قلة عدد الطلبة عينة الدِّراسة (22) طالب وطالبة. بالإضافة إلى أن بعض متغيرات الدِّراسة متمثلة بدرجة قليلة جدا أو غير متمثلة أساسا في عينة الدِّراسة.

التوصيات: في ضوء النتائج التي تمّ التوصّل إليها، فإنّه يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

- وضع برنامج علاجي للطلبة الضعاف في القراءة الجهريّة يستفيد من نتائج الدِّراسة الحاليّة.
- توعية معلمي اللغة العربيّة بضرورة إعطاء الطلبة فرصة لتصويب أخطائهم القرائيّة ذاتياً، وعدم الإسراف في تصحيح أخطاء الإبدال والحذف والإضافة لديهم أثناء قراءتهم الجهريّة، حيث بيّنت نتائج الدِّراسة أن محاولات التصحيح الذاتي للأخطاء القرائيّة تزداد كلما ارتفع المستوى القرائيّ للقارئ، فإنه ينبغي أن يعطى الطلبة الفرصة كي يقرؤوا دون مقاطعة لهم وتصحيح لأخطائهم.
- ينبغي على المعلمين تعويد الطلبة التأني وعدم السرعة في القراءة الجهريّة؛ للتقليل من الأخطاء القرائيّة.
- تدريب معلمي اللغة العربيّة على عمليّة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة باستخدام أداة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (R.M.I)، وزيادة اهتمامهم بالقراءة الجهريّة بشكل كبير.
- العمل على زيادة الوقت المخصص للقراءة في حصص اللغة العربيّة جميعاً.
- إجراء دراسات مماثلة على المراحل الدراسيّة المختلفة، وعلى عينات أكبر من الطلبة.

المصادر والمراجع

أبو أصفر، رزق ومخلوف، محمود (1998). **دليل المعلم إلى تعليم وتعلُّم مهارتي القراءة والتعبير بأسلوب التقويم التشخيصي**، وزارة التربية والتعليم، عمّان.

أبو سرحان، عايد (1998). **تحليل أخطاء القراءة الجهريّة في اللغتين العربيّة والإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانويّة في محافظة الزرقاء "دراسة مقارنة"**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد.

أبو عين، خلود (1991). **وصف أخطاء القراءة الجهريّة وتحليلها لدى طلبة الصف السابع والثامن والتاسع في محافظة إربد**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد.

أبو مرق، جمال (2007). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربيّة في تعليم القراءة في المرحلة الأساسيّة الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل، **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، جامعة الخليل، **3**(1)، 209-236.

الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربيّة (2005). وزارة التربية والتعليم الأردنيّة، عمّان.

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

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

بوند، جاي وتنكر، ماير وواسون، باربارا (1986). **الضعف في القراءة الجهريّة: تشخيصه وعلاجه**، ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب.

حبش، زينب (2003) القراءة الإبداعية، متوفر على الشبكة العالمية: **www.zeinab-habash.ws**.

حتاملة، إبراهيم وجرادات، ضرار والعمري، خالد (1986) تحليل و تقويم أخطاء القراءة والاستيعاب لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة في الأردن، **المجلة التربويّة**، جامعة الكويت، **3**(10)، 77-101.

الحكيمي، جليلة (2005). الأخطاء الشائعة في القراءة الجهريّة لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائيّ الأساسيّة في اليمن، **المؤتمر العلمي الخامس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، القاهرة، 179.191.

الحوامدة، محمد (2006). **درجة تمثيل كتب اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة في الأردن للأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسيّة والمعرفيّة للمنهاج**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمان، الأردن.

الخليفي، عبد الإله (2006). القراءة الجهريّة بوابة نفاذ الأطفال إلى عالم النجاح، **جريدة الشرق الأوسط**، الاثنين 13 مارس 2006، العدد (9967).

السيد، محمود (1998). **في طرائق تدريس اللغة العربيّة**، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

سليمان، السيد عبد الحميد (2003). **سيكولوجية اللغة والطفل**، القاهرة: دار الفكر العربي.

شعبان، نوال (2003). **وصف أخطاء القراءة الجهريّة وتحليلها لدى طلبة الصف الثامن الأساسيّ في محافظة عجلون**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد.

شهاب، موسى (1988). **وصف أخطاء القراءة الجهريّة باللغة العربيّة وتحليلها لدى طلبة المرحلة الابتدائيّة في الأردن**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد.

الصمادي، عقلة والربضي، سليم (1988). التباين اللغويّ في القراءة الشفوية في اللغة العربيّة لدى طلبة السادس الابتدائيّ والثالث الإعدادي والثاني الثانويّ في مدارس مدينة اربد في الأردن، **المجلة التربويّة**، جامعة الكويت، **5** (17)، 99-117.

طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد (2006). **تعليم القراءة والأدب**، القاهرة: دار الفكر العربيّ.

طعيمة، رشدي والناقة، محمود (2006). **تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات**، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

طه، هيثم(2003). اكتساب القراءة والكتابة: البعد التطوري والتفكيري، **مجلة النبراس**، العدد(**1**)، 8-19.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2009). **فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، اربد: دار عالم الكتب الحديث.

عاشور، راتب ومقدادي، محمد (2005). **المهارات القرائية والكتابية**، عمان: دار المسيرة.

عبدالله، عبدالرحيم (1998) مهارات القراءة في منهج الطفولة المبكرة، **مجلة التربية**، جامعة قطر، العدد **(127)**، 248-268.

العبدالله، محمود (2008). تحليل أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة لدى طلبة الصف السابع في مدارس الأغوار الشمالية في الأردن، **مجلة العلوم الإنسانيّة**، السنة السادسة، العدد(**38**)، متوفر على الشبكة العالمية: www.ulum.nl.

العزازي، سلوى (2000). **فاعلية المسرح التعليميّ في تنمية مهارات القراءة الجهريّة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

عمار، سام(2002). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة**، بيروت: مؤسسة الرسالة.

العمارنة، عماد (1998). **أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى طلبة الصف العاشر الأساسيّ**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد.

عويدات، عبدالله ومرشد، يسرى (1991). عيوب القراءة الجهريّة ومستوى استيعاب المادة المقروءة لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الابتدائيين في الأردن، واثر عوامل الجنس والدخل ومهنة الأب والمستوى التعليميّ للطلبة على طبيعة هذه العيوب، **مجلة دراسات**، الجامعة الأردنيّة، **18أ** (1)، 21-45.

الغزو، عماد وطيبي، سناء و السرطاوي، عبد العزيز(2005). مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الإمارات العربيّة المتحدة للمهارات الاساسيّة في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربيّة المتحدة، العدد(**22**)، 45-64.

لطفي، محمد (1985) **التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائيّة**، القاهرة: مكتبة مصر.

مدانات، أوجيني (1985) **الطفل ومشكلاته القرائيّة**، عمّان: دار مجدلاوي.

مقدادي، محمد (1990). تأثير مستوى الصف والقدرة القرائيّة على نماذج الأخطاء في القراءة الجهريّة لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسيّ، **مجلة أبحاث اليرموك**، جامعة اليرموك، **6**(2)، 35-54.

الناجي، حسن (2003). مستوى مقروئية ودرجة إشراكية كتاب اللغة العربيّة للصف السادس الابتدائيّ في الإمارات العربيّة المتحدة، **ندوة بناء المناهج الأسس والمنطلقات**، جامعة الملك سعود، 515-552.

نصر، حمدان (1999). آراء طلبة الصف الثاني الثانويّ في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية، **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانيّة والتربويّة**، جامعة دمشق، **15**(3)، 223-277.

Allington, R., & Guice, S. (1998). Learning to read: What research says parents can do to help their children. Our Children (the National PTA Magazine). Available Online at: *http://www.pta.org*.

Folsom, Kathy. (1994). Developing and implementing a plan involving parents to improve the reading interests of middle school students.(ERIC Document Reproduction Service NO. ED 381754). Available at: *www.kidsource.com/ kidsource/content2/ parent.part.middle. k12.3.html.*

Foorman, B., Francis, D., Novy, D., & Liberman, D. (1991). How letter-sound instruction mediates progress in first grade reading and spelling. *Journal of Educational Psychology, 83*, 456-469.

Goodman, K.& Goodman, Y.(1977). Learning about psycholinguistic processes analyzing oral reading, *Harvard Educational Review,47*, 317-333.

Goodman, Y. M. (1995). Miscue analysis for classroom teachers: Some history and some procedures. *Primary Voices K-6, 3*(4), 2-9.

Goodman, Y. M., Watson, D. J. & Burke, C. L. (1987). *Reading miscue inventory: Alternative procedures*. New York: Richard C. Owen Publishers Inc.

Goodman, Yetta M. and Carolyn, L. Burke (1972) *Reading Miscue Inventory*. New York: Macmillan

Halsall, S. & Green, C. (1995). Reading aloud: A way for parents to support their children's growth in literacy. *Early Childhood Education Journal,23*(1), 27-31.

Harrison, C. (1984). *Readability in the classroom*. London: Cambridge University Press.

Hempenstall, K. (1999). Miscue analysis: A critique. *Effective School Practices, 17*(3), 87-93.

Holsti, O .(1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities.* New York: Addison Wesley.

Kampfe, C.M. (1989). Reading comprehension of deaf adolescent residential school students and its relatitonship to hearing mothers' communication strategies and skill, *American Annals of the Deaf, 134*, 317-322.

Maschoff, J. (1990). A post hoc psycholinguistic analysis of oral and silent reading miscues of second fourth and sixth graders.(Thesis (EDD) Southern Illinois University at Edwardsville). Available at: *http://www.lib.ntnu.edu.tw/holding/doQuickSearch.jsp.*

Paris, S. G. (2002). Measuring children's reading development using leveled texts. *The Reading Teacher, 56*(2), 70-168.

Savage, Robert; Stuart, Morag (2006) Developmental Model of Reading Acquisition Based upon Early Scaffolding Errors and Subsequent Vowel Inferences, *Educational Psychology, 26*(1), 33-53.

Snowling, M.J. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia*, *7*(1), 37-46.

Trelease, J. (2006). *The Read-Aloud Handbook*. New York: Penguin Books.

Whitehurst & Lonigan .(1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.

ملحق رقم (1)
النصوص القرائية

النص الأول: المُسْلِمُونَ أسرةٌ وَاحِدةٌ

المُسْلِمُونَ أسرةٌ وَاحِدةٌ يَختَلِفُونَ في أجنَاسِهم وفي لُغاتهم، وتَتَبَاعدُ بلادُهم شرقاً وغرباً، وشَمالاً وجنُوباً، ولكنَّهم مع هذا أسرةٌ واحدةٌ، كلُّ مُسلمٍ فيها أخٌ لأخيهِ المُسلِمِ... إذا حَزِنَ حَزَنَ له الجميع، وإذا نَالهُ خيرٌ فَرِحَ له الجميع، وحَيَاتُهم حياةُ مودَّةٍ وتَراحُمٍ وتعَاطُفٍ. القويُّ منهم يُساعدُ الضَّعيفَ، والغنيُّ يعاونُ الفَقيرَ، والقادرُ يُساعدُ المُحتَاجَ، وهُم جميعاً يدٌ واحدةٌ، وقَلبٌ وَاحدٌ.

قالَ رَسُولُ الله صلَّى الله عليه وسلَّم: " مَثَلُ المؤمنينَ في توادِّهِم، وتَراحُمِهِم، وتَعَاطُفِهِم مَثَلُ الجَسَدِ، إذا اشتَكَى مِنهُ عضوٌ تَداعى لهُ سَائِرُ الأعضَاءِ بالسَّهَرِ والحُمَّى"

النص الثاني: في مَكتَبَةِ المَدرَسَةِ

دَخَلَ حَاتِمُ مَكتَبَةَ المَدرَسَةِ، وَأخَذَ يَتَأمَّلُ الكُتبَ العِلميَّةِ، والتَّاريخيَّةِ، والقَصَصيَّةِ، فَأعجبَ بقصَّةِ البَطَلِ العَربيِّ المُسلِمِ سَعدِ بن أبي وقَّاص – رَضِي الله عنهُ– فتقدَّمَ إلى أمينِ المَكتَبَةِ وقالَ لهُ: مِنْ فَضلِكَ أُريدُ استِعَارَةَ هذِه القصَّةِ، فَأعَارَهَا أمينُ المكتَبَةِ لهُ بَعدَ أنْ كَتَبَ حَاتِمُ اسْمَهُ في سِجلِّ المُستَعِيرينَ.

ذَهَبَ حَاتِمُ إلى البيتِ فَرِحاً مَسْرُوراً، وَعَكَفَ على قِرَاءةِ القصَّةِ حتَّى أَتَمَّهَا، لَقَد عَرَفَ أنَّ سَعْدَ قَائِدُ عَسكَريُّ مَاهِرٌ، فَتَحَ الله عَلى يَدَيهِ كَثِيراً مِن بِلادِ العِراقِ وبِلادِ فَارِسَ، وأنَّ هذا البَطَلَ ظَلَّ مُجَاهِداً في سَبِيلِ الله إلى أنْ وَافَاهُ الأجَلُ في المَدِينَةِ المنوَّرةِ مدينة الرَّسولِ – صلَّى الله عليه وسلَّم. لَقَد تَمنَّى حَاتِمُ عَلى الله تَعَالى أنْ يَمْنَحَهُ الشَّجَاعَةَ والإيمَانَ؛ ليكونَ مُجَاهِداً في سَبِيلِ الله كَسَعدِ بن أبي وقَّاص.

أعَادَ حَاتِمُ قِصَّةَ سَعْدٍ إلى المَكتَبَةِ سَلِيمَةً نَظِيفَةً في المَوعِدِ المُحَدَّدِ.

النص الثالث: وَطَنِي

وَطَنِي حَبِيبٌ إليَّ، غَالٍ عِندِي، عَظِيمٌ في فُؤَادِي، وُلِدتُ فَوقَ تُرَابِهِ، وَفَتَحتُ عَينِيَّ أوَّلَ مَا فَتَحتُهُمَا عليه، وَنَعِمتُ بِخَيرَاتِهِ الكَثِيرَةِ، مِن تَمرِهِ وَزَرعِهِ وَفَاكِهَتِهِ أَكَلْتُ، ومِن مَائِهِ ارْتَويتُ، وبِنَسَمَاتِهِ العَلِيلَةِ ملأتُ صَدرِي، وفي أرْجَائِهِ لَهَوتُ وَلعبتُ مَع رِفَاقِ الطُّفُولَةِ، وفي مَدَارسِهِ تَعَلَّمتُ.

وَأنَا سَعِيدٌ بِكُلِّ مَا فِيهِ، سَعِيدٌ بِهؤلاءِ الآباءِ الَّذينَ يَسهَرونَ لِخِدمَتِهِ، ويَعْمَلونَ على رقيِّهِ، ويَبْذِلُونَ الجُهُودَ الشَّاقَةَ المُستَمِرَّةَ لِحِمَايَتِهِ، والنُّهضَةَ بِهِ؛ ليكونَ من الأوطَانِ المُتَقَدِّمَةِ.

وَلا أنسَى فَضْلَ وَطَنِي وسَأعمَلُ لِرقِيِّهِ في السِّلمِ، وَأفدِيهِ بِرُوحِي إنْ تَعَرَّضَ لِخَطَرٍ.

ملحق رقم (2)
اختبار التكملة (Cloze Test)

النص الأول: المُسْلِمُونَ أسرةٌ وَاحِدةٌ

المُسْلِمُونَ أسرةٌ وَاحِدةٌ يَختَلِفُونَ ..... أجنَاسِهم وفي لُغاتهِم، وتَتَبَاعدُ بلادُهم شرقاً و.....، وشَمالاً وجنُوباً، ولكنَّهم .... هذا أسرةٌ واحدةٌ، كلُّ ..... فيها أخٌ لأخيهِ المُسلِمِ. إذا ..... حَزَنَ له الجميع، وإذا ..... خيرٌ فَرِحَ له الجميع، و..... حياةُ مودَّةٍ وتَراحُمٍ وتعَاطُفٍ. ..... منهم يُساعدُ الضَعيفَ، والغنيُّ ..... الفَقيرَ، والقادرُ يُساعدُ المُحتَاجَ، وهُم ..... يدٌ واحدةٌ، وقَلبٌ .....

قالَ رَسُولُ الله صلَّى ..... عليه وسلَّم: " مَثَلُ المؤمنينَ .... توادِّهِم، وتَراحُمِهِم، وتَعَاطُفِهِم مَثَلُ .....، إذا اشتَكَى مِنهُ عضوٌ ..... لهُ سَائِرُ الأعضَاءِ بالسَّهَرِ ....."

النص الثاني: في مَكتَبَةِ المَدرَسَةِ

دَخَلَ حَاتِمُ مَكتَبَةَ المَدرَسَةِ، ..... يَتَأمَّلُ الكُتبَ العِلميَّةِ، والتَّاريخيَّةِ، و.....، فَأعجبَ بقِصَّةِ البَطَلِ العَربيِّ ..... سَعدِ بن أبي وقَّاص – ..... الله عنهُ– فتَقدَّمَ إلى أمينِ المَكتَبَةِ و..... لهُ: مِنْ فَضلِكَ أُريدُ ..... هذِهِ القصَّةِ، فَأعَارَهَا أمينُ ..... لهُ بَعدَ أنْ كَتَبَ ..... اسْمَهُ في سِجِلِّ المُستَعِيرينَ.

ذَهَبَ حَاتِمٌ إلى البيتِ ..... مَسْرُوراً، وَعَكَفَ على قِرَاءةِ ..... حتَّى أَتَمَّهَا، لَقَد عَرَفَ ..... سَعْدَ قَائِدٌ عَسكَريٌّ مَاهِرٌ،..... الله عَلى يَدَيهِ كَثِيراً .... بِلادِ العِراقِ وبِلادِ فَارِسَ، وأنَّ ..... البَطَلَ ظَلَّ مُجَاهِداً في .... الله إلى أنْ وَافَاهُ ..... في المَدِينَةِ المنوَّرةِ مدينة ..... – صلَّى الله عليه وسلَّم. .... تَمنَّى حَاتِمُ عَلى الله ..... أنْ يَمْنَحَهُ الشَّجَاعَةَ والإيمَانَ؛ ..... مُجَاهِداً في سَبِيلِ الله ..... بن أبي وقَّاص.

أعَادَ حَاتِمُ قِصَّةَ سَعْدٍ ..... المَكتَبَةِ سَلِيمَةً نَظِيفَةً في ..... المُحَدَّدِ.

النص الثالث: وَطَنِي

وَطَنِي حَبِيبٌ إليَّ، غَالٍ .....، عَظِيمٌ في فُؤَادِي، وُلِدتُ ..... تُرَابِهِ، وَفَتَحتُ عَينِيَّ أوَّلَ مَا ..... عليه، وَنَعِمتُ بِخَيرَاتِهِ الكَثِيرَةِ، ..... تمرِهِ وَزَرعِهِ وَفَاكِهَتِهِ أَكَلْتُ، ..... مَائِهِ ارْتَويتُ، وبِنَسَمَاتِهِ العَلِيلَةِ ..... صَدرِي، وفي أرْجَائِهِ لَهَوتُ ..... مَعَ رِفَاقِ الطُّفُولَةِ، وفي ..... تَعَلَّمتُ.

وَأنَا سَعِيدٌ بِكُلِّ مَا .....، سَعِيدٌ بِهؤلاءِ الآباءِ الَّذينَ ..... لِخِدمَتِهِ، ويَعْمَلونَ على رِقيِّهِ، ..... الجُهُودَ الشَّاقَةَ المُستَمرَّةَ لِحِمَايَتِهِ، ..... بِهِ؛ ليكونَ من الأوطَانِ المُتَقَدِّمَةِ.

ولَا أنسَى فَضْلَ وَطَنِي ..... لِرقِيهِ في السِّلمِ، وَأفدِيهِ ..... إنْ تَعَرَّضَ لِخَطَرٍ.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 2، 2010، 129-146

الاتجاهاتُ الوالديّةُ في التنشئةِ الاجتماعيّةِ للناشئينَ كما يدركُها طلبةُ الصفِّ الثاني الثانويِّ في جنوبِ الضفّةِ الغربيّةِ/ فلسطين

محمّد عابدين*

تاريخ تسلم البحث 2/9/ 2009 تاريخ قبوله 2010/4/19

ملخص: هَدَفت الدراسةُ الحاليّةُ إلى الكشفَ عن الاتجاهاتِ الوالديّةِ في التنشئة الاجتماعيّة في جنوب الضفّة الغربية/ فلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة، أُعدّت استبانةٌ مكوّنةٌ من ستين فقرةً بنموذجين للأب وللأمّ لقياس الاتجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة، وتمّ توزيعُها على عيّنةٍ طبقيّةٍ عشوائيّةٍ من طلبة الصفّ الثاني الثانويّ في المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل بلغت (423) طالباً خلال شهري شباط وآذار 2007. وقد أشارت النتائجُ إلى أنّ الاتجاهاتِ الوالديّةَ كما يدركُها الطلبةُ في نموذجَي الأب والأمّ "ديمقراطيّة"، وتميل إلى الحماية الزائدة في نموذج الأمّ، وإلى الإهمال في نموذج الأب. وأظهرت النتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسّطات استجابات الطلبة تبعاً للجنس لصالح الإناث مقارنةً مع الذكور، وتبعاً لفرع الدراسة لصالح الفرع العلميّ في بُعدِ الديمقراطيّة- التسلّط، ولفرع العلوم الإنسانيّة في بُعد الحماية الزائدة- الإهمال، وتبعاً للمستوى الاقتصاديّ في بُعد الديمقراطيّة- التسلّط لصالح أبناء الأُسَر ذاتِ الدخل المتوسّط والدخل فوق المتوسّط مقارنةً مع ذوي الدخل المنخفض، وتبعاً للمستوى التعليميّ للأب في بُعد الديمقراطيّة- التسلّط أيضاً لصالح ذوي المستوى التعليميّ الأعلى، بينما لم تكن هناك فروقٌ دالّةٌ إحصائياً تبعاً لمتغيّر المستوى التعليميّ للأمّ. (**الكلمات المفتاحيّة:** الاتجاهات الوالديّة، التنشئة الاجتماعيّة، الضفّة الغربيّة، فلسطين).

Parental Attitudes Towards Youth Socialization as Perceived by 12th Graders at Southern West Bank / Palestine

Mohmmad Abdeen, *College of Educational Sciences,Al-Quds University,Jeruslem,Palestine*

***Abstract**: This study aimed at determining parental attitudes towards youngsters socialization at southern West Bank, Palestine. To carry out the study, a two-fold 30-item questionnaire was developed and distributed to a stratified random sample of (423) 12th graders during February and March 2007. Results showed that parental attitudes as perceived by students were "democratic" on one side, and were identified as "over protection" for mothers and "negligence" for fathers. No significant differences between the means of sample perceptions due to mother educational level were determined, whereas significant differences were determined with regard to gender, branch of study, family economic level, and father educational level. (**Keywords**: Parental Attitudes, Socialization, West Bank, Palestine).*

المقدّمة: تُعَدّ عمليّةُ التنشئةِ الاجتماعيّةِ من أقدمِ العمليّات في المجتمع البشريّ، وهي سمةٌ مميّزةٌ لكلّ المجتمعات البشريّة في الماضي والحاضر، سواءٌ أكانت بدائيةً، أمناميةً، أم متحضّرةً. ويتمّ من خلال هذه العمليّة ملاءمةُ سلوك الفرد ليتطابق مع توقّعات الجماعة التي ينتمي إليها (قناوي، 1991)، والمحافظةُ على بقاء المجتمع واستمراريّته، وتحقيقُ التوازنِ والتماسكِ في بيئةٍ مشحونةٍ بالتغيّرات والمستجدّات المتلاحقة (همشري، 2003)، وتحويلُ الفرد من كائنٍ عضويٍّ إلى كائنٍ اجتماعيٍّ وفردٍ ناضجٍ يعي معنى المسؤوليّة الاجتماعيّة وكيف يتحمّلها، وقادرٍ على ضبط انفعالاته والتحكّم في إشباع حاجاته (الشربيني وصادق، 2000). وتتطلّب المحافظةُ على البقاء والاستمراريّة نقلَ ثقافةِ المجتمع ومعاييرِه وضوابطِه السلوكيّة من جيلٍ لآخر، بينما يتحقّق التوازنُ والتماسكُ بوجود قدرٍ مشتركٍ من القيمِ والمعاييرِ والتقاليد بين أفراد المجتمع (الكندري، 1992).

ويشيرُ علمُ النفس الاجتماعيّ وعلمُ اجتماع التربية إلى التنشئة الاجتماعيّة بمُسَمّياتٍ مختلفةٍ ومتداخلةٍ، وبالتالي أُعطِيَت تعاريفُ متنوّعةٌ. وخلاصةُ تلك التعاريف أنّ التنشئةَ الاجتماعيّة هي عمليّةُ تفاعلِ الفرد مع البيئةِ التي يعيشُ فيها، حيث تتكوّن شخصيّته وتنمو، وحيث يندمج في الجماعة (الرشدان، 2005)، أي أنّ اهتمامها ينصبّ على الجانبين الاجتماعيّ والوجدانيّ من حياة الطفل والناشئ (الناشف، 2007). ولمّا كانت عمليّة التنشئة الاجتماعيّة مستوجبةً التفاعلَ والتبادلَ بين الفرد والجماعة، وليس مجرّد الاستسلام والانقياد للأنظمة الثقافيّة والاجتماعيّة في المجتمع، فقد عدت ذاتَ بُعْدَيْن: اجتماعيٍّ وذاتيٍّ حيث يتفاعل ما يريدُه المجتمعُ من الطّفلِ أو الناشئ مع ما يحتاجه الطفلُ أو الناشئُ من المجتمع (همشري، 2003). وحدّد بدران ومحفوظ (1998) البُعدَ الاجتماعيّ في التنشئة الاجتماعيّة بعمليّة اندماج الفرد في المجتمع وانخراطه في أنشطته، والبُعدَ الذاتيّ أو (الأنثروبولوجيّ) بعمليّة غرس المهارات والاتجاهات الضروريّة لدى الفرد ليقوم بالأدوارِ المطلوبة منه. وتأسيساً على ذلك، فيُمكن النظرُ إلى التنشئة الاجتماعيّة على أنّها عمليّة تعلّمٍ وتكيّفٍ في آنٍ واحدٍ.

وتقومُ بالتنشئة الاجتماعيّة عدّةُ مؤسّساتٍ، منها: الأُسرةُ، والروضةُ، والمدرسةُ، وجماعةُ الرفاق، ودورُ العبادة، ومؤسّساتُ الإعلام؛ وتُعَدُّ الأُسرةُ أبرزَ تلك المؤسّسات في حياة الأبناء في مختلف مراحلهم العمريّة، حيث تكونُ أساليبُ التنشئة الوالديّة بمقامِ الرقيبِ على أساليبِ التنشئة الأخرى (الشناوي وأبو الربّ، 2002؛ الشربيني وصادق، 2000)، وهي مصدرٌ هامٌ لإشباع حاجة الطفل من الأمن

*كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2010، اربد، الأردن.

والاطمئنان والعلاقات الوجدانيّة، وتكوين خبرات الرضا والاستقرار لديه (الناشف، 2007). وقد عدّها علواني (1997) وظيفةً اجتماعيةً ومسؤوليةً دينيّةً للوالِدَيْن تنتهي بتحويل الفردِ إلى عضوٍ عاملٍ في مجتمعِه، وأنها ليست تفضّلاً أو دربـاً من فِعلِ الخيرِ والإحسانِ منهم. ويتفّق الباحثون (همشري، 2003؛ العيسوي، 1995؛ Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonca, 2009; Beyers & Gossenes, 2008; Kochansks, Aksan, & Joy, 2008; Hardy, Padilla-Walker, & Carlo, 2008) بأنّ للأنماطُ التي يستخدِمُها الوالدان في تنشئة أبنائهم دوراً في التكوين الإيجابيّ أو السلبيّ للأبناء. ففي التكوين الإيجابيّ تنمو قدراتُ الأبناء وشخصيّاتُهم نموّاً سويّاً، ويتحقّقُ لهم الأمنُ والاستقرارُ والنجاحُ، بينما يدمّرُ التكوينُ السلبيُّ شخصيّاتِ الأبناء، وتقودُهم إلى الاضطرابِ، والانحرافِ، والفشلِ. وعليه، فتختلفُ أساليبُ التنشئة الوالديّة من مجتمعٍ لآخر، ولدى الأُسَر والتجمّعات المختلفة؛ وقد يكون الأمرُ أو السلوكُ مقبولاً في مجتمعٍ أو أُسْرةٍ ما، بينما يكون غيرَ مقبولٍ في مجتمعٍ أو أُسرةٍ أخرى.

ويشيعُ استخدامُ مصطلحِ "الاتجاهات الوالديّة" في التنشئة الاجتماعيّة تعبيراً عن منظومةِ العمليّاتِ الدافعيّة والانفعاليّة والإدراكيّة والمعرفيّة الموجّهَة لأساليبِ معاملةِ الوالِدَين أبناءَهم في المواقف الحياتيّة، ودلالةً على أنماط الرّعاية الوالديّة الموجّهة لسلوك الأبناء والآباء. وتعد تلك الاتجاهاتُ اختياريّةً وذاتيّةً، ويؤثّرُ فيها نمطُ شخصيّة الوالدَيْن، ومستواهُم العلميّ والاجتماعيّ والاقتصاديّ، وطبيعةُ إدراكهم للطفولة، وتفاعلاتُ العلاقات الأُسَريّة، وخصائصُ الطفل أو الناشئ، إضافةً إلى ثقافة المجتمع وحضارته (الناشف، 2007؛ الرشدان، 2005؛ الكتاني، 2000؛ قناوي، 1991). وأمّا تأثيرُها في الناشئة فيتراجعُ بتقدّم المراحل العمريّة لهم وبلوغِهم مراحلَ الرشد (Studsrod & Bru, 2009).

ويُعرّفُ إسماعيلُ وإبراهيمُ الاتجاهاتِ الوالديّة (1959، ص. 17) بأنّها "ما يراه الآباءُ [بل الوالدان] ويتمسّكُونَ به من أساليب في معاملة الأطفال في مواقف حياتهم المختلفة"، في حين عرّفتها قناوي (1991، ص. 83) بأنّها "الإجراءاتُ والأساليبُ التي يتّبعها الوالدان في تطبيع أو تنشئة أبنائهما اجتماعيّاً". وأشارت إليها الكتاني (2000) بأنّها وسيلةٌ للآباء والأمّهات للتفاعل والتواصل مع أبنائهم، والتي يتمّ عبرها نموّهم النفسيّ الاجتماعيّ.

ودأبَ الباحثونَ على قياسِ الاتجاهات الوالديّة من خلال أقوال الأمّ بشكلٍ أساسيّ، ثمّ تمّت الاستعانةُ بأقوالِ الأب كون الأبوّة مقابلَةً للأمومة. واتجهت الدراساتُ الحديثةُ (شوامرة، 2008؛ السعادات، 2003؛ خوج، 2002؛ Padilla-Walker, 2008) إلى تعرّفِ الاتجاهات الوالديّة من خلال وجهاتِ نظرِ الأبناءِ أنفسهم، باعتبارها أكثرَ ارتباطاً بالنّموّ النفسيّ والاجتماعيّ للأبناء من ارتباطِها بالسلوكِ الفعليّ للوالِدَيْن. واستخدمَ الباحثون والمتخصّصون في دراستِهم للاتجاهات الوالديّة الملاحظةَ، والمقابلةَ الشخصيّة، والمقاييسَ والاستبانات، واختبارات الإسقاط (الكتاني، 2000).

وتُصنّف الاتجاهاتُ الوالديّة عموماً في منهجين: المنهج السويّ، والمنهج غير السويّ. وأشار طاهر (1990) إلى أنّ أساليبَ المعاملة الوالديّة تُصنّف في أربع مجموعاتٍ: التقبّل، والتحكّم، والتسيّب، والتذبذب. أمّا بوكاتكو ودايهلير (Bukatko & Daehler, 1992) فبيّنا أنّ ثمّة ثلاث مجموعاتٍ في الاتجاهات الوالديّة، هي: التبليغُ (induction) ويشمل أساليبَ الشرح والتفسير لمعايير السلوك، وتأكيدُ القوّة (power assertion) ويشمل أساليبَ القسوة والتسلّط والفرض دون شرحٍ وتفسيرٍ، وسحبُ الحبّ (love withdrawal) ويشمل أساليبَ الرفض والإهمال. وأورد (بوكاتكو ودايهلير) تصنيفاً للباحثة (Baumrind) بأنّ هناك أربعةَ اتجاهاتٍ والديّةٍ هي: التسلّطُ، والتساهلُ، والسّواءُ، والإهمالُ. وبناءً عليه، يتبيّن أنّ هناك اتجاهاً والديّاً إيجابيّاً يؤدّي إلى نموٍّ سويٍّ، واتجاهاً سلبيّاً يؤدّي إلى نموٍّ سلبيٍّ (Karlen, 1996). وتضمّ الاتجاهاتُ الوالديّة السلبيّة: القسوةَ (cruelty)، والإهمالَ (negligence)، والتّذبذبَ (hesitation)، والحمايةَ الزائدةَ (over protection)، والتساهلَ (fondling)، والتسلّطَ (authoritarianism)؛ ويُقابل مجملَ الاتجاهات السلبيّة اتجاهُ والديٌّ سويٌّ هو اتجاهُ السّواء (normality) حيث "يتمّ ممارسة الأساليب السويّة من وجهة نظر الحقائق التربويّة، وعدم ممارسة الأساليب المعبّرة عن الاتجاهات غير السليمة" (الكتاني، 2000، ص. 82). ومن جهته، عدّد الرشدان (2005) جملةً من أساليب التنشئة الاجتماعيّة التي تتداخلُ أو تترادفُ أحياناً، وهي: المساندةُ العاطفيّةُ، والضبطُ، والعداءُ، والتذبذبُ، والحمايةُ الزائدة، والتسلّطُ، والتساهلُ والمسامحةُ، والإهمالُ، والنبذُ، والتفضيلُ، والإعجابُ الزائدُ، والاعتماديّةُ.

