

الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي

معاوية أبو غزال**

تاريخ قبوله 2009/3/31

تاريخ تسلم البحث 2008/7/22

Bullying as Related to Loneliness and Social Support.

Muawia Abu Ghazal, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: This study aimed at exploring the differences in the levels of loneliness and perceived social support among the bullying groups (uninvolved, bullies, victims, and bully-victims) and whether these differences are due to the bullying group, gender or the interaction between them. The sample consisted of 978 students (515 males, 463 females) from grade 7 to grade 10. Overall, 837 students were classified as uninvolved, 67 victims, 26 bullies and 48 bully-victims. The scales of bullying, victimization, loneliness and perceived social support were administered. Results showed that victims had a higher level of loneliness than did the uninvolved, bullies or bully-victims, and the bully group demonstrated a higher level of loneliness than did the uninvolved group. With regard to the global social support, uninvolved students demonstrated higher levels than did bullies. In addition, it was found that there were significant differences between the groups in the levels of social support (parental support, friend support, and teacher support). Significant differences were found in the level of parental social support between uninvolved students and bullies in favor of the uninvolved, and significant differences in the level of peer support between the uninvolved and victims in favor of the uninvolved. No significant differences were found in the level of social support presented from teachers among the bullying groups. (**Keywords:** Bullying, Victimization, Loneliness, Social Support).

ويبدو أن للاستقواء طبيعة خفية، إذ أن حالات الاستقواء التي تحدث في معظم المدارس يصعب إدراكها واكتشافها بسبب السرية التي تحيط بها، فمعظم ضحايا الاستقواء في المدارس-ذكوراً وإناثاً- ممن تتراوح أعمارهم بين 10-14 سنة لا يخبرون أحداً عما يحدث لهم (Smith and Shu, 2000)، ومن الأسباب التي تدفع الأطفال الضحايا إلى كتمان حوادث الاستقواء وعدم الإعلان عنها: خوفهم من حدوث عقوبات وإساءات مستقبلية من الأطفال المستقوين، واعتقاد الضحايا بأنهم سيكونون معزولين أكثر إذا أعلنوا عن تعرضهم للاستقواء، واعتقادهم بأن المستقوي سيحبهم ويقدرهم إذا أبقوا الأمر سرياً، واعتقادهم بأن المعلمين لن يقوموا بما يجعل المستقوي يتوقف عن سلوكه. كما أنهم لا يرغبون أن يكون والدوهم قلقين عليهم، ويعتقدون أنه في حالة إخبار الوالدين أو المسؤولين في المدرسة فإن المستقوين سيكونون

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في مستويات الشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المدرك لدى مجموعات الاستقواء (غير مشاركين، مستقوين، ضحايا، مستقوين ضحايا)، وفيما إذا كانت هذه الفروق تختلف باختلاف مجموعات الاستقواء أو جنس الطالب أو التفاعل بينهما. تألفت عينة الدراسة من (978) طالباً وطالبة (463) انثاً، و(515) ذكراً من الصف السابع إلى الصف العاشر، تم تصنيفهم إلى (837) غير مشاركون و(67) ضحية و(26) مستقويًا و(48) مستقويًا - ضحية. طبق على أفراد عينة الدراسة مقياس الاستقواء والوقوع ضحية والشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المدرك. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة الضحايا كان أعلى منه لدى مجموعات غير المشاركين والمستقوين والمستقوين الضحايا. وأن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة المستقوين كان أعلى منه لدى مجموعة غير المشاركين، ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق بين المستقوين والمستقوين - الضحايا. أما فيما يتعلق بالفروق في مستوى الدعم الاجتماعي الكلي، فقد كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم الاجتماعي لدى الطلبة غير المشاركين كان أعلى منه لدى الطلبة المستقوين. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الاستقواء في مستوى الدعم الاجتماعي الوالدي بين الطلبة غير المشاركين والطلبة المستقوين ولصالح غير المشاركين، وفروق دالة إحصائية في مستوى دعم الزملاء بين غير المشاركين والضحايا ولصالح غير المشاركين. ولم تظهر فروق دالة إحصائية في مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من المعلمين بين مجموعات الاستقواء. (الكلمات المفتاحية: الاستقواء، الوقوع ضحية، الشعور بالوحدة، الدعم الاجتماعي).

مقدمة

يُعد استقواء طلبة المدارس ظاهرة متزايدة الانتشار، ومشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة، ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل، وحقه في التعلم ضمن بيئة صافية آمنة، إذ لا يتم التعلم الفعال إلا في بيئة توفر لطلبتها الأمن النفسي بحمايتهم من العنف والخطر والتهديد.

يُعرف الاستقواء بأنه شكل من أشكال العدوان، يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد ما بشكل مستمر إلى سلوك سلبي يسبب له الألم، ينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين، يُسمى الأول مستقوٍ والآخر ضحية، وقد يكون الاستقواء جسدياً أو لفظياً أو انفعالياً (Tattum and Lane, 1989; Olweus, 1993).

* خصّ بدعم مالي من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا/ جامعة اليرموك.

** كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2009، إربد، الأردن.

أكثر سوءاً في تعاملهم معهم (Adair, Dixon, and Moore, 2000).

وللسلوك الاستقوائي أشكال متعددة هي (Bowker, 1980) :
الاستقواء الجسمي وهو أكثر أشكال الاستقواء وضوحاً، ويحدث عندما يتأذى الشخص جسدياً من الضرب، والرفس، والعض، واللكم، والخمش، والصفع وشد الشعر أو أي شكل من أشكال الهجوم الجسمي. أما الاستقواء غير الجسمي ويشير إليه "بالاستقواء الاجتماعي" فقد يكون لفظياً أو غير لفظي. ويتضمن الاستقواء اللفظي المكالمات التلفونية المسيئة، ونشر الإشاعات المزيفة أو الخبيثة واستخدام اللغة المسيئة، والوصف بألقاب معينة والسخرية أو التعليقات العرقية، والتعليقات القاسية والتخويف العام. أما الاستقواء غير اللفظي فقد يكون مباشراً أو غير مباشر. فالاستقواء المباشر غير اللفظي يصاحب عادة الاستقواء اللفظي والجسمي ويتضمن الإيماءات البذيئة والتعابير الوجهية المؤذية. ومن جهة أخرى يتضمن الاستقواء غير اللفظي وغير المباشر التجاهل المتعمد والاستثناء من النشاط.

أما اتلاف الممتلكات فيتضمن تمزيق الملابس، وإتلاف الكتب، وإفساد الممتلكات وسرقتها. ويعد الاستقواء الجنسي الشكل الأخير للاستقواء، ويتضمن استخدام أسماء جنسية وينادي بها، أو كلمات جنسية قذرة أو لمساً جنسياً أو التهديد بالممارسة الجنسية.

أكد عدد من الدراسات وجود فروق جندرية في شكل الاستقواء لدى طلبة المدارس ممن تتراوح أعمارهم بين 8-12 سنة، إذ يعد الذكور أكثر استخداماً وتعرضاً للاستقواء الجسمي، بينما تعد الإناث أكثر استخداماً وتعرضاً للاستقواء اللفظي ونشر الإشاعات والاستثناء من المجموعة (Olweus, 1978 ; Pateraki, and Houndoumadi, 2001). كما وأكدت دراسة عويديات وحمدي (1997) والتي استهدفت التعرف على المشكلات السلوكية لدى الطلبة الذكور في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر أن من بين أكثر المشكلات السلوكية تكراراً لدى الذكور هي الشجار وضرب الآخرين، وفيما يتعلق بآماكن حدوث الاستقواء أكد شارب وسميث (Sharp and Smith, 1991) حدوث الاستقواء في المدرسة والآماكن المجاورة لها، وأن الملاعب هي الآماكن الأكثر شيوعاً لحالات الاستقواء، في حين أكد ويتني (Whitney, 1993) أن الممرات المؤدية إلى الغرف الصفية هي المكان الذي تكثر فيه حدوث حالات الاستقواء تليها الغرف الصفية. وأظهرت دراسة جرادات (2008) في الأردن التي هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار سلوك الاستقواء والعوامل المرتبطة به لدى عينة من (556) طالباً وطالبة في الصفوف من السابع إلى العاشر، أن الإناث يمارسن غالباً سلوك الاستقواء في غرفة الصف بينما يمارس الذكور سلوك الاستقواء، وهم في طريقهم للمنزل.

يصنف الأفراد المشاركون في سلوك الاستقواء إلى ثلاث فئات: المستقوين والضحايا والمستقوين/الضحايا. وفيما يلي وصف مختصر لكل فئة يتضمن أبرز سماتهم ومزاياهم.

المستقون: يؤكد كارني وميرل (Carney and Merrell, 2001) أن معظم المستقوين من طلبة المدارس ذكوراً و إناثاً يشتركون في خصائص عامة رغم اختلافهم في نمط العدوان الذي يستخدمونه فهم يمارسون عدواناً علنياً وهم مخربون ويستمتعون بالسيطرة على الآخرين. كما يتميزون بالمزاج الحاد والاندفاع، وعدم القدرة على تحمل الإحباط (Olweus, 1993). ويصعب عليهم معالجة المعلومات الاجتماعية بشكل واقعي، إذ يفسرون سلوك الآخرين كسلوك معادٍ (Dodge, 1991; McNamara, and McNamara, 1997). ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف وخصوصاً كوسائل لحل المشكلات أو للحصول على ما يريدون (Carney and Merrell, 2001; Glew, Rivara, and Feudtner, 2000). وعادة ما يحقق المستقون مكاسب شخصية جراء سلوكهم العدواني مثل السجائر، والنقود، والهيبية (Olweus, 1993). ويفتقرون إلى الشعور بالتعاطف مع ضحاياهم (Beale, 2001). والعديد من المستقوين لا يدركون مستوى عدوانهم (Nssc, 1995).

وقد وجد الباحثون أيضاً أن المستقوين أكثر احتمالاً لأن يتورطوا بمشكلات سلوكية أخرى مثل شرب الكحول والتدخين (Nansel et al., 2001). كما يفتقر الأطفال المستقون - ذكوراً و إناثاً- ممن تتراوح أعمارهم بين 9-12 سنة إلى مهارات حل المشكلة، ويميلون نحو توجيه مشكلاتهم نحو الخارج كوسائل للتوافق (Andreou, 2001). كما يظهرون إنجازاً مدرسياً ضعيفاً، ويكشفون عن عدم محبتهم لبيئة المدرسة وتحديداً في مرحلة الطفولة المتوسطة (Nansel et al., 2001).

وأخيراً فإن القضية الجدلية الآن والمثيرة للنقاش في الأدب التربوي والنفسي هي فيما إذا كان المستقون يعانون من تدني تقدير الذات. حيث يقترح بعض الباحثين أن المستقوين لديهم مستوى متوسط، أو أقل من المتوسط من عدم الأمن (Glew et al, 2000). وعلى العكس من ذلك كشفت نتائج دراسات أخرى في المدرسة الأساسية وما بعدها أن الأطفال المستقوين الذين تتراوح أعمارهم بين 8-18 سنة كشفوا عن درجات منخفضة في تقدير الذات الكلي مقارنة بالأطفال الذين لا يستقون على غيرهم من الأطفال (O'Moore and Kirkham, 2001). وأظهرت دراسة جرادات (2008) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المستقوين وغير المستقوين في تقدير الذات.

الضحايا: وهم الأطفال الذين يعززون سلوك الأطفال المستقوين مادياً أو عاطفياً بعدم قدرتهم على الدفاع عن أنفسهم أو إعطائهم مصروفهم كله أو بعضه للمستقوين وإذعانهم لطلبات المستقوين بسهولة (Sciara, 2004).