وتأسيساً على ما سبق يمكن القولُ إنّ للاتجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة دوراً في تحريكِ سلوكِ الأبناء وتوجيهِه، وفي تشكيل شخصيّاتِهم وقيامِهم بالوظائفِ والأدوارِ المتوقّعةِ منهم، وفي تحديدِ مستقبلِهم، وتكوينِ القِيَمِ والاتجاهاتِ السليمة لديهم وترسيخِها، خصوصاً وأنّ الأسرةَ أمينةٌ على أهداف المجتمع الذي تنتمي إليه، وأنّها الرافدةُ له بالخبرات، والطاقات، والمهارات اللازمة للمحافظة على وجوده واستمراره، وتحقيق التنمية الشاملة له. وإنّ نمط التنشئة الاجتماعيّة يؤدّي إلى تكوين الطّبْعِ لدى الفرد، بحيث يمكن أن يُتوقّعَ منه سلوكٌ معيّنٌ، وأن تُفهَمَ سلوكاتُه بناءً على ذلك الطبع (الأمين، 2005). ويتطلّب تواصلُ الأبناء بوالديهم ومجتمعِهم التفاعلَ المستمرَّ والتأثيرَ المتبادلَ بينهم؛ فالتفاعلُ ذو المظاهرِ السلبيّة للوالِدَيْن، مثل: الرفض والإهمال يؤدّي بالأبناءِ إلى الانزعاجِ والاستجابةِ السلبيّة واضطراب الشخصيّةِ وتشوّهِها، بينما يؤدّي التفاعلُ ذو المظاهرِ الإيجابيّة، مثل: التقبّل والمساندة إلى ارتياح الأبناء والاستجابةِ بطرقٍ إيجابيّةٍ وسويّةٍ. ولذلك، فدراسةُ الاتجاهاتِ الوالديّة تُسهمُ في فهمِ محدّدات سلوكِ الأبناء ومحدّدات النمو الانفعاليّ والنفسيّ والاجتماعيّ لديهم، نظراً لأنّ سلوكَ الأبناء والمتعلّمين في حياتهم الدراسيّة والاجتماعيّة يتأثّر بعدّة عوامل،

منها: أساليبُ التنشئة الوالديّة المستخدَمَةُ، رفضاً وإهمالاً، أو رعايةً زائدةً وتدليلاً. ويُضافُ إلى ذلكَ أنّ دراسةَ الاتجاهات الوالديّة تُسهّلُ للباحثينَ الوقوفَ على منظومةِ العمليّات الموجّهة لسلوك الوالدَيْن أنفسهم في المواقف الحياتيّة المختلفة، وتُسهمُ في التأسيس للتربيّة والتنشئة السويّةِ، لأنّ التأسيسَ السليمَ خيرٌ من الوقوف عند معالجةِ السلبيّات.

ويُلاحظُ أنّ الدراساتِ اهتمّت بدراسةِ الأساليب التي يتّبعُها الوالِدَان في تنشئة أبنائهم في بيئاتٍ عربيّةٍ وأجنبيّةٍ مختلفةٍ، وأنّها ركّزت على العلاقة بينها وبين متغيّراتٍ اجتماعيّةٍ ونفسيّة وتحصيليّة متنوعةٍ لدى الأبناء. هذا وقد اتضّح للباحثِ أنّ هناك شيئاً من التضارب في نتائج البحوث السابقة، وأنّ أساليبَ المعاملةِ الوالديّةِ لا تُمارسُ على وتيرةٍ واحدةٍ، وأنّها غالباً ما تتأثّرُ بالمستويات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والتعليميّة للوالدين. كما لاحظ الباحث أن دراسةَ أساليبِ المعاملةِ الوالديّةِ في البيئة الفلسطينيّة -حيث تعيشُ الأسَرُ الفلسطينيّةُ في ظلّ أجواء سياسيّةٍ وأمنيّةٍ واجتماعيّةٍ غيّر مستقرّة منذ بضعة عقودٍ- لم تنل حظّاً وافراً من الدراسة والبحث، وهذا ما يبرّر إجراء هذه الدراسة.

مشكلةُ الدراسة: يحاولُ الباحثون في الميدانِ التربويّ فهمَ السلوكِ الإنسانيّ بعامّةٍ، وسلوكِ الناشئةِ والمتعلّمين بخاصّةٍ، وتفسيرَه والوقوفَ على العوامل المؤثّرة فيه. وهناك هزّاتٌ أُسَريّةٌ واجتماعيّةٌ وتغيّراتٌ في الأعراف والقيم والموازين وغزواتُ العولمةِ والتغريبِ طالت المجتمعَ العربيّ المعاصر وأفرزت ممارساتٍ والديّةً متضاربةً. وفيما يتعلّق بالسلوكِ الاجتماعيّ والصفيّ للطلبة في مرحلتي البلوغِ والأشُدِّ -أي مرحلة الرشدِ التي تبدأ في سنّ الثامنة عشرة- (التل، 2005)، فيُلاحَظُ أنّ هناك ازدياداً في وتيرةِ التذمّر والتشكّي من مشكلاتِه من قِبَل المديرينَ والمعلّمينَ والمرشدينَ التربويينَ، ممّا يدفع المرءَ إلى الظنّ بوجود أزمةٍ تربويّةٍ اجتماعيّةٍ تعرقلُ تحقيقَ أهدافِ التنشئة الاجتماعيّة. ويتذمّر مربّون من ظهور بعضِ أشكالِ السلوكِ غيرِ المحمودِ في المدارس، مثل: العنف والعدوانيّة، والعجز عن التكيّف والاندماج؛ كما يتذمّر آخرون من وجودِ مظاهر سلوكيّةٍ متناقضةٍ للوالدين تتأرجحُ بين الإغراق في التدخّل في الشأن المدرسيّ وفي الحماية الزائدة للأبناء من ناحيةٍ، وبين عدم الاكتراث والتسلّط من ناحيةٍ أخرى. لذلك، فإنّه من المهمّ دراسةُ الاتجاهاتِ الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة، والوقوفُ على نوعيّة السلوكيّاتِ التربويّة التي ينتهجُهَا الوالدان باعتبار أنّ الاتجاهاتِ الوالديّةَ في التنشئة الاجتماعيّة عواملُ أساسيّةٌ للحياةِ الاجتماعيّة والمدرسيّة الناجحة، وللتوافقِ السليم للناشئة في مرحلة ما بعد الطفولة. وإذا كانت الاتجاهاتُ الوالديّةُ في التنشئة الاجتماعيّة متنوّعةً وفقاً لخصوصيّة الوسط الاجتماعيّ للأسرة، فما هي تلك الاتجاهاتُ في المجتمعِ الفلسطينيّ "المحافظ" القابعِ تحت أخطارِ الاحتلالِ والاقتلاعِ والتذويب؟ وكيف يحدّدُها طلبةُ نهاية المرحلة الثانوية الذين هم على أبوابِ الانتقالِ من مرحلةِ التعليمِ المدرسيّ والالتصاقِ الواضحِ بالأسرة إلى مرحلةِ التعليمِ الجامعيّ حيث تزدادُ استقلاليّةُ الأبناء؟ وعليه، تحدّدت مشكلةُ هذه الدراسة في تعرّفِ الاتجاهاتِ الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة الشائعةِ في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين ببُعدَيْها: "الديمقراطيّ-التسلّطيّ" و"الحماية الزائدة-الإهمال" من وجهاتِ نظرِ طلبةِ الصفّ الثاني الثانويّ في المدارسِ الحكوميّة.

وانطلاقاً من مشكلة الدراسة المشار إليها، تحدّدَ سؤالان أساسيّان على النحو الآتي:

1. ما الاتجاهاتُ الوالديّةُ في التنشئة الاجتماعيّة الأكثرُ شيوعاً في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين كما يراها طلبةُ الصفّ الثاني الثانويّ في المدارس الحكوميّة؟
2. هل تختلف آراء طلبة الصفّ الثاني الثانويّ في المدارس الحكوميّة في تحديد الاتجاهاتِ الوالديّةِ في التنشئة الاجتماعيّة تبعاً لكل واحدٍ من متغيّراتِ جنسِ الطالب، وفرعِ دراستِه، والمستوى الاقتصاديّ لأسرتِه، والمستوى التعليميّ لكلٍّ من والِدَيه؟

فرضيّاتُ الدراسة: انبثقت عن السؤال الثاني من أسئلةِ الدراسة ستُّ فرضيّاتٍ، هي:

1. لا يوجد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطَي تقديراتِ طلبة الصفّ الثاني الثانويّ في المدارس الحكوميّة في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين على كلّ بُعْدٍ من أبعاد مقياس الاتجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة تبعاً لجنس الطالب.
2. لا يوجد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطَي تقديرات طلبة الصفّ الثاني الثانويّ في المدارس الحكوميّة في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين على كلّ بُعْدٍ من أبعاد مقياس الاتجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة تبعاً لفرع الدراسة.
3. لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات طلبة الصفّ الثاني الثانوي في المدارس الحكوميّة في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين على كلّ بُعْدٍ من أبعاد مقياس الاتجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة تبعاً للمستوى الاقتصاديّ للأسرة.
4. لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات طلبة الصفّ الثاني الثانوي في المدارس الحكوميّة في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين على كلّ بُعْدٍ من أبعاد مقياس الاتجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة تبعاً للمستوى التعليميّ للأب؟
5. لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات طلبة الصفّ الثاني الثانوي في المدارس الحكوميّة في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين على كلّ بُعْدٍ من أبعاد مقياس الاتجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة تبعاً للمستوى التعليميّ للأمّ؟

هـدفُ الدراسـة: هـدفت الدراسـةُ الحاليّـةُ إلـى تعـرّفِ الاتجاهـات الوالديّـة فـي التنشـئة الاجتماعيّـة الأكثـرِ شـيوعاً فـي جنـوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين من وجهاتِ نظر طلبةِ الصفّ الثاني الثانويّ في المدارس الحكوميّة، وإلى تحديد الاختلافات في وجهاتِ النظر بهذا الشأن تبعاً لمتغيّرات الدراسة المستقلّة، وهي: جنسُ الطالبِ، وفرعُ الدراسة، والمستوى الاقتصاديّ للأسرة، والمستوى التعليميّ للأب، والمستوى التعليميّ للأمّ. كما هدفت إلى توفير خلفيّةٍ موضوعيّةٍ عن الاتجاهـات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة يمكنُ أن تكونَ أساساً لإجراءاتٍ وأنشطةٍ تربويّةٍ وإرشاديّةٍ، ومنطلقاً لدراساتٍ مستقبليّة.

أهمّيّةُ الدراسة: علاوةً على أهمّية موضوعِ التنشئة الاجتماعيّة ذاتِه فـي زمـنٍ تتضـارَبُهُ الأزمـاتُ الاجتماعيّـة والاقتصـاديّة والسياسـيّة، وتتصـارعُ فيـه المفـاهيمُ واتجاهـاتُ العولمـةِ والمعاصـرةِ مقابـل الخصوصيّة والأصالة، إذ يضفي ذلك على الدراسة أهميّةً من حيث الموضوع، فإنّ لهذه الدراسة أهمّيّتَها التي تتمثّلُ في الكشفِ عن الاتجاهـات الوالديّـةِ الأكثـرِ شـيوعاً المسـتخدَمةِ فـي تنشـئة الأبنـاء وتـربيتِهم، وذلـك للإسـهام فـي تعزيـز السـلوكيّات الجيّـدة، وتعـديل السلوكيّات السيئة، وتوجيه الوالدين للصواب منها من ناحيةٍ، وفي التأسيسِ لتنشئةٍ سويّةٍ من ناحيةٍ أخرى. ومن المرجوّ أن تساعدَ هذه الدراسةُ في لفت الانتباه إلى دور القادةِ والمرشدين التربويّين فـي تنظـيم بـرامج إرشـاديّة أُسَـريّة، وفـي لفـت انتبـاه البـاحثين فـي المجتمع العربيّ الفلسطينيّ إلى الحاجةِ إلى استقصاءِ علاقة التنشئة الاجتماعيّـة بمتغيّـراتٍ أخـرى فـي المـدن والقـرى والمخيّمـات الفلسطينيّة. وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ هذه الدراسة تتميّز باختيار طلبة الصفّ الثاني الثانويّ مجتمعاً لها، حيث إنّهم يُشكّلون نهاية المرحلة المدرسيّة، وأنّهم في البيئة الفلسطينيّة سيخرُجُون بعد هذه المرحلة إمّا إلى الحياة الاجتماعيّة العمليّة بالزواج أو الانخراط في العمل، أو إلى الحياة الجامعيّة التي تمنح طلبتها قسطاً أوفر من الاستقلاليّة، وأنّ كلا المسارَيْن يتطلّبان استقراراً وأمناً يمكن لهذه الدراسة أن تسهم في استقراء واقعه.

التعريفاتُ المفاهيميّةُ والإجرائيّة:

- الاتجاهـاتُ الوالديّـة: أسـاليبُ الوالِـدَيْن للتفاعـل والتواصـل مـع أبنـائهم في المواقـف اليوميّـة التـي تجمَعُهـم، والتـي يتـمّ عَبرَهـا نموُّهُم النفسيّ الاجتماعيّ. ويُعبَّر عنها في الدراسة من خلال المتوسّطات الحسـابيّة لاسـتجابات أفـراد العيّنـة علـى مقيـاس الاتجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة والدالّة على اتجاه الديمقراطيّة مقابل التسلّط، والحماية الزائدة مقابل الإهمال لكلٍّ من الأب والأمّ.
- التنشئةُ الاجتماعيّةُ: "العمليّةُ التي تتشكّلُ من خلالها معاييرُ الفردِ ومهاراتُه ودوافعُه واتجاهاتُه وسلوكُه لتكون متناغمةً مع مـا يعتبـره المجتمـعُ مرغوبـاً لأدواره الراهنـةِ والمسـتقبليّةِ فـي المجتمع" (العيسوي، 1985، ص. 208).
- الصفّ الثـاني الثـانويّ: آخـرُ صفٍّ مـن صفوفِ التعليـمِ العـامّ الأثني عشر بمرحلتيه الأساسيّة والثانويّة، ويتقدّم الطالبُ في نهايتـه لامتحـان شـهادة الدراسـة الثانويّـة العامّـة التـي تؤهّلـه للالتحاق بالتعليم العالي.
- الضفّةُ الغربيّةُ: ذلك الجزءُ من أرضِ فلسطين الواقعُ غربيّ نهر الأردن، والـذي كـان جـزءاً مـن المملكـة الأردنيّـة الهاشـميّة ثـمّ احتلته القوات الإسرائيليّة في حرب حزيران 1967م، والذي تتولّى إدارةَ المدن الرئيسيّة فيه -عدا القدس- حاليّاً السلطةُ الفلسطينيّةُ بموجب اتفاقيّة (أوسلو) الموقّعة عام 1993م بين منظّمة التحرير الفلسطينيّة والحكومة الإسرائيليّة.
- جنوبُ الضفّة الغربيّة: مُدنُ محافظة الخليل وبلداتُها (الخليل، دورا، يطّا، حلحول) وقراها.
- المستوى الاقتصاديّ للأسرة: مستوى دخل الأسرة معبّراً عنه بالـدخل الإجمـاليّ بالعملـة الإسـرائيليّة المسـمّاة "الشـاقل" والمسـتخدَمةِ فـي الأراضـي الفلسـطينيّة المحتلّـة. وتحـدد فـي الدراسة بثلاثة مستويات.
- الديمقراطيّـةُ-التسـلّط: أحـدُ بُعَـدي الاتجاهـات الوالديّـة فـي التنشـئة الاجتماعيّـة المحـدّدَيْن فـي أداة الدراسـة والمتضـمّنُ (30) فقـرةً تصـفُ اتجـاهَ الأب أو الأمّ فـي المعاملـة الوالديّـة والـذي يتـراوح بين فـرض الـرّأي على الطفل أو الناشئ دون إتاحـة الفرصـة لـه لتحقيـق رغباتـه بطريقتـه الخاصّـة مـن جهـةٍ، واحترام حريّة الطفل أو الناشئ في التصرّف بطريقته الخاصّة فـي شـؤونه الشخصـيّة والمدرسـيّة، والاجتماعيّـة مـن جهـةٍ أخرى.
- الحمايـةُ الزائـدةُ-الإهمـال: أحـدُ بُعَـدي الاتجاهـات الوالديّـة في التنشـئة الاجتماعيّـة المحـدّدَيْن فـي أداة الدراسـة والمتضـمّنُ (30) فقـرةً تصـفُ اتجـاهَ الأب أو الأمّ فـي المعاملـة الوالديّـة الـذي يتـراوح بينَ حـرصِ الأب أو الأمّ علـى حمايـةِ الطفـل أو الناشئ والمبـادرةِ إلـى القيـام بواجباتـه وأداء مسـؤولياته نيابـةً عنه من جهةٍ، وتركه يفعلُ ما يشاء دون توجيهٍ أو إرشادٍ أو تدريبٍ أو محاسبةٍ أو مساءلةٍ من جهةٍ أخرى.

محدّداتُ الدراسة: للدراسة الحاليّة محدّداتها الآتية:

1. اقتصرت الدراسـة علـى عيّنـةٍ مـن طلبـة الصفّ الثـاني الثـانويّ ذكوراً وإناثاً في المدارس الحكوميّة في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسـطين، فـي الدراسـة الأكاديميّـة (الفـرعين العلمـيّ والعلـوم الإنسانيّة).
2. اقتصرت الأداة المستَخْدَمَة في دراسة الاتجاهاتِ الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة في نمـوذجي الأب والأمّ علـى بُعْـدَين فقـط، وبالتـالي لا يُمكن تعميم نتائجها على كلّ الأبعاد التي تُغطّي مفهوم الاتجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة. وقد غطّت بنودُ الأداة بُعدَيْن فقط في الاتجاهات الوالديّة يُشكّلان طرفي أو حـدّي الاتجاهـات الوالديّـة، وهمـا الديمقراطيّـة-التسـلّط، والحمايـة الزائـدة-الإهمـال، حيـث يُمـثّلان المـنهجَ السـويّ

والمنهجَ غيرَ السويّ، في حين استُثْنِيَ الاتجاهُ الأوسطُ وهو اتجاه التقبّل- النبذ ظناً من الباحث أنّ البُعْدَيْن الآخرين يُمكن أن يُعطيا صورةً صادقةً عن منهَجَي السّواء وغير السّواء في التنشئة الاجتماعيّة.

3. تمّ تطبيق الدراسة وجمع بياناتها خلال الفترة الزمنيّة الواقعة خلال شهري شباط وآذار للعام 2007م، أي في الفصل الثاني من العام الدراسيّ 2007/2006.

متغيّراتُ الدراسة: تضمّنت الدراسةُ متغيّراً تابعاً واحداً هو: تقديراتُ أفرادِ الدراسة للاتجاهات الوالديّة في التنشئةِ الاجتماعيّة؛ كما تضمّنت خمسةَ متغيّراتٍ مستقلّة هي:

- جنسُ الطالب: وله فئتان: الإناث والذكور.
- فرعُ الدراسة: ويقتصر على الفرع العلميّ وفرع العلوم الإنسانيّة،
- والمستوى الاقتصاديّ للأسرة، ويتحدّد بثلاث فئاتٍ بحسب الدخل بالعملة الإسرائيليّة المسمّاةِ "الشاقل"، وهي: الدخل المنخفض (أقلّ من 1500 شاقل)، والدخل المتوسّط (1500 -2500 شاقل)، والدخل فوق المتوسّط (أكثر من 2500 شاقل)،
- المستوى التعليميّ للأب: ويتحدّد بأربع فئاتٍ هي: المرحلة الثانويّة فأدنى، دبلوم متوسّط، بكالوريوس، وأعلى من بكالوريوس.
- المستوى التعليميّ للأمّ: ويتحدّد بأربع فئاتٍ هي: المرحلة الثانويّة فأدنى، دبلوم متوسّط، بكالوريوس، وأعلى من بكالوريوس.

الدراساتُ السابقة: اهتمّ الباحثونَ بدراسة أساليبِ التنشئة الوالديّة وأنماطِ المعاملة الوالديّة، والاتجاهاتِ الوالديّة، وعلاقتِها ببعض المتغيّرات نحو الثقة بالنّفس، وتقدير الذّات، ودافعيّة الإنجاز، وغيرها، واستخدموا لذلك مقاييسَ متنوعةً. وهاكم عرضٌ لعيّنةٍ من تلك الدراسات بدءاً بالدراسات التي تناولت أساليبَ المعاملة الوالديّة، ثمّ الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو أنماط التنشئة، ثمّ الدراسات التي تناولت أخطاء الوالدَيْن في المعاملة الوالديّة، ثمّ الدراسات التي تناولت علاقة أساليب المعاملة الوالديّة بالمتغيّرات النفسيّة والتربويّة المتنوّعة مرتّبةً تنازليّاً في كلٍّ منها. فَمن الدراساتِ التي دارت حولَ أساليبِ المعاملة الوالديّة دراسةُ مسلّم (2003) التي استطلعَت آراءَ (500) أبٍ وأمٍّ و(500) ابنٍ وابنةٍ حول واقعِ التنشئةِ الاجتماعيّةِ في محافظاتِ غزّة باستخدامِ استبانةٍ أعدّها الباحثُ. وأظهرت النتائجُ أنّ النمطَ الديمقراطيَّ المتسامحَ هو الأكثرُ شيوعاً في الأُسرة الفلسطينيّة، وأنّ آراءَ الوالدَيْن والأبناء بهذا الشأن جاءت متطابقةً، وأنّ الأسرةَ الفلسطينيّة أكثرُ تشدّداً في تنشئة الإناث مقارنةً مع الذكور. وفي البيئة السعوديّة، قام السعادات (2003) بالكشفِ عن أساليب معاملة الآباءِ للأبناء من وجهات نظر الأبناء أنفسِهم، حيث قامَ الباحثُ باختيار عيّنةٍ عشوائيّةٍ مكوّنةٍ من (180) طالباً من طلبة السنة الجامعيّة الأُولى بكليّةِ التربية في جامعة الملك سعود، واستُخْدِمَت استبانةٌ مكوّنةٌ من (15) فقرةً تُحدّد العلاقةَ بين الطالبِ ووالده. وأوضحت النتائجُ أنّ أساليب المعاملة التي يتّبعها الوالد ديمقراطيّةٌ تقوم على الثقة بالأبناء واحترام شخصيّاتهم، ولم تُظهر النتائجُ فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ في استجابات المبحوثين بخصوص تحديد أساليب المعاملة الوالديّة السائدة باختلاف المستوى التعليميّ للوالد، أو عمر الطالب، أو ترتيب الطالب في الأسرة، أو عدد الإخوة في الأسرة.

وفي النرويج، أجرى جاڤو وروننغ وهيارهل (Javo, Ronning, & Heyerahl, 2004) دراسةً لعقد مقارنةٍ عبرثقافيّةٍ في الاتجاهات الوالديّة وتوقّعات الوالدين، وطُبّقت الدراسة على عيّنةٍ بلغت (162) أمّاً و(116) أباً من الآباء والأمّهات النرويجيين من أصولٍ إسكندافيّة وغير النرويجيين من خلال المقابلات. وأظهرت النتائج وجود اختلافٍ في اتجاهات الفئتين، حيث كان الوالدان غير النرويجيين أكثر تساهلاً مع عدوانيّة أطفالهم وغَيْرَتهم من الوالدين النرويجيين، وكان أطفالهم أكثر استقلالاً اجتماعيّاً من الأطفال النرويجيين. وأمّا في البيئة الأردنيّة، فأجرت استيتية وعدواني (1997) دراسةً لتعرّف اتجاهات طلبة المرحلة الثانويّة في محافظة عمّان نحو أنماط التنشئة الاجتماعيّة وعلاقتها بمتغيّرات الجنس والمستوى التعليميّ لربّ الأُسرة ودخل الأُسرة، وقام الباحثان بتوزيع مقياس التنشئة الاجتماعيّة على عيّنةٍ مكوّنةٍ من (389) طالباً من طلبة الأوّل الثانويّ الأكاديميّ. وأشارت النتائجُ إلى عدم وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في استجابات الطلبة على مقياس التنشئة الاجتماعيّة تُعزى إلى أيٍّ من متغيّرات الدراسة.

وفي موضوع أخطاء التنشئة الوالديّة، قام أبو دف وأبو دقّة (2008) بدراسةٍ للكشف عن الأخطاءِ الشائعةِ في تربية الأبناء من وجهاتِ نظر الطلبة من خلال استبانةٍ مكوّنةٍ من (43) فقرةً تمّ توزيعُها على عيّنةٍ عشوائيّةٍ من طلبةِ الدراسات العليا في الجامعة الإسلاميّة بغزّة بلغت (146) طالباً. وقد أظهرت النتائجُ أنّ أبرزَ الأخطاء كانت تلك المرتبطة بعلاقة الآباء بأبنائِهم وبالحماية الزائدة لهم، وأداء الواجبات تجاههم، وأنّ أبرزَ أسبابِ الوقوعِ في الخطأ هي الظروفُ الاجتماعيّة والاقتصاديّةُ والسياسيّةُ، وضعفُ الوازعِ الدينيّ، وانشغالُ الآباء بأعمالِهم. كما بيّنت النتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في وجهاتِ نظرِ الطلبة لصالحِ طلبةِ فرع العلوم الإنسانيّة مقارنةً مع طلبة فرع العلوم العلميّة، وأنّ الأخطاءَ كانت أكثرَ شيوعاً في حال تدنّي المستوى العلميّ للأب والأمّ.

وأمّا الدراساتُ التي دارت حولَ العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعيّة ومتغيّرات أخرى فكثيرةٌ. فقد أجرى شوامرة (2008) دراسةً للتعرّف إلى أنماط التنشئة الوالدية ومستوى الخجل والعلاقةِ بينهما من وجهات نظر طلبة الصفّ الأول الثانويّ في محافظة رام الله والبيرة/ فلسطين. وطُبّقت الدراسةُ على عيّنةٍ عنقوديّةٍ مكوّنةٍ من (484) طالباً وطالبةً من المدارس الحكوميّة والخاصّة في المحافظة باستخدام استبانة أنماط التنشئة الاجتماعيّة للسقّار (1984)، واستبانة الخجل للدريني (د.ت). وأظهرتْ النتائجُ أنّ

أنماطَ التنشئة الوالدية كما يحدّدها الأبناءُ هي الديمقراطيّة للأب والأمّ من جهةٍ، والإهمال للأب من جهةٍ أخرى، مع وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لصالح الإناث مقارنةً مع الذكور، وطلبة فرع العلوم الإنسانيّة مقارنةً مع طلبة الفرع العلميّ، وأبناء الوالدين ذوي التعليم والدخل العالي والمتوسّط مقارنةً مع أبناء ذوي التعليم المنخفض والدخل المنخفض، وأنّ مستوى الخجل كان متوسّطاً. وأظهرت النتائجُ أيضاً أنّ هناك علاقةً عكسيّةً بين أنماط التنشئة الوالديّة ومستوى الخجل بحيث كلّما اتجهت أنماط التنشئة نحو الديمقراطيّة قلّ مستوى الخجل.

وفيما يتعلّقُ بعلاقةِ أساليبِ التنشئة الوالديّة بدافعيّة الإنجاز، فقد قامَ أبو الحلاوة (2006) بدراسةٍ على عيّنةٍ بلغت (423) طالباً من طلبة التوجيهي في الخليل باستخدام أداتين لقياس أسلوب التنشئة الوالديّة ودافعيّة الإنجاز، وبيّنَت نتائجُها أنّ الطلبةَ يَرَوْنَ أنّ والديهم يستخدِمُونَ أساليب ديمقراطيّةً في التنشئة، وأنّ واقعَ دافعيّة الإنجاز لدى الطلبة كان عالياً، وأنّ هناك علاقةً طرديّةً ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين أساليب التنشئة الوالديّة ودافعيّة الإنجاز، إذ يزدادُ مستوى دافعيّة الإنجاز كلّما كانت أساليب التنشئة ديمقراطيّةً. كما قامت الشمايلة (1999) بدراسةٍ للكشف عن العلاقة بين أنماط التنشئة الأسريّة ودافعيّة الإنجاز لدى طلبة الأوّل الثانويّ في محافظة إربد. وطُبّقت الدراسة على عيّنةٍ طبقيّةٍ عشوائيّةٍ مكوّنةٍ من (660) طالباً باستخدام مقياس (هيرمانز) المعرّب. وأشارت النتائجُ إلى أنّ هناك علاقةً ذاتَ دلالةٍ بين دافعيّة الإنجاز ونمط التنشئة الأسريّة للأب، وللأمّ، وللأب والأمّ معاً، وأنّه لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ في دافعيّة الإنجاز وأنماط التنشئة تبعاً لجنس الطالب.

وأجرى دغش (2005) دراسةً لمعرفة العلاقةِ بين أنماط التنشئة وتقديرِ الذات لدى عيّنةٍ من الأطفال يُعانونَ من اضطرابِ عجز الانتباهِ والنشاطِ الزائد في الجليل المحتلّ. وطُبّقتْ الدراسةُ على مائة طالبٍ عربيٍّ من الذكور والإناث في الصفّوف الرابع والخامس والسادس الابتدائيّة في الجليل المحتلّ باستخدام استبانة العلاقات الأُسريّة لقياس أنماط التنشئة الأُسريّة (التسلّطي، والواثق، والمتساهل)، وأداة (ليبسيت) لقياس مفهوم الذات (Lipsitt's Self-concept scale for children LSCSC) (Lipsitt, 1958). وأظهرت النتائجُ أنّ تقديرَ الذاتِ لدى الأطفال العاديين أعلى منه لدى الأطفال الذين يُعانون من اضطراب عجز الانتباه والنشاط الزائد، وأنّ أكثرَ أنماط التنشئة الأُسريّة شيوعاً لدى الأطفال العاديين هو النمطُ الواثقُ، بينما أكثرُ الأنماط شيوعاً لدى الأطفال الذين يُعانون من اضطراب عجز الانتباه والنشاط الزائد هو النمطُ التسلّطي. وأظهرت النتائجُ أيضاً عدمَ وجودِ علاقةٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين أنماط التنشئة الأُسريّة وتقدير الذات.

وهناك دراساتٌ حول علاقة أساليبِ التنشئة بالسلوك الانحرافيّ. فقد أجرى القرني (2005) دراسةً لتعرّفِ أثرِ الحالة الأُسَريّة على السلوك الانحرافيّ لدى طالبات المرحلة المتوسّطة بمكّة المكرّمة، وطُبّقت على (350) طالبةً باستخدام استبانةٍ خاصّةٍ لهذا الغرض. وأظهرت النتائج أنّ هناك علاقةً قويّةً ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين العنف الأُسريّ ونمطِ الإهمالِ والسلوكِ الانحرافيّ، حيث أظهرت الطالباتُ اللواتي تعرّضْنَ للعنف الأُسريّ أو الإهمال الوالديّ سلوكيّاتٍ انحرافيّةً أكثرَ من زميلاتهنّ اللواتي لم يتعرّضْن لذلك. وأمّا عبدُ الحفيظ (2001) فقام بتعرّف علاقةِ أساليبِ التنشئة الاجتماعيّة بالسلوك الانحرافيّ من خلال دراسة عيّنةٍ من المتسرّبين ذوي السلوك الانحرافيّ من مناطق عرب المدابغ في الصعيد المصريّ بلغت (18) متسرّباً من المرحلة الإعداديّة. وأظهرت النتائجُ أنّ أساليبَ التنشئةِ المستخدمةِ لدى أفراد العيّنة تميلُ إلى أساليب القسوة والحرمان والإهمال، وأنّ استخدامَ تلك الأساليب ارتبط بالسلوكيّات غير السويّة لدى الأبناء، كما ارتبط بمستوياتٍ تعليميّةٍ واقتصاديّةٍ منخفضةٍ لدى أُسَر المتسرّبين.

وقامت خوج (2002) بدراسةٍ لفحص علاقة الخجل بكلٍّ من الشعور بالوحدة النفسيّة وأساليب المعاملةِ الوالديّةِ لدى عيّنةٍ مكوّنةٍ من (484) طالبةً من المرحلة المتوسّطة بمكّة المكرّمة. واستُخدمت في الدراسة ثلاثةُ مقاييس لقياسِ الخجل، والوحدةِ النفسيّة، وأساليبِ المعاملةِ الوالديّة. وبيّنت النتائجُ أنّ هناك علاقةً موجبةً ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين الأسلوبِ العقابيّ وأسلوبِ سحبِ الحبّ في المعاملة الوالديّة وبين الخجل لدى الطالبات، بينما كانت العلاقةُ ذاتُ الدلالة الإحصائيّة بين أسلوب التوجيه والإرشاد في المعاملة الوالديّة وبين الخجل لدى الطالبات سالبةً. ولم تُظهرِ النتائجُ علاقةً ذاتَ دلالةٍ بين الأسلوب العقابيّ للوالدين والشعور بالوحدة النفسيّة لدى الطالبات، في حين كانت ثمّة علاقةٌ سالبةٌ دالّةٌ إحصائيّاً بين أسلوب سحب الحبّ للأمّ والشعور بالوحدة النفسيّة لدى الطالبات. وأمّا دراسةُ بركات (2000) حولَ العلاقة بين أساليبِ المعاملة الوالديّة والاكتئاب لدى المراهقين والتي طُبّقت على (135) حالةً من مراجعي العيادة النفسيّة في مستشفى الصحة النفسيّة بمدينة الطائف باستخدام مقياسَيْن لأساليب المعاملة الوالديّة والاكتئاب، فقد أشارت نتائجُها إلى وجودِ علاقةٍ موجبةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين الأسلوب العقابيّ للأب والاكتئاب لدى أفراد العيّنة الذكور وأفراد العيّنة الكليّة، ووجود علاقةٍ سالبةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين أسلوبِ التوجيه والإرشاد للأب والاكتئاب لدى أفراد العيّنة الإناث وأفراد العيّنة الكليّة، في حين لم تُظهر النتائجُ وجودَ علاقةٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين أسلوب معاملة الأمّ والاكتئاب لدى أفراد العيّنة من الذكور والإناث.

وأجرت الكتاني (2000) دراسةً للكشف عن الاتجاهات الوالديّة في تنشئة الأطفال وعلاقتها بمخاوف الذات لديهم، حيث طُبّقت الدراسة على عيّنةٍ من طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائيّة في المغرب، بلغت (810) طفلاً باستخدام مقياسٍ خاصٍّ أعدّته الباحثة. وقد أظهرت النتيجةُ وجودَ علاقةٍ إيجابيّةٍ ذات دلالةٍ بين استعداد الطفلِ لمخاوف الذات من جهةٍ، واتجاهِ الأمّ نحو التسلّط والحماية الشديدة والقسوة، واتجاه الأب نحو التسلّط والقسوة من جهةٍ أخرى، ووجود علاقةٍ سلبيّةٍ بين

استعداد الطفل لمخاوف الذات واتجاه السّواء لدى الآباء والأمّهات، أي كلّما كان الوالدان يميلان نحو الإيجابيّة والسّواء في معاملة أطفالهما انخفضت مخاوف الذات لديهم. وبيّنت النتائجُ أنّ مخاوفَ الذات لدى الأطفال أكثرُ ارتباطاً باتجاهات الأمّ من ارتباطها باتجاهات الأب في التنشئة، وأنّ هناك تنوّعاً في الاتجاهات الوالديّة حسب الوسط الاجتماعيّ، إذ إنّها أكثرُ ميلاً للسلبيّة (إهمالٌ وقسوةٌ وتسلّطٌ) في الوسط المنخفض، وأكثرُ ميلاً للإيجابيّة في الوسطين المتوسّط والمرتفع، وكانت الأمّهات في الوسط المرتفع أكثرَ ميلاً للإيجابيّة من الأمّهات في الوسط المتوسّط، وكان الآباء في الوسط المرتفع أكثرَ تساهلاً. وأظهرت النتائجُ وجودَ فروقٍ بين الذكور والإناث في تحديد الاتجاهات الوالديّة، حيث ترى الإناثُ أنّ أمّهاتِهنّ أكثرُ حمايةً، بينما يرى الذكور أنّ أمّهاتِهم أكثرُ قسوةً.

وأشارت نتيجةُ دراسة بدر (1999) التي أُجْريت لتعرّفِ علاقةِ كلٍّ من أسلوب المعاملة الوالديّة ومفهوم الذات بالسلوك العدوانيّ لدى طالبات المرحلة الإبتدائيّة بجدّة، وطُبّقت على (174) طالبةً إلى وجود علاقةٍ سالبةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين إدراكِ الطالبات للقَبُول الوالديّ من الأب والأمّ ومستوى السلوك العدوانيّ لديهنّ، وعلاقةٍ موجبةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين إدراك الطالبات للرفض الوالديّ ومستوى السلوك العدوانيّ لديهنّ، ووجود علاقةٍ سالبةٍ بين مفهوم الذات ومستوى السلوك العدوانيّ لدى الطالبات. وهناك دراسةٌ أخرى أجراها الطراونة (1997) لفحصِ العلاقةِ بين أنماط التنشئة الأُسريّة والسلوك العدوانيّ، وأثرِهما في التحصيل لدى طلبة الصفّ التاسع في مدينة المزار الأردنيّة، وطُبّقت على (210) طلبةٍ من العدوانيّين وغير العدوانيّين باستخدام مقياس السقّار (1984). أظهرت النتائجُ أنّ هناك علاقةً إيجابيّةً بين السلوك العدوانيّ لدى الذكور والإناث العدوانيّين ونمط التنشئة الأُسريّة التسلّطي/ والإهمال لدى الأب والأمّ، وأنّ هناك أثراً ذا دلالةٍ إحصائيّةٍ للسلوك العدوانيّ على التحصيل لدى الإناث دون الذكور.

وأجرى ونتزل وآشر (Wintzel & Asher, 1995) دراسةً حول الأوضاعِ الأكاديميّة للطلبة المنبوذين وذوي المشكلات لتعرّف علاقةِ السلوكِ العدوانيّ للطفل وتحصيلِه الدراسيّ بأساليبِ المعاملة الوالديّة. طُبّقت الدراسةُ على (423) طفلاً من طلبة الصفّين السادس والسابع في الولايات المتحدّة. وأظهرت النتائجُ أنّ شعورَ الأبناء بالرفض الوالديّ يرتبط ارتباطاً موجباً بالسلوك العدوانيّ لديهم، وأنّ الرفضَ الوالديَّ والسلوكَ العدوانيّ لدى الطفل يرتبطان بتدني مستوى التحصيل. وأشارت نتيجةُ دراسة جيري ودانا (Geri & Dana, 1993) التي أُجْريت لفحص علاقةِ أساليبِ المعاملة الوالديّة بالاضطرابات السلوكيّة لدى الأطفال الأمريكيين، وطُبّقت على عيّنةٍ من (420) طفلاً تتراوحُ أعمارُهم بين ثمانيةٍ إلى ستةَ عشَرَ عاماً أنّ هناك علاقةً موجبةً ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين أساليبِ المعاملة الوالديّة المتمثّلة في الرفض والإهمال وعدم المبالاة من جهةٍ والقلق والاكتئاب والسلوك العدوانيّ لدى الأطفال من جهةٍ أخرى.

وقام النجّار (1991) بدراسةٍ لتعرّفِ تأثيرِ أساليبِ التنشئة الوالديّة على التفكير الإبداعيّ لدى طلبة المرحلة الابتدائيّة في مصر. وطُبّقت الدراسةُ على (644) طالباً من الصفّ الرابع في مدينتي دسوق وكفر الشيخ المصريّتين. وأشارت النتائجُ إلى أنّ ثمّة علاقةً إيجابيّةً بين أساليبِ المعاملة الوالديّة والتفكير الإبداعيّ للطلبة، حيث كانت متوسّطاتُ التفكير الإبداعيّ أعلى لدى الطلبة الذين تَلَقّوْا معاملةً والديّةً إيجابيّةً تُشجّع الطلاقةَ الشخصيّةَ والثقةَ بالنّفس. وفي الأردنّ، أجرى جبالي (1989) دراسةً لمعرفة علاقة أساليب التنشئة الوالديّة بمفهوم الذات لدى المراهقين، مطبّقاً إيّاها على (468) طالباً مراهقاً من الجنسين مستخدماً مقياسَيْن لقياس أسلوب التنشئة ومفهوم الذات لدى المراهقين. وبيّنت النتائجُ أنّ هناك علاقةً ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ بين أساليب التنشئة الوالديّة ومفهوم الذّات، وكان متوسّطُ مفهومِ الذات أعلى لدى الطلبة الذين يتربّوْنَ في أجواء من التقبّلِ والتقديرِ والمحبّةِ والحمايةِ من الأهل، مقارنةً بأولئك الذين يَتربّوْنَ في أجواءِ النّبذِ والرّفضِ والإهمال. وأما دراسةُ حواشين (1987) حولَ علاقةِ التنشئة الأُسريّة وجنسِ الطالب وتخصّصِه بالتفكير الإبداعيّ فقد طُبّقت على مئة طالبٍ ووالديهم في محافظة نابلس الفلسطينيّة، وأظهرت نتائجَ مختلفةً تشيرُ إلى أنّه لا علاقةَ بين تسامحِ الوالدين أو تسلّطِهم بمستوى التفكير الإبداعيّ لدى أبنائهم، بينما كانت هناك علاقةٌ دالّة إحصائيّاً بين الجنس والتفكير الإبداعيّ لصالح الذكور مقارنةً بالإناث، وبين التخصّص والتفكير الإبداعيّ لصالح التخصّص العلميّ مقارنةً بالتخصّص الأدبيّ.

وأجرى الريحاني (1985) دراسةً لتعرّفِ أثرِ نمطِ التنشئة الأُسريّة في شعور المراهقين بالأمن، وطُبّقت على (450) مراهقاً من الجنسين من مدينة عمّان وضواحيها، باستخدامِ مقياس التنشئة الأُسريّة ومقياس (ماسلو) للأمن. وأشارت النتائجُ أنّ هناك فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ في درجة الشعور بالأمن بحسب أسلوب التنشئة الأسريّة، حيث كانت درجاتُ الشعور بالأمن لدى المراهقين الذين عاشَوا في أُسَرٍ متسامحةٍ تتعامل بالاحترام والتقدير عاليةً، بينما كانت درجات الشعور بالأمن لدى الأفراد الذين عاشَوا في أُسَرٍ متسلّطةٍ منخفضةً؛ وأنّ درجة الشعور بالأمن لدى الإناث أعلى ممّا هي لدى الذكور.

وقام منسي والكاشف (1982) بدراسةٍ للكشف عن علاقة المستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ للأسرة بالاتجاهات الوالديّة والتحصيل الدراسيّ للأبناء. وطُبّقت الدراسةُ على مئتي طالبٍ وطالبةٍ في مدينة الإسكندريّة اختيروا عشوائياً، وتمّ استخدامُ ثلاثِ أدواتٍ لقياس المستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ والاتجاهات الوالديّة إضافةً إلى نتائج الطلبة الفصليّة. وأظهرت النتائجُ أنّ هناك ارتباطاً إيجابيّاً جوهريّاً بين المستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ للأسرة والاتجاهات الوالديّة حسبما يدركها الأبناء، إذ كانت الاتجاهاتُ الوالديّةُ أقربَ إلى السواء لدى الأُسَر المتوسّطة والغنيّة مقارنةً بالأسَرِ ذوات المستويات الاجتماعيّة والاقتصاديّة المتدنيّة. وأمّا

دراسةُ تشيرش (Church, 1980) التي أُجْريت للكشف عن العلاقة بين الاتجاهات الوالديّة نحو تنشئة الأطفال وتحصيلهم، وطُبّقت على (400) طالبٍ في الولايات المتحدة باستخدام مقياسين للاتجاهات الوالديّة والتحصيل، فقد أشارت نتائجُها إلى أنّ هناك علاقةً ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين الاتجاهات الوالديّة والتحصيل، حيث انخفض التحصيلُ لدى الطلبة الذين تمارسُ أمّهاتُهم أسلوبَ التسيّب في المعاملة الوالديّة مقارنةً مع أبناء الأمّهاتِ اللواتي يمارسْنَ المساندةَ والتقبّل.

وخلاصةُ الأمرِ أنّ للاتجاهاتِ الوالديّة الإيجابيّة أثرَهَا الإيجابيّ على شخصيّات الأبناء، وتحصيلِهم، ومستوى إبداعِهم، وأمْنِهم، ومفهومِهم لذواتهم، وخصائصِهم النفسيّة، بينما تزيدُ الاتجاهات الوالديّة السلبيّة من مخاوفِ الذات، والقلقِ، والاكتئابِ لدى الأبناء، وتُسهمُ في خفضِ التحصيلِ، والشعورِ بالأمن، ومستوى التفكيرِ الإبداعيّ لديهم.

منهجُ الدراسة وإجراءاتُها

منهجُ الدراسة: تقومُ هذه الدراسةُ على المنهج الوصفيّ.

مجتمعُ الدراسة: تكوّن مجتمعُ الدراسة من طلبة الصفّ الثاني الثانويّ الأكاديميّ في المدارس الحكوميّة التابعةِ لمديريّات التربية والتعليم في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين للعام الدراسيّ 2007/2006 والبالغِ عددُهُم (8461) طالباً، منهم (3959) من الذكور، و(4502) من الإناث، في الفرعين: العلميّ والعلوم الإنسانيّة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2007). وقد تمّ اختيار طلبة الصفّ الثاني الثانويّ مجتمعاً للدراسة بوصفهم يَحْيَوْنَ مرحلةً عمريّةً هامّةً وهي نهاية مرحلة التعليم المدرسيّ، ويخرجون بعدها إلى أحد مسارَيْن أو كلاهما، وهما: الحياة الزوجيّة والعمل، والتعليم العالي، وهما مساران ينبغي أن يبرزَ فيهما الاستقلالُ والأمنُ والإبداعُ والقيادةُ، كما تتحدّد من خلالهما العلاقة مع الآخرين: شركاء وزملاء.

عيّنةُ الدراسة: تمّ اختيارُ عيّنةٍ طبقيّةٍ عشوائيّةٍ نسبتها (5%) من مجتمع الدراسة، وبلغت (423) طالباً وطالبةً، منهم (198) طالباً، و(225) طالبةً موزّعين على (68) مدرسةً في مديريّات التربية والتعليم الثلاثة في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين. ويبيّنُ الجدولُ (1) خصائصَ المجتمع والعيّنة وفقاً لمتغيّرات الدراسة.

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة وعيّنتها **(بالخط الغامق)** وفقاً لمتغيّرات المديريّة وجنس الطالب وتخصّصه

المديريّة	التخصّص	الجنس		المجموع
		أنثى	ذكر	
الخليل	العلميّ	375 **(19)**	482 **(24)**	857 **(43)**
	العلوم الإنسانيّة	1394 **(70)**	940 **(47)**	2334 **(117)**
شمال الخليل	العلميّ	209 **(10)**	308 **(16)**	517 **(26)**
	العلوم الإنسانيّة	784 **(39)**	607 **(30)**	1391 **(69)**
جنوب الخليل	العلميّ	309 **(15)**	458 **(23)**	767 **(38)**
	العلوم الإنسانيّة	1431 **(72)**	1164 **(58)**	2595 **(130)**
المجمـــوع		4502 **(225)**	3959 **(198)**	8461 **(423)**

أداةُ الدراسة: بعد الإطّلاع على عددٍ من الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، تمّ إعداد أداةٍ خاصّةٍ مستقاةٍ بشكلٍ أساسيٍّ من أداة السّقار (1984) والتي تضمّنت تسعينَ فقرةً موزّعةً بالتساوي حول ثلاثة أبعادٍ: الديمقراطيّ- التسلّطيّ، والتقبّل-النبذ، والحماية الزائدة-الإهمال. أمّا أداةُ الدراسة الحاليّة فتتكوّن من ستين فقرةً تقيسُ الاتجاهاتِ الوالديّةَ في التنشئة الاجتماعيّة كما يُدركُها الأبناءُ، وتدورُ حول بُعْدَين هما: الديمقراطيّة-التسلّط، والحماية الزائدة-الإهمال؛ وهذان البُعْدان يُشكّلان حدّيْ أو طرفَيْ الاتجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة، وإنّ الاقتصار عليهما يمكن أن يفيَ بالغرض ويعطي صورةً صادقةً عن الاتجاهات الوالديّة. وتضمّن بُعْدُ الديمقراطيّة-التسلّط (30) فقرةً تصف اتجاهَ الأب أو الأمّ في المعاملة الوالديّة حيث يتراوحُ بين فرضِ الرّأي على الطفل أو الناشئ وعدم إتاحة الفرصة له لتحقيق رغباته بطريقته الخاصّة من جهةٍ، واحترام حريّة الطفل أو الناشئ في التصرّف بطريقته الخاصّة في شؤونه الشخصيّة والمدرسيّة، والاجتماعيّة من جهةٍ أخرى. كما يتضمّن بُعْدُ الحماية الزائدة-الإهمال (30) فقرةً أيضاً تصفُ حرصَ الأب أو الأمّ على حماية الطفل أو الناشئ، والمبادرةِ إلى القيام بواجباتِه وأداءِ مسؤولياتِه نيابةً عنه من جهةٍ، وتركِه يفعلُ ما يشاء دون توجيهٍ أو إرشادٍ أو تدريبٍ أو محاسبةٍ أو مساءلةٍ من جهةٍ أخرى. ويجيب الشخصُ عن كلّ فقرةٍ مرّتين؛ في المرّة الأولى يُعطي الطالبُ إجابتَه عن اتجاه الأب في التنشئة [نموذج الأب]، وفي المرّة الثانية يُعطي الطالبُ إجابتَه عن اتجاه الأمّ في التنشئة [نموذج الأمّ]، وتتدرّج الإجابةُ وفق تدرّجٍ رباعيٍّ: "دائماً، غالباً، أحياناً، أو إطلاقاً"، وأعطيت الإجاباتُ الدرجات (4، 3، 2، أو 1) على التوالي للفقرات الإيجابيّة، والدرجات (1، 2، 3، أو 4) على التوالي أيضاً للفقرات السلبيّة. ويتراوح مجموعُ الدرجات التي يحصلُ عليها المستجيبُ لفقراتِ كلّ بُعْدٍ سواءً في نموذج الأب أو نموذج الأمّ بين (30) درجةً في الحدّ الأدنى و(120) درجةً في الحدّ الأقصى. وبناءً عليه، تمّ اعتمادُ المفتاح الآتي لتحديد الاتجاه: إذا كان مجموعُ درجات كلّ بُعْدٍ {للأب أو للأمّ} أكثرَ من (75) يكون الاتجاه ديمقراطياً وحمايةً زائدةً؛ وإذا بلغ المجموعُ (75) بالتحديد

فيكون الاتجاه حياديّاً؛ وإذا كان المجموعُ أقلَّ من (75) فيكون الاتجاه تسلّطاً وإهمالاً.

الصدقُ: إضافةً إلى صدق أداة السقار (1984) الأصليّة، تمّ التحقّقُ من الصدق الظاهريّ للأداة المعدّلة في هذه الدراسة من خلال عرضِها على اثني عشر شخصاً من المتخصّصين في التربية وعلم النفس والبحث التربويّ، حيث طُلب منهم إبداءُ الرأي في صلاحيتِها، وملاءمتِها، فأبْدَوا بعضَ الملحوظات حولَ ترتيبِ الفقرات، وشكلِ إخراج الأداة، وتمّ الأخذُ بملحوظاتهم مع المحافظة على توزيع الفقرات وترتيبها. وعلاوةً على صدق المحكّمين، تمّ حسابُ ارتباطِ كلّ فقرةٍ مع الأداة الكليّة كما يبيّنه الجدول (2) حيث كانت جميعُ قِيَم معاملات الارتباط دالّة إحصائيّاً، الأمر الذي يدلّ على صدق الأداة.

جدول (2): معامل ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكليّة للأداة

الرقم	قيمة "ر" *	الرقم	قيمة "ر" *	الرقم	قيمة "ر" *	الرقم	قيمة "ر" *	الرقم	قيمة "ر" *
1	0.57	13	0.64	25	0.17	37	0.25	49	0.30
2	0.15	14	0.42	26	0.37	38	0.29	50	0.47
3	0.44	15	0.45	27	0.21	39	0.61	51	0.12
4	0.28	16	0.24	28	0.35	40	0.36	52	0.20
5	0.34	17	0.28	29	0.32	41	0.21	53	0.16
6	0.28	18	0.30	30	0.39	42	0.20	54	0.24
7	0.31	19	0.18	31	0.41	43	0.38	55	0.25
8	0.15	20	0.43	32	0.58	44	0.24	56	0.24
9	0.17	21	0.42	33	0.43	45	0.49	57	0.30
10	0.31	22	0.27	34	0.35	46	0.23	58	0.32
11	0.23	23	0.58	35	0.29	47	0.25	59	0.17
12	0.38	24	0.41	36	0.34	48	0.65	60	0.40

* جميعها ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$).

يُلاحَظُ أنّ جميعَ القيم ذات دلالةٍ إحصائيّة، ممّا يشير إلى الاتساق الداخليّ للأداة، وأنّها تقيسُ ما بُنيت لأجله، وهو الاتجاهاتُ الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة.

الثباتُ: تمّ التحقّقُ من ثباتِ الاتساقِ الداخليّ للأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث كانت معاملاتُ الثبات في البُعْدَيْن: لنموذج الأب (0.73)، ولنموذج الأمّ (0.75)، وبلغت قيمة (ألفا) على الدرجة الكليّة (0.79) وهي قِيَم ثباتٍ ملائمةٍ لأغراض الدراسة. ويُشارُ إلى أنّ أداةَ السقّار في الأصل تمتّعت بقيمة ثباتٍ بطريقة التجزئة النصفيّة بلغت (0.82) في بُعْد الديمقراطيّة-التسلّط و(0.76) في بُعْد الحماية الزائدة-الإهمال.

إجراءاتُ الدراسة: تمّ تطبيقُ الدّراسةِ وفقاً للخطوات الآتية: إعدادُ أداة الدراسة والتحقّقُ من صدقها وثباتها، ثمّ الحصولُ على الموافقة الرسميّة اللازمة من الجهات ذات العلاقة لإجراء الدراسة، ثمّ حصرُ مجتمع الدراسة واختيارُ عيّنتها، ثمّ توزيعُ الاستبانات على أفراد العيّنة وعددُهم (423) فرداً، استجاب منهم (413) طالباً. وبعد فرز الاستبانات، تبيّن أنّ هناك (13) استبانةً غير صالحةٍ للتحليل لعدم تعبئتها بشكلٍ سليمٍ فاستُبْعِدَت، وبالتالي تمّ تحليل الاستبانات الصالحة وعددُها (400) استبانةٍ فقط، وتُشكّل 94.6% من الاستبانات التي تمّ توزيعها.

المعالجاتُ الإحصائيّة: تمّ احتسابُ المتوسّطاتِ الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد العيّنة للإجابة عن السؤال الأوّل، كما تمّ استخدام اختبار "ت"، وتحليل التباين الأحاديّ، واختبار (شيفيه) للفروق البَعْديّة لفحص الفرضيّات، إضافةً إلى معامل الارتباط، ومعامل (كرونباخ ألفا) وذلك من خلال برنامج الرّزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS).

عرضُ نتائج الدراسة ومناقشتُها

أولاً: نتيجةُ السؤال الأوّل: نصّ السؤالُ الأوّلُ على: "ما الاتجاهاتُ الوالديّةُ في التنشئة الاجتماعيّة الأكثرُ شيوعاً في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين كما يراها طلبةُ الصفّ الثاني الثانويّ في المدارسِ الحكوميّة؟". وللإجابة عنه، تمّ احتسابُ المتوسّطاتِ الحسابيّة والانحرافاتِ المعياريّة لاستجابات الطلبة وتحديدُ الاتجاهات الوالديّة الأكثر شيوعاً كما يبيّنه الجدول (3).

جدول (3): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد العيّنة حول الاتجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة الأكثر شيوعاً

الوالد	البُعْد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الاتجاه الوالديّ
الأب	الديمقراطيّة – التسلّط	83.57	10.17	الديمقراطيّة
	الحماية الزائدة – الإهمال	74.08	08.63	الإهمال
الأمّ	الديمقراطيّة – التسلّط	84.80	09.94	الديمقراطيّة
	الحماية الزائدة – الإهمال	76.96	08.61	الحماية زائدة
الوالدان معاً	الديمقراطيّة – التسلّط	84.18	9.83	الديمقراطيّة
	الحماية الزائدة – الإهمال	75.52	8.69	الحماية الزائدة

يتبيّنُ من الجدول (3) أنّ الاتجاهَ الوالديّ العامّ (للوالدين معاً) الشائعَ كما يراه الطلبةُ هو الديمقراطيّة من جهةٍ والحماية الزائدة من جهةٍ أخرى. ويُلاحظ أنّ اتجاهاتِ التنشئة لدى الآباء أقربُ إلى الاتجاه الديمقراطيّ من جهةٍ (المتوسّط الحسابيّ > 75) والإهمالِ من جهةٍ أخرى (المتوسّط الحسابيّ < 75)، بينما كانت اتجاهاتُ الأمّهات تميل إلى الديمقراطيّة من جهةٍ (المتوسّط الحسابيّ > 75) والحماية الزائدة من الجهة الأخرى (المتوسّط الحسابيّ > 75). وتختلفُ هذه النتيجةُ عمّا أظهرته نتائج دراستي عبد الحفيظ (2001) والطراونة (1997) حيث كان النمطُ السائدُ

في المعاملة الوالديّة هو القسوة والتسلّط والإهمال، كما يختلف عمّا أشار إليه السورطي (2009) من انتشار السلطويّة في التنشئة الأُسَريّة العربيّة، في حين اتفقت مع نتائج دراسات الشوامرة (2008) ومسلّم (2003) و السعادات (2003) حيث كانت معاملةُ الآباءِ للأبناء إيجابيّةً وساد النمط الديمقراطيّ في المعاملة الوالديّة.

ويدلّ شيوعُ اتجاه الديمقراطيّة على المرونةِ والانفتاح في تربيةِ الأبناء وتنشئتِهم لدى الوالِدَيْن في المجتمع الفلسطينيّ، وعلى أنّ السلطويّةَ ليست نسقاً سائداً في النظامِ الاجتماعيّ الفلسطينيّ المعاصر؛ وقد يكونُ لاتجاه التديّن السائد في محافظة الخليل أثرَه في هذا الاتجاه الوالديّ، علاوةً على ارتفاع المستوى التعليميّ للوالدَيْن، والتأثر بمنظومة قيَم الحركة الوطنيّة والتعدّديّة السياسيّة السائدة والتي تتطلّبُ نوعاً من احترام حرّية الناشئ في التصرّف والتفكير والاختيار. ويبدو أنّ هذا الاتجاهَ الوالديّ بشرى خيرٍ في المجتمع الفلسطينيّ المعاصر، إذ من المأمول أن يسهمَ في تنمية قدراتِ الناشئين ومهاراتِهم المستقبليّة وتعزيزها، وفي دعمِ دافعيّتِهم للإنجازِ وتحقيقِ الأمنِ النفسيّ والاجتماعيّ لهم، وفي تعزيزِ ثقتِهم بأنفسِهم واعتمادهم على ذواتِهم، وفي دعم كفايتِهم وفاعليّتِهم، خصوصاً وأنّهم الجيلُ الذي سيُحقّقُ -بإذنِ اللهِ وتوفيقِه- التحريرَ والتغييرَ والإصلاحَ والتنميةَ في المجتمعِ الفلسطينيّ حاضراً ومستقبلاً.

وفي المقابل، يَنظُرُ الباحثُ بقلقٍ إلى شيوع اتجاه الإهمال في المعاملة الأبويّة باعتباره شكلاً من الاتجاهات السلبيّة التي يُمكنُ أن يُفضيَ إلى تدنّي الإحساسِ بالأمن لدى الأبناء والذي يُعدّ أحدَ أبرزِ أسبابِ التسرّب (عابدين، 2001). وقد يكونُ شيوعُ هذا الاتجاهِ لدى الآباء تكراراً للأسلوبِ الذي عوملوا به حين كانوا صغاراً، ذلك أنّ أنماطَ السلوك تنتقلُ من السَلَف إلى الخَلَف (بولبي، 1991)، كما أنّ هذا الاتّجاهَ قد يكونُ متأثّراً بانشغال الآباءِ بالبحث عن أرزاقِهم وبالغيابِ الطويل أو المستمرّ عن منازِلِهم طوعاً –للعمل- أو قَسراً –بالحبس لدى المحتلّ الغاصب- ممّا يُقلّلُ من فرصِ اجتماعِ الآباء بالأبناء والتحدّثِ معهم والإصغاءِ إليهم وتلبيةِ حاجاتِهم، وهو ما يعني نوعاً من التقصير بالأمانة. كما يُنظَرُ بقلقٍ إلى شيوعِ اتجاه الحماية الزائدة لدى الأمّهات من ناحيةٍ، ولدى الوالِدَيْن من ناحيةٍ أخرى، فهو ليس من اتجاهات السّواء، وقد يعيقُ نموَ الاستقلاليّة لدى الأبناء معزّزاً اتجاه الطاعةِ للسلطة والتعلّقِ بالوالدَيْن، أو يُفضي إلى نوعٍ من قلّة الثقة بالنفس وتدنّي القدرة على الضبطِ والشعورِ بالأمنِ لديهم، أو إلى ضعف القدرةِ على الاستمرار في التعلّم وتحمّلِ المسؤوليّة، ويحرمُ الأبناءَ فرصَ التعلّم من الخطأ. وقد يكونُ هذا الأمرُ ناتجاً عن رغبةِ الأمّهات بأن يُحقّقَ أبناؤهنّ أعلى درجةٍ من التحصيلِ والإنجازِ فيُبالِغْنَ في الرعاية والحماية تعويضاً عن العجز الذي يعتري المدارسَ الحكوميّةَ في تفهّم مشكلاتِ الطلبة وحَلّها وتوفير فرصِ تحقيقِ الذات لديهم (عابدين، 2000)، أو ناتجاً عن عاطفة أمومةٍ قويّةٍ متمثّلةٍ بخوفٍ شديدٍ أن تنالَ الأبناءَ سطوةُ المحتلّ الغاصب.

ثانياً: نتيجةُ السؤال الثاني: تمّت الإجابةُ عنه من خلال فحصِ الفرضيّات الفرعيّة على النحو الآتي:

[1] فحصُ الفرضيّةِ الأولى، ونصّها: "لا يوجد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطَي تقديرات طلبة الصفّ الثاني الثانويّ في المدارس الحكوميّة في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين على كلّ بُعْدٍ من أبعاد مقياس الاتجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة تبعاً لجنسِ الطالب". ولفحصِ الفرضيّة، استُخدِم اختبارُ "ت" كما يبيّنه الجدول (4).

جدول (4): نتيجةُ اختبار "ت" للفروق بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تبعاً لجنس الطالب

الوالد	البُعْد	الجنس	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائيّة
الأب	الديمقراطيّة – التسلّط	أنثى	86.04	9.88	5.217	*0.000
		ذكر	80.89	9.83		
	الحماية الزائدة – الإهمال	أنثى	74.38	9.49	0.728	0.467
		ذكر	73.76	7.60		
الأمّ	الديمقراطيّة – التسلّط	أنثى	87.90	9.61	6.841	*0.000
		ذكر	81.45	9.20		
	الحماية الزائدة – الإهمال	أنثى	78.11	9.55	2.797	*0.005
		ذكر	75.71	9.29		
الوالدان معاً	الديمقراطيّة – التسلّط	أنثى	86.93	9.75	6.093	*0.000
		ذكر	81.16	9.41		
	الحماية الزائدة - الإهمال	أنثى	76.24	9.53	1.621	*0.034
		ذكر	74.73	7.50		

* ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يُلاحَظُ من الجدول رقم (4) أنّ هناك فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ في استجابات أفراد العيّنة تبعاً للجنس، وذلك في بُعْدَي الديمقراطيّة-التسلّط والحماية الزائدة/ الإهمال للوالدَيْن معاً ولكلٍّ على حدةٍ، ما عدا بُعد الحماية الزائدة/ الإهمال للأب، وذلك لصالح الإناثِ اللائي حصَلَتْ استجاباتُهُنّ على متوسّطاتٍ حسابيّةٍ أعلى من زملائهنّ الذكور، وبالتالي يتمّ رفضُ الفرضيّة الأولى. وتتّفقُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسَتَي الشوامرة (2008) والكتاني (2000)، بينما تختلفُ عن نتائج دراسَتَي الشمايلة (1999) واستيتية وعبدوني (1997) اللتين لم تُظهِرا فروقاً ذاتَ دلالةٍ في أنماطِ التنشئة الاجتماعيّة حسب الجنس. ويرى الباحثُ أنّ شيوعَ الديمقراطيّة والتسامح تجاه الذكور بشكلٍ أكبر ممّا هي الحالُ تجاه الإناث رُبّما يكونُ تعبيراً عن رغبة الوالِدَين بمنح فرصٍ حياتيّة لأولادِهم الذكور أفضلَ من تلك التي عاشَها الوالِدَان في ظلّ النكباتِ المتتاليةِ وحياة الغموضِ والضياعِ للفلسطينيين. ولعلّ انتشارَ اتجاه الحمايةِ الزائدة مع الإناث أكثرَ من الذكور أمرٌ طبيعيٌّ ينسجم مع القيمِ والأعرافِ الاجتماعيّة السائدة في المجتمع الفلسطينيّ حيث تكونُ الأمّهاتُ أكثرَ تعلّقاً واستحواذاً وخوفاً على بناتهنّ، ومع الشعورِ بالمسؤوليّة الاجتماعيّة والدينيّة عمّا استرعى اللهُ الأمّهاتِ عليه، وحيث تكونُ الأُسرةُ أكثرَ تشدّداً مع الإناث مقارنةً بالذكور

بسبب تباين الدور الاجتماعيّ لكلٍّ منهم. وبالرّغم من ذلك، فإنّ هذا الأمرَ يستدعي إعادةَ النّظر في أسلوب تنشئة الإناث، خصوصاً وأنهنّ سيَنْقُلْنَ أسلوبَ تنشئتهنّ إلى أبنائهنّ مستقبلاً، ممّا يستوجبُ بناءَ اتجاهاتِ الاعتمادِ على النفس والثقة والقدرة على اتخاذ القرار لديهنّ. وفي المقابل، قد يكونُ خروجُ الذكورِ إلى المجتمع وانخراطُهم في أشكالِ العملِ الشبابيّ والتطوّعيّ والنضاليّ المختلفةِ سبباً في توطيد الوالِدَيْن أنفسَهم على تقليلِ الرقابةِ والضغط الخارجيّ عليهم.