وقد ميز "أولويس" (Olweus, 1993) بين شكلين من الضحايا هما: الضحايا السليبيون أو المدعون والضحايا الاستقازيون. يتميز الضحايا السليبيون بأنهم قلقون وغير أمنين ونظرتهم لذواتهم سلبية، ولديهم شعور بالخجل وعدم الجاذبية، والعزلة النسبية، وليس لديهم أصدقاء، ولديهم اتجاهات سلبية نحو

كما أن لديهم حركة زائدة ومشكلات في الانتباه، ويميلون إلى إزعاج الطلبة الآخرين، واستفزازهم (Carney and Merrell, 2001). ويصفون عادة على أنهم من ذوي المزاج الحاد، ويستجيبون بعدوانية تجاه الطلبة الذين يستفزونهم دون قصد "مصادفة" (Pellegrini, 1998). كما يتميز الطلبة المستقون/ الضحايا ممن تتراوح أعمارهم بين 8-13 سنة بمستويات منخفضة من تقدير الذات وأكثر عصابية وصعوبات فعلية في قدرات حل المشكلة (Andreou, 2001; Mynard and Joseph, 1997). ولديهم نسبة مرتفعة من المشكلات السلوكية، وضبط ذات منخفض وكفاية اجتماعية منخفضة، وأعراض اكتئابية وأداء مدرسي ضعيف (Haynie et al., 2001).

أما فيما يتعلق بأسباب السلوك الاستقواني، أكد اتكنسون وهورنباي (Atkinson and Hornby, 2002) على دور العوامل الفردية؛ إذ يوجد عدة دوافع للاستقواء. فهو ببساطة سلوك طائش غير مراعى لحقوق الآخرين ومشاعرهم أو هو عمل يقوم به الطفل عند شعوره بالملل والضجر. فبعض الأطفال المستقون يعتقدون أن السلوك الاستقواني هو شيء عادي كونهم لا يدركون مدى إيذائهم للآخرين، أو أن الضحية تستحق ما حدث لها. كما أن خصائص الضحية كالمزاجية، والخجل وضعف المهارات الاجتماعية وعدم وجود أصدقاء قد تجعل من الطفل الضحية عرضة للسلوك الاستقواني.

ويرى بيسج (Besag, 1998) أن الاستقواء شكل من السلوكيات المتعلمة اجتماعياً، تعد العوامل الأسرية مثل إهمال الرعاية والمستويات المرتفعة من العنف والنزاع الأسري، وانعدام الضوابط السلوكية، وقلة مراقبة سلوك الأطفال، والإشراف عليهم عوامل مؤثرة في السلوك الاستقواني.

وتؤكد الأبحاث أن عائلات الأطفال المستقون هي عائلات مفككة (Olweus, 1994). فأبائهم عدوانيون، ورافضون وغير مكثرئين بأطفالهم، كما أن صورة الأب في هذه البيوت ضعيفة، وتميل الأم إلى أن تكون معزولة وربما أنها تمتلك أسلوب تنشئة اجتماعية متساهلاً (Curtner- Smith 2000; Olweus, 1978). وقد يكون الآباء قد شرحوا لأبنائهم أن استخدام القوة وإنزال الآخرين هي سلوكيات وطرق مقبولة للتعامل مع الآخرين. وقد يكون التهذيب المستخدم مع هؤلاء الأطفال غير متسق (Carney and Merrell, 2001). ويميل الوالدان إلى استخدام القوة لضبط سلوك أبنائهم (Pellegrini, 1998) وعقابهم جسدياً أو يأخذ شكل نوبات الغضب والهيجان الانفعالي، وعادة تأتي أشكال هذا العقاب بعد فترة زمنية طويلة من حدوث السلوك غير المقبول، أو يتم تجاهل سلوك الطفل كلياً، ونتيجة لذلك يتعلم الأطفال أن السلوك العدواني هو وسيلة لتحقيق الغايات أو إشباع الحاجات.

أما عائلات الأطفال الضحايا فيرى سميث (Smith, 2000) أنها داعمة وحساسة ومحبة؛ لذا عندما يتعرض أطفال هذه العائلات إلى هجوم فعلى الأرجح أن يجدوا صعوبة في التوافق أو التكيف عند مواجهتهم للاعتداءات أو حينما يعاملون بطريقة غير عادلة.

العنف، والضعف الجسمي لدى الضحايا الذكور، وهم أهداف سهلة مناسبة للأطفال المستقون بسبب قلقهم وإذعانهم وشعورهم بعدم القيمة وعدم محاولتهم الرد على اعتداءات الأطفال المستقون.

أما الضحايا الاستفزازيون فيوصفون بإظهارهم نمطين من ردود الأفعال وهما: القلق والعدوان وأحياناً يوصفون بالحركة الزائدة (Olweus, 1993)، ويسلكون طرقاً مزعجة وتهيجية بسبب عدم قدرتهم على التركيز، وهذا ربما يثير الأطفال الآخرين ويحفزهم لإظهار ردود فعل سلبية تجاههم (Cassidy and Taylor, 2005). ويبدو أن كلا النوعين من الضحايا يعانون من ضعف في مهاراتهم الاجتماعية ومعالجتهم للمعلومات الاجتماعية (Smith, Shu and Madsen, 2001)، وهم صغار القامة، وضعاف وضئيلون مقارنة بالمستقون. لذا فهم لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم وحمايتهم من الإساءة (McNamara and McNamara, 1997). علاوة على ذلك ربما يكون لدى هؤلاء الأطفال قلق على أجسامهم إذ يخافون من الأذى، ولديهم اتجاهات سلبية نحو العنف، وهم كذلك غير ناجحين في الألعاب الرياضية وغيرها من النشاطات الجسمية (Olweus, 1993). وعندما يتعرضون لهجوم المستقون في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية يستجيب غالبيتهم بالبكاء والانسحاب. ويميل ضحايا الاستقواء أيضاً إلى الهدوء والحذر وعدم الأمن والحساسية الزائدة مقارنة بالأطفال الآخرين، ويمتازون بمهارات ضعيفة في الاتصال وحل المشكلة (Glew, Dodge and Coie, 2000). وهم يفتقرون إلى المهارات التوكيدية (Schwartz, Dodge and Coie, 1993). وبناءً على ذلك فهم مهجورون أو منبوذون من الأطفال الآخرين ولديهم عدد قليل من الأصدقاء أو ليس لديهم أصدقاء إطلاقاً، وعادة ما يوجدون وحدهم في الملاعب أو في أوقات تناول الطعام في المدرسة (Olweus, 1993).

ويبدو أن لدى هؤلاء الأطفال تقديراً متدنياً للذات (O'Moore and Kirkham, 2001)، إذ ينظرون إلى أنفسهم كفاشلين وغير جذابين وغير أنكياء وغير مهمين. ونتيجة لهذا الاتجاه السلبي فإنهم يلومون أنفسهم خطأً على تعرضهم للاستقواء (Carney and Merrell, 2001).

المستقون/ الضحايا Bully- Victims

تشير الأبحاث إلى أن العديد من الأطفال المستقون في المدارس الأساسية هم أنفسهم ضحايا لاستقواء الآخرين (Wolke et al., 2000). فهم يستقون على من هم أصغر منهم سناً وحجماً، و يكونون ضحايا لرفاقهم الأكبر سناً وحجماً. وهم أحياناً مستقون في المدرسة وضحايا في البيت. لذا يعد التعامل مع المستقوي الضحية أصعب من التعامل مع غيره من الأشكال؛ فهم يظهرون سلوكاً عدوانياً غير مقبول، ومع ذلك فهم ضعاف وشديدي الحساسية. ولأنهم يميلون إلى الاستقواء دون رحمة، فإنه يصعب التعاطف معهم عندما يكونون هم أنفسهم ضحايا للاستقواء.

يوصف المستقون/ الضحايا بأنهم أكثر قلقاً وتقليباً انفعالياً وأقل شعبية و يسهل استفزازهم، ويستفزون الآخرين بشكل دائم.

فروق دالة إحصائياً في مستوى الدعم الاجتماعي الكلي بين غير المشاركين ومجموعات الاستقواء الأخرى ولصالح غير المشاركين، وأن الأطفال الضحايا أقرروا عن دعم اجتماعي كلي و دعم زملاء أقل مقارنة بالمجموعة الضابطة ومجموعة المستقوين. وبناءً على هذه النتائج يبدو أن الدعم الاجتماعي المقدم من الوالدين والمعلمين والزملاء والأصدقاء الحميمين والمدرسة كانت متنبئات دالة للوقوع ضحية للاستقواء.

أجرى "ستورج" و"براسارد" و"ماسيا-ويرنر" (Storch, Masia – Warner, and Brassard, 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الوقوع ضحية الاستقواء العلاقتي والعلني (الظاهر) والقلق الاجتماعي، والشعور بالوحدة، والسلوك المساند للمجتمع من الرفاق. تألفت عينة الدراسة من (383) مراهقاً ومراهقة موزعين إلى (238) إناث و (145) ذكوراً من مستوى الصف التاسع والعاشر في مدرسة عليا. توصلت الدراسة إلى أن المراهقين تعرضوا للاستقواء العلني أكثر من المراهقات، بينما حظيت المراهقات بسلوكات مساندة للمجتمع من رفيقاتهن أكثر مما حظي به المراهقون. وقد دعمت النتائج كذلك الفرضية التي مفادها أن الوقوع ضحية للاستقواء العلني "الظاهر" والعلاقتي ارتبط إيجابياً بالخوف من التقييم السلبي والأعراض الجسمية والتجنب الاجتماعي والشعور بالوحدة. وأخيراً كشفت الدراسة أن السلوك المساند للمجتمع من قبل الرفاق لعب دور الوسيط بين آثار الوقوع ضحية الاستقواء العلني والعلاقتي من جهة والشعور بالوحدة من جهة أخرى.

وللتحقق مما إذا كان المستقوين الذين يمارسون الاستقواء على الآخرين و يقعون هم أنفسهم، ضحية للاستقواء يتميزون بأنماط تعلق ومستوى شعور بالوحدة، أجرى "إرلاند" و "بور" (Ireland and Power, 2004) دراسة على عينة تألفت من (220) مستقوي من السجناء في المملكة المتحدة (103) بلغ متوسط أعمارهم (31) سنة و (117) من المستقوين صغار السن متوسط أعمارهم (19) سنة. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً ذات صلة بنمط التعلق التجنبي، إذ أقر المستقوين/ الضحايا عن درجات مرتفعة من التعلق التجنبي مقارنة بأصناف الاستقواء الأخرى (المستقوين، وغير المشاركين). كما كشفت نتائج الدراسة عن إقرار المستقوين/ الضحايا درجات مرتفعة من الوحدة الانفعالية مقارنة بأصناف الاستقواء الأخرى، كما تميز الأفراد غير المشاركين في السلوك الاستقوائي بدرجات منخفضة من الشعور بالوحدة.

وأجرى تريث ودونكان (Tritt and Duncan, 1997) دراسة هدفت إلى الكشف عما إذا كانت المشاركة في السلوك الاستقوائي في مرحلة الطفولة ترتبط بتقدير الذات والشعور بالوحدة لدى طلبة جامعيين. تألفت عينة الدراسة من (206) طالباً وطالبة (56) ذكوراً و (120) إناثاً في تخصص علم النفس. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الشعور بالوحدة بين المستقوين والضحايا وغير المشاركين، ووجود فروق دالة إحصائياً في الشعور

ويأتي الأطفال الضحايا عموماً من عائلات تبالغ في حماية أطفالها لكونها تدرك أن أطفالها قلقون غير آمنين ؛ ونتيجة لذلك يفشل الوالدان في تعليم أطفالهم المهارات المناسبة لحل الصراع (McNamara and McNamara, 1997). ويعتقد كثير من الباحثين أن ميل هذه العائلات لحماية أطفالها يكون سبباً في السلوك الاستقوائي ونتيجة له في الوقت نفسه (Olweus, 1993) . وأخيراً يأتي الأطفال المستقوين - الضحايا من بيوت مفككة، ويصف هؤلاء الأطفال والديهم دائماً بعدم الاتساق (الحماية الزائدة والإهمال) وأحياناً بالإساءة (Bowers, Smith and Binney, 1994). كما أنهم يفتقرون إلى مهارات الإدارة الوالدية (Pellegrini, 1998) ويستخدمون استراتيجيات القوة و الحزم في ضبط سلوك أطفالهم (Pellegrini, 1998). ونتيجة لذلك يتعلم الأطفال في هذه البيوت السلوكات العدائية، وينظرون إلى العالم بوصفه مكاناً خطراً ومعارٍ لا يمكن الوثوق به (Bowers et al., 1994).