من ناحيةٍ أخرى، فيُمكنُ الاستدلالُ من النتيجة السابقة أنّ توقّعاتِ الطلبةِ الذكورِ من والديهم بمنحِهم قدراً أكبرَ من الحريّة للانطلاق والحوار والاستقلال أعلى ممّا هي الحالُ لدى الإناث اللائي قد يَكُنّ أكثرَ تحسّساً لانتقادِ أُسَرهِنّ، وبالتالي جاءت متوسّطاتُ تقديراتِ الذكور لديمقراطيّة الوالِدَيْن أدنى من متوسّطاتِ تقديراتِ الإناث لذلك.

[2] فحصُ الفرضيّة الثانية، ونصّها: "لا يوجد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسّطَي تقديراتِ طلبة الصفّ الثاني الثانويّ في المدارس الحكوميّة في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين على كلّ بُعْدٍ من أبعاد مقياس الاتجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة تبعاً لفرع الدراسة". واستُخدِم اختبارُ "ت" لفحص الفرضيّة كما يبيّنه الجدول (5).

جدول (5): نتيجة اختبار "ت" للفروق بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تبعاً لفرع الدراسة

الوالد	البُعْد	فرع الدراسة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائيّة
الأب	الديمقراطيّة – التسلّط	العلوم الإنسانيّة	82.62	10.17	2.990	*0.003
		العلميّ	85.97	09.82		
	الحماية الزائدة – الإهمال	العلوم الإنسانيّة	75.23	08.70	4.319	*0.000
		العلميّ	71.17	07.74		
الأمّ	الديمقراطيّة – التسلّط	العلوم الإنسانيّة	84.05	09.74	2.435	*0.015
		العلميّ	86.72	10.25		
	الحماية الزائدة – الإهمال	العلوم الإنسانيّة	77.65	08.88	2.721	*0.006
		العلميّ	75.20	07.65		
الوالدان معاً	الديمقراطيّة – التسلّط	العلوم الإنسانيّة	83.33	09.95	3.351	*0.001
		العلميّ	86.34	10.02		
	الحماية الزائدة – الإهمال	العلوم الإنسانيّة	76.44	08.82	3.518	*0.000
		العلميّ	73.16	07.69		

* ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)

ويُلاحَظُ من الجدول (5) أنّ هناك فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ في استجابات الطلبة تبعاً لفرع الدراسة في البُعدَين للوالديْن معاً ولكلٍّ على حدةٍ، وبالتالي فلا يتمّ رفضُ الفرضيّة الثانية. وتتّفق هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة أبو دف وأبو دقّة (2008) من حيث تأثير فرع الدراسة، بينما تختلفُ عمّا أظهرته نتيجةُ دراسة استيتيّة وعبدوني (1997). وقد كانت الفروقُ ذاتُ الدلالة لصالح طلبة فرعِ العلومِ الإنسانيّة في بُعْد الحماية الزائدة-الإهمال/ للأب وللأمّ وللوالدَيْن معاً، وربّما يكونُ ذلك ناتجاً عن اتجاهٍ نمطيٍّ في المجتمعات العربيّة بأنّ الطلبةَ الدارسِينَ في فرع العلوم الإنسانيّة أقلُّ ذكاءً وقدرةً على التفكيرِ الناقدِ واتخاذِ القرار (الحموري والوهر، 1998)، وبالتالي فهم أكثرُ احتياجاً إلى الرّعاية والمساعدةِ في إنجازِ العمل والحضّ على الدراسة والتحصيل، ممّا يدفعُ الوالِدَيْن إلى انتهاجِ أسلوبِ الحمايةِ الزائدةِ في معاملتِهم. وربّما دلّت النتيجةُ على أنّ الطلبةَ الدارسين في فرع العلوم الإنسانيّة أكثرُ تفهّماً للظروف الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة التي تُشكّلُ ضغطاً على الوالِدَيْن وتجعلُهم أكثرَ ميلاً للتعاطفِ مع أبنائِهم وحمايتِهم. وأمّا أنّ الفرقَ ذا الدلالة في بُعْدِ الديمقراطيّة-التسلّط/ للأب وللأمّ وللوالدَيْن معاً جاء لصالح طلبة الفرع العلميّ فيُمكن عزوه إلى أنّ الدراسةَ في الفرع العلميّ تستنهضُ الطالبَ للاهتمام والدراسة المتميّزة استعداداً للمنافسة والتفوّق (الحموري والوهر، 1998) وأنّها تزيد توقّع الفعاليّة الذاتيّة (self-efficacy) لديه (Desrichard & Kopatz, 2005) ، وبالتالي فهذا يعني أنّ الوالدَيْن لا يُضطران للتدخّل في حياة الطالب ومراقبته في الدراسة وفي سلوكه اليوميّ كونُه يقضي وقتَه في الدراسة، وباعتبارِ أنّ لديه توقعاتِ أداءٍ عاليةً (التح، 2009) فيلمسُ أنّ والدَيْه يعاملُونَه بحريّةٍ وديمقراطيّةٍ.

[3] فحصُ الفرضيّة الثالثة، ونصّها: "لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسّطاتِ تقديراتِ طلبة الصفّ الثاني الثانويّ في المدارس الحكوميّة في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين على كلّ بُعْدٍ من أبعاد مقياس الاتجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة تبعاً للمستوى الاقتصاديّ للأسرة". وتمّ احتساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على أداة الدراسة تبعاً للمستوى الاقتصاديّ للأسرة كما يبيّنه الجدول (6).

جدول (6): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيّنة تبعاً للمستوى الاقتصاديّ للأسرة

الوالد	البُعْد		أقلّ من 1500 شاقل	1500- 2500 شاقل	أكثر من 2500 شاقل
الأب	الديمقراطيّة – التسلّط	المتوسّط	**81.78**	**85.13**	**84.01**
		الانحراف	10.12	9.30	11.13
	الحماية الزائدة – الإهمال	المتوسّط	**74.34**	**74.64**	**73.51**
		الانحراف	8.47	8.60	8.70
الأمّ	الديمقراطيّة – التسلّط	المتوسّط	**81.91**	**86.51**	**87.06**
		الانحراف	9.90	9.86	9.24
	الحماية الزائدة – الإهمال	المتوسّط	**77.02**	**77.44**	**76.82**
		الانحراف	8.15	8.59	9.33

الوالد	البُعْد		أقلّ من 1500 شاقل	1500- 2500 شاقل	أكثر من 2500 شاقل
الوالدان معاً	الديمقراطيّة – التسلّط	المتوسّط	**80.19**	**88.86**	**86.54**
		الانحراف	9.88	9.98	10.19
	الحماية الزائدة – الإهمال	المتوسّط	**75.68**	**76.04**	**75.17**
		الانحراف	8.31	8.60	9.11

يبيّن الجدول (6) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة على كلّ بُعْدٍ من أبعاد أداة الدراسة؛ ولمعرفة إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائيّة وفحصُ الفرضيّة الثالثة، تمّ استخدامِ تحليلِ التباين الأحاديّ كما يبيّنه الجدولُ (7).

جدول (7): نتيجة تحليل التباين الأحاديّ للفروق في متوسّطات أفراد العيّنة تبعاً للمستوى الاقتصاديّ للأسرة

الوالد	البُعْد	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجة الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائيّة
الأب	الديمقراطيّة – التسلّط	بين المجموعات	00853.57	2	426.79	4.159	*0.016
		داخل المجموعات	40739.35	397	102.62		
		الكلّيّ	41592.92	399			
	الحماية الزائدة – الإهمال	بين المجموعات	00073.74	2	036.87	0.502	0.606
		داخل المجموعات	29184.66	397	073.51		
		الكلّيّ	29258.40	399			
الأمّ	الديمقراطيّة – التسلّط	بين المجموعات	02257.66	2	1128.83	11.920	*0.000
		داخل المجموعات	37597.49	397	0094.70		
		الكلّيّ	39855.15	399			
	الحماية الزائدة – الإهمال	بين المجموعات	00023.70	2	11.85	0.160	0.852
		داخل المجموعات	29383.56	397	74.01		
		الكلّيّ	29407.26	399			
الوالدان معاً	الديمقراطيّة – التسلّط	بين المجموعات	00877.24	2	438.62	4.350	*0.000
		داخل المجموعات	40307.15	397	101.53		
		الكلّيّ	41184.39	399			
	الحماية الزائدة – الإهمال	بين المجموعات	00105.69	2	52.85	0.710	0.410
		داخل المجموعات	29544.74	397	74.42		
		الكلّيّ	29650.43	399			

* ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)

يُلاحَظُ من الجدول (7) عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في متوسّطاتِ استجاباتِ الطلبةِ تتعلّقُ ببُعدِ الحمايةِ الزائدة/ الإهمال، بينما أظهرت النتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في متوسّطات الاستجابات في بُعْدَ الديمقراطيّة- التسلّط/ لكلٍّ من الأب والأمّ ولهما معاً، وبالتالي فلا يتمّ قَبولُ الفرضيّة الثالثة في هذا البُعد. وتتّفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسات الشوامرة (2008) والكتاني (2000) ومنسي والكاشف (1982) من تأثيرِ المستوى الاقتصاديّ للوالِدَيْن على تحديدِ الأبناءِ لنمط المعاملة الوالديّة، كما أنّه ينسجمُ مع ما أشار إليه بلسكي (Pelsky, 1984) من اعتبار المستوى الاقتصاديّ أحدَ محدّدات الوالديّة. ولمعرفة مصدرِ الفروقِ، استُخدِم اختبارُ (شيفيه/ Scheffe) للفروق البَعْديّة كما يبيّنه الجدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البَعْديّة تبعاً للمستوى الاقتصاديّ للأُسرة

البُعد	المستوى الاقتصاديّ	الدخل المنخفض (أقلّ من 1500)	الدخل المتوسّط (1500-2500)	الدخل فوق المتوسّط (أكثر من 2500)
ديمقراطيّة-تسلّط/ للأب	الدخل المنخفض (أقلّ من 1500)		* 3.35	* 2.23
	الدخل المتوسّط (1500-2500)			1.12
	الدخل فوق المتوسّط (أكثر من 2500			
ديمقراطيّة-تسلّط/ للأمّ	الدخل المنخفض (أقلّ من 1500)		* 4.60	* 5.15
	الدخل المتوسّط (1500-2500)			0.55
	الدخل فوق المتوسّط (أكثر من 2500			
ديمقراطيّة-تسلّط/ للوادين معاً	الدخل المنخفض (أقلّ من 1500)		* 8.67	* 6.35
	الدخل المتوسّط (1500-2500)			* 2.33
	الدخل فوق المتوسّط (أكثر من 2500			

* ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)

يبيّن الجدول (8) أنّ الفروقَ في بُعْد الديمقراطيّة- التسلّط/ للأب وللأمّ وللوالِدَيْن معاً كانت بين آراء الطلبة أبناءِ الأُسَر ذاتِ الدخل المنخفض (أقلّ من 1500 شاقل) من جهةٍ، وكلٌ من ذوي الدخل المتوسّط (1500-2500 شاقل) وذوي الدخل فوق المتوسّط (أكثر من 2500 شاقل) لصالح ذوي الدخل المتوسّط وذوي الدخل فوق المتوسّط؛ كما أنّ الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة في بُعْد الديمقراطيّة-التسلّط للوالِدَيْن معاً كانت أيضاً بين آراء الطلبة أبناء الأُسَر ذات الدخل المتوسّط وأقرانهم من ذوي الدخل فوق المتوسّط لصالح الفئة الأخيرة. ويُستدلّ ممّا سبق أنّ الاتجاه الوالديّ الديمقراطيّ أقلُّ شيوعاً لدى الأُسَر ذاتِ الدخل المنخفض، أي أنّ الوالِدَيْن في الأُسَر منخفضةِ الدخل قد يميلون أكثرُ من غيرهم نحو التسلّط، وهذا ينسجمُ مع ما يشيرُ إليه الأدبُ التربويّ (الشوامرة، 2008؛ الرشدان، 2005) بأنّ النمطَ الديمقراطيّ المنفتحَ أكثرُ شيوعاً لدى الأُسَر ذاتِ الوضعِ الاقتصاديّ المرتفع.

ويرى الباحثُ أنّ هذه النتيجةَ منطقيّةٌ حيث إنّ الأُسَرَ ذاتَ الدخل الأعلى هي على الأرجحِ أكثرُ قدرةً على تحقيقِ مستوى ثقافيٍّ واجتماعيٍّ أعلى، وبالتالي فهي أكثرُ قدرةً وميلاً نحو تلبية احتياجاتِ أبنائِهم وتسهيلِ تحقيقِ التوافقِ النفسيّ والاجتماعيّ لديهم بالرفق واللّين بعيداً عن الشدّة والعنف. وأمّا الأسرةُ ذاتُ الدخلِ المنخفض فتكونُ أقلّ قدرةً على توفيرِ احتياجات الطفل، وبالتالي يُظهرُ الوالدان فيها تدخّلاً وشدّةً أكبر، ورقابةً واستنهاضاً دائمَيْن للأبناء، للعملِ والجدّ والكفاحِ خوفاً من المستقبلِ غيرِ الآمِنِ، الأمرُ الذي يؤدّي إلى أن يحملَ الأبناءُ شعوراً بالتسلّط من الوالدَيْن.

[4] فحصُ الفرضيّة الرابعة، ونصّها: "لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطاتِ تقديراتِ طلبة الصفّ الثاني الثانويّ في المدارس الحكوميّة في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين على كلّ بُعْدٍ من أبعاد مقياس الاتجاهاتِ الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة تبعاً للمستوى التعليميّ للأب". وتمّ أوّلاً احتساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على أداة الدراسة كما يبيّنه الجدول (9).

جدول (9): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيّنة تبعاً للمستوى التعليميّ للأب

الوالد	البُعْد		المرحلة الثانوية فأدنى	دبلوم متوسّط	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس
الأب	الديمقراطيّة – التسلّط	المتوسّط	**83.08**	**83.67**	**84.32**	**90.11**
		الانحراف	10.39	8.51	9.78	8.10
	الحماية الزائدة – الإهمال	المتوسّط	**74.61**	**73.35**	**72.11**	**71.23**
		الانحراف	8.58	9.50	7.60	7.89
الأمّ	الديمقراطيّة – التسلّط	المتوسّط	**84.36**	**74.40**	**86.16**	**90.23**
		الانحراف	10.46	9.61	9.71	9.22
	الحماية الزائدة – الإهمال	المتوسّط	**77.46**	**77.59**	**74.23**	**73.58**
		الانحراف	8.59	10.56	9.46	9.44
الوالدان معاً	الديمقراطيّة – التسلّط	المتوسّط	**83.78**	**84.10**	**85.03**	**90.23**
		الانحراف	10.44	9.16	9.70	8.87
	الحماية الزائدة – الإهمال	المتوسّط	**76.05**	**75.50**	**73.17**	**72.41**
		الانحراف	8.80	10.03	8.71	8049

يُظهر الجدول (9) وجود فروقٍ ظاهريّة بين متوسّطات استجابات الطلبة تبعاً لمتغيّر المستوى التعليميّ للأب؛ ولمعرفة إذا كانت الفروق ذات دلالةٍ إحصائيّة ولفحص الفرضيّة الرابعة، تمّ استخدام تحليل التباين الأحاديّ كما يبيّنه الجدول (10).

جدول (10): نتيجة تحليل التباين الأحاديّ للفروق في متوسّطات أفراد العيّنة تبعاً للمستوى التعليميّ للأب

الوالد	البُعْد	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجة الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائيّة
الأب	الديمقراطيّة – التسلّط	بين المجموعات	01016.08	4	254.021	2.498	*0.030
		داخل المجموعات	40163.60	395	101.680		
		الكلّيّ	41179.68	399			
	الحماية الزائدة – الإهمال	بين المجموعات	00381.14	4	95.284	1.283	0.271
		داخل المجموعات	29344.95	395	74.291		
		الكلّيّ	29726.09	399			
الأمّ	الديمقراطيّة – التسلّط	بين المجموعات	01127.04	4	281.761	2.915	*0.013
		داخل المجموعات	38177.94	395	096.653		
		الكلّيّ	39304.98	399			
	الحماية الزائدة – الإهمال	بين المجموعات	00558.72	4	139.680	1.903	0.093
		داخل المجموعات	28995.37	395	073.406		
		الكلّيّ	29554.09	399			
الوالدان معاً	الديمقراطيّة – التسلّط	بين المجموعات	01056.45	4	264.113	2.601	*0.021
		داخل المجموعات	40104.22	395	101.529		
		الكلّيّ	41160.67	399			
	الحماية الزائدة – الإهمال	بين المجموعات	00548.66	4	137.165	1.855	0.148
		داخل المجموعات	29199.98	395	073.924		
		الكلّيّ	29748.64	399			

* ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

ويُلاحَظُ من الجدول (10) وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسّطات استجابات الطلبة تبعاً للمستوى التعليميّ للأب في بُعْدِ الديمقراطيّة- التسلّط في نموذَجَي الأب والأمّ وكذلك للوالدَيْن معاً، بينما لم تكن الفروقُ ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ في بُعْدِ الحماية الزائدة- الإهمال/ للأب وللأمّ وللوالدَيْن معاً، الأمر الذي يتّفقُ مع نتائج دراسات أبو دف وأبو دقّة (2009) والشوامرة (2008) والسعادات (2003)، بينما يختلفُ عمّا أشارت إليه دراسةُ الكتاني (2000) من تأثير المستوى التعليميّ في الاتجاهات الوالديّة؛ وعليه يتمّ رفضُ الفرضيّة الرابعة جزئياً، أي فيما يتعلّق ببُعْدِ الديمقراطيّة-التسلّط فقط. ولتحديد مصدرِ الفروقِ المشارِ إليها، استُخدِم اختبارُ (شيفيه/ Scheffe) للفروق البَعديّة كما يبيّنه الجدولُ (11)

جدول (11): نتائج اختبار (شيفيه) للفروق البَعدِيّة تبعاً للمستوى التعليميّ للأب

البُعد	المستوى التعليميّ للأب	المرحلة الثانوية فأدنى	دبلوم متوسّط	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس
ديمقراطيّة-تسلّط/ للأب	المرحلة الثانويّة فأدنى		0.59	1.24	* 7.03
	دبلوم متوسّط			0.65	* 6.44
	بكالوريوس				* 5.79
	أعلى من بكالوريوس				
ديمقراطيّة-تسلّط/ للأمّ	المرحلة الثانويّة		0.04	1.80	* 5.87
	دبلوم متوسّط			1.76	* 5.83
	بكالوريوس				* 4.07
	أعلى من بكالوريوس				
ديمقراطيّة-تسلّط/ للوادين معاً	المرحلة الثانويّة		032	1.52	* 6.45
	دبلوم متوسّط			1.20	* 6.13
	بكالوريوس				* 4.93
	أعلى من بكالوريوس				

* ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)

يتبيّن من النتيجة في الجدول (11) أنّ الفروقَ كانت بين متوسّطات تقديرات الطلبة أبناءِ ذوي المستوى التعليميّ الأدنى ومتوسّطات تقديرات زملائهم الذين يزيدُ المستوى التعليميّ لآبائهم عن البكالوريوس لصالح فئة (أعلى من بكالوريوس). ويُمكن عزوُ هذه النتيجة إلى أنّ الآباءَ الأعلى في المستوى التعليميّ هم أكثرُ حساسيةً وشعوراً بالأمن وتوافقاً مع بيئاتهم، وأنّهم أكثرُ إدراكاً للأثر السلبيّ الذي تُحدثُه الأنماطُ غيرُ السويّة على الأبناء نفسيّاً وجسميّاً، ممّا يدفعُهم إلى معاملةِ أبنائهم معاملةً أكثرُ سواءً، وتشجيعِهم على الاعتمادِ على النفس واتخاذ القرارات التي تخصُّهُم بحريّةٍ دون إكراهٍ أو تسلّطٍ، ويُؤكدّ ذلكَ ما أشارَ إليه الرشدانُ (2005) من أنّ الوالِدَيْن ذَوَي المستوى التعليميّ الأعلى أكثرُ ديمقراطيّةً من الآباء ذوي المستوى التعليميّ الأدنى، وأنّ الوالِدَيْن من مستوى تعليمٍ ثانويٍّ فأقلّ أكثرُ ميلاً للضغطِ على أبنائهم لتحقيقِ تحصيلٍ عالٍ . ومن ناحيةٍ أخرى، فقد يكون المستوى التعليميّ الأدنى سبباً في شعورِ الأبِ بعدمِ التوافقِ والقلقِ المستمرّ، وبالتالي يصبحُ الأبُ أقلّ ميلاً لعدم التدخّل في حاضرِ أبنائه ومستقبلِهم.

[5] فحصُ الفرضيّة الخامسة، ونصّها: "لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسّطاتِ تقديراتِ طلبة الصفّ الثاني الثانويّ في المدارس الحكوميّة في جنوب الضفّة الغربيّة/ فلسطين على كلّ بُعْدٍ من أبعاد مقياس الاتجاهاتِ الوالديّة في التنشئةِ الاجتماعيّة تبعاً للمستوى التعليميّ للأمّ". ويبيّن الجدول (12) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة على أداة الدراسة.

جدول (12): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيّنة تبعاً للمستوى التعليميّ للأمّ

الوالد	البُعْد		المرحلة الثانوية فأدنى	دبلوم متوسّط	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس
الأب	الديمقراطيّة – التسلّط	المتوسّط	83.34	85.03	84.33	84.92
		الانحراف	10.18	11.17	11.67	12.13
	الحماية الزائدة – الإهمال	المتوسّط	74.45	72.92	71.96	71.46
		الانحراف	9.37	8.84	8.22	9.82
الأمّ	الديمقراطيّة – التسلّط	المتوسّط	84.42	86.34	87.59	85.76
		الانحراف	9.80	12.41	10.28	9.00
	الحماية الزائدة – الإهمال	المتوسّط	77.39	74.50	75.33	74.38
		الانحراف	8.93	8.85	9.70	11.14
الوالدان معاً	الديمقراطيّة – التسلّط	المتوسّط	84.29	85.70	85.93	85.35
		الانحراف	10.13	11.67	10.74	11.38
	الحماية الزائدة – الإهمال	المتوسّط	74.94	73.72	73.17	72.92
		الانحراف	8.87	8.84	9.12	10.74

يُظهر الجدول (12) وجود فروقٍ ظاهريّة بين متوسّطات استجابات الطلبة تبعاً لمتغيّر المستوى التعليميّ للأمّ؛ ولمعرفة إذا كانت الفروق ذات دلالةٍ إحصائيّة ولفحص الفرضيّة الخامسة، تمّ استخدام تحليل التباين الأحاديّ كما يبيّنه الجدول (13).

جدول (13): نتيجة تحليل التباين الأحاديّ للفروق في متوسّطات أفراد العيّنة تبعاً للمستوى التعليميّ للأمّ

الوالد	البُعْد	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجة الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائيّة
الأب	الديمقراطيّة – التسلّط	بين المجموعات	00339.68	4	084.921	0.818	0.537
		داخل المجموعات	41011.27	395	103.826		
		الكلّيّ	41350.95	399			
	الحماية الزائدة – الإهمال	بين المجموعات	00343.73	4	85.933	1.155	0.331
		داخل المجموعات	29391.95	395	74.410		
		الكلّيّ	29735.68	399			
الأمّ	الديمقراطيّة – التسلّط	بين المجموعات	01414.87	4	353.717	3.695	*0.003
		داخل المجموعات	37817.30	395	095.740		
		الكلّيّ	39232.17	399			
	الحماية الزائدة – الإهمال	بين المجموعات	00374.80	4	93.699	1.266	0.278
		داخل المجموعات	29226.05	395	73.990		
		الكلّيّ	29600.85	399			
الوالدان معاً	الديمقراطيّة – التسلّط	بين المجموعات	00779.59	4	194.898	1.904	0.106
		داخل المجموعات	40438.68	395	102.376		
		الكلّيّ	41218.27	399			
	الحماية الزائدة – الإهمال	بين المجموعات	00292.65	4	73.162	0.987	0.460
		داخل المجموعات	29278.19	395	74.122		
		الكلّيّ	29570.84	399			

* ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)

ويُلاحَظُ من الجدولِ (13) عدمُ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات استجاباتِ الطلبة تبعاً للمستوى التعليميّ للأمّ في نموذجَي الأب والأمّ وللوالدَيْن معاً، سوى بُعْد الديمقراطيّة-التسلّط/ للأمّ، حيث كانت قيمةُ "ف" (3.695) عند مستوى بلغ (0.003)، وبالتالي يتمّ عدمُ رفضِ الفرضيّة الخامسة بشكلٍ عامٍّ. وتتّفق هذه النتيجةُ مع نتيجة دراسَتَي السعادات (2003) واستيتية وعبدوني (1997)، بينما تختلفُ عمّا أظهَرته نتيجةُ دراسة الشوامرة (2008) حيث كانت ثمةَ فروقٌ دالّة في تحديدِ النمطِ الوالديّ تبعاً للمستوى التعليميّ للأمّ. ولعلّ هذه النتيجةَ أمرٌ طبيعيٌّ حيث إنّ الأمّهاتِ في المجتمعِ الفلسطينيّ –بغضّ النظر عن مستوياتهنّ التعليميّة- يُظهِرْنَ قدراً ملحوظاً من القربِ والالتصاق بالأبناء، أو يُظهِرْنَ اهتماماً بمساعدتِهم ومتابعةِ دروسِهم وتحصيلِهم (البلبيسي، 2003)،. كما أنّ إحساسَهنّ بالمسؤوليّة يكادُ أن يكونَ متساوياً. ولفحصِ مصدر هذهِ الفروق، تمّ استخدامُ اختبارِ (شيفيه/ Scheffe) للفروق البَعديّة كما يبيّنه الجدول (14).

جدول (14): نتائج اختبار (شيفيه) للفروق البَعديّة تبعاً للمستوى التعليميّ للأمّ

البُعد	المستوى التعليميّ للأمّ	المرحلة الثانويّة فأدنى	دبلوم متوسّط	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس
ديمقراطيّة-تسلّط/ للأمّ	المرحلة الثانويّة فأدنى		* 1.92	* 3.17	1.34
	دبلوم متوسّط			1.25	0.58
	بكالوريوس				1.83
	أعلى من بكالوريوس				

* ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)

ويبيّن الجدولُ (14) أنّ الفروقَ ذاتَ الدلالةِ الإحصائيّةِ في بُعْد الديمقراطيّة- التسلّط/ للأمّ جاءت بين متوسّط استجابات الطلبة الذين يقع المستوى التعليميُّ لأمّهاتِهم في فئة (المرحلة الثانويّة فأدنى) من جهةٍ وكلٍّ من فئة (دبلوم متوسّط) وفئة (بكالوريوس) من جهةٍ أخرى لصالح فئة (دبلوم متوسّط) وفئة (بكالوريوس). وقد يكونُ السببُ في ذلك أنّ الأمّهاتِ الحاصلات على شهاداتٍ متوسّطةٍ وجامعيّةٍ أُتيح لهنّ التفاعلُ مع خبراتٍ إقليميّةٍ وعالميّةٍ أثناء دراستهنّ في الكليّات والجامعات من خلال المكتبةِ والإنترنت أكثرَ ممّا أُتيح لغيرهنّ، فتركَ ذلك أثرَه على سلوكِهنّ، وإدراكِهنّ، ومستوياتِ نضجهنّ، وأساليبِ معاملتِهنّ للأبناء. أمّا أنّ الفرقَ بين متوسّطَي تقديراتِ الطلبة أبناء الأمّهات من مستوى تعليمٍ ثانويّ فأدنى وتقديرات زملائِهم أبناء الأمّهات من مستوى تعليمٍ (أعلى من بكالوريوس) لم يكُن دالاً فأمرٌ غير متوقّع، ولعلّه ناتجٌ عن انشغالِ أكبر للأمّهات ذواتِ التعليمِ الأعلى من بكالوريوس في شؤونِ الدراسة والبحثِ ممّا يحدُّ من فرصِ التفاعل الأسريّ لديهنّ، فيُقلّل ذلك من الفرقِ في النمطِ الوالديّ بينهنّ وبين الأمّهاتِ من المستوى التعليميّ الأدنى.

التوصيات: بناءً على نتائجِ الدراسة، فإنّ البحثَ يوصي بالآتي:

1. أن تبادرَ المؤسّسات الرسميّة وغير الرسميّة إلى إنشاء مراكز ونوادٍ شبابيّة يتمّ فيها دعوة الأبناء والآباء لمسابقاتٍ وأنشطةٍ ثقافيّةٍ ورياضيّةٍ وترويحيّة تقرّبهم من بعضهم بعضاً، وتساعدهم على التحدّث مع بعضهم وتمكين الروح الديمقراطيّة في العلاقات البَيْنيّة لديهم.

2. أن تهتمّ المؤسّسات الرسميّة والشعبيّة بدعم الطابع الإيمانيّ وتشجيعه في البلاد لما له من أثرٍ مرجوٍّ في تشجيع التوجيه السليم للناشئة وتحقيق الأمن النفسيّ والاجتماعيّ لهم.
3. أن يعمل المرشدون التربويّون في المدارس على بناء برامج إرشادٍ وتوجيهٍ للأمّهات لعدم المبالغة في توقعاتهنّ من أبنائهنّ وخصوصاً في المرحلة الثانويّة، وتدريبهنّ على التخفيف من اتجاهات السيطرة والحماية.
4. أن تتبنّى الإداراتُ المدرسيّة بشكلٍ عامٍّ، وفي مدارس الإناث بشكل خاصٍّ، نمطَ الإدارة الديمقراطيّة والقيادة التحويليّة في التعامل مع الطلبة، بحيث يُفتح المجال للطلبة، وخصوصاً الإناث، للمشاركة في صناعة القرار من أجل تعزيز الاستقلاليّة لديهنّ، فيتحقق بذلك الأمنُ، وتقديرُ الذات، والثقةُ بالنفس، والشعورُ بالإنجاز، وتتمّ المحافظة على سواءِ شخصيّة الطالب وتعزيز رغبَتِه في الاستمرار في التعلّم.
5. أن تهتمّ المؤسّسات الرسميّة وغير الرسميّة بأبناء الأُسَر ذات الدخل المنخفض بتوفير البرامج والأنشطة الترويحيّة والكشفيّة والتربويّة، مثل: المسابقات ومخيّمات الشباب والأعمال التطوّعيّة لتنميّة العصاميّة ومهارات اتخاذ القرار والقيادة لديهم تعويضاً عن أيّ قصورٍ في الاستطاعة الماليّة لوالديهم وما قد ينتج عنه من خللٍ في المعاملة الوالديّة السويّة.
6. أن يُصارَ إلى تسهيل إنشاء جمعيّاتٍ ومراكز نسائيّة للتمكين للأمّهات، وخصوصاً غير الجامعيّات منهنّ، حيث يمكن أن تتوفّر الفرص لهنّ للتعلّم المستمرّ، وللتفاعل وتبادل الخبرات مع بعضهنّ.
7. أن يتمّ إدخالُ وحداتٍ تعليميّة تختصُّ بالتنشئة الاجتماعيّة في المناهجِ المدرسيّة لتعريف الطلبة بأنماط التنشئة السويّة وتهيئتِهم للأخذ بها في حياتهم الأُسَريّة لاحقاً.
8. أن يُصارَ إلى بناء برامجَ إرشادٍ جماعيّةٍ وفرديّةٍ في المدارس للوقاية من الوقوع في مشكلاتٍ نفسيّةٍ وتعليميّةٍ قد تنتجُ عن نمط الحمايةِ الزائدةِ أو الإهمال في المعاملة الوالديّة، ولمعالجتها حيثما وُجِدت.
9. أن تهتمّ الإداراتُ المدرسيّة بأشكال الأنشطة المدرسيّة التي تمنحُ المجالَ للطالب للتخطيط والتفكير المستقلّ والإبداعِ والقيادة بشكلٍ يُعزّز استقلاليّتَه وثقتَه بنفسه.
10. أبرزت النتيجةُ أنّ الوالدَيْن ذوي المستوى التعليميّ الأدنى (المرحلة الثانويّة فأدنى) هم الأكثرُ قرباً من الأنماط غير السويّة، ولذلك فمن الضروريّ أن يُصارَ إلى تفعيل مبدأ إلزاميّة التعليم، وسنّ تشريعاتٍ تربويّةٍ تمنعُ تركَ المدرسة في كلّ مراحِلِها، الأمرُ الذي يُسهم في زيادة الوعي لدى الطلبة بأنماط التنشئة السويّة وتبنّيهم إيّاها بوصفِهم آباءَ المستقبل وأمّهاتِه.

المقترحاتُ: وإضافةً إلى التوصيات السابقة، فإنّ البحثَ يقترحُ

1. أن تعملَ مجالسُ الآباء والمعلّمين في المدارس على عقد الندوات واللقاءات بهدف تعزيزِ توجّهِ الوالِدَين نحو استخدامِ أساليب تربويّةٍ إيجابيّةٍ مع الأبناء.
2. أن تبادر الإداراتُ المدرسيّة إلى تكريم الوالِدَيْن الذين يتبيّنُ استخدامُهم أساليبَ السّواء في المعاملة الوالديّة والتنشئة الاجتماعيّة تعزيزاً لاتجاهِ الديمقراطيّة في المعاملة الوالديّة.
3. أن تقومَ الجامعاتُ المحليّةُ بتدريس مساقٍ حول الرعاية الأُسَريّة وتربية الأبناء وتنشئتهم لجميع الطلبة تهيئةً لهم للحياة المستقبليّة باعتبارِهم آباءَ المستقبل وأمّهاتِه.
4. أن تتعاونَ المحاكمُ الشرعيّة ووزارةُ التربية والتعليم العالي على إعداد دليلٍ إرشاديٍّ عمليٍّ يتضمّنُ إرشاداتٍ في التعامل مع الأبناءِ وتربيتِهم ويتمّ توزيعُه على الشباب والفتياتِ المقبلين على الزواج للتأسيسِ السليم للحياةِ الأُسَريّة والتعريفِ بمقاصد الحياة الزوجيّةِ ومنها إنجابُ الذريّةِ الصّالحةِ والعملُ على صَوْن فطرتِها وسواءِ سلوكِها.
5. أن يتمّ دراسة علاقة الاتجاهات الوالديّة بالتحصيل الدراسيّ الثانويّ والجامعيّ للأبناء، وبحياتهم الأُسَريّة استقراراً أو اضطراباً، وبخبراتهم وممارساتهم النضاليّة، وخبراتهم ومراكزهم الاجتماعيّة، وبعلاقةِ الأُسرة بالإدارة المدرسيّة ومساندتِها للتعليم المدرسيّ.