كما أن لعوامل المجتمع المحلي دوراً في تحفيز السلوك الاستقوائي مثل الاتجاهات نحو العنف، واختلاف الطبقة الاجتماعية، والضغوطات الاجتماعية الاقتصادية في الأسرة (Atkinson and Hornby, 2002).

وقد بحثت علاقة السلوك الاستقوائي بمتغيرات عديدة كان من بينها الدعم الاجتماعي والشعور بالوحدة، وفيما يخص الدراسات التي تناولت علاقة السلوك الاستقوائي بالدعم الاجتماعي أجرى "فورلونج" و"جنگ" و"بتز" و "موريسون" (Furlong, Chung, Bates and Morrison, 1995) دراسة على (600) طالب وطالبة من المدارس المتوسطة والعليا في ولاية كاليفورنيا، هدفت إلى التحقق من مظاهر بيئية متعددة للوقوع ضحية الاستقواء وتضمنت الدعم الاجتماعي المدرك من قبل المعلمين والرفاق والمدرسة عموماً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الضحايا أدركوا إحساساً أقل بالانتماء في المدرسة، وإدراكاً أقل للدعم الاجتماعي المقدم من قبل معلميه وأقرانهم مقارنة بنظرائهم غير الضحايا.

وأجرى "ريجبي" (Rigby, 2000) دراسة هدفت إلى التحقق من مستويات الدعم المدرك من المعلمين والرفاق المفضلين والزملاء والوالدين وشعورهم بالسعادة لدى عينة من المراهقين بلغ عددهم (845) في جنوبي استراليا. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية منخفضة لكنها دالة إحصائياً بين الوقوع ضحية الاستقواء والدعم الاجتماعي من قبل الرفاق المفضلين وزملاء الصف، وعلاقة عكسية بين الوقوع ضحية ودعم المعلمين عند الإناث.

بينما هدفت دراسة "ديماري" و"مالكي" (Demaray and Malecki, 2003) إلى التعرف على تكرار الدعم الاجتماعي المقدم من قبل مصادر متعددة لدى عينة تألفت من (499) طالباً وطالبة من طلبة صفوف السادس والسابع والثامن (337) ذكور و (257) إناث تم تصنيفهم إلى ضحايا ومستقوين و مستقوين/ ضحايا وغير مشاركين في المدارس المتوسطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود

الاجتماعية، إذ كشفت الدراسات المحلية التي تناولت موضوع الاستقواء عن انتشاره بدرجة كبيرة في مدارسنا (الصباحين، 2007)، وصلته الوثيقة بتدني تقدير الذات وضعف الانجاز الأكاديمي (جرادات، 2008) .

كما تكمن أهمية الدراسة في أنها تحاول أن تطلع المرشدين النفسيين والمدرسين على صلة الاستقواء بمشاعر الوحدة والدعم الاجتماعي؛ لذا فهي تساهم في فهم السلوك الاستقوائي والوقوع ضحية الاستقواء والتنبيؤ بهما استناداً إلى متغيري الشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، ومن ثم العمل على تطوير برامج إرشادية تستهدف تخفيض السلوك الاستقوائي من خلال تعزيزها للدعم الاجتماعي للطالب المستقوي والضحية والمستقوي الضحية وتخفيضها لمشاعر الوحدة لديهم. كما يمكن لنتائج الدراسة أن تزيد من تبصر الوالدين والمعلمين بأثر الدعم الاجتماعي الوالدي ودعم المعلمين ودعم الأصدقاء في تقوية السلوك الاستقوائي والوقوع ضحية الاستقواء أو إضعافهما.

التعريفات الإجرائية:

الاستقواء: سلوك متعمد ومتكرر ضد طالب أو أكثر يتضمن الإيذاء الجسدي أو اللفظي أو الازلال أو اتلاف الممتلكات ينتج عن عدم التكافؤ في القوى، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة على مقياس الاستقواء المستخدم في الدراسة (ملحق 1).

المستقوي: وهو الطالب الذي يمارس بشكل مستمر الإيذاء الجسدي أو اللفظي أو الازلال أو اتلاف الممتلكات ضد طفل آخر أقل منه قوة ولا يستطيع الدفاع عن نفسه. ويتم التعرف عليه بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس الاستقواء المستخدم في الدراسة.

الوقوع ضحية: تعرض الطالب إلى سلوكيات متعمدة ومتكررة تتضمن الإيذاء الجسدي أو اللفظي أو الازلال أو اتلاف الممتلكات من قبل طالب آخر أو أكثر ينتج عن عدم التكافؤ في القوى، ويقاس بالدرجة على مقياس الوقوع الضحية المستخدم في الدراسة (ملحق 2).

الضحية: وهو الطالب الذي يتعرض بشكل مستمر للإيذاء الجسدي أو اللفظي أو الازلال أو اتلاف الممتلكات من قبل الطالب المستقوي. ويتم التعرف عليه بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس الوقوع ضحية المستخدم في الدراسة.

المستقوي / الضحية : وهو الطالب الذي يمارس الاستقواء ويقع ضحية له في آن واحد، ويتم التعرف عليه بالدرجة التي يحصل عليها على كلا مقياسي الاستقواء والوقوع ضحية الاستقواء.

الشعور بالوحدة: شعور نفسي مؤلم ناتج عن وجود خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية للطالب، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة على مقياس الشعور بالوحدة المستخدم في الدراسة (ملحق 3).

الدعم الاجتماعي: شعور الطالب بأنه محبوب ومقبول وموضع تقدير واحترام ومنتم إلى شبكة اجتماعية توفر لأعضائها التزامات

بالوحدة بين الضحايا وغير المشاركين وبين المستقوين وغير المشاركين، إذ أقر المستقوون والضحايا عن مستوى شعور بالوحدة أكثر من غير المشاركين، ولم توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الشعور بالوحدة بين المستقوين والضحايا.