المصادر والمراجع:

أبو جادو، صالح. (1998). **سيكولوجيّة التنشئة الاجتماعيّة** (ط1). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو الحلاوة، إسماعيل. (2006). "**علاقة أساليب التنشئة الوالديّة بدافعيّة الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.

أبو دف، محمود وأبو دقة، سناء. (2008). أخطاء الأسرة الشائعة في تربية الآباء من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في الجامعة الإسلاميّة بغزّة. **مجلة الجامعة الإسلاميّة (سلسلة الدراسات الإنسانيّة)، 16** (2)، 327 – 375.

أبو مرق، جمال. (2003). **سيكولوجيّة الإنسان في القرآن والسنّة** (ط1). الخليل: مطبعة الرّابطة.

استيتية، دلال وعبدوني، كامل. (1007). اتجاهات الأبناء نحو أنماط تنشئة الآباء وعلاقتها بمتغيّرات الجنس والمستوى التعليميّ ودخل الأسرة في المرحلة الثانوية بمديريّة تربية عمّان الكبرى الأولى. **دراسات/ العلوم التربوية، 21** (1)، 354 - 363.

إسماعيل، محمد عماد الدين. (1982). **التنشئة الاجتماعيّة للطفل في الأسرة العربيّة** (ط7). القاهرة: مطبعة النهضة العربيّة.

إسماعيل، محمد عماد الدين وإبراهيم، نجيب. (1959). **الاتجاهات الوالديّة في تنشئة الطفل** (ط1). القاهرة: دار المعرفة.

الأمين، عدنان. (2005). **التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع** (ط1). الدار البيضاء: المركز الثقافيّ العربيّ.

بدر، فائقة. (1999). "**أسلوب المعاملة الوالديّة ومفهوم الذّات وعلاقة كلٍّ منهما بالسلوك العدوانيّ لدى عيّنةٍ من تلميذات المرحلة الابتدائيّة بجدّة**". رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة.

بدران، شبل ومحفوظ، فاروق. (1998). **أسس التربية** (ط1). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعيّة.

بركات، آسيا. (2000). "**العلاقة بين أساليب المعاملة الوالديّة والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصّحة النفسيّة بالطائف**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة.

البلبيسي، منى. (2003). "**أثر التنشئة الاجتماعيّة وأنماط الشخصيّة في مستوى التفكير المنطقيّ لدى كليّات المجتمع في الضفّة الغربيّة**". رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلاميّة، الخرطوم.

بولبي، جون. (1991). **سيكولوجيّة الانفعال** (ترجمة: عبد الهادي عبد الرحمن). بيروت: دار الطليعة.

التح، زياد. (2009). توقّع الأداء في المهامّ المستقبليّة لدى طلبة جامعة آل البيت وعلاقته بمركز الضبط. **مجلة الجامعة الإسلاميّة (سلسلة الدراسات الإنسانيّة)، 17** (1)، 583 – 610.

التل، شادية. (2005). **علم النفس التربويّ في الإسلام** (ط1). عمّان: دار النفائس للنشر والتوزيع.

جبالي، صفيّة. (1989). "**العلاقة بين أساليب الوالدين في التنشئة الاجتماعية ومفهوم الذات عند طلبة الثاني الإعداديّ**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

جعنيني، نعيم. (1999). أنماط التنشئة الاجتماعيّة في المدرسة كما يراها معلّمو المدارس الأساسيّة الرسميّة في محافظة مأدبا. **دراسات/ العلوم التربوية، 26** (1)، 109 – 127.

الحموري، هند والوهر، محمود. (1998). تطوّر القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمريّ والجنس وفرع الدراسة. **دراسات/ العلوم التربوية، 25** (1)، 112 – 126.

حواشين، زيدان. (1987). "**علاقة التنشئة الأسرية والجنس والتخصّص بالتفكير الإبداعيّ لطلاب الصف الثالث الثانويّ الأكاديميّ**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنيّة، نابلس.

الحويج، صالح. (1994). "**الاتجاهات التربويّة للآباء وعلاقتها بمستوى الذكاء ومظاهره لديهم**". رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، جامعة الرّباط، الرّباط.

خوج، حنان. (2002). "**الخجل وعلاقته بكلٍّ من الشعور بالوحدة النفسيّة وأساليب المعاملة الوالدية لدى عيّنةٍ من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكّة المكرّمة**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة.

الدريني، حسين. (د.ت.) **مقياس الخجل**. القاهرة: دار الفكر العربي.

دغش، طارق. (2005). "**العلاقة بين أنماط التنشئة وتقدير الذات لدى أطفال يُعانون من اضطراب عجز الانتباه والنشاط الزائد**". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ، عمّان.

الريحاني، سليم. (1985). أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن. **دراسات (العلوم الإنسانية)، 12** (1)، 199-219.

الرشدان، عبد الله. (2005). **التربية والتنشئة الاجتماعيّة**(ط1). عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

السعادات، خليل. (2003). معاملة الآباء لأبنائهم كما يراها الأبناء. **المجلّة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، 4** (1)، 147-178.

السقار، عيسى. (1984). "**أثر الاتجاهات الوالديّة والمستوى الثقافيّ للأسرة في القدرة على التفكير الإبتكاريّ عند طلاب المرحلة الثانويّة في الأردن**". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمّان.

السورطي، يزيد. (2009). **السلطويّة في التربية العربيّة**. سلسلة عالم المعرفة، العدد 362، الكويت: المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب.

الشربيني، زكريا وصادق، يسريّة. (2000). **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

الشمايلة، نسرين. (1999). "**دافعيّة الإنجاز وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسريّة لدى عيّنةٍ من طلبة الصفّ الأوّل الثانويّ الأكاديميّ في محافظة إربد**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

شوامرة، نادر. (2008). "**أنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالخجل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة رام الله والبيرة**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.

الشناوي، محمد وأبو الرب، يوسف. (2002). **التنشئة الاجتماعيّة للطّفل** (ط1). عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

صوالحة، محمد وحوامدة، مصطفى. (1999). **أساسيّات التنشئة الاجتماعيّة للطفولة** (ط1). إربد: دار الكندي.

طاهر، ميسرة. (1990). **أساليب المعاملة الوالديّة وبعض جوانب الشخصيّة** (ط1). الرّياض: دار الهدى.

الطراونة، فرزات. (1997). "**العلاقة بين أنماط التنشئة الأسريّة والسلوك العدوانيّ وأثرهما في تحصيل طلبة الصفّ التاسع الأساسيّ في مديريّة تربية المَزار الجنوبي**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

عابدين، محمد. (2001). أسباب التسرّب في محافظة القدس كما يدركها المديرون والمعلّمون والمتسرّبون والتوجّهات المهنيّة للمتسرّبين. **الزيتونة للدراسات والبحوث العلميّة، 1** (1)، 35 – 70.

عابدين، محمد. (2000). أسباب إلحاق الوالِدَين أبناءهم في المدارس الخاصّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات. **مجلة البحوث والدراسات التربويّة الفلسطينيّة، 3**، 59 – 100.

عبد الحفيظ، عبد الله. (2001). "**أساليب التنشئة الاجتماعيّة وعلاقتها بالسلوك الانحرافيّ**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط،

عبد الفتّاح، يوسف. (1992). **ديناميّات العلاقة بين الرّعاية الوالديّة كما يدركها الأبناء وتوافقهم وقِيَمهم. مجلة علم النفس، 6** (24)، 146-164.

علواني، عبد الواحد. (1997). **تنشئة الأطفال وثقافة التنشئة** (ط1). بيروت: دار الفكر المعاصر.

العيسوي، عبد الرحمن. (1995). **علم النفس الأسريّ وفقاً للتصوّر الإسلاميّ والعلميّ**. الإسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة.

العيسوي، عبد الرحمن. (1985). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعيّة** (ط1). الاسكندريّة: دار الفكر الجامعيّ.

قناوي، هدى. (1991). **الطفل: تنشئته وحاجاته** (ط3). القاهرة: مكتبة الإنجلو مصريّة.

القرني، محمد. (2005). مدى تأثير العنف الأسريّ على السلوك الانحرافيّ لطالبات المرحلة المتوسّطة بمكة المكرّمة. **مجلّة جامعة أمّ القرى للعلوم التربويّة والاجتماعيّة والإنسانيّة، 17** (3)، 9 - 52.

الكندري، أحمد. (1996). **علم النفس الاجتماعيّ والحياة المعاصرة** (ط1). الكويت: مكتبة الفلاح.

الكتانيّ، فاطمة. (2000). **الاتجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال** (ط1). عمّان: دار الشروق.

مسلّم، أشرف. (2003). **"واقع التنشئة الاجتماعيّة كما يدركها الوالدان والأبناء في الأسرة الفلسطينيّة"**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس (بالاشتراك مع جامعة الأقصى بغزّة)، القاهرة.

منسي، محمود والكاشف، هدى. (1982). المستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ للأسرة وعلاقته بالاتجاهات الوالديّة والتحصيل الدراسي للأبناء. في: عبد الخالق، أحمد. (1982). **بحوثٌ في السلوك والشخصيّة**، 161-171. الإسكندرية: دار المعارف.

الناشف، هدى. (2007). **الأسرة وتربيّة الطفل** (ط1). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

النجّار، علاء الدين. (1991). **"تأثير تفاعل الأساليب الوالديّة في التنشئة ومناخ حجرة الدراسة والمستوى الاقتصاديّ على أسلوب التفكير الابتكاريّ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة"**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، طنطا.

همشري، عمر. (2003). **التنشئة الاجتماعية للطفل** (ط1). عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2007). **الكتاب الإحصائيّ التربويّ السنويّ للعام 2007/2006**. وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله، فلسطين. *www.mohe.gov.ps/stats/school.htm*

Beslsky, J. (1984). The determinates of parenting: Process model. *Child Development*, *55* (1), 83-96.

Beyers W. & Goossens, L. (2008). Dynamics of perceived parenting anf identity formation in late adolescence. *Journal of Adolescence*, *31* (2), 165-184.

Bukatko, D. & Daehler, M. (1992). *Child development* (1st edition). Boston: Houghton Moffin.

Church, M. (1980). Parental attitudes towards child rearing and achievement. *Dissertation Abstracts International*, 40A (10), 5315.

Desrichard, O. & Kopatz, C. (2005). A threat in the elder: The impact of task instructions, self-efficacy, and performance in the eldery. *European Journal of Social Psychology*, *35*, 537-552.

Geri, R. & Dana, N. (1993). Family interactions and child psychopathology. *Child Development*, *64* (1), 25-28.

Hardy, S.; Padilla_Walker, L.; & Carlo, G. (2008). Parenting dimensions and adolescents' internalisation of moral values. *Journal of Moral Education*, *37* (2), 205-223.

Horowitz, T. & Mosher, N. (1997). Achievement, motivation, and level of aspiration: Adolescent Ethiopian immigrants in the Israeli education system. *Adolescence*, *32* (125), 80-169.

Javo, C.; Ronning,J.; & Heyerdahl, S. (2004). Child-rearing in an indigenous Sami population in Norway: A cross-cultural comparison of parental attitudes and expectations. *Scandinavian Journal of Psychology*, *45*, 67-78.

Karlen, L. (1996). Attachment relationship among children with aggressive behavior problems: The role of the disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *64*, 64-73.

Kochanska, G.; Aksan, N.; & Joy, M. (2007). Children's fearfulness as a moderator of parenting in early socialization: Two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, *43* (1), 222-237.

Lipsitt, L. (1958). A self-concept scale for children and its relationship to children's form of the Manifest Anxiety Scale. *Child Development*, *29* (2), 463-472.

Padilla-Walker, L. (2008). "My mom makes me so angry!" Adolescent perceptions of mpther-child interactions as correlates of adolescent emotions. *Social Development*, *17* (2), 306-325.

Pereira, A.; Canavarro, C.; Cardoso, M.; & Mendonca, D. (2009). Pateterns of parental rearing styles and child behaviour problems among Portuguese school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, *18* (4), 454-464.

Studsrod, I. & Bru, E. (2009). The role of perceived socialzation practices in school adjustment amonr Norwegian upper secondary school students. *British Journal of Educational Psychoogy*, *79* (3), 529-546.

Wintzel, K. & Asher, S. (1995). Academic lives of neglected rejected popular and controversial children. *Child Development*, *66* (3), 754-753.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 2، 2010، 147-159

معدّل الثانوية العامة والمعدّل التراكمي الجامعي بصفتهما متنبئين بمستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية في امتحان الكفاءة الجامعية

يحيى الصمادي، حيدر ظاظا، عايش غرايبة ويونس اليونس*

تاريخ تسلم البحث 2010/4/7 تاريخ قبوله 2010/5/3

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي بأداء طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية عن امتحان الكفاءة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من 4865 طالباً وطالبة في 18 تخصصاً. استخدم تحليل الانحدار الخطي الهرمي المتعدد Hierarchical Multiple Linear Regression (MLR). أشارت النتائج إلى أنّ متغير الثانوية العامة كان الأكثر تنبؤاً بالأداء في امتحان الكفاءة الجامعية في تخصصات: الهندسة الكهربائية، والهندسة الكيميائية، والهندسة الميكانيكية، والمحاسبة بالترتيب. أما المعدل التراكمي الجامعي فقد كان الأكثر تنبؤاً لتباين أداء الطلبة في امتحان الكفاءة الجامعية، وبشكل دال إحصائياً على المستوى في تخصصات: التمريض، وعلم المكتبات والمعلومات، والحقوق، والفقه وأصوله، وتربية الطفل، وهندسة البرمجيات، ومعلم الصف، ونظم المعلومات الحاسوبية، وإدارة الأعمال بالترتيب. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين قدرة معدلات الذكور ومعدلات الاناث في الثانوية العامة على التنبؤ بالدرجات على امتحان الكفاءة الجامعية في جميع التخصصات ما عدا تخصص نظم المعلومات الحاسوبية وهندسة البرمجيات والهندسة الصناعية، ولصالح الإناث، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين قدرة معدلات الإناث ومعدلات الذكور التراكمية على التنبؤ بالدرجات على امتحان الكفاءة الجامعية في جميع التخصصات، عدا تخصصي الحقوق والهندسة الصناعية بكافة فروعها. ولصالح الإناث. وأخيراً أوصت الدراسة بضعف القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة، وإمكانية الاستمرار في اعتماد نتائج الكفاءة الجامعة محكاً للحكم على نتاجات التعلم. (**الكلمات المفتاحية:** إمتحان الثانوية العامة، المعدل التراكمي الجامعي، امتحان الكفاءة الجامعية، الطلبة الخريجين. الجامعات الأردنية، تحليل الانحدار المتعدد).

General Secondary Examination (GSE) and University Grade Point Average (GPA) as Predictors of Performance on University Proficiency Exam (UPE) for Undergraduate Students at the Jordanian Universities

Yahia Al smadi, Haidar Zaza, Ayesh Gharaibeh and Younes Alyounes, *Faculty of Educational Sciences, Jordan University, Amman, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at investigating the prediction ability of the General Secondary Exam (GSE) and university grade point average (GPA) for the performance on University Proficiency Exam (UPE). Subjects were 4865 students who took the UPE in 18 majors. Multiple Linear Regression (MLR) analysis revealed that the GSE is a better predictor ($p<0.05$) of UPE scores in the following majors than university GPA: electrical engineering, chemical engineering, mechanical engineering, and accounting. But university GPA is a better predictor than the GSE in the following majors: nursing, library and information technology, law, fiqh, child education, software engineering, class teachers, computer information system, and business administration. Also the results showed that there are no differences between males' and females' GSE results' ability to predict UPE scores' except in computer information system, software engineering and industrial engineering. Results indicate that there are no differences between males' and females' GPA ability to predict UPE scores except in: industrial engineering and law. The study presented some suggestions for decision makers and researchers. (**Keywords**: General Secondary Exam (GSE), University grade-point average (GPA), University Proficiency Exam (UPE), Graduate Students, Jordanian Universities, Multiple Regression).*

الإطار النظري والدراسات السابقة: تستند الجامعات في العالم إلى معيار واحد أو أكثر لقبول الطلبة. فالعديد من الجامعات الأمريكية تلجأ إلى قبول الطلبة بناءً على أدائهم على اختبارات مثل: اختبار الاستعداد المدرسي Scholastic Aptitude Test (SAT)، واختبار القبول الأمريكي American College Test (ACT) (Robert, 2001). وتعتمد معظم الدول العربية في قبول الطلبة على امتحان الثانوية العامة وبعضها يُضيف معايير أخرى كاختبارات القبول (حداد المشار إليه في فريحات، 2002). وفي الأردن يُعد امتحان الثانوية العامة المعيار الوحيد المستخدم لقبول الطلبة في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، فمنذ عام 1968 تم اعتماده بشكل يضمن فرص النجاح الأكاديمي للطلبة وتوزيعهم على التخصصات الجامعية التي تتوافق وقدراتهم واستعداداتهم (القوابعة، 2002). في المقابل اعتمد المعدل التراكمي الجامعي معياراً وحيداً للحكم على كفاءة الخريج من الجامعات الأردنية (Tbaishat, 2002).

وفي ظل وجود معياري القبول والتخرج من الجامعات بدأ موضوع القدرة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في الجامعات يشغل بال العديد من الباحثين. إذ زخر الأدب التربوي المشار إليه في (اللطايفة، 1998) بالعديد من الدراسات العربية (الملق، 1982؛ أبو علام والديب، 1985)، والأجنبية (Liwies, Statte & Brakamp, 1964; Snowman, Linter & Snyder, 1980; Streiker, Schiffman & Ross,1965) التي تناولت التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي الجامعي من خلال الثانوية العامة. وفي هذا الصدد يذكر الملق المشار إليه في فريحات (2002) بأن ما

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، اربد، الأردن.

مجموعه 65 بحثاً أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة ما بين 1960-1980 بحثت العلاقة بين الدراسة الجامعية والثانوية العامة.

وعلى المستوى المحلي بدأت الدراسات لبحث القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة بعد مرور أربع سنوات على اعتماده معياراً لقبول الطلبة في الجامعات الأردنية فكانت طلائعها في دراستي التل، والخوالدة وفودة المشار إليهما في اللطايفة (1998). ثم توالت الدراسات التي تناولت القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة في التحصيل الأكاديمي بالجامعات الأردنية. إذ أشارت نتائج دراسات (الثوابية، 1994؛ جرادات، 1986؛ غرايبة، 1991؛ فريحات، 2002؛ القوابعة، 2002؛ اللطايفة، 1998) إلى ضعف القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة في التحصيل الأكاديمي الجامعي، وبأن معدل الثانوية العامة لا يصلح معياراً منفرداً لقبول الطلبة في الجامعات والتنبؤ بتحصيلهم الأكاديمي فيها. كما تباينت توصيات هذه الدراسات حول بدائل تحسين القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة بالتحصيل الجامعي والتي تمثلت في: إعادة النظر في استخدام امتحان الثانوية العامة لغايات القبول الجامعي، واستخدام معايير أخرى: كالتحصيل في الصفوف السابقة، واختبارات القدرات العامة والخاصة إلى جانب معدل الثانوية العامة، أو الاستناد إلى علامة مركبّة تتكون من مجموع علامات بعض مواد الثانوية العامة التي ترتبط بالتخصص المنوي دراسته في الجامعة بدلاً من معدل الثانوية العامة منفرداً. ولعل تعدد الدراسات حول امتحان الثانوية العامة ينبع من أهميته؛ فهو يمثل نهاية التحصيل المدرسي، ويُعد المعيار الوحيد لقبول الطلبة في الجامعات الأردنية، وفيه يتحدد المستقبل المهني للطالب الأمر الذي يتطلب تهيئة كافة الظروف البيئية والصحية السليمة لتمكين الطلبة من أداء الامتحان بسهولة، وهذا يجعل منه موقفاً يبعث على التوتر والقلق لدى الطلبة وأسرهم، بالإضافة إلى زيادة الأعباء الاقتصادية والاجتماعية عليهم.

أما عن أسباب ضعف القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة في التحصيل الجامعي فثمة من يعزو ذلك إلى عاملين رئيسيين: الأول يتصل بامتحان الثانوية العامة والآخر يتصل بالمحك (المعدل التراكمي الجامعي)؛ وفيما يتعلق بامتحان الثانوية العامة فيعزى ذلك إلى خلل في إعداد الامتحانات من حيث صعوبتها وقدرتها التمييزية، بالإضافة إلى خلل عملية التطبيق وما يرافقها من حالات غش ووصف الأسئلة من قبل الطلبة والأهالي بأنها من خارج المنهاج أو أنها صعبة، يضاف إلى ذلك عملية التصحيح وما يرافقها من ضغوط نفسية يخضع لها المصححون أو عدم كفاءة المصححين في تخصصات معينة، وهذا كله من شأنه أنْ يُضعف الامتحان من حيث العدالة والشمولية. أمّا ما يتعلق بالعامل الثاني أي المحَك فقد عزا عودة والحوامدة (المشار إليهما في فريحات، 2002، ص5) ضعف القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة إلى مجموعة عوامل متعلقة بالمعدل التراكمي "انطلاقاً من افتراض أن المعدل التراكمي يفترض به أنْ يُمايز بين الطلبة لكن هذا الافتراض غالباً ما يُنتهك تبعاً لعدة أسباب مثل: المقياس المعتمد في التصحيح، والخصائص الشخصية للمدرس الجامعي، وطبيعة المادة الدراسية، ونوع الامتحانات وأساليب التقويم، بالإضافة إلى خصائص الطلبة أنفسهم من حيث عددهم واهتماماتهم بالمواد الدراسية". ولقد عزا عوده والخليلي، وانستازي (Anastansi) (المشار إليهم في القوابعة، 2002) ضعف القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة إلى عاملين يرتبطان عكسياً وآخرين يرتبطان ايجابياً في تقدير دقة العلاقة بين المحك (المتنبأ به) (Criterion) والمتغيرات المتنبئة (Predictors)، أمّا العاملان اللذان يرتبطان عكسياً فهما: شكل العلاقة (خطية أم انحنائية) حيث تزاد دقة تقدير العلاقة كلما كانت العلاقة خطية، وضيق المدى (تجانس المجموعة) فكلما زاد التجانس قل التباين في أحد المتغيرين أو كلاهما وبالتالي قل الارتباط. أما العاملان اللذان يرتبطان ايجابياً فهما: حجم العينة حيث يزيد دقة معامل الارتباط بزيادة حجم العينة، وتجانس التباين (Homoscedasticity) ويُقصد به ثبات القيم على المحك المتغير (التابع) عند أي قيمة من قيم المتغير المتنبئ، والذي يُعد في الوقت نفسه شرطاً أساسياً لصحة الانحدار الخطي.

ومقابل ضعف القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة أشارت نتائج عدة دراسات (عيلبوني، 1992؛ ناصر، 1982؛ Downey, Collins, & Browning, 2002; Lam, Doverspike, Zaho & Mawasha, 2005; Trusheim & Crousa, 1982) إلى إمكانية الاعتماد على المعدل في الثانوية العامة معياراً للقبول في الجامعات، وتأكيدها لفاعلية معدل الثانوية العامة في التنبؤ بالمعدل التراكمي، وهذا ما اتفقت عليه نتائج العديد من الدراسات الأجنبية الحديثة. فقد وجد سكوجن (Scogin, 2007) من خلال فحصه لقدرة ثلاثة متغيرات هي: معدل الثانوية، والمعدل في اختبار القبول الأمريكي American College Test (ACT)، وطبيعة الدراسة (منحة دراسية، أو على نفقته الخاصة) في التنبؤ بالمعدل التراكمي الجامعي لطلبة السنة الأولى في كلية الرياضة في جامعة ميزوري (Missouri) في الولايات المتحدة الأمريكية البالغ عددهم 354 طالباً و216 طالبة بأن المتغيرات مجتمعةً فسرت 50% من التباين الكلي في المعدل التراكمي، وفسرت كلاً منها على حدة ما نسبته 42%، 5%، 2,5% على التوالي من التباين في المعدل التراكمي الجامعي لطلبة السنة الأولى. وأظهرت دراسة هُدي (Hudy, 2006) التي هدفت إلى تحليل عوامل الدافعية المرتبطة بالنجاح الأكاديمي والمثابرة لدى طلبة جامعة انديانا "Indiana" للعام2000-2001 بأنّ الرتبة المئينية المكافئة لمعدل الطالب في الثانوية كانت أكثر دلالة بالتنبؤ بالمعدل التراكمي الجامعي لـ 1700 طالب تطوعوا للمشاركة في الدراسة مقارنةً بمتنبئات كالدافعية، وعلامة امتحان القبول، وجنس الطالب، وعمره، وعِرقه، ونوع الإعاقة لديه، ودخله المادي. وأنّ المعدل التراكمي في السنة الأولى كان الأكثر تنبؤاً بعدد الفصول الدراسية التي يُكملها الطالب أثناء دراسته في الجامعة. كما أظهرت نتائج دراسة مورجان (Morgan, 2005) التي هدفت إلى استقصاء قدرة بعض المتغيرات الأكاديمية المختارة وغير المختارة بالأداء الأكاديمي لـ 469 من الطلبة الرياضيين في جامعة

لويزيانا (Louisiana) الأمريكية للعام 2003-2004 بأنّ المتغيرات الأكاديمية (الأداء على اختبار الكلية الأمريكيACT، والمعدل في الثانوية) إلى جانب متغيري الجنس والمستوى الدراسي فسرت مجتمعةً ما مقداره 55% من التباين الكلي في المعدل التراكمي الجامعي، وأنّ معدل الثانوية كان الأكثر فاعلية كمتنبئان بالمعدل التراكمي في السنة الرابعة مقارنةً بالمتغيرات غير الأكاديمية (مفهوم الذات الإيجابي للطالب، والتخطيط الأكاديمي، والانهماك في العمل الاجتماعي).

وبالرغم من اختلاف نتائج الدراسات السابقة حول القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة، إلا أنّ ذلك لا يعني عدم تمتعه بدرجة معقولة من الصدق وخاصةً صدق المحتوى والصدق التنبؤي. فقد تبين من خلال دراسة أوراق امتحان الثانوية العامة في مباحث الرياضيات- الفرع العلمي، واللغة العربية- الفرع الأدبي، ومبحث اللغة الانجليزية- مستوى متقدم للأدبي على مدار ست سنوات من قبل عدس والبطش وغرايبة (2001) تمتّع الامتحان بدرجة معقولة من صدق المحتوى، وكذلك تمتّعه بدرجة عالية من الثبات من حيث نمط أسئلته وتوزيع أوزان علاماته على الأسئلة في هذه المباحث. ويُذكر أنّ العديد من الدراسات (الثوابية، 1994؛ فريحات، 2002؛ القوابعة، 2002؛ اللطايفة، 1998) التي أجريت حول امتحان الثانوية العامة قد ركزت على توفير دلالات الصدق التنبؤي له من خلال فحص علاقة معدل الثانوية العامة بالمعدل التراكمي الجامعي مقابل عدم تركيزها على توفير دلالات ثبات له؛ وقد يعزى ذلك إلى طبيعة الامتحان وخصوصيته، وسريته، وكونه يرتبط بقرارات حاسمة بالنسبة للطلبة وقبولهم في الجامعة، وهذا يجعل من عملية تحقيق بعض معاني الثبات للامتحان كالاستقرار (Stability) أمراً صعباً، فطبيعة الامتحان وأغراضه لا تسمح بإعادته على الطلبة أنفسهم بفاصل زمني محدد، بالإضافة إلى صعوبة إيجاد صور متكافئة له الأمر الذي يجعل معنى الاتساق (Consistency) المعنى الوحيد الذي يمكن توفيره للامتحان نظرياً لكن توفيره عملياً يتطلب توفير بيانات لأداء الطلبة على فقرات المباحث المختلفة، وهذا لا تسمح به خصوصية الامتحان وأغراضه، فحتى إن توفرت بيانات لمباحث معينة واستخرجت في ضوئها خصائص سيكومترية للامتحان في سنةٍ ما فهذا لا يعني بالضرورة أنّ الامتحان يتمتع بخصائص يمكن الاعتماد عليها على المدى الطويل وذلك بسبب اختلاف عينات المفحوصين والفقرات من عام لآخر، بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي تؤثر في ثبات الاختبار: كعدد الفقرات، وصعوبتها، وتمييزها، وحجم العينة وتجانسها، والظروف التطبيقية، وغيرها من العوامل.

وبالرغم من أنّ العديد من الدراسات المحلية (غرايبة، 1991؛ القوابعة، 2002، اللطايفة، 1998) خرجت بتوصيات تؤكد ضرورة وجود بديل لامتحان الثانوية العامة معياراً للقبول الجامعي، إلا أن هذه التوصيات لم تجد طريقها للتنفيذ. وعلى أية حال فقد ظهر في الأردن اهتمام بتطوير التعليم الجامعي وتجويده، فعمدت وزارة التعليم العالي إلى أنشاء هيئة متخصصة لاعتماد الجامعات والأقسام والبرامج الأكاديمية فيها منذ عام 2007 (التشريعات الأردنية، بدون تاريخ). ومن أجل توفير محك تقويمي جديد يُحكم من خلاله على كفايات الخريجين في التخصصات المختلفة ويتسمْ بالطابع المؤسسي في الوقت نفسه (Institutional Evaluation) جاءت فكرة الاستناد إلى امتحان الكفاءة الجامعية وسيلةً لتقييم تلك المخرجات بعد أن أصبحت علاماته تشكل معياراً آخر إلى جانب المعدل التراكمي والذي يمكن الجامعات الأردنية من الاستناد إليه لتقييم مخرجاتها التعليمية، وضبط معايير الجودة فيها كما أشارت لذلك دراسة (ظاظا وربابعة وطناش، 2008). حيث يخضع امتحان الكفاءة الذي تعقده وزارة التعليم العالي في الأردن إلى ظروف موحدة في الإعداد، والتطبيق، وتفسير النتائج. ويهدف امتحان الكفاءة إلى قياس مستوى المعرفة الأساسية للطالب في حقل تخصصه حيث يتراوح عدد أسئلته ما بين 120-150 سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد تقيس المعارف، والمهارات الأساسية، والمفاهيم، والمبادئ العامة التي يتوقع من الطالب الخريج اكتسابها خلال دراسته الجامعية لتخصص معين (التعليم العالي، بدون تاريخ). ويشترك في إعداده أساتذة من الجامعات الأردنية بالإضافة إلى مشاركة المؤسسة الدولية لخدمات الاختبارات التربوية Educational Testing Services (ETS)، ويكون تقديمه لأول مرّة في الفصل الذي يتوقع فيه تخرج الطالب، وهو إلزامي للطلبة الأردنيين المتوقع تخرجهم في فصلٍ ما، وتحدد العلامة الكلية على الامتحان بعدد الإجابات الصحيحة التي يحصل عليها الطالب، وتبعاً لتلك العلامة يتحدد مستوى الطالب بالنسبة لأقرانه في جامعته وفي الجامعات الأردنية الأخرى (التعليم العالي، بدون تاريخ). ويُشار هنا إلى أنه بالرغم من عدم وجود دراسات خاصة بصدق امتحان الكفاءة الجامعية وثباته فقد اكتفت الجهة القائمة عليه باعتماد جملة الإجراءات المستخدمة في تطويره، وإعداده، والضوابط الخاصة بهذه الإجراءات دليلاً كافياً على صدق الاختبار. ومؤخراً سارت بعض الدول العربية نحو تطبيق امتحان الكفاءة الجامعية على الطلبة الخريجين، إذ بدأت الجمهورية العربية السورية بتطبيق امتحان الكفاءة الجامعية على طلبتها الخريجين بدءاً من الفصل الثاني للعام 2009-2010 بهدف الارتقاء بجودة التعليم العالي (الجماهير، 2009).