يلاحظ من استعراض الأدب التربوي السابق المتعلق بموضوع الاستقواء في البيئة الأردنية أن دراسة جراتات (2008) هدفت إلى المقارنة بين مجموعات الاستقواء على متغيرات تقدير الذات، والعلاقات الأسرية، والتحصيل الدراسي. ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الشعور بالوحدة لدى مجموعات الاستقواء تجاهها طلبة المرحلة الأساسية إذ تناولت سجناء راشدين في دراسة أيرلاند وبور (Ireland and Power, 2004) والطلبة الجامعيين في دراسة تريث ودونكان (Tritt and Duncan, 1997). أما الدراسة الحالية فقد تناولت الشعور بالوحدة لدى طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر. كما يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت مستويات الدعم الاجتماعي لدى مجموعات الاستقواء عدم وضوح العلاقة بين الدعم الاجتماعي والسلوك الاستقوائي. كما وأن دراسة ديماري و مالكي (Demaray and Malecki, 2003) والتي تعد الدراسة الوحيدة التي تناولت العلاقة المباشرة بين الدعم الاجتماعي والاستقواء اقتصر على طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن فحسب ولم تتناول طلبة الصفين التاسع والعاشر. وبناء على ما تقدم تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة تلقي الضوء على هذه العلاقة من خلال الكشف عن الفروق في مستوى الشعور بالوحدة ومستوى الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية المستقوين والضحايا والمستقوين الضحايا وغير المشاركين في الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر.

مشكلة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن علاقة السلوك الاستقوائي بالشعور بالوحدة، والدعم الاجتماعي لدى طلبة المدارس الأساسية، وبالتحديد فإن الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- س1: ما مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعات الاستقواء (مستقوي، ضحية، مستقوي/ ضحية، غير مشارك)؟
- س2: ما مستوى الدعم الاجتماعي لدى مجموعات الاستقواء (مستقوي، ضحية، مستقوي/ ضحية، غير مشارك)؟
- س3: هل يختلف مستوى الشعور بالوحدة باختلاف مجموعات الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟
- س4: هل يختلف مستوى الدعم الاجتماعي على المقياس ككل وكل بعد من أبعاده باختلاف مجموعات الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من كونها تبحث في ظاهرة ومشكلة تربوية واجتماعية بالغة الخطورة في مجتمعنا، لها نتائج سلبية على العملية التربوية، وتكيف أبنائنا الطلبة و صحتهم النفسية وعلاقاتهم

متبادلة، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة على مقياس الدعم الاجتماعي المستخدم في الدراسة (ملحق 4).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من (42982) طالباً وطالبة (21061) ذكراً و(21921) إناثاً من طلبة الصفوف الأساسية العليا (سابع، ثامن، تاسع، عاشر) من مديريات تربية إربد الأولى والثانية من المدارس الحكومية في محافظة إربد.

وتكونت عينة الدراسة من (978) طالباً وطالبة من الصفوف الأساسية العليا (سابع، ثامن، تاسع، عاشر) (515) طالباً و(463) طالبة، من مدارس مديريات تربية إربد الأولى والثانية. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، فقد اختيرت شعبة من شعب كل مستوى دراسي من المستويات الصفية الأربعة من كل مدرسة بشكل عشوائي، إذ بلغ عدد الشعب التي اختيرت (24) شعبة، (12) منها ذكراً و(12) إناثاً.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيري الجنس والصف

الصف	ذكور	إناث	المجموع
سابع	159	120	279
ثامن	94	67	161
تاسع	130	134	264
عاشر	132	142	274
المجموع	515	463	978

أدوات الدراسة:

استخدم في الدراسة أربعة مقاييس هي:

أولاً: مقياس الاستقواء:

قام الباحث بتطوير مقياس لسلوك الاستقواء للأطفال والمراهقين بعد إطلاعه على عدد من المقاييس المهمة بسلوك الاستقواء لدى طلبة المدارس وهي: مقياس السلوك الاستقوائي-Bullying Behaviour Scale و مقياس الوقوع ضحية الرفاق Peer-Victimization Scale المطورين من قبل أوستين و جوزيف (Austin and Joseph, 1996)، ومقياس أولويس المعدل للاستقواء و الوقوع ضحية الاستقواء Revised Olweus Bullying/Victim Questionnaire (Olweus, 1996) ومقياس الوقوع ضحية استقواء الرفاق Peer-Victimization scale لمأينارد و جوزيف (Mynard and Joseph, 2000) وقائمة الأمن المدرسي للمراهقين (AISS) The Adolescent Index for School Safety الذي طوره كريس و رولين و بوتس (Kerbs, Rollin and Potts, 2001) وقد اقتبس الباحث من هذه المقاييس الفقرات التالية: (1، 2، 5، 6، 7، 8، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 17، 18، 19، 21، 22، 25، 26، 28، 32، 33) وأضاف الفقرات التالية: (3، 4، 9، 16، 20، 23، 24، 27، 29، 30، 31، 34). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (44) فقرة موزعة على أشكال الاستقواء الخمسة وهي (الجسمي، واللفظي والاجتماعي والجنسي والاستقواء على الممتلكات)، ومن الأمثلة على

فقرات المقياس: "اشعل الفتن بين الطلبة بتشجيعهم على المشاجرات". وللتحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بعرض المقياس على (5) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، إذ طلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (0.80) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لآراء المحكمين تم حذف 6 فقرات من ضمنها 4 فقرات تتعلق بالاستقواء الجنسي ليصبح المقياس مكون من (38) فقرة، وقد تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.92) وللمجال الاجتماعي (0.83) وللمجال الجسمي (0.87) وللمجال اللفظي (0.88) وللمجال الممتلكات (0.81) وهي مؤشرات عالية للثبات، وتم تطبيق التحليل العاملي للكشف عن العوامل التي يتكون منها، من خلال عينة استطلاعية مكونة من (420) طالب وطالبة توزعت على (212) طالب و(208) طالبة من الصفوف السابع وحتى العاشر من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم استخراج مؤشرات التشبع لفقرات مقياس الاستقواء على مجموعة العوامل التي يتكون منها، وأجري التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، وبينت نتائج التحليل وجود (8) عوامل، كان الجذر الكامن (Eigen value) لكل منها > 1 ، وتفسر بمجموعها (56.364%) من التباين كما هو موضح في جدول (2).