وبسبب حداثة دخول امتحان الكفاءة الجامعية إلى بيئة الجامعات العربية فقد ندرت الدراسات حوله. إلا أنّ الدراسات الأجنبية تناولت امتحانات شبيهة بمسميات مختلفة لا تحمل الاسم نفسه من مثل امتحان التخرج (Exit exam)، ومنها دراسة فاندينهوتن (Vandenhouten, 2008) التي هدفت إلى تحديد قدرة ثلاثة متغيرات (معدل الطالب في امتحان التقييم الشامل الذي يجلس له الطالب في نهاية الدراسة الجامعية، وعلاماته في المواد الجامعية، وعمر الطالب عند قبوله في الجامعة) على التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لـ 296 خريجاً في امتحان مزاولة مهنة التمريض والمسجلين في نقابة التمريض في الولايات المتحدة الأمريكية. إذ حيث أظهرت النتائج أن جميع المتغيرات الثلاثة تتنبأ بشكل جيد

بالنجاح الأكاديمي في امتحان مزاولة المهنة. كما قامت فلدمان (Feldman, 2006) بفحص قدرة كل من المعدّل التراكمي الجامعي للطلبة الخريجين ودرجات الطلبة على اختبار قدرات بالتنبؤ بنجاح الطلبة في اختبار المعالجة المهنية (امتحان يؤهل لمزاولة المهنة)، حيث تضمنت العينة من 234 طالباً خريجاً في الفترة 2000-2005. إذ أظهرت النتائج أنّ المعدل التراكمي للخريجين وعلامات اختبار القدرة لمْ يصلَ إلى مستوى الدلالة الإحصائية كتنبئين بالنجاح في امتحان المعالجة المهنية. أما دراسة رينفرو (Renfrow, 2004) التي هدفت إلى تحديد قدرة ملف الانجاز "البورتفوليو"(portfolio) للطلبة الذين يتحدثون اللغة الانجليزية لغةً ثانية في التنبؤ بدرجاتهم نحو امتحان الكفاءة الجامعية وبمعدلاتهم التراكمية الجامعية. فقد أظهرت نتائجها ارتباط درجات امتحان الكفاءة الجامعية بالمعدل التراكمي من جهة وبملفات انجاز الطلبة من جهةٍ أخرى.

في ضوء ما تقدم، يتضح تباين نتائج الدراسات وعدم وصولها إلى حسمْ القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة في التحصيل الأكاديمي في الجامعات الأردنية على وجه التحديد، وينطبق ذلك على العلاقة بين المعدل التراكمي الجامعي واختبارات التخرج من الجامعة التي أشارت الدراسات أيضاً إلى تضارب النتائج المتعلقة بفحص العلاقة بينهما. ومن هنا يبقى موضوع توفير أكبر قدر ممكن من دلالات الصدق لامتحان الثانوية العامة موضع اهتمام الباحثين والخبراء والمهتمين. لذا، تأتي الدراسة الحالية مكملة لجهود الباحثين بشأن التحقق من القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة في التحصيل الأكاديمي بالجامعات الأردنية على وجه التحديد، وذلك باستخدام محك جديد هو نتائج اختبار الكفاءة الجامعية إلى جانب المعدل التراكمي (الذي شاع استخدامه في معظم الدراسات كمحك)، ومحاولة إضافة نتيجة جديدة إلى الجهود المبذولة في مجال توفير دلالات صدق لامتحان الثانوية العامة خاصةً وأن الدراسة الحالية تسعى لتوفير هذه الدلالة من خلال أعداد كبيرة من المفحوصين اللذين خضعت بياناتهم للتحليل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

حظي موضوع التحقق من الصدق التنبؤي والقدرة التنبؤية وتعظيم الصدق التنبؤي لامتحان الثانوية العامة باهتمام العديد من الدراسات التي تضاربت نتائجها. إذ لم تصل معظمها إلى نتائج حاسمة حول قدرة المعدل في الثانوية العامة على التنبؤ بالنجاح الأكاديمي في الجامعة وتأكيد صدقه التنبؤي. لذا، تأتي الدراسة الحالية بهدف تقصي القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي الجامعي ممثلاً بالعلامة على امتحان الكفاءة الجامعية. وبشكل أكثر تحديداً تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما قدرة معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي للطالب في التنبؤ بدرجته في امتحان الكفاءة الجامعية عند تخرجه؟
2. هل تختلف قدرة معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي للطالب في التنبؤ بدرجته في امتحان الكفاءة الجامعية عند تخرجه في التخصصات المختلفة تبعاً لمتغير الجنس؟

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يأتي:

- استقصاء واقع العلاقة بين امتحان الثانوية العامة والمعدل التراكمي من جهة، وبين امتحان الثانوية العامة وامتحان الكفاءة الجامعية من جهة أخرى، انطلاقاً من أنّ علاقة المتغيرين (المعدل التراكمي وامتحان الكفاءة الجامعية) مع معدل الثانوية العامة مازالت غير واضحة. إذ أظهرت بعض الدراسات (عيلبوني، 1992؛ ناصر، 1982) ارتباطاً عالياً بين امتحان الثانوية العامة والمعدل الجامعي، وبعضها أظهر ارتباطاً ضعيفاً (الثوابية، 1994؛ جرادات، 1986؛ غرايبة، 1991؛ فريحات، 2002؛ القوابعة، 2002؛ اللطايفة، 1998).
- إضافة نتائج جديدة لندرة الدراسات العربية والمحلية (الأردنية) التي تبين العلاقة بين امتحان الثانوية العامة وامتحان الكفاءة الجامعية من جهة والتي ربما تعزى ندرتها لقصر فترة تطبيق امتحان الكفاءة في البيئة الأردنية التي لم تتجاوز الأربع سنوات، وعلاقة المعدل التراكمي بمعدل امتحان الكفاءة الجامعية من جهةٍ أخرى بعد أنْ اقتصر استخدام المعدل التراكمي دائماً كمحك في الدراسات التنبؤية السابقة.
- يلعب امتحان الثانوية العامة وامتحان الكفاءة الجامعية دوراً رئيساً في رسم مصير الطالب الجامعي بوصفهما من الاختبارات ذات الرهانات العالية (High Stakes Tests). لذا ستقدم نتائج الدراسة الحالية دلالة صدق تنبؤي جديدة لامتحان الثانوية العامة تضاف إلى الجهود البحثية الخاصة بتوفير دلالات صدق لامتحان الثانوية العامة في الأردن على وجه الخصوص.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة الذين قبلوا فيها وفق معدل الثانوية العامة وتخرجوا فيها في العام الدراسي 2007-2008 بعد أن تقدموا لامتحان الكفاءة الجامعية كلٌ في تخصصه. وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها إلا على مجتمعات مماثلة لها في الخصائص.

التعريفات الإجرائية

- **معدل الثانوية العامة:** ويُقصد به النسبة المئوية النهائية التي حصل عليها الطالب أو الطالبة في مباحث (مواد) الفرع الذي التحق به في الثانوية العامة (العلمي، أو الأدبي، أو الإدارة المعلوماتية، أو الشرعي، أو المهني) كما يبينه كشف علامات الثانوية العامة.
- **الجامعات الأردنية:** ويُقصد بها الجامعات الحكومية والخاصة التي تنطوي تحت مظلة وزارة التعليم العالي في الأردن، وتخضع لجميع تعليماتها وأنظمتها.

- **المعدل التراكمي الجامعي:** ويُقصد به معدل الطالب أو الطالبة في جميع المواد الدراسية الواردة في خطة التخصص الأكاديمي في الجامعة، ويُحسب المعدل التراكمي بإيجاد مجموع حاصل ضرب علامات المواد التي درسها الطالب بعدد ساعاتها مقسوماً على مجموع الساعات المعتمدة. ونظراً لاختلاف الجامعات الأردنية في أنظمة المعدل التراكمي بين مئوي ونقطي، فقد جرى اعتماد مكافأة المعدل التراكمي المئوي بنظام النقاط الرباعي وما يقابلهما من تقديرات المعمول به في بعض الجامعات الأردنية: كالجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية، كما في الجدول (1).

الجدول (1): المعدل التراكمي حسب النظامين المئوي والنقاط وما يقابلهما من تقديرات

المعدل التراكمي وفق النظام المئوي	المعدل التراكمي وفق نظام النقاط الرباعي	التقدير المقابل للنظامين
100 – 84	4,00 – 3,65	ممتاز
83,9 - 76	3,64 – 3,00	جيد جداً
75,9 – 68	2,99 – 2,50	جيد
67,9 – 60	2,49 – 2,00	مقبول
59,9 – 50	2,00 >	ضعيف

- **درجة امتحان الكفاءة الجامعية:** هي درجات معدلة - استحدثتها وزارة التعليم العالي- مقابلة للدرجات الخام في امتحان الكفاءة الجامعية اشتقت من خلال إجراء تحويل خطي متوسطه 400 وانحرافه المعياري 50 تمثله المعادلة درجة الكفاءة الجامعية =400 + 50 ز. وتشير (ز) إلى الدرجة المعيارية المقابلة للعلامة الخام، وقد استخدمت الدرجات المعدلة لغايات التحليل الإحصائي بدلاً من العلامات الخام وذلك لتوحيد معايير الدرجات في التخصصات المختلفة.

افتراضات الدراسة

1. جميع المعدلات التراكمية محسوبة استناداً إلى نظام "الساعات المعتمدة" التي تتعامل به جميع الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة التابعة لوزارة التعليم العالي.
2. التعامل مع درجة الكفاءة الجامعية للتعبير عن مستوى أداء الطالب دون تحديد درجة قطع (Cut score) للحكم على نجاح أو فشل الطالب في الأداء على الامتحان.
3. المعدل التراكمي يمثل حصيلة أداء الطالب في مواد الجامعة المختلفة، بصرف النظر إن كان هذا الطالب قد حوّل من تخصص لآخر أو من كلية إلى أخرى.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الخريجين الذين تقدموا لامتحان الكفاءة الجامعية الذي تعقده وزارة التعليم العالي (ممثلة بهيئة اعتماد التعليم العالي) في تخصصات تقدمها الجامعات الرسمية والخاصة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2007-2008 والبالغ عددهم 10,427 طالباً وطالبةً في 22 جامعة رسمية وخاصة (الملحق1) موزعين على 42 تخصصاً بواقع: 32 تخصص في الجامعات الرسمية والخاصة، و9 تخصصات تضع اختباراتها مؤسسة خدمات الاختبارات التربوية (ETS)، وتخصص واحد 1 خاضع لمجلس التمريض الأردني.

أما عينة الدراسة فتكونت من 4865 (46,7%) طالباً وطالبة بواقع 2206 (45,3%) طالباً و2659 (54,7%) طالبةً تم اختيارهم في 18 تخصصاً من أصل 32 تخصصاً؛ إذ جرى استبعاد 14 تخصصاً، إما لقلة أعداد الطلبة المتقدمين فيها للامتحان ونقص بيانات بعضهم، أو لاختلاف تسمية تلك التخصصات بين الجامعات، بالإضافة إلى اختلاف سياسة القبول بين الجامعات الحكومية والخاصة؛ فبعض الجامعات تعمل على قبول الطلبة مباشرةً في التخصص وبعضها الآخر منها يقبل الطلبة على مستوى الكلية ثم يختار الطالب التخصص الذي يريده في السنة الثانية الأمر الذي يجعل من الصعوبة بمكان دمج تلك التخصصات معاً.

كما تم استبعاد التخصصات التي قامت مؤسسة (ETS) بإعداد اختباراتها وهي: علم الحاسوب، اللغة الانجليزية وآدابها، اللغة الانجليزية- ترجمة، اللغة الانجليزية لأغراض خاصة تطبيقية، اللغة الانجليزية والفرنسية، الأحياء، الفيزياء، الكيمياء؛ وذلك بسبب عدم رفع المؤسسة لنتائج الطلبة في اختباراتها على موقع وزارة التعليم العالي لأسباب خاصة، وقد بلغ إجمالي عدد الطلبة الذين تم استبعادهم بلغ 5,562 وهم يشكلون ما نسبته (53,3%). والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصصات التي خضعت للتحليل.

الجدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص في الجامعات الأردنية

التخصص	عدد الطلبة	النسبة %
المحاسبة	94	1,93
إدارة الأعمال	395	8,12
التسويق	189	3,88
نظم المعلومات الحاسوبية	337	6,93
هندسة البرمجيات	208	4,28
معلم الصف	1052	21,62
تربية الطفل	494	10,15
الحقوق	335	6,89
علم المكتبات والمعلومات	78	1,60
الفقه وأصوله	157	3,23
الهندسة الطبية	58	1,19
الهندسة الصناعية	107	2,20
الهندسة الكهربائية	344	7,07
الهندسة الكيميائية	85	1,75

التخصص	عدد الطلبة	النسبة %
الهندسة الميكانيكية	138	2,84
التصميم الجرافيكي	59	1,21
اللغة العربية	96	1,97
التمريض	447	9,19
المجموع الكلي		

المصدر: موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (www. mohe. edu. gov)

متغيرات الدراسة

تعالج الدراسة الحالية المتغيرات الآتية:

المتغيرات المتنبئة:

1) معدل الثانوية العامة.
2) المعدل التراكمي الجامعي.
3) الجنس (تم التعامل معه كمتغير تشبيهي Dummy Variable).

المتغير المتنبأ به: درجة الطالب في امتحان الكفاءة الجامعية.

إجراءات جمع البيانات

تم الحصول على بيانات هذه الدراسة من الموقع الالكتروني لوزارة التعليم العالي (www. mohe. edu. gov) . بحيث تضمن الملف البيانات التالية: جنس الطالب، وتخصصه، ومعدله في الثانوية العامة، ومعدله التراكمي، ودرجته في الكفاءة الجامعية المعدلة، والجامعة التي تخرج منها الطالب. وقد تم استبعاد أسماء الطلبة للحفاظ على الخصوصية.

المعالجة الإحصائية

حُسبت معاملات الارتباط بين معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي ودرجات امتحان الكفاءة الجامعية. وأستخدم أسلوب تحليل الانحدار الهرمي المتعدد (Hierarchical Multiple Linear Regression) للكشف عن القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي في التنبؤ بدرجات الطلبة في امتحان الكفاءة الجامعية. "إذ يسمح هذا الأسلوب بترتيب المتغيرات المتنبئة بخطوات يحددها الباحث لفحص مقدار ما تُضيفه متغيرات جديدة أدخلت إلى نموذج التحليل من قيم تفسيرية تُضاف إلى ما يُفسره المتنبئ الأصلي"(Harlow, 2005, p.44) . وتجدر الإشارة إلى انه جرى التحقق من الافتراضات النظرية الأربعة لتحليل الانحدار الهرمي المتعدد "سوية المتغيرات normal distributed، والعلاقة الخطية بين المتغيرات linear relationship، والارتباطات بين المتغيرات المتنبئة والمتغير التابع، وتساوي تباين الخطأ عبر مستويات المتغير المستقل "Homoscedasticity (Harlow, 2005; Osborne, Jason & Elaine Waters, 2002).

نتائج الدراسة

أولاً: السؤال الأول: (ما هي قدرة معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي للطالب على التنبؤ بدرجته في امتحان الكفاءة الجامعية عند تخرجه؟). وللإجابة عن السؤال الأول، استخدم تحليل الانحدار الهرمي المتعدد (Hierarchical MR) لإدخال المعدل التراكمي أولاً في معادلة الانحدار كمتنبئ أصلي حيث أنّ عدداً من الباحثين (Harlow, 2005; Vandenhouten, 2008) أتبعوا هذا الأسلوب، ثم أدخل معدل الثانوية العامة وحسبت معاملات الانحدار الخام (B) لكل من معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي، كما حُسبت معاملات الارتباط الكلية (R^2) بين المتغير المتنبأ به والمتغيرين المتنبئين في كل تخصص على حدة، والجدول (3) يوضح نتائج السؤال الأول.

الجدول (3): نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد لقدرة متغيري معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي على التنبؤ بدرجات الطلبة في امتحان الكفاءة الجامعية في كل تخصص على حدة

التخصص	المتنبئات	معامل الارتباط (R)	التغير في R^2	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	معادلة الانحدار			
						المكونات	معامل الانحدار B	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
المحاسبة	المعدل التراكمي	0,307	0,094	9,540	*0,003	المعدل التراكمي	32.956	2.205	*0.030
	معدل الثانوية	0,418	0,123	14,282	*0,000	معدل الثانوية	2.524	3.799	* 0.000
	المجموع**	0,466	0,217	12,600	*0,000	امتحان الكفاءة = 144,90+ معدل الثانوية × 2,524+ معدل التراكمي × 32,956			
إدارة	المعدل التراكمي	0,414	0,171	81,219	*0,000	المعدل التراكمي	52.536	8.190	*0.000

الإعمال	معدل الثانوية	0,222	0,017	8,164	*0,004	معدل الثانوية	0.685	2.857	*0.004
	المجموع	0,434	0,188	45,432	*0,000	امتحان الكفاءة = 213,906+ معدل الثانوية × 0,685+ معدل التراكمي × 52,536			
التسويق	المعدل التراكمي***	0,413	0,171	38,466	*0,000	المعدل التراكمي	68.471	6.202	*0.000
						امتحان الكفاءة = 220,432+ معدل التراكمي × 68,471			
نظم المعلومات الحاسوبية	المعدل التراكمي	0,419	0,175	71,191	*0,000	المعدل التراكمي	50.865	7.467	*0.000
	معدل الثانوية	0,291	0,040	17,160	*0,000	معدل الثانوية	1.237	4.142	*0.000
	المجموع	0,464	0,216	45,893	*0,000	امتحان الكفاءة = 171,538+ معدل الثانوية × 1,237+ معدل التراكمي × 50,865			
هندسة البرمجيات	المعدل التراكمي	0,468	0,219	57,825	*0,000	المعدل التراكمي	50.921	6.697	*0.000
	معدل الثانوية	0,282	0,026	7,005	*0,009	معدل الثانوية	0.961	2.647	*0.009
	المجموع	0,495	0,245	33,257	*0,000	امتحان الكفاءة = 188,767+ معدل الثانوية × 0,961+ معدل التراكمي × 50,921			
معلم الصف	المعدل التراكمي	0,456	0,208	276,073	*0,000	المعدل التراكمي	60.907	12.957	*0.000
	معدل الثانوية	0,333	0,025	34,539	*0,000	معدل الثانوية	0.944	5.877	*0.000
	المجموع	0,483	0,233	159,715	*0,000	امتحان الكفاءة = 158,456+ معدل الثانوية × 0,944+ معدل التراكمي × 60,907			
تربية الطفل	المعدل التراكمي	0,472	0,223	140,892	*0,000	المعدل التراكمي	55.259	10.59	*0.000
	معدل الثانوية	0,261	0,019	12,218	*0,001	معدل الثانوية	1.002	3.495	*0.000
	المجموع	0,491	0,241	78,161	0,000	امتحان الكفاءة = 161,764+ معدل الثانوية × 1,002+ معدل التراكمي × 55,259			
الحقوق	المعدل التراكمي	0,516	0,266	120,536	*0,000	المعدل التراكمي	70.206	10.390	*0.000
	معدل الثانوية	0,245	0,025	11,666	*0,001	معدل الثانوية	0.778	3.416	*0.001
	المجموع	0,539	0,291	68,032	*0,000	امتحان الكفاءة = 153,398+ معدل الثانوية × 0,778+ معدل التراكمي × 70,206			
علم المكتبات والمعلومات	المعدل التراكمي	0,540	0,291	31,268	*0,000	المعدل التراكمي	62.873	6.056	*0.000
	معدل الثانوية	0,001	0,037	4,126	*0,046	معدل الثانوية	1.365-	2.03-	*0.046
	المجموع **	0,573	0,328	18,341	*0,000	امتحان الكفاءة = 317,10+ معدل الثانوية × 1,365-+ معدل التراكمي × 62,873			
الفقه وأصوله	المعدل التراكمي	0,485	0,235	47,647	*0,000	المعدل التراكمي	58.960	5.960	*0.026
	معدل الثانوية	0,297	0,024	5,071	*0,026	معدل الثانوية	1.131	2.252	*0.000
	المجموع	0,509	0,260	26,985	*0,000	امتحان الكفاءة = 145,29+ معدل الثانوية × 1,131+ معدل التراكمي × 58,960			
الهندسة الطبية	المعدل التراكمي***	0,437	0,191	13,245	*0,001	المعدل التراكمي	53.661	3.639	*0.001
						امتحان الكفاءة = 258,308+ معدل التراكمي × 53,661			

الهندسة الصناعية بكافة فروعها	المعدل التراكمي ***	0,422	0,178	22,693	*0,000	المعدل التراكمي	55.775	4.764	*0.000
						امتحان الكفاءة = 243,248+ معدل التراكمي × 55,775			
الهندسة الكهربائية بكافة فروعها	المعدل التراكمي	0,164	0,027	9,478	*0,002	المعدل التراكمي	48.638	12.254	*0.000
	معدل الثانوية	0,404	0,297	150,155	*0,000	معدل الثانوية	2.750	9.032	*0.000
	المجموع	0,570	0,324	81,884	*0,000	امتحان الكفاءة = 30,784+ معدل الثانوية × 2,750+ معدل التراكمي × 48,638			
الهندسة الكيميائية بكافة فروعها	المعدل التراكمي	-0,04	0,002	0,135	0,715	المعدل التراكمي	34.620	2.698	*0.008
	معدل الثانوية	0,527	0,335	41,410	*0,000	معدل الثانوية	2.847	6.435	*0.000
	الكلي	0,580	0,337	20,805	*0,000	امتحان الكفاءة = 67,576+ معدل الثانوية × 2,847+ معدل التراكمي × 34,620			
الهندسة الميكانيكية بكافة فروعها	المعدل التراكمي	0,145	0,021	2,939	0,089	المعدل التراكمي	42.638	5.173	*0.000
	معدل الثانوية	0,366	0,256	47,758	*0,000	معدل الثانوية	2.825	6.911	*0.000
	المجموع	0,526	0,277	25,854	*0,000	امتحان الكفاءة = 61,354+ معدل الثانوية × 2,825+ معدل التراكمي × 42,638			
التصميم الجرافيكي	المعدل التراكمي***	0,334	0,111	7,149	*0,010	المعدل التراكمي	72.606	2.674	*0.010
						امتحان الكفاءة = 194,247+ معدل التراكمي × 72,606			
اللغة العربية	المعدل التراكمي***	0,627	0,394	60,995	*0,000	المعدل التراكمي	101.638	7.810	*0.000
						امتحان الكفاءة = 108,261+ معدل التراكمي × 101,638			
التمريض	معدل الثانوية	0,389	0,019	13,296	*0,0000	معدل الثانوية	0.867	3.646	*0.0000
	المعدل التراكمي	0,596	0,356	245,672	*0,0000	المعدل التراكمي	69.474	12.593	*0.000
	المجموع	0,612	0,374	13,296	*0,0000	امتحان الكفاءة = 142,890+ معدل الثانوية × 0,867+ معدل التراكمي × 69,474			

* دال إحصائياً عند $p < 0.05$

** المجموع: تشير إلى متغيري المعدل التراكمي ومعدل الثانوية العامة معاً

*** المتغير المتنبئ الآخر لم يضيف شيئاً

تشير نتائج الجدول (3) إلى أنّ متغير الثانوية العامة كان المتغير الأكثر تفسيراً لتباين أداء الطلبة على امتحان الكفاءة الجامعية عند إدخاله كمتغير متنبئ إلى جانب المعدل التراكمي وبشكل دال إحصائياً في تخصصات: الهندسة الكهربائية بفروعها (29,7%)، والهندسة الكيميائية بفروعها (33,5%)، والهندسة الميكانيكية بفروعها (25,6%)، المحاسبة (12,3%). وبالرغم من الدلالة الإحصائية لمعظم قيم معاملات الارتباط في التخصصات – سالفة الذكر- إلا أنها من حيث الدلالة العملية ضعيفة، وهذا يعني أنّ القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة لم تتجاوز في أفضل حالاتها 33.5 % كقيمة تفسيرية لتباين أداء الطلبة على امتحان الكفاءة الجامعية في تلك التخصصات. أما بقية التخصصات فلم يُفسر امتحان الثانوية العامة من تباين درجات امتحان الكفاءة فيها بشكل دال إحصائياً بسبب ضعف معاملات الارتباط بين معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي فيها.

أما المعدل التراكمي الجامعي فقد كان الأكثر تفسيراً لتباين أداء الطلبة على امتحان الكفاءة الجامعية عند إدخاله كمتغير متنبئ مستقل وبشكل دال إحصائياً في التخصصات التالية: التمريض (35,6%)، وعلم المكتبات والمعلومات (29,1%)، والحقوق (26,6%)، والفقه وأصوله (23,5%)، وتربية الطفل (22,3%)، وهندسة البرمجيات (21,9%)، ومعلم الصف (20,8%)، ونظم المعلومات الحاسوبية (17.5%)، وإدارة الأعمال (17,1%).

كما تشير النتائج إلى أنّ معدل الثانوية العامة لمْ يدخل معادلة الانحدار في تخصصات: اللغة العربية، والهندسة الطبية، والهندسة الصناعية، والتسويق، والتصميم الجرافيكي، أي أنّ معدل الثانوية العامة في هذه التخصصات لمْ يضف شيئاً، وهذا يحد من قدرته التنبؤية بالأداء الجامعي مما يعني أنّ معدل الثانوية العامة لا يتنبأ بشكلٍ جيد في هذه التخصصات.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: (هل تختلف القدرة التنبؤية لمتغيرات معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي

الجامعي للطالب بدرجته في امتحان الكفاءة الجامعية عند تخرجه من الجامعات الأردنية في التخصصات المختلفة تبعاً لمتغير الجنس؟). وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم تحليل الانحدار المتعدد الهرمي، حيث أعتبر متغير الجنس متغيراً افتراضياً (تشبيهياً) (Dummy) وذلك بإعطاء القيمة واحد للذكور، والقيمة صفر للإناث، والجدول (4) يوضح التخصصات التي كان فيها متغير الجنس ذا دلالة إحصائية.

الجدول (4): نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد في القدرة لمتغيري معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي على التنبؤ بالأداء على امتحان الكفاءة الجامعية تبعاً لمتغير الجنس في كل تخصص على حدة

التخصص	قيمة التغير في لمتغير الجنس R^2	معامل الانحدار		قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية (p)
		الخام B	المعياري B		
المحاسبة	0,002	12,343	0,047	0,502	0,617
إدارة الإعمال	0,010	10,100	0,105	2,245	*0,025
التسويق	0,004	7,729-	0,063-	0,929-	0,354
نظم المعلومات الحاسوبية	0,040	20,598	0,212	4,211	*0,000
هندسة البرمجيات	0,030	20,962	0,184	2,893	*0,004
معلم الصف	0,001	5,092-	0,035-	1,259-	0,208
تربية الطفل	0,000	6,940-	0,022-	0,552-	0,581
الحقوق	0,026	18,966	0,180	3,572	*0,000
علم المكتبات والمعلومات	0,000	0,102	0,001	0,006	0,995
الفقه وأصوله	0,095	33,547	0,316	4,737	*0,000
الهندسة الطبية	0,049	23,257	0,225	1,879	0,065
الهندسة الصناعية بكافة فروعها	0,069	26,672	0,270	3,080	*0,003
الهندسة الكهربائية بكافة فروعها	0,040	24,133	0,200	4,607	*0,000
الهندسة الكيمائية بكافة فروعها	0,026	17,373	0,165	1,829	0,071
الهندسة الميكانيكية بكافة فروعها	0,011	29,478	0,107	1,445	0,151
التصميم الجرافيكي	0,012	10,910	0,108	0,867	0,390
اللغة العربية	0,036	21,084	0,192	2,430	*0,017
التمريض	0,004	6,558-	0,062-	1,590-	0,112

* دال إحصائياً عند($p<0.05$)

تشير نتائج الجدول (4) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي بالأداء على امتحان الكفاءة الجامعية باختلاف الجنس في تخصصات: إدارة الأعمال، ونظم المعلومات الحاسوبية، وهندسة البرمجيات، والحقوق، والفقه وأصوله، والهندسة الصناعية بكافة فروعها، والهندسة الكهربائية بكافة فروعها، واللغة العربية. وقد تراوحت قيم التباين المفسر من قبل الجنس ما بين 0,00 إلى 4% باستثناء ثلاث تخصصات تجاوزت فيها القدرة التنبؤية بما يزيد عن 5%، وفي أفضل حال بلغت 9,5% في تخصص الفقه وأصوله.

وبالرغم من تدني نسب التباين المفسر من قبل الجنس، إلا انه ظهر أنّ هناك دلالة إحصائية مما يشير إلى أنّ هناك شكلين مختلفين للتنبؤ بدرجات امتحان الكفاءة الجامعية باختلاف جنس الطالب في بعض التخصصات، ولأغراض تفسير هذه النتيجة فقد حساب معاملات الارتباط بين المعدل التراكمي وامتحان الكفاءة الجامعية لدى الإناث والذكور من جهة، وبين معدل الثانوية العامة وامتحان الكفاءة الجامعية لدى الإناث والذكور من جهةٍ أخرى، ثم أستخدم اختبار (ز) لفيشر (Fisher r-to-z Transformation) لفحص فرضية تساوي معاملي الارتباط عند مستوى الدلالة $p<0,05$ في كل تخصص على حدة، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): نتائج الاختبار الإحصائي (ت) لفحص دلالة الفروق في معاملات الارتباط بين المعدل التراكمي وامتحان الكفاءة الجامعية من جهة وبين معدل الثانوية العامة وامتحان الكفاءة الجامعية بين الجنسين من جهة أخرى في بعض التخصصات

التخصص	المتغيرات المتنبئة	الجنس		قيمة z	القيمة الاحتمالية (P)
		أنثى	ذكر		
		امتحان الكفاءة الجامعية	امتحان الكفاءة الجامعية		
إدارة الإعمال	المعدل التراكمي	0,44 (ن=187)	0,41 (ن=208)	0,36	0,359
	معدل الثانوية	0,23	0,24	0,10	0,458
نظم المعلومات الحاسوبية	المعدل التراكمي	0,44 (ن= 128)	0,46(ن=209)	0,22	0,412
	معدل الثانوية	0,44	0,22	2,19	*0,014
هندسة البرمجيات	المعدل التراكمي	0,47(ن= 54)	0,49(ن=154)	0,15	0,441
	معدل الثانوية	0,03	0,41	2,33	*0,010
الحقوق	المعدل التراكمي	0,71(ن=119)	0,38(ن=216)	4,22	*0,000
	معدل الثانوية	0,33	0,23	0,94	0,173
الفقه وأصوله	المعدل التراكمي	0,55(ن= 121)	0,50(ن=36)	0,35	0,363
	معدل الثانوية	0,40	0,23	0,96	0,168
الهندسة الصناعية بكافة فروعها	المعدل التراكمي	0,65(ن=46)	0,27(ن=61)	2,48	*0,007
	معدل الثانوية	0,45	0,15	1,66	*0,049
الهندسة الكهربائية بكافة فروعها	المعدل التراكمي	0,16(ن= 73)	0,16(ن=271)	0,00	0,500
	معدل الثانوية	0,44	0,42	0,18	0,427
اللغة العربية	المعدل التراكمي	0,62(ن=68)	0,74(ن=28)	0,96	0,169
	معدل الثانوية	0,31	0,17	0,63	0,263

* دال إحصائياً عند($p<0,05$)

تشير نتائج الجدول (5) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في معاملات ارتباط معدلات الثانوية العامة وامتحان الكفاءة الجامعية بين الذكور والإناث في أربعة تخصصات من أصل ثمانية تخصصات ظهر لمتغير الجنس فيها دلالة إحصائية في القدرة التنبؤية، كما ظهر أنّ الفرق الجوهري في العلاقة بين المعدل التراكمي وامتحان الكفاءة لدى الذكور والإناث في تخصصات مثل: الحقوق والهندسة الصناعية، هي سبب وجود الفرق ذو الدلالة الإحصائية في القدرة التنبؤية. وكذلك الفرق الجوهري في العلاقة بين معدل الثانوية العامة وامتحان الكفاءة لدى الذكور والإناث في تخصصات مثل: هندسة المعلومات الحاسوبية، والهندسة الصناعية، وهندسة البرمجيات.

مناقشة النتائج

سيتم مناقشة نتائج الدراسة تبعاً لتسلسل أسئلة الدراسة ونتائجها:

أولاً: مناقشة السؤال الأول: أشارت نتائج السؤال الأول إلى ضعف العلاقة بين معدل الثانوية العامة وامتحان الكفاءة الجامعية في معظم التخصصات عدا: المحاسبة، والهندسة الكهربائية بفروعها، والهندسة الكيميائية بفروعها، والهندسة الميكانيكية بفروعها. حيث كان معدل الثانوية العامة الأكثر تفسيراً لتباين درجات الطلبة في امتحان الكفاءة الجامعية وبشكل دال إحصائياً في تلك التخصصات. إلا أنه وبالرغم من الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط بين المعدل في الثانوية العامة والمحك (درجة امتحان الكفاءة الجامعية) إلا أنها ضعيفة وغير مجدية من حيث الدلالة العملية، يُضاف إلى ذلك أنّ المعدل

في الثانوية العامة لمْ يدخل نموذج التحليل وذلك لضعف قيمة معاملات الارتباط بين معدل الثانوية العامة والمحك (امتحان الكفاءة الجامعية) في تخصصات اللغة العربية، والهندسة الطبية، والهندسة الصناعية، والتسويق، والتصميم الجرافيكي. لذا، فإن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الجامعي من خلال معدل الثانوية العامة قليلة؛ وهذا يعني أنّ معدل الثانوية العامة متنبئ غير جيد بالتحصيل الجامعي مقاساً بدرجة امتحان الكفاءة الجامعية.

وبمقارنة ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج مع نتائج الدراسات السابقة، نجد أنها تصب في اتجاه الدراسات المحلية (الثوابية، 1994؛ جرادات، 1986؛ جرادات، 2003؛ غرايبة، 1991؛ فريحات، 2002؛ القوابعة، 2002؛ اللطايفة، 1998) التي أكدت ضعف القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة وبأن معدّل الثانوية العامة لا يصلح معياراً منفرداً لقبول الطلبة في الجامعات والتنبؤ بتحصيلهم الأكاديمي فيها. كما أنها تختلف مع ما توصلت إليه دراسة جرادات وآخرون (1984) التي أظهرت نتائجها أنّ معدل الثانوية العامة في كليات: الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة اليرموك كان أول متغير يدخل معادلة الانحدار ليفسر مع بقية المتغيرات التي دخلت المعادلة بنسبة 13,2% من التباين الكلي في المعدل التراكمي للطلبة الخريجين.وتختلف أيضاً مع نتائج دراسات (عيلبوني، 1992؛ ناصر، 1982؛ Downey, Collins, & Browning, 2002; Lam, Doverspike, Zaho & Mawasha, 2005; Trusheim & Crousa, 1982) التي أكدت إمكانية الاعتماد على المعدل في الثانوية العامة معياراً للقبول في الجامعات، وتأكيدها لفاعلية القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة.

وقد يعود السبب في ذلك اختلاف محتوى المواد ومستوياتها بين الثانوية العامة والمرحلة الجامعية، يضاف إلى ذلك اختلاف المناهج وطرق التدريس الامتحانات والظروف المحيطة بالدراسة في كل من المدرسة والجامعة. وقد يبدو الفارق الزمني بين تقديم امتحان الثانوية العامة وتقديم امتحان الكفاءة الجامعية (أربع سنوات) سبباً في ذلك إذ تدخل فيه عوامل كثيرة من شانها أنْ تؤثر في تحصيل الطالب في الجامعة كما هو الحال لتأثيرها في المعدل التراكمي، مما يقلل من العلاقة بين التحصيل في كلتا المرحلتين (الثانوية والجامعة) وبالتالي تقل امكانية التنبؤ بإحداهما من الآخر. يُضاف إلى ذلك أيضاً اختلاف المكونات(العوامل) التي تُساهم في اختلاف التحصيل فيما بين المرحلتين الثانوية والجامعية مثل: طبيعة المواد الدراسية، والفترة الزمنية لإنهاء متطلبات تلك المرحلة، والضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة في امتحان الثانوية العامة؛ فالطالب في الثانوية العامة أمام برنامج محدد من المواد الدراسية تضعه وزارة التربية والتعليم، وهو أمام ضغوط الأسرة، والمدرسة، والمجتمع بحيث يأتي امتحان الثانوية العامة لقياس تحصيله في تلك المواد. أما المرحلة الجامعية فتمثل فترة طويلة من الزمن بالنسبة للطالب لإنهاء متطلبات التخرج الأمر الذي يزيد سهولة تعامل الطالب مع المواد الدراسية، ويعتبر التحصيل في كل مادة مستقل عن المواد الأخرى مما يخلص الطالب من الضغوط النفسية التي كان يخضع لها أثناء الثانوية العامة، ويجعل الإخفاق في بعض المواد أمراً يمكن معالجته بطرق شتى أثناء المرحلة الجامعية مما يجعل الطالب يشعر بقلق أكاديمي منخفض حيال تقدمه في الجامعة. كما يمكن القول إنّ اختلاف سياسات القبول بين الجامعات الرسمية والخاصة من حيث معدلات الثانوية العامة يظهر فروق في أداء الطلبة في التخصص الواحد.

أما فيما يتعلق بالمعدل التراكمي الجامعي، فقد كان الأكثر تفسيراً لتباين درجات الطلبة في امتحان الكفاءة الجامعية مقارنةً بمعدل الثانوية العامة في تخصصات: التمريض، وعلم المكتبات والمعلومات، والحقوق، والفقه وأصوله، وتربية الطفل، وهندسة البرمجيات، ومعلم الصف، ونظم المعلومات الحاسوبية، وإدارة الأعمال. بالإضافة إلى ذلك فقد كان المعدل التراكمي وحده المتغير الأكثر تفسيراً لتباين درجات الطلبة في امتحان الكفاءة الجامعية في بعض التخصصات وهي: اللغة العربية، والهندسة الطبية، والهندسة الصناعية بفروعها، والتسويق، والتصميم الجرافيكي. وقد تبدو هذه النتيجة منطقية لقصر الفترة الزمنية (تزامن) بين تقديم امتحان الكفاءة الجامعية ونهاية مرحلة الدراسة الجامعية، الأمر الذي يزيد من قيم معاملات الارتباط بينهما، كما تحمل هذه النتيجة في طياتها تأييد بأنّ امتحان الكفاءة الجامعية يقيس أو يغطي ما تعلمه الطالب في الجامعة، وفي هذا اتفاق مع نتائج دراسة (Vandenhouten, 2008).

ثانياً: مناقشة السؤال الثاني: أشارت نتائج السؤال الثاني إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين قدرة معدلات الذكور ومعدلات الإناث في الثانوية العامة على التنبؤ بالدرجات على امتحان الكفاءة الجامعية في جميع التخصصات ما عدا تخصصات: نظم المعلومات الحاسوبية، وهندسة البرمجيات، والهندسة الصناعية، حيث كان الفرق دالاً إحصائياً بين قدرة معدلات الذكور ومعدلات الإناث في الثانوية العامة على التنبؤ بالدرجات على امتحان الكفاءة الجامعية ولصالح الارتباط بين معدلات الثانوية العامة وامتحان الكفاءة الجامعية لدى الإناث في تخصصي نظم المعلومات الحاسوبية، والهندسة الصناعية ولصالح الذكور في تخصص نظم هندسة البرمجيات، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة (Hudy, 2006) التي أظهرت أنّ الإناث حقّقن أعلى معدلات تراكمية مقارنة بالذكور. وفي هذا إشارة إلى أنّ القدرة التنبؤية لمعدلات الطلبة في الثانوية العامة بامتحان الكفاءة الجامعية هي أفضل لدى الإناث عنها لدى الذكور في تخصصين فقط.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين قدرة معدلات الإناث ومعدلات الذكور التراكمية على التنبؤ بالدرجات على امتحان الكفاءة الجامعية في جميع التخصصات ما عدا تخصصي الحقوق والهندسة الصناعية بكافة فروعها. وفي هذا إشارة إلى أنّ القدرة التنبؤية لمعدلات الطلبة التراكمية عند التخرج من الجامعة بامتحان الكفاءة هي أفضل لدى الإناث عنها لدى الذكور في

تخصصي الحقوق والهندسة الصناعية بكافة فروعها، وقد يعزى ذلك إلى الطبيعة العملية لهذين التخصصين الحقوق والهندسة الصناعية حيث يقوم الطالب بالتدرب العملي أثناء الدراسة الجامعية في هذين التخصصين مما يجعلها يكتسب خبرة عملية إلى جانب المعرفة النظرية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ أوصت الدراسة بمجموعة توصيات لأصحاب القرار، والباحثين على النحو الآتي:

- إعادة النظر في اعتماد معدل الثانوية العامة كشرط لقبول الطلبة في التخصصات المختلفة في الجامعات الأردنية.
- إعادة النظر في أسلوب إعداد امتحان الثانوية العامة، وإجراءات تطبيقه بهدف الوصول إلى خصائص سيكومترية مقبولة للامتحان تزيد من عدالته وصلاحية استخدامه.
- الاستمرار في اعتماد المعدل التراكمي الجامعي كشرط لتخرج الطلبة من الجامعات المختلفة إلى جانب درجاتهم في امتحان الكفاءة الجامعية.
- الاستمرار في اعتماد امتحان الكفاءة الجامعية معياراً لتخرج الطلبة من الجامعات الأردنية.
- إجراء المزيد من الدراسات الموجهة نحو الخصائص السيكومترية لامتحان الثانوية العامة.

المصادر والمراجـع

التشريعات الأردنية. (بدون تاريخ). **قانون هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي**. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان. مستمدة بتاريخ 24-4-2009 من الصفحة الالكترونية: http://www.lob.gov.jo/ui/laws/search_no.jsp?no=2&year=2007.

التعليم العالي. (بدون تاريخ). **إستراتيجية التعليم العالي والبحث العلمي للأعوام 2004 حتى 2006**. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان. مستمدة بتاريخ 20-3-2009 من الصفحة الالكترونية: http://www.mohe.gov.jo/UniversityAchievementExam /tabid/463/Default.aspx.

الثوابية، أحمد. (1994). **فاعلية العلامات في الصفوف الثلاثة الأخيرة كمتنبئ بتحصيل الطلب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة والتحصيل الجامعي لدى عينة من الطلبة الملتحقين بالجامعة الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جرادات، ضرار. (2003). تقييم القدرة التنبؤية لمعدل امتحان الثانوية العامة بالمعدل التراكمي عند التخرج من الجامعة: دراسة حالة. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 19(1)، 383-400.

جرادات، ضرار؛ عودة، أحمد؛ مرعي، توفيق؛ لطيفة، لطفي؛ حسن، محمد والعلي، نصر. (1984). **علامات الثانوية العامة كمعايير للقبول في جامعة اليرموك: دراسة حالة**.

ظاظا، حيدر؛ ربابعة، جعفر وطناش، سلامة. (2008). اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. المجلد (9)، العدد (1).

عدس، عبد الرحمن؛ البطش، محمد وغرايبة، عايش. (2001). **تقويم برنامج الامتحانات العامة والاختبارات المدرسية**. المركز الوطني للموارد البشرية، تقرير رقم (3)، عمان، الأردن.

عيلبوني، سمير. (1992). **العلاقة بين معدل الدراسة الثانوية العامة والمعدل التراكمي للطلبة في الكلية مع معدل امتحان دبلوم كليات المجتمع الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

غرايبة، عايش. (1991). **مقارنة فعالية نظام قبول مقترح في الجامعة الأردنية يقوم على أساس أوراق الثانوية العامة مع فعالية نظام القبول الحالي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

فريحات، أيمن. (2002). **مقارنة القدرة التنبؤية لامتحان شهادة الثانوية العامة بين الجامعات الحكومية والخاصة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

القوابعة، محمد. (2002). **القدرة التنبؤية لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في التحصيل الأكاديمي الجامعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

اللطايفة، محمد علي. (1998). **تعظيم الصدق التنبؤي لامتحان شهادة الثانوية العامة في التحصيل الجامعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ناصر، إبراهيم. (1982). علاقة التحصيل المدرسي ومهنة ولي الأمر بتحصيل الطلبة في الجامعة. **رسالة الخليج العربي**، 2 (5)، 66-84.

الجماهير. (2009). **امتحان الكفاءة الجامعية لخريجي الجامعات السورية**. صحيفة يومية، حلب. مستمدة بتاريخ 29-9-2009 من الصفحة الالكترونية: http://jamahir.alwehda.gov.sy/__archives.asp?FileName=106276949120090928220829

Downey, M., Collins, M. & Browning, W. (2002). Predictors of success in dental hygiene education: a six-year review. *Journal of Dental Education*, 66 (11), 1269-1273. Retrieved November 9, 2009 from http://www.jdentaled.org/cgi/content/abstract/66/11/1269.

Feldman, A. (2006). Are GPA and standardized test scores significant predictors of success for occupational therapy students. *M.S.O.T.*

dissertation, Touro College, United States -- New York. Retrieved November 25, 2009, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 1438637).

Harlow, L. (2005).*The essence of multivariate thinking: Basic themes and methods*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah: New Jersey.

Hudy, G. T. (2006). An analysis of motivational factors related to academic success and persistence for university students. *D.Ed. dissertation*. Indiana University of Pennsylvania. United States -- Pennsylvania. Retrieved December 23. 2008. from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3240170).

Lam. P., Doverspike. D.,Zhao. J., & Mawasha. P. (2005). The act and high school GPA as predictors of success in a minority engineering program. *Journal of Women and Minorities in science and engineering*. Retrieved November 9, 2009 from http://www.begellhouse.com/journals/00551c876cc 2f027.4b98a 4a67e73f6be.035f06f03240f5e8.html.

Morgan, D. j. (2005). An investigation of selected academic and nonacademic predictor variables of academic performance of student-athletes at Louisiana State University. *Dissertation*. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College (ID 888842991).

Osborne, Jason & Elaine Waters (2002). Four assumptions of multiple regression that researchers should always test. Practical Assessment, Research & Evaluation, 8(2).Retrieved January 28, 2010 from http://PAREonline.net/getvn.asp?v =8&n=2. This paper has been viewed 103,676 times since 1/7/2002.

Renfrow, M. (2004). Using portfolios to predict proficiency exam scores. Timed essay scores and the university grade point averages of second language learners. *Dissertation*. The University of Kansas.

Robert, H. (2001). *Standardized tests & Access of American Universities*. American Council of Educational. Washington: D.C.

Scogin, J. M. (2007). Predicting first year academic success of the student-athlete population at the University of Missouri. *Ph.D. dissertation*. University of Missouri - Columbia. United States -- Missouri. Retrieved December 22, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3322740).

Tbaishat, S (2002). *The predictive ability of community college comprehensive exam* average for university cumulative average in Jordan. Unpublished thesis, University of Yarmouk, Irbid, Jordan.

Trusheim. D., & Crousa. J. (1982). The ETs admissions formula: Dose the SAT add useful information. *Phi Delta Kappan*, 64, 59-61.

Vandenhouten, C. (2008). Predictors of success and failure on the NCLEX-RN for Baccalaureate graduates. Ph.D. *dissertation*, Marquette University. United States -- Wisconsin. Retrieved December 23, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3306523).

الملحق (1)

قائمة بأسماء الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة التي شكلت مجتمع الدراسة

1	الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية
2	الجامعة الأردنية
3	الجامعة العربية المفتوحة
4	الجامعة الهاشمية
5	جامعة اربد الأهلية الخاصة
6	جامعة آل البيت
7	جامعة الإسراء الأهلية الخاصة
8	جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا
9	جامعة البترا الأهلية الخاصة
10	جامعة البلقاء التطبيقية
12	جامعة الحسين بن طلال
13	جامعة الزرقاء الخاصة
14	جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة
15	جامعة الطفيلة التقنية
16	جامعة العلوم التطبيقية الخاصة
17	جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية
18	جامعة اليرموك
19	جامعة جرش الأهلية الخاصة
20	جامعة عمان الأهلية الخاصة
21	جامعة فيلادلفيا الخاصة
22	جامعة مؤتة

Stake, R., & Easley, J. (1978). *Case studies in science education*. Urbana, IL: Center for Instructional Research and Evaluation.

Suydam, M. (1977). *The status of pre-college science, mathematics, and social science education, 1955-1975: Mathematics education*. Columbus, OH: Ohio State University, Center for Science and Mathematics Education.

UNESCO. (2000, November 22-24). *Education for all: Initiatives, issues and strategies*. Report of the meeting of the working group on education for all. UNESCO Headquarters.

UNESCO. (1999, June 26-July 1). *Science for the 21st century: A new commitment*. World conference on science. Budapest, Hungary.

UNESCO. (2001, September 10-12). *Final report of the second meeting of the working group on education for all*. Paris: Author.

United States National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: The National Academies Press.

Westbury, I. (1973). Conventional classrooms, open classrooms and the technology of teaching. *Journal of Curriculum Studies, 5*, 99-121.

Woodbury, S., & Gess-Newsome, J. (2002). Overcoming the paradox of change without difference: A model of change in the arena of fundamental school reform. *Educational Policy, 16(5),* 763-782.

Yager, R. E. (1992). Viewpoint: What we did not learn from the 60s about science curriculum reform. *Journal of Research in Science Teaching, 29*(8), 905-910.

Batah, A., Fraihat, G., & Billah, V. (1992). *Education and instruction in Jordan: Status-quo and indicators.* Amman, Jordan: NCHRD.

Battista, M. T. (1994). Teacher beliefs and the reform movement in mathematics education. *Phi Delta Kappan, 75*(6), 462-470.

Bell, R., Lederman, N., & Abd-El-Khalick, F. (2000). Developing and acting upon one's conception of the nature of science: A follow-up study. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(6), 563-581.

Bullough, R. V., Jr., & Baughman, K. (1997). *"First - year teacher" eight years later.* New York: Teachers College Press.

Blanchard, M.; Southerland, S.; Osborne, J. Sampson, V.; Annetta, L.; Granger, E. (in press). Is inquiry possible in light of accountability?: A quantitative comparison of the relative effectiveness of guided inquiry and verification laboratory instruction. *Science Education* (Early View).

Carter, L. (2005). Globalisation and science education: Rethinking science education reforms. *Journal Of Research In Science Teaching,. 42*(5), 561–580.

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.

Cochran-Smith, M. (2001). Reforming teacher education: Competing agendas. *Journal of Teacher Education, 52*(4), 263-265.

Cochran-Smith, M., & Fries, M. (2002). The discourse of reform in teacher education: Extending the dialogue. *Educational Researcher, 31*(6), 26-28.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again and again. *Educational Researcher, 19*(1), 3-13.

Czerniak, C. M., Lumpe, A. T., & Haney, J. J. (1999). Teacher's beliefs about thematic units in science. *Journal of Science Teacher Education, 10*(2), 123-145.

Davis, K. (2003). Change is hard: What science teachers are telling us about reform and teacher learning of innovative practices**.** *Science Education 87* (1), 3-30

Deboer, G. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(6), 582-601.

Deparment of statistics (2009). *Jordan in figures*, issue 11, September 2009.

Elsheikh Hassan, O. (2001). *An evaluation study of school curricula and textbooks in Jordan.* Amman, Jordan: NCHRD.

Educational Training Centre (1994). Training, rehabilitation and education supervision: Present and future. *Risalat Almu'alim*, *35*(2). Amman, Jordan: Educational Training Centre.

Fullan, M. G. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan, 73*(10), 744-52.

Fullan, M. G. (1994a). *Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform*. Retrieved November 1,2002, from http://www.ed.gov/pubs/EdRefromStudies/SysReforms/fullan1.html

Fullan, M. G. (1994b). *Why centralized and decentralized strategies are both essential*. Retrieved October 28, 2002, from http://www.ed.gov/pubs/EdRefromStudies/SysReforms/fullan2.html

Gallagher, J. (2000). Preface: Advancing our knowledge in order to achieve reform in science education. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(6), 509-510.

Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945.

Hasan, M. I. (2001). Teachers' in-service training and preparation. Amman, Jordan: NCHRD.

Hlebowitch, P., & Tellez, K. (1996). *Problems and purposes of American education.* Unpublished manuscript, University of Iowa at Iowa City.

Jordan Ministry of Education (1980). *History of education in Jordan*. Amman, Jordan.

Marx, R.; Blumenfeld, P.; Krajcik. J.; Fishman, B. Soloway, E.; Geier, R.; Tali Ta, R. (2004). Inquiry-based science in the middle grades: Assessment of learning in urban systemic reform. *Journal Of Research In Science Teaching, 41*(10), 1063–1080.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press. Patterson, J. A. (2002). Exploring reform as symbolism and expression of belief. *Educational Foundations, 16*(2), 55-75.

Penuel, W.; Fishman, B. ; Gallagher, L.; Korbak, C.; Lopez-Prado, B. (2009). Is alignment enough? Investigating the effects of state policies and professional development on science curriculum implementation. *Science Education, 93* (4), 656-677

Schneider, R.; Krajcik, J. & Blumenfeld, P. Phyllis, J.; Joseph, R. (2005). Enacting Reform-based science materials: The range of teacher enactments in reform classrooms. *Journal Of Research In Science Teaching, 42*(3), 283–312.

Smith, L. & Southerland, S. (2007). Reforming practice or modifying reforms? Elementary teachers' Response to the tools of reform. *Journal Of Research In Science Teaching, 44*(3), 396–423.

Spillane, J., & Callahan, K. (2000). Implementing state standards for science education: What district policy makers make of the hoopla. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(5), 401-425.

still lack a common understanding of the objectives of the reform movement? elicited the following reasons from the interviews with the teachers:

1. No process of dissemination that moves from the top of the hierarchy down to the teachers' level.
2. No connectivity among stakeholders.
3. Lack of in-service training.
4. No clear direction as to how the reform movement should impact upon classroom practices.
5. No system of incentives to reward teachers who are creative and have good ideas in teaching.
6. Weak training programmes.

These reasons indicate that the way in which reform was planned and implemented was not appropriate. Students and teachers are still suffering from the same problems that were identified before the beginning of the reform movement. It is very necessary to redirect the reform efforts so teachers will have a more effective role.

These findings have many implications for elementary science teachers in Jordan if they are to be helped to be more responsive to change. Firstly, despite the fact that the change process is very difficult when teachers resist change, change is not impossible. Teachers have to be aware and eventually convinced of the reform efforts and ideas. They have to see the new ways of teaching and learning as more effective, fruitful and appropriate than the old ways of teaching and learning. Secondly, any reform effort in a developing country operating under a central ministry of education model with its clear top-down chain of command must involve individuals from those levels that make policy and those that carry it out. The change should not be forced from higher authority, but rather it has to begin from the classroom and move up. Thirdly, studying courses at the university during preparation programs is not enough for teachers to take a more positive role in the reform process as a change proceeds. More in-service training is required to let teachers feel and be aware of the direction of the reform. Finally, courses at the university are not enough to prepare science teachers for primary schools. Their initial training should involve clinical experience in real classrooms with all the variables that must be taken into consideration during teaching.

Recommendations and Future Research

Systemic reform like that described here involves several stakeholders and resources. Future research should interview supervisors to understand their perspectives and to clarify issues raised by the teachers, such as the burden of the textbook-driven way of teaching. One of the limitations of this study is that it did not hear the voices of the supervisors, which makes it hard to claim that they represent an obstacle for the reform movement to succeed; not all the interviewed teachers talked about this issue.

Another suggested future research direction is to interview students and hear from their attitudes and perceptions of science at the elementary level. It would be possible to do a few observations in the science classrooms in different areas of the country to get a better understanding of the situation and to check empirically some aspects of teachers' reports.

Creating a list of recommendations is a much simpler task than finding ways to implement them. Recommendations for individual teachers seem much more likely to occur than those recommendations whose target is the structure of the system. However, as the teacher education literature is careful to point out (Cuban, 1990; Woodbury & Gess-Newsome, 2002), change in teachers without accompanying structural changes is doomed to long-term failure. Implementation of the recommendations can help the Jordanian MOE better serve its wider community by calling attention to the need for considering the multiple factors that hinder the process of reforming science education in Jordan.

References

Abell Foundation. (2001). *Teacher certification reconsidered: Stumbling for quality*. Retrieved December 2, 2002, from http://www.abell.org/publications/detail.asp

Ahlawat, K., & Al-Dajeh, H. (1997). *Reform impact on math achievement of basic schools in Jordan.* National Center for Human Resources Development. Publication Series (47). Amman-Jordan.

Al-Momani, I. (1997). *A study of teacher in-service in Jordan using an in-service approach developed for teachers in the United States.* Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa, Iowa City.

Al-Momani, I. (2000). *A study of the effect of implementing an adapted version of innovative approach to science teaching on pre-service teachers' teaching practices*. Paper presented at the Selmun seminar on teacher education in the Mediterranean region: Responding to the challenges of societies in transition. Malta (June 25-July 1).

Al-Nahar, T. (1995). *Analytical study of the instructional practices and its relationship with elementary students' achievement in Jordan.* Amman, Jordan: National Center for Human Resource Development (NCHRD).

Al-Wahish, M. (1993). Teachers' training and rehabilitation in Jordan. *Risalat Almu'alim*, *35*(2). Amman, Jordan: Ministry of Education.

American Association for the Advancement of Science. (1990). *Science for all Americans: Project 2061*. New York: Oxford University Press.

American Association for Advancement of Science. (1993). *Benchmarks for science literacy: Project 2061*. New York: Oxford University Press.

Ba'arah, H. (2002). *An analysis study of the obstacles to science teaching that affected the performance level of the Jordanian students in science in the third international mathematics and science study*. Amman, Jordan: NCHRD.

coverage than students' construction of understanding. In addition, the suitability of the science textbooks needs to be questioned as they claim to be traditional, focus on the content, disregard thinking skills, individual differences, and applications to students' daily life (Elsheikh, 2001). Teachers declare that the first question usually asked by supervisors is 'What did you cover from the textbook?'or 'Where are you in the textbook?' School administrators criticize teachers if they are behind in covering the textbook. With this kind of attention from supervisors and school administrators, teachers may not care much if most of the students do not understand the material or have a lot of misconceptions in regard to scientific concepts! This forces teachers to rely on textbooks in their instruction as the only resource of knowledge, and they follow them page by page. They do not have any other resource to use.

Secondly, teachers appear to exhibit a natural tendency to resist change as found by other researchers. A few researchers (Davis, 2003; Fullan, 1992) indicated that 'resistance to change is the natural tendency of human beings'. So, the MOE should use some other means, such as in-class training, to convince teachers that the change to new and better strategies is fruitful. In this way, the natural tendency to resist change might be overcome (Schneider, Krajcik, Blumenfeld, Phyllis, and Joseph, 2005).

Thirdly, another reason for such teachers' perceptions might be the lack of appropriate in-service training. Studies (Garet et al., 2001) indicate that teaching, as any other profession, needs continuous training to be able to deal with the new requirements of the profession. Benchmarks for scientific literacy (AAAS, 1993) likens the teaching profession as similar to any other profession, such as medicine, that needs continuous in-service training, which is necessary to keep up with innovations in theory and practice.

In addition to these three points, the quality of the teachers' certification programme or the preservice programme may be a contributing factor. In Jordan, a teaching position requires a bachelor's degree (ETC, 1994). To teach science with the MOE, teachers need a bachelor degree in science without any other conditions. Other factors that might be useful to teachers' effectiveness – such as classroom management, instructional beliefs, attitudes toward teaching, communication skills, and others – should be taken into account. Therefore, science teachers' recruitment needs to reconsider the teachers' educational practices and pedagogical knowledge as well as their science content knowledge represented in the science degree (Abell Foundation, 2001; Cochran-Smith, 2001; Cochran-Smith & Fries, 2002). Results from this study agree with other studies (Hasan, 2001) relating to teachers, especially those with higher degrees and improved teaching practices. But they were not affected by the orientations and philosophy of the educational reform movement towards other aspects, like students' thinking, taking individual differences into account, and connecting content knowledge with students' daily lives.

Fourthly, the hierarchal nature of the organizational system in Jordan does not appear to pay much respect to teachers' thoughts and ideas. Teachers are the 'working class' where the system requires them to teach what has already been agreed upon in the textbooks and without providing them with chances to make their own decisions. They appear to lose commitment since they are not involved, despite the fact that they decide the fate of the reform (Spillane & Callahan, 2000), because they are the gatekeepers of the scientific knowledge (Gallagher, 2000). Teachers have to be immersed in reforming the subject that they teach to be able to carry out the demands of the educational reform (Garet et al., 2001; Blanchard, Southerland, Osborne, Sampson, Annetta, Granger, in press).

Fifthly, the idea of systemic change might be more complex than anticipated and not easy to implement (Schneider, Krajcik, Blumenfeld, Phyllis, and Joseph, 2005; Davis, 2003). This was very clear from the outset of the reform movement in Jordan because the MOE focused on three elements: textbooks, school facilities, and teachers' qualification as measured by years of teaching experience. Systemic change requires taking into account the whole system, not just a few elements. Changing only some elements of the whole system in Jordan has not produced the desired results, which is similar to what happened in the United States (Gallagher, 2000; Davis, 2003; Marx, Blumenfeld, Krajcik. Fishman, Soloway, Geier, and Tali Ta, 2004). For example, many obstacles in science teaching that affected the performance level of Jordanian students are still in the system and still have an impact on the whole process of teaching and learning science. Those obstacles (Ba'arah, 2002) are:

1. Students are not interested or motivated and have negative attitudes toward science.
2. High student-teacher ratio in the science classroom.
3. Shortage of general science teachers; current teachers are not qualified.
4. Shortage of laboratory equipment and other audio-visual aids.
5. Shortage of heating, cooling, and lighting systems.
6. Science is found to be difficult and boring by students.
7. Shortage of resources needed for science teaching.
8. Instructional practices are teacher-centred.

Most of these problems are system-related, and teachers are not in a position to change them, especially those obstacles related to school facilities and resources. This means that more comprehensive, holistic, and systemic views are required to achieve better results regarding the desired outcomes, especially students' level of achievement.

The question *How could science teachers teach for 14 years during the period of educational reform, and*

earlier, although they listed them in a different order. These problems are: (a) the large size of textbooks which are loaded with facts that are difficult for students to understand, (b) the large number of classes that teachers have to teach per week, and (c) the large number of students in each class.

When asked about the reasons why Jordan scored low in the international achievement test, the teachers attributed that to system-related problems. Some of their quotes follow:

The curricula are intense and full of concepts and scientific information, and this forces the teachers to use the lecturing method in teaching the students, and make their first priority to finish the curriculum. The school administration pays great attention to the number of pages that the teacher completes and they check on that from time to time. ... One of the teachers took a medical leave for a month. When he came back, his students were behind in the curriculum, which forced the school administration to push him to speed up in covering the textbook. All of that is in reality counter–productive to the students' understanding of the scientific concepts.

Curricula are loaded with a huge number of concepts, and this makes it hard for both teachers and students, and the goal will be coverage and not mastery. Coverage is very important, and teachers are usually held responsible by the MOE.

The textbook is the only source of knowledge. All experiments presented in those textbooks are just procedures to be followed with given results, so the students don't even have to think about anything, thus they are not being able to be creative.

When asked about the solutions for these problems and how to improve science learning in Jordan, they suggested the following:

1. Mutual understanding among concerned people. This implies that teachers, students, parents, the community, and educational authorities should all work together and set up goals, achieve them, and decide what to teach and why to teach it.
2. Teachers' active role. This means that the MOE has to consider a more active role for teachers in the curriculum planning and development process.
3. Students' daily lives are the best start. It is very important to start teaching scientific concepts from the problems that students experience in their daily lives, to motivate them better for learning.
4. Less is more. Having fewer concepts in the curriculum and concentrating on the big concepts.
5. Number of students in the class. Fewer students in the classroom (around 25) would be more appropriate and help teachers to manage the classroom in an effective and safe way.
6. Teaching load. It is very important for teachers to have time to be able to go to the laboratory and prepare equipment and the necessary tools to conduct the experiments for the students because there are no laboratory attendants in some of the schools.
7. In-service training sessions. Teachers need in-service training to provide them with theoretical frameworks and help them implement some of these ideas inside the classroom.

Discussion and Implications

The purpose of this study was to examine teachers' perceptions of the reform movement and their attempts to implement reform proposals in their teaching practices. Results showed that teachers believe in the necessity of the reform movement. However, they do not have a clear vision of the purpose of the reform.

Participating teachers' perceptions of the nature of the educational reform vary, and there is little common ground in the manner in which they perceive the reform movement. Some participants perceived the reform as a reaction to the low achievement level of students, which was true because the reform's purpose was to improve the quality of graduates. Nevertheless, it is very strange that some teachers did not believe that the attainment levels of graduates of the Jordanian schools are not good enough despite the MOE declaration of this fact (ETC, 1994). Some teachers perceived the whole idea behind the reform effort as being to provide students with more information or to find ways to simplify the process of gaining more information which is completely rejected in science teaching (Marx, Blumenfeld, Krajcik. Fishman, Soloway, Geier, and Tali Ta, 2004). Science teaching/learning is more than knowledge acquisition in a verbal abstract way; it is about problem solving, processing skills, and improvement in students' thinking abilities. Other teachers had parallel perceptions regarding the purpose of the reform in the teaching/learning process, such as producing new methods of teaching or keeping current with new developments in different fields, especially in science and technology. However, there is a significant number of teachers who still perceive the whole reform movement as an opportunity to stuff students with more information.

This idea of providing students with more information might be a result of several factors. Firstly, the reform movement in highly centralized educational systems is usually based on a top-down model, which is not enough. What might be needed is a coordination of top-down and bottom-up strategies (Fullan, 1994a; 1994b; Smith & Southerland, 2007). The major problem of using the top-down model is that teachers become the dead-end of the road. In this state of affairs, teachers may not have a major role to play in the reform process, nor in the implementation process, and eventually have to accept whatever the authority demands. For example, top educational authorities decide on all initiatives in policy making, planning and development of curricula. All these efforts culminate in developing textbooks for different topics. The teachers' role becomes just to teach all the content in these textbooks. Science teachers have to cover, by law, the science textbooks page by page. In this way, teachers might be more concerned with the

importance and try to solve the difficulties they face. One teacher said:

There were no training sessions where we could get together as teachers, supervisors and curriculum planners to discuss new ideas and mechanisms, learn from each other or discuss how to tackle the difficulties we face. The sessions I participated in were few in number and focused on some superficial issues, such as how to write behavioural objectives, without taking into account any essential issues of importance for in-class teaching practices.

Constraints to Successful Innovation in Science Teaching

This aspect of the study focused on inherent constraints in the educational system that prohibit teachers from making significant changes. Unfortunately, teachers cannot change many of these constraints; therefore, they have to accept them, live with them, and feel bad about them. It is assumed that getting rid of these constraints will help teachers and make their professional lives easier, but we do not know for sure if that will enable them to change their teaching practices. Teachers were asked to list five constraints that prohibited them from doing science well in the question *What problems do you face in teaching science?* Below is a list of these constraints mentioned by more than 50% of the respondents:

1. Large number of classes per week that the teacher has to teach.
2. Large number of students in the class.
3. Textbooks are very large and loaded with facts that are difficult for students to understand.
4. Conducting so many experiments inside the classroom.
5. Lack of parents' participation and follow-up with their children.
6. Lack of financial resources available directly to teachers to make it possible for them to pay for some daily science activities.
7. Very few science classes per week.
8. Focus on factual knowledge.
9. Administrators do not believe in change, so they do not allow it to happen.
10. Minimum chances for students to think when using the experiment guides since the results of the experiments are already known.
11. Safety precautions are not suitable in the laboratories, so the danger level is high and teachers cannot be responsible for harm that might happen to students.
12. Teachers are not involved in the decision-making process.
13. General weakness among students in reading, writing, and mathematics.

These problems are similar to those problems that teachers faced at the beginning of the reform movement. In fact, 74% of the participants believed this to be the case. These problems prevent teachers from adopting or implementing any innovative ideas inside the classroom and might be the obstacles for any change in teachers' perception as to the possibility of changing their current teaching practices.