الجدول (2): نتائج التحليل العاملي لمقياس الاستقواء

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	11.167	28.783	28.783
2	2.585	6.662	35.446
3	1.663	4.287	39.733
4	1.445	3.723	43.456
5	1.432	3.690	47.147
6	1.291	3.327	50.473
7	1.156	2.978	53.452
8	1.130	2.913	56.364

وبسبب تشبع بعض الفقرات في أكثر من عامل، استخدم اختبار فرز العوامل التي ينبغي توفرها، وقد حُدثت من خلال هذا الاختبار أربعة عوامل للتدوير تفسر مجتمعة 43.456% من التباين، وبغرض تسمية هذه المعاملات إلى مجالات تم الرجوع إلى محتوى الفقرات الأكثر تشبعاً في كل معامل وتحديد مسمى المجال، حيث تضمنت معاملات تشبع المجالات (الاجتماعي، الجسمي، اللفظي، والممتلكات) ملحق رقم (5)، فبالنسبة للمجال الاجتماعي فقد كان أعلى تشبع للفقرات (1، 2، 4، 8، 15، 17، 21، 22، 26، 28، 37)، وللمجال الجسمي كان أعلى تشبع للفقرات (3، 5، 18، 20، 24، 30، 32، 35، 36)، أما المجال اللفظي فقد كان أعلى تشبع للفقرات (7، 9، 10، 11، 13، 25، 29، 38)، ومجال الممتلكات كان أعلى تشبع للفقرات (6، 14، 23، 27، 31، 34)،

خارج أفراد عينة الدراسة، وتم استخراج مؤشرات التشبع لفقرات مقياس الوقوع ضحية على مجموعة العوامل التي يتكون منها ، وأجري التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، وبينت نتائج التحليل وجود (8) عوامل، كان الجذر الكامن (Eigen value) لكل منها > 1 ، وتفسر مجموعها (56.465%) من التباين كما هو موضح في جدول (3).

الجدول (3): نتائج التحليل العاملي لمقياس الوقوع ضحية

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	11.251	30.407	30.407
2	1.956	5.288	35.695
3	1.732	4.682	40.377
4	1.417	3.830	44.208
5	1.298	3.507	47.714
6	1.134	3.064	50.779
7	1.087	2.937	53.716
8	1.017	2.749	56.465

وبسبب تشبع بعض الفقرات في أكثر من عامل ملحق رقم (6)، استخدم اختبار فرز العوامل التي ينبغي توفرها، وقد حددت من خلال هذا الاختبار أربعة عوامل للتدوير تفسر مجتمعة 44.208% من التباين، وبغرض تسمية المعاملات الى مجالات تم الرجوع الى محتوى الفقرات الأكثر تشبع في كل معامل وتحديد مسمى المجال، حيث تضمنت معاملات تشبع المجالات (الاجتماعي، الجسمي، اللفظي، الممتلكات)، فبالنسبة للمجال الاجتماعي فقد كان أعلى تشبع للفقرات (2، 12، 15، 17، 21، 26، 30)، والمجال الجسمي كان أعلى تشبع للفقرات (11، 13، 25، 31، 34، 35، 36، 38)، أما المجال اللفظي فقد كان أعلى تشبع للفقرات (1، 3، 4، 5، 10، 14، 20، 23، 24، 32)، والمجال الممتلكات كان أعلى تشبع للفقرات (22، 27، 28، 29، 37)، حيث تم اعتماد درجة تشبع أكثر من (0.40) للاحتفاظ بالفقرة، وترجع الفقرة على المجال في حال تشبعها على أكثر من عامل بالاعتماد على التشبع الأكبر ومحتوى الفقرة وإذا تعارض معامل التشبع الأكبر مع محتوى الفقرة تحذف، ونظرا لانخفاض قيمة التشبع لبعض الفقرات على العوامل الناتجة فقد تم حذفها من المقياس وهذه الفقرات هي (6، 7، 8، 18، 33)، كما تم حذف الفقرات التي تشبع على عامل لا ينسجم مع المسمى الذي تم تحديده مثل الفقرات (9، 16، 19) وبذلك يكون المقياس بصورته النهائية مكون من 30 فقرة. ملحق رقم (2). ثم تم حساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس ومجالاته والمقياس ككل ملحق رقم (9).

ولتصنيف أفراد عينة الدراسة التي تم توزيع المقاييس عليها والبالغة (1006) طالب وطالبة إلى مجموعات الاستقواء (مستقوين، وضحايا، ومستقوين/ ضحايا، وغير مشاركين) تم تحديد علامات القطع للتفريق بين مجموعات الاستقواء حسب المعيار التالي:

1- مجموعة المستقوين: حصول الطالب على متوسط حسابي (3.5) فأكثر على مقياس الاستقواء $34 \times 3.5 = 119$

حيث تم اعتماد درجة تشبع أكثر من (0.40) للاحتفاظ بالفقرة، وترجع الفقرة على المجال في حال تشبعها على أكثر من عامل بالاعتماد على التشبع الأكبر ومحتوى الفقرة، ونظرا لانخفاض قيمة التشبع لبعض الفقرات على العوامل الناتجة فقد تم حذفها من المجال وهذه الفقرات هي (12، 16، 19، 32) وبذلك يكون المقياس بصورته النهائية مكون من (34) فقرة، ملحق رقم (1). ثم تم حساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس ومجالاته والمقياس ككل ملحق رقم (8).