Most of the teachers reported being willing to change their teaching practices because they perceived them as inappropriate. When asked *Do you think you need to change your teaching practices? What are the reasons?* the majority of the teachers (72%) said 'yes' and suggested the main reason was that their science teaching methods were inappropriate. Some of the quotes follow:

I always have the desire to change, and I would love to do so but many factors need to be taken into account.

I do have the desire to change. I think about using cooperative groups, but the size of the classroom is very small.

I have the desire to be creative and develop creative thinking among students. Difficult school circumstances do not permit us to make the change or to move toward more creative ways.

I have the desire to change my teaching practices. I learned how to form cooperative learning groups, but I am unable to do that in the class because the room is small although I would very much like to do so.

I need to change my teaching practices to become more applied and relevant to students' lives instead of being abstract and factual, but I cannot do that because I have to teach five classes every day, and no one would help me set up the equipment to make science more concrete.

I would love to change my practices, and I believe in new ideas. I sometimes do not find help in implementing these ideas in the classroom.

I think what determines the way I teach is the student himself/herself according to his/her level of achievement. So, if I deal with talented students, I have to make more effort – since this treatment will motivate me to improve my teaching practices, but I am not able to do so because of the large number of students in the classroom.

I have the desire to change so I can work in parallel with the requirements of this era with all its intellectual and teaching method innovations, and minimize the traditional approach, where students depend on the teacher whenever he/she needs to think in solving a problem, but things around me in the school are not going very well.

As may be inferred from these quotes, teachers have the inclination to change their teaching practices and feel that they might do better when they change their current practices. However, they do not know how to overcome the system-inherent constraints.

During the interviews, teachers identified three major problems. In fact, three of the four teachers agreed about these problems when they were asked to choose the top three from the list of problems identified

teachers showed awareness of the dangerous situation regarding segregated content that does not provide integration within the different topics in science curricula. They all agreed that the current science textbooks often lack integration and present scientific concepts in an isolated way.

When asked *Why did reform not change much in the way teachers do science?* the teachers said that the MOE had been mistaken in attempting to reform science education by dealing with parts of the problem and not taking the whole process into consideration. One teacher said:

The MOE took some general problems and assumed them to be the only problems that the elementary science programme suffers from, such as lack of textbooks, school facilities and teachers' level of qualification. The MOE did not conduct any kind of field studies to survey all the problems that the elementary science programme suffers from. As a result, the MOE put all its efforts into the improvement of school facilities, textbooks and teachers' qualification level, but forgot other real issues that still have negative impacts on the quality of graduates from Jordanian schools.

According to the interviewees, some issues that the MOE did not take into consideration and were not included in the reform efforts are:

1. The high number of students in a class (45-55) makes it difficult to conduct science experiments or to go to the laboratory.
2. The school administration does not support science teachers and considers science as no different from any other academic subject. One teacher said that the school administrator did not allow him to take his students on a field trip and did not allow him to conduct some experiments about pulleys and levers in the school yard.
3. Textbooks are overloaded with theoretical concepts despite the claim that changes were conducted during the reform era. The large number of concepts makes it very difficult for teachers to achieve mastery learning. Instead, they ask their students to verbally define these concepts, and that is all what is required since the textbook's coverage is compulsory. A teacher told a supportive story:

   A supervisor criticized me when I asked the students to answer a question as homework about the stomach and the fact that, as it is composed of proteins, why it doesn't digest itself. The supervisor called this kind of action not acceptable and considered it to be unacceptable, since it is not taken directly from the textbook, although the unit was about the digestive system!
4. Jordanian teachers usually teach 24 to 26 sessions per week with an average of 5 sessions a day, which makes it difficult for teachers to prepare for laboratory experiments or in-class demonstrations.
5. There is a lack of communication among teachers or between teachers and supervisors.
6. MOE does not coordinate efforts to circulate new academic and pedagogical knowledge nor provide teachers with new research papers or information or anything about new national or international developments in the field of science. One interviewee said:

Teachers need technical and administrative support to get good training about how to find solutions to the problems they face in the field. This could be achieved by teamwork among teachers in the same school or nearby schools. Administrators need to coordinate and give all possible support to conducting such meetings. In addition, the MOE needs to support some mini-conferences to help teachers get together and for new ideas to be circulated.

When asked *How could science teachers teach for 14 years during the period of educational reform, and still lack a common understanding of the objectives of the reform movement?* the teachers gave some possible reasons for the multiplicity of teacher responses in relation to their perceptions. Some of those reasons are:

1. Teachers were excluded from all reform processes, so the movement did not really reflect teachers' needs or input. The only thing teachers received during this period of time was just more departmental courses at the university and training sessions about how to teach using the new textbooks.
2. Fear and resistance to change keep teachers doing the same things that they used to do, such as following the textbooks' procedures.
3. Teachers under a very centralized educational system used to and still accept and implement what the authorities want them to do.
4. Textbooks are the only resources available and allowed for teachers to use, and it is required that teachers have to cover everything in the textbook page by page. In addition, new textbooks became bigger in size and content than the former ones, especially for the 7th and 8th grades, as if the MOE tried to include everything of importance regarding new scientific developments in these textbooks. One teacher said:

Changes to textbooks were to some extent superficial, such as adding coloured pictures. But the real issue is the size of the textbook, which became bigger, and new concepts were added to those new textbooks.

Another teacher said:

One of my colleagues received a 'warning' because he was a little behind in covering the textbook, which made all of us (teachers) give this issue the first priority, without paying any attention to the real understanding or function of knowledge in the students' lives.

5. There is a lack of in-service training where teachers could get together and discuss issues of

I did not change my teaching practices due to the high number of students in the class; there is no chance of making any change.

I did not change my teaching practices due to many reasons: the high number of students in the classroom, the low number of science classes, and the extra emphasis of the MOE on low-level tests and exams.

I do not know how to change things. The high number of science classes that a teacher has to teach (more than 24 sessions per week), the lack of laboratories in the school, and the high number of students in the groups are hard to change!

I have no idea about how I can change my teaching practices in science classes, taking into account the problems that I face in my job as a third grade classroom teacher. Amongst the most important of those problems are the high number of students in the classroom, no ready instructional materials to buy even if money is available, and finally no room for the laboratory; the laboratory is just some segregated equipment that is dispersed in many places around the school.

Some teachers made changes in their practices in the classroom. However, from my point of view, very few teachers made the change but most teachers, especially the old ones, do not accept any change.

Very little change has happened due to the pressure in the school schedule (high number of classes), lack of laboratory supervisors, and shortage in teachers and other school personnel, so there is more pressure on existing teachers as the result of adding some administrative work for them to do.

The second view, held by the remaining 26 teachers (30%), was that the reform did have an impact on their teaching practices; this group explicitly mentioned that belief. Below are several quotes that summarize these teachers' perceptions of the nature of reform in relation to science instruction:

Yes, I became a facilitator of learning, not a knowledge provider.

Yes of course, I changed my teaching practices. Some aspects of change are simplifying the curriculum to make it suitable to the students' environment and connecting students' experiences with the topic through the use of instructional media (laboratory, different tools, stories, field trips…).

Some teachers noticed the changing roles of teachers and students. They perceived that the reform helped them to require students to be more responsible for their learning of science.

There must be changes in science teaching practices. The instruction no longer depends on lecturing or on teachers but on students starting to take major roles. Students, for example, may conduct discussions among themselves, with laboratory attendants, or with a worker in a factory so that they get useful information according to each student's pace. The teacher's role has changed, so that he/she has become a guide or an organizer in the instructional process.

There should be changes in the instructional practices to accommodate new developments and movement in the curricula to achieve the best in presenting different pieces of knowledge for students. So, instead of focusing on memorization of verbal meaning, I use investigation and cooperative learning to let each individual student depend on himself/herself in looking for information and avoid making any of the students just a passive recipient.

Other teachers perceived change in moving toward doing more experiments and concrete science activities. Below are selected quotes:

I put more emphasis on laboratory experiences trying to let students improve their skills in doing experiments.

I made simple changes in moving toward more concrete activities. In the past we used to teach lessons in a verbal way, and now the process has become more concrete.

I depend mainly on scientific activities, prioritize the role of the laboratory in explaining science concepts, give students the main role in managing discussion, depend completely on cooperative groups and connect content knowledge with the student's real life.

Changes have happened in practices. Some new teachers abandoned old theories and try to apply new ones. The focus became more on the way in which students think than on filling them with information.

Implementation of lessons became more focused on the practical dimension even if it was just to let a student measure the temperature inside or outside the class using on available materials, regardless of whether it is a demonstration or a discovery or doing experiments formally.

As inferred from these quotes, for the majority of the participating teachers, the reform had no impact in changing their way of teaching science. However, teachers face some critical problems in teaching science, which can be categorized as either teacher-related or system-related. Most of the problems that teachers suffer from are system-related. Some of the most salient problems they face are the large number of students, lack of equipment, high number of classes to teach per week, and lack of suitable facilities.

When asked *Do you think that teachers must change their ways of doing science?* most teachers said they were willing to change their teaching practices. They know very well that they have to give the students a more responsible role in their learning of science. They know that, to some extent, the educational system in Jordan is still following the behaviourist ideology, using the direct instructional approach where teaching is lecturing and learning is memorizing facts. These

reform initiatives. Some think that reform is necessary to help teachers cover textbooks; others think that educational reform is necessary to keep pace with new developments, especially in the technological field; the rest consider it a necessity to find new methods of teaching and learning.

Reform Impact on Science Instruction

Despite all of what teachers say about their agreement regarding the necessity of the reform efforts, they did not have a clear vision of how reform is moving in science instruction. The paper turns now to a consideration of responses to question # 2: *What are the objectives behind educational reform initiatives in the field of science teaching and learning in Jordan? Tell me about how these initiatives have influenced your teaching?*

A majority (76%) of the respondents (n = 66) believed that the objectives of the reform were mainly superficial and did not change their usual science teaching practices, except in finding new ways of simplifying the knowledge to be learned so they could provide students with more information. They are still looking for ways of filling students with more information. Some of the teachers' reasons for the education reform are:

The educational reform objective is to improve science learning. Earlier, science learning was a complete failure beside many weaknesses in other school disciplines.

The educational reform is to provide the student with some 'advanced level' scientific information, especially in the elementary school.

To put science instruction within a practical frame instead of lecturing and to help students learn more quality science.

To simplify scientific concepts by using drawings and illustrations.

To make science content matter easy and practical, so it will be easier and faster for students to comprehend.

The educational reform needs to present the content in a very simplified way and add more illustrations (pictures) for inclusion in the lesson.

To gain basic information and develop scientific attitudes.

A majority of these teachers (14%) talked about developing students' thinking abilities and process skills through science. Below are some quotes that support such a view of the reform:

More concentration on various intellectual skills; emphasis moves from memorizing, comprehending, and recalling to analyzing, synthesizing, evaluating, and experimenting to develop students' abilities in the field of thinking … and … the acquisition of science processing skills.

Reform usually provides better curricula that take care of students' developmental and intellectual needs, and encourages them to think.

The educational reform in science teaching in Jordan aims at changing the students' attitudes toward science and encouraging science-processing skills.

The educational reform is a method to communicate information and concepts in ways that are sensitive to students' perceptions and desires. It is also a trial to improve the level of learning in better ways.

While other teachers, around 9%, mentioned some sophisticated goals in their views of the reform movement, they perceived the reform movement as a way of integrating science with other areas of knowledge or with the students' lives. Below are some selected quotes:

Connect science, technology, and society together.

Use science in all fields of life.

Connect scientific ideas with student's experiences.

Learn some skills: observation, prediction, explanation, and inference among students through brainstorming, probing questions, and other methods.

As is evident in these quotes about educational reform and science instruction, teachers have different views and lack a clear, unified way of looking at the reform in science instruction. Their views ranged from providing students with more scientific information with direct instruction to improving students' thinking skills by applying scientific ideas discussed in the class in their daily lives.

However, the majority of teachers talked about finding ways to help students gain more information through verbal communication as was their normal practice in science teaching and learning before the beginning of the reform movement. A minority of the teachers talked about improving thinking skills and using science as a way of dealing with issues relevant to daily life. This means that teachers have some common assumptions regarding the impact of educational reform movement in relation to their teaching practices, confirmation of usual practice or need for new practices, but no consensus among them on the quality of such impact – although they have experienced and lived this reform since its very beginning in the 1980s.

Teachers' responses to the second part of the question # 2 (*Tell me about how these initiatives have influenced your way of doing science in the classroom*) indicated that no serious changes had happened in their teaching practices. Two different views of the quality of change in science teaching were apparent. The first view, held by 70% of the teachers, was that the reform movement had no impact on their teaching practices. They attributed this lack of impact to reasons beyond their influence, such as a large number of students in the classroom, a lack of understanding of what is going on, and a general feeling of helplessness. Below are several quotes that summarize this category of perceptions of the nature of reform:

All the interviews were conducted individually; three teachers were interviewed in the first researcher's office, and one was interviewed in his house as it was his choice. Two interviews were audio taped, transcribed, and translated into English; the other two interviewees preferred not to be audio taped, so the researchers wrote down their comments carefully.

The translated transcriptions of the interviews were read several times and coded first by identifying themes as the subjects expressed them. Next the themes were reformulated in more theoretical words and turned into categories. Finally, the list of the categories was reduced by grouping topics that relate to each other.

Validity. The researchers tried to verify the validity of the results through the following procedures:

1. Listening vigilantly to the participants with the intention of giving them the opportunity to reveal their own perspective without imposing any opinions or interpretations.
2. Collecting data from a diverse range of teachers, with different levels of qualification and different geographic areas, and using two methods of data collection.
3. Including enough quotes to support the interpretations.
4. Membercheck since the participants approved the results of the study.

Reliability. The reliability of the research was verified by the following :

1. The use of multiple methods: open-ended questionnaire and follow-up interviews.
2. Multiple reading of the data, multiple listening to the audio tapes and multiple transcriptions of the tapes.
3. Double-coding by the researchers.

Results

Conceptions of the General Reform Movement in Jordan

The analysis of the responses to the open-ended questionnaire indicated that participants' conceptions of the reform movement were, in general, not clear. Teachers expressed the belief that it was essential to reform the educational system in general. When asked: *Do you think that there is a need for the educational reform that started in the early 80s in Jordan? Why or why not?* Eleven percent of the participant teachers (n = 10) responded that they did not know about the reform in the educational system, suggesting that they had not heard about Jordanian educational reform and despite some of them recognizing the importance of such reform.

Ninety-six percent of the participating teachers (n = 84) asserted that educational reform is a must. Notwithstanding this position, the words they used to express the necessity of the educational reform suggested that they did not have a clear vision of the purpose of the general reform initiatives. However, some (37%) explicitly expressed the view that educational reform is necessary because of the many weaknesses associated with the teaching/learning processes, as apparent from the low performance level of school leavers. These teachers suggested that producing new methods of teaching from the new educational innovations and curriculum development is necessary. (In this section, teachers' responses are presented in italics.) Some representative responses to this issue are:

There is always a necessity for the educational reform to help us learn innovative teaching methods and to understand what changes have happened.

There is a necessity for educational reform to accommodate new educational innovations and curriculum developments.

No doubt about that. In the new millennium there has to be a real reform of education that includes curriculum, teaching and teachers, who are responsible for preparing the manpower of the future.

Some teachers believed that educational reform is necessary to keep up with developments in different fields that have direct impact on the daily lives of human beings, especially in science and technology:

Yes, to go hand-in-hand with the huge development in the different fields of life.

There is always a real need for educational reform to be synchronized with knowledge that is discovered every day, obvious changes in lifestyle and daily problems that face students.

Other teachers had similar perceptions regarding the nature of the reform:

There was a necessity due to many reasons, such as the scientific and technological revolution, the accelerated developments in the field of science and their applications to daily life, the large increase in population, and weak connections between curriculum and the societal needs.

A substantial number (41) of the teachers (47%) held the view that the purpose of the reform is to deliver more knowledge to students, so they believed that the reform is necessary to offer new ways to increase content knowledge. For example:

To achieve the maximum level of accumulated, adaptable, and renewable knowledge that is suitable to the current era we live in.

To reduce the time and effort required to transfer experiences directly to the student without using 'theoretical' instruction.

Developing and delivering content in an appropriate way to be able to cover the textbook during the year.

As seen from these quotes about the purpose of the reform movement, teachers had mixed views about this movement. The way they perceived the nature and purpose of the reform is not clear. They agreed about the necessity of educational reform, but they held different views regarding the reasons underpinning the

be professionally involved and demand new approaches and materials. (pp. 907-908)

Given this background, it is understood that reform comes from many sources, but central to reform efforts is the teacher. Reforming teachers' education, therefore, is the *sine qua non* of school reform; without involving teachers directly in the reform efforts and without good teacher-preparation programmes, the reform effort is just a quick fix, which always fails in education (AAAS, 1990).

In Jordan, huge reform efforts have been expended to develop science education in schools. However, these efforts have resulted in little difference in classroom practices, a situation that Woodbury and Gess-Newsome (2002) describe as 'change without difference'. Indeed, what accounts for this situation is the scant attention that Jordanian reformers have given to science teachers.

The national effort of reforming science education curricula that has been exerted since 1990 seeks evaluative studies that help to overcome the pitfall of these reform movements. This study, however, comes to fill that gap by examining the perceptions that Jordanian science teachers have of the context of educational reform in relation to their science teaching practices. Specifically, the study intends to answer the following main question: How do elementary science teachers perceive the context of educational reform in Jordan? Three subquestions are to be answered in response to the main question:

1. To what extent are elementary science teachers aware of the educational reform objectives in relation to their teaching roles?
2. What are the changes (innovations) brought about by the educational reform in relation to textbooks and teaching practices as perceived by science teachers?
3. What are the constraints that hinder the change in science instruction?

Methodology

Participants

Respondents were elementary science teachers who had a minimum teaching experience of 12 years. We started with those teachers who were enrolled in four different classes at the Department of Curriculum and Instruction at the University of Jordan, where two of the researches are faculty members, since they were a convenient sample for them. All participants were trying to extend their education by pursuing a bachelor, master, or doctoral degree as part of their in-service teachers' preparation programmes at the University of Jordan supported by MOE. They were asked to take extra copies of the questionnaires and distribute them to their colleagues who were teaching at the same school and willing to participate. We selected the participants from among those having at least 12 years of teaching experience in order to ensure that they had witnessed the beginning of the educational reform movement that started in 1989. This study took place during the 2002/03 academic year. During the two semesters, 220 questionnaires were distributed and 145 were returned for a rate of return of 66%. Some questionnaires were excluded from the analysis due to reasons such as the respondent's not filling out the first part of the questionnaire, leaving more than three questions unanswered, or having less than 12 years of teaching experience. At the end, 87 questionnaires were used and analyzed.

Of the 87 questionnaires, 45 were from males and 42 were from females. Of the total, 13% of these participants had completed more than the bachelor degree (i.e. masters or doctorates), 56% of them had a bachelor degree, and the rest (31%) had less than a bachelor degree (i.e. community college degrees).

Four of these teachers were interviewed later to obtain a greater, in-depth understanding of their perceptions of the reform movement. All the interviewees had a degree in science education; one was a doctoral student, two received their master's degree in 2001, and one obtained a bachelor's degree in 2000.

Data Collection and Analysis

Instrument. A written open-ended questionnaire was given to participants. The first part of the questionnaire covered demographic and academic background variables that provided information on the sample member, years of experience, classes taught, qualifications, educational directorate (district), college/university attended, and year of graduation. The second part of the questionnaire consisted of 13 open-ended questions intended to get some in-depth understanding of how teachers perceived the impact of the educational reform movement on their teaching practices.

Each completed questionnaire was numbered, and a coding sheet was used to summarize each participant's responses and the number of responses in each category. All responses were translated into English, organized according to the issues addressed by the questions, and assigned to a primary set of three categories concerning the reform movement and science instruction: conceptions of the general reform movement, impact of the reform movement on science instruction, and constraints on successful innovation in science teaching. Assigning responses to these three categories revealed problems (e.g. duplication), so the categorization process was refined until all responses could be placed into mutually exclusive categories.

Follow-up interviews. Follow-up interviews were conducted with four participants who had different levels of qualifications and who volunteered to participate in the study. The interviews were conducted (a) to clarify issues that came out after analyzing the data collected by the questionnaire and (b) to get a more in-depth understanding of teachers' perceptions of the educational reform movement in Jordan. The interview questions were prepared after analyzing the questionnaires.

Jordanian students' achievement level with those of other countries in 1988, especially in science (Al-Momani, 1997; Appelbome, 1996; Hlebowitch & Tellez, 1996) and in 1999 (Ba'arah, 2002; Hasan, 2001).

Jordan's MOE realised the inadequacy of schools and attributed it to unsuitable textbooks, school facilities, and the low performance level of elementary teachers, which, according to the MOE, was due to the lack of suitable pre- and in-service professional preparation for workers in the educational field (Educational Training Centre [ETC], 1994). To overcome the problem of low-level performance of workers in the educational field, the MOE put into effect a series of new policies and plans for teachers' preparation and certification programmes that include a bachelor's degree certification as the minimum requirement for new teachers. In fact, a bachelor's degree is the minimum requirement for K-9 teachers, secondary teachers must have a higher diploma, and supervisors need a master's degree (Al-Wahish, 1993). In addition, other policies have been implemented, such as providing teachers with ongoing in-service training and improving the efficiency of nonteaching professionals in the educational system, for example, technicians and administrators in various levels of administration and supervision.

Science Education Reform in Brief

Science teaching has been a major part of the educational reform in Jordan, but the following question might be raised: Did science get a different focus – being fundamentally different from other subjects – or was it treated the same? Over the past few decades, considerable efforts to develop and support the implementation of more intellectually challenging science education programs have been taking place around the world. The main purpose of these efforts was to produce citizens who are scientifically literate. Schools were given the principal role in achieving that goal, and teachers have been ultimately held responsible for any dissatisfaction.

Despite such efforts, teachers around the world have been, to some extent, excluded from participation in the decision-making process and have been given the role of implementing what others want them to do (Garet, Porter, Desimone, Birman, & SukYoon, 2001; Patterson, 2002; Spillane & Callahan, 2000; Carter, 2005; Penuel, Fishman, Gallagher, Korbak, Lopez-Prado, 2009). This, however, has made the teaching/learning of science a painful process for both teachers and students, since they both have to passively receive what decision-makers - in the top hierarchy - decide for them to do, while students passively receive scientific knowledge provided in the textbooks through mainly verbal instruction from their teachers.

As a result, science has been singled out in many parts of the world as a subject area in serious need of reform with a deeper, second-order change in the structure of schools (Al-Momani, 1997; Fullan, 1992). Significant voices from around the world have been calling to move practitioners from traditional classroom practices toward student-centred approaches (Al-Momani, 2000; Cuban, 1990; Hasan, 2001; Stake & Easley, 1978; Suydam, 1977; Westbury, 1973) in order to reduce textbook-driven teaching (Al-Momani, 1997; Hasan,2001), since what teachers do inside the classroom directly impacts on what students learn (Al-Nahar, 1995). Science educators (Bell, Lederman, & Abd-El-Khalick, 2000; DeBoer, 2000; Gallagher, 2000; Yager, 1992) and science education reform publications (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993; United States National Research Council [NRC], 1996; United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO], 1999, 2000, 2001) advocate the preparation of scientifically literate students, considering that science for all is a key goal of the contemporary reform in science education.

It is well known that such reform would not succeed without involving teachers directly in the reform efforts (Woodbury & Gess-Newsome, 2002). Teachers are viewed as a cornerstone of the success of any reform effort (Battista, 1994; Bullough & Baughman, 1997; Clark & Peterson, 1986; Czerniak, Lumpe, & Haney, 1999; Pajares, 1997). They are at the centre of reform since they must carry out the demands of the reform standards in the classroom (Al-Momani, 2000; Al-Nahar, 1995; Cuban, 1990; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Suk Yoon, 2001). The AAAS (1990) as well as other researchers (Smith & Southerland, 2007; Penuel, Fishman, Gallagher, Korbak, Lopez-Prado, 2009) states that reform cannot be imposed on teachers from the top down or the outside in: 'If teachers have not been prepared to introduce new content and ways of teaching, reform measures will face big problems' (p. 213). Also, according to AAAS-Project 2061 (1993), the single most important source of knowledge that supports students' learning comes from thoughtful teachers. They have first-hand experience in helping students acquire science, mathematics, and technological knowledge and skills. In addition, they can, to some extent, make the classroom very dynamic or very static, depending on the belief system they hold regarding the education process. Yager (1992) argues that teachers are central to any solutions and successes for the current reform efforts. He addes that to have powerful solutions, teachers would be required to:

> *internalize goals for science teaching other than to prepare students for further study of traditional science concepts;*
>
> *be willing to abandon standard textbooks;*
>
> *assist students in utilizing science concepts and processes in attacking problems that exist in their own lives and communities;*
>
> *assess their successes with teaching and learning strategies beyond testing students for the extent which they can repeat information or perform certain skills outside any real-world context; and*

Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 6, No. 2, pp 161-173

Elementary Science Teachers' Perceptions of Educational Reform in Relation to Science Teaching in Jordan

Ahmad Qablan*, Suhair Jaradat and Ibrahim Al-Momani****

Received Date: Sept. 28, 2009 Accepted Date: June 10, 2010

***Abstract**: This study aims at evaluating elementary science teachers' perceptions of the educational reform movement in Jordan with regard to their teaching practices. Data were collected from 87 elementary science teachers by means of an open-ended questionnaire and later interviews with 4 teachers. Analysis of the responses indicated that teachers see reform as a necessity, but they lack a common understanding of the purpose of the reform in relation to their science teaching practices. (**Keywords:** Educational Reform, Elementary Science Teachers, Jordan, Teachers' Perceptions).*

ادراكات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية للتجديد التربوي بالنسبة لتدريس العلوم في الاردن

أحمد قبلان، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء الأردن.

سهير جرادات، ابراهيم المومني، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

ملخص: تهدف هذه الدراسة الى تقييم ادراكات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية لحركة التجديد التربوي في الاردن وتأثيرها في ممارساتهم التدريسية. تم جمع البيانات من 87 معلم ومعلمة باستخدام اسئلة مفتوحة النهاية ومقابلات شخصية مع اربعة منهم. اشارت استجاباتهم بعد تحليلها الى ان المعلمين يرون ان التطوير التربوي ضرورة ماسة لكن الفهم المشترك لاهدافه هو ما ينقصهم. وأشار المعلمون إلى أن التجديد التربوي لم يؤثر على ممارساتهم الصفية. وأرجع المعلمون أسباب ذلك إلى بعض العوامل مثل: مركزية النظام؛ وعدم وجود طريقة منظمة لنشر ما يتعلق بالتجديد التربوي ليصل إليهم؛ وضعف التدريب أثناء الخدمة وقبلها؛ وعدم توفر طريقة تواصل مباشرة بين المعنيين في التجديد التربوي؛ وعدم وجود اتجاه واضح لكيفية تأثير التجديد التربوي على مستوى الغرفة الصفية؛ والمقاومة الطبيعية للتغيير لدى المعنيين وخصوصاً المعلمين. وقد اشتقت في ضوء النتائج مجموعة من التوصيات تتمثل في إشراك جميع المعنيين في عملية التجديد التربوي، وإيجاد طرق تواصل فعال ومباشر بينهم، وإعطاء دورٍ نشطٍ أكثر للمعلم والاهتمام في توظيف المعرفة في حياة الطلبة اليومية وتقليل الكم في المحتوى وعدد الطلبة في الغرفة الصفية. (**الكلمات المفتاحية: التجديد التربوي، معلمي علوم المرحلة الأساسية، ادراكات المعلمين في الأردن**).

Educational Context of Jordan

As a developing country, Jordan has witnessed an extensive educational reform movement since the late 1980s. As a country, Jordan might be considered young in terms of being an independent political entity. It gained its independence in 1946 after having been colonized by the British in World War I in 1916. Earlier, Jordan (Trans-Jordan) was part of the Ottoman Empire for around 500 years.

As soon as independence became a fact, the political leadership – the late King Hussein – emphasized the principle of education for all. Since then, Jordan has been very successful in providing basic schooling for every child; thus, the number of students has increased sharply. As an example, the number of students who finished primary school in the academic year 1945/46 was just 144, while the number of students who finished the same level in 1958/59 after about 13 years was 9 384; and in 1960/61, the number increased to 12 930 (Jordan Ministry of Education [MOE], 1980).

This tremendous increase in the number of students was accompanied by an increase in other measures as well. As an example, in the academic year 1999/2000 compared to the academic year 1959/60, the percentage increase in the number of schools, students, and teachers was 696%, 1 141.5%, and 2 104%, respectively (Al-Momani, 2000). According to recent statistics, the number of students who were in the primary school in the year 2007/2008 was 1,311,100 (Department of Statistics [DOS], 2009), taking into account that these numbers are only in the east bank (Jordan) since 1988. While before that both the west (Palestine) and the east banks were included.

This trend was also paralleled by the funds Jordan allocated for education. For example, in 1946 the country allocated 2.5% of its gross national product (GNP) for this purpose while 7.7% of the GNP was allocated in 1990, which is 8.75% of the country's total budget (Batah, Fraihat, & Billah, 1992). This success in providing education for every child in the country was a real achievement for such a young country. However, this could be one of the issues that contributed to the inadequacy of the quality of education provided to students (Ahlawat & Al-Dajeh, 1997). Such inadequacy is evident from the international comparisons with

* Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Zarqa, Jordan.

** Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

© 2010 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

TABLE OF CONTENTS

Volume 6, No. 2, June 2010, Rajab 1431 H

Articles in English

- **Elementary Science Teachers' Perceptions of Educational Reform in Relation to Science Teaching in Jordan** **161**
  Ahmad Qablan, Suhair Jaradat and Ibrahim Al-Momani

Articles in Arabic

- **Errors Analysis of Solving Inequalities Among Mathematics Majors at the University of Jordan** **93**
  Ibrahim A. El-Shara' and Adnan S. Al-Abed
- **Loud Reading Errors of Third Grade Students in Irbid Governorate and their Relationship to Some Variables** **109**
  Mohammad Al Hawamdeh
- **Parental Attitudes Towards Youth Socialization as Perceived by 12th Graders at Southern West Bank / Palestine** **129**
  Mohmmad Abdeen
- **General Secondary Examination (GSE) and University Grade Point Average (GPA) as Predictors of Performance on University Proficiency Exam (UPE) for Undergraduate Students at the Jordanian Universities** **147**
  Yahia Al smadi, Haidar Zaza, Ayesh Gharaibeh and Younes Alyounes

Subscription Form

Jordan Journal of

EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan

قسيمة اشتراك

المجلة الأردنية في

العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

I would like to subscribe to the Journal أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية

For **لمدة**

/ One Year / سنة واحدة

/ Two Years / سنتان

/ Three Years / ثلاث سنوات

Name: ..... الاسم:

Speciality: ..... الاختصاص:

Address: ..... العنوان:

P.O. Box: ..... ص.ب:

City & Postal Code: ..... المدينة والرمز البريدي:

Country: ..... الدولة:

Phone: ..... هاتف:

Fax: ..... فاكس:

E-mail: ..... البريد الإلكتروني:

No. of Copies: ..... عدد النسخ:

Payment: ..... طريقة الدفع:

Signature: ..... التوقيع:

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.

سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) **One Issue Price**	أسعار الاشتراك السنوي **One Year Subscription Rates**		
		داخل الأردن Inside Jordan	خارج الأردن Outside Jordan
سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750	الأفراد Individuals	7 دنانير JD 7.00	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00	المؤسسات Institutions	10 دنانير JD 10	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops			

ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.

Correspondence

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
اربد – الأردن
هاتف 7211111 2 962 00 فرعي 3638
فاكس 7211121 2 962 00

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 a long 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.

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 6, No. 2, June 2010, Rajab 1431 H

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Abd Al-Rahim Ibrahim

Prof. Abdullah El-Kilani

Prof. Abed Al-Rahman Al-Ahmad

Prof. Afnan Darwazeh

Prof. Ahmad Kazim

Prof. Amal Kamal

Prof. Amin Al-Kukhun

Prof. Anton Rahma

Prof. Ishaq Al-Farhan

Prof. Khalid Al-Umary

Prof. Mahmoud Qamber

Prof. Mohammad Subbarini

Prof. Said Al-Tal

Prof. Sami Khasawnih

Prof. Suliman Rihani

Prof. Khalil Al-Sheikh, **Arabic Language Editor**

Prof. Mohammad Ajlouny, **English Language Editor**

Majdi Al-Shannaq & Ahmad Abu Hammam,**Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted to:

Prof. Ahmad Audeh, Editor-in-Chief
Jordan Journal of Educational Sciences
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University-Irbid-Jordan
Tel. 00 962 2 7211111 **Ext**. 3638
E-mail: *jjes@yu.edu.jo*
Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*
Deanship of Research and Graduate Studies Website:
http://graduatestudies.yu.edu.jo

The Hashimite Kingdom of Jordan

Yarmouk University

Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Volume 6, No. 2, June 2010, Rajab 1431 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 6, No. 2, June 2010, Rajab 1431 H

Jordan Journal of Educational Sciences (*JJES*): An International Refereed Research Journal established by the Higher Research Committee, Ministry of Higher Education & Scientific Research, Jordan, and published quarterly by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

*** (JJES) is indexed in Ulrich's Periodical Directory.**

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. Ruba Bataineh
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Rubab@yu.edu.jo

Prof. Ayesh Zeiton
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

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. Shadia Al-Tal
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Ltr290@yahoo.com

Prof. Yaqub Abu-Helu
Amman Arab University for Graduatestudies, Amman, Jordan.

The Hashimite Kingdom of Jordan

Yarmouk University

Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Volume 6, No. 2, June 2010, Rajab 1431 H