ثانياً : مقياس الوقوع ضحية

قام الباحث بتطوير مقياس الوقوع ضحية للأطفال المراهقين بعد إطلاعه على عدد من المقاييس المهمة بسلوك الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية وهي: مقياس السلوك الاستقوائي-Bullying Behaviour Scale و مقياس الوقوع ضحية الرفاق Peer-Victimization Scale المطورين من قبل أوستين و جوزيف (Austin and Joseph, 1996)، ومقياس اولويس المعدل للاستقواء و الوقوع ضحية الاستقواء Revised Olweus Bullying/Victim Questionnaire (Olweus, 1996) و مقياس الوقوع ضحية استقواء الرفاق Peer Victimization Scale لمينارد و جوزيف (Mynard and Joseph, 2000) و قائمة الأمن المدرسي للمراهقين (The Adolescent Index for (AISS) School Safety الذي طوره كريس و رولين و بوتس (Kerbs, Rollin, and Potts, 2001) وقد اقتبس الباحث من هذه المقاييس الفقرات التالية: (1، 2، 3، 4، 6، 8، 10، 11، 12، 14، 15، 17، 22، 24، 25، 26، 28، 30)، وأصاف الفقرات التالية: (5، 7، 9، 13، 16، 18، 19، 20، 21، 23، 27، 29). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (44) فقرة موزعة على أشكال الاستقواء الخمسة وهي (الجسمي، واللفظي والاجتماعي والجنسي والاستقواء على الممتلكات)، ومن الأمثلة على فقرات المقياس: "يحرّض أحد الطلبة زملائي علي". ولتحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بعرض المقياس على (5) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، إن طلب منهم بيان مدى إنتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (0.80) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لأراء المحكمين تم حذف (6) فقرات من ضمنها (4) فقرات تتعلق بالوقوع ضحية للاستقواء الجنسي ليصبح المقياس مكون من (38) فقرة، وقد تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.93) وللمجال الاجتماعي (0.84) وللمجال الجسمي (0.88) وللمجال اللفظي (0.92) وللمجال الممتلكات (0.78)، وهي مؤشرات عالية للثبات، وتم تطبيق التحليل العاملي للكشف عن العوامل التي تفرزها نتائج التحليل من خلال عينة استطلاعية مكونة من (420) طالب وطالبة توزعت على (212) طالب و(208) طالبة من الصفوف السابع وحتى العاشر من

التحليل من خلال عينة استطلاعية مكونة من (420) طالباً وطالبة توزعت على (212) طالب و(208) طالبة من الصفوف السابع وحتى العاشر من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم استخراج مؤشرات التشبع لفقرات مقياس الدعم الاجتماعي على مجموعة العوامل التي يتكون منها وأجري التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation). وبينت نتائج التحليل وجود (4) عوامل، كان الجذر الكامن (Eigen value) لكل منها > 1 ، وتفسر بمجموعها (61.613%) من التباين كما هو موضح في جدول (4).

الجدول (4): نتائج التحليل العاملي لمقياس الدعم الاجتماعي

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	12.847	42.823	42.823
2	2.651	8.835	51.659
3	1.861	6.204	57.863
4	1.125	3.750	61.613

وبسبب تشبع بعض الفقرات في أكثر من عامل، استخدم اختبار فرز العوامل التي ينبغي توفرها، وقد حُدثت من خلال هذا الاختبار ثلاثة عوامل للتدوير تفسر مجتمعة 57.863% من التباين، وبغرض تسمية المعاملات الى مجالات تم الرجوع الى محتوى الفقرات الأكثر تشبعاً في كل معامل وتحديد مسمى المجال، حيث تضمنت معاملات التشبع المجالات (دعم والدي، دعم الزملاء، دعم معلمين) ملحق رقم (7)، فبالنسبة لمجال الدعم الأسري فقد كان أعلى تشبع للفقرات (1، 6، 9، 12، 16، 20، 23، 26، 27، 28)، ومجال دعم الزملاء كان أعلى تشبع للفقرات (2، 8، 11، 13، 15، 19، 22)، أما مجال دعم المعلمين فقد كان أعلى تشبع للفقرات (3، 4، 7، 10، 14، 18، 21، 24)، حيث تم اعتماد درجة تشبع أكثر من (0.40) للاحتفاظ بالفقرة، وترجع الفقرة على المجال في حال تشبعها على أكثر من عامل بالاعتماد على التشبع الأكبر ومحتوى الفقرة، ونظراً لانخفاض قيمة التشبع لبعض الفقرات على المجالات الثلاثة (دعم أسري، دعم زملاء، ودعم معلمين) فقد تم حذفها من المجال، وهذه الفقرات هي (5، 17، 25، 29، 30) وبذلك يكون المقياس بصورته النهائية مكوناً من 25 فقرة. ملحق رقم (3) ثم حساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس ومجالاته والمقياس ككل ملحق رقم (10).

رابعاً : مقياس الشعور بالوحدة:

تم تطوير مقياس الشعور بالوحدة للأطفال والمراهقين بعد إطلاع الباحث على عدد من المقاييس المهمة بالشعور بالوحدة لدى الأطفال وهي: مقياس الشعور بالوحدة وعدم الرضا الاجتماعي Loneliness and Social Dissatisfaction Qustionnaire المطور من قبل آشور و هايميل و رنشاو (Asher, Hymel and Renshaw, 1984) ومقياس الشعور بالوحدة وعدم الرضا الاجتماعي لآشور و ويلر (Asher and Wheeler, 1985)، وقد اقتبس الباحث من هذين المقياسين الفقرات التالية: (1، 2، 3، 4،

درجة على المقياس ككل)، وأقل من (2.5) على مقياس الوقوع ضحية $(30 \times 2.5 = 75)$ درجة على المقياس ككل).

1. مجموعة الضحايا: حصول الطالب على متوسط حسابي (3.5) فأكثر على مقياس الوقوع ضحية $(30 \times 3.5 = 105)$ ، وأقل من (2.5) على مقياس الاستقواء $(34 \times 2.5 = 85)$ درجة فأقل).
2. مجموعة المستقوين/ الضحايا: حصول الطالب على متوسط حسابي (3.5) فأكثر على مقياس الاستقواء (أي 119 فأكثر)، ومتوسط حسابي (3.5) فأكثر على مقياس الوقوع ضحية (أي 105 درجة فأكثر).
3. مجموعة غير المشاركين: حصول الطالب على متوسط حسابي (أقل من 2.5) على مقياسي الاستقواء والوقوع ضحية كليهما.
4. مجموعة الطلبة التي حصلت على متوسط حسابي يتراوح بين (2.5 - 3.5) على المقياسين كليهما فقد تم حذفها، وبلغ عددهم (28) طالباً وطالبة ليصبح حجم العينة (978) طالباً وطالبة).

ثالثاً: مقياس الدعم الاجتماعي المدرك

تم تطوير مقياس الدعم الاجتماعي المدرك للأطفال والمراهقين بعد إطلاع الباحث على عدد من المقاييس وهي مقياس الدعم الاجتماعي للأطفال والمراهقين الذي طوره مالكي و ديماري و إليوت و نولتن (Malecki, Demaray, Elliott and Nolten, 1999) ومقياس هارتر للدعم الاجتماعي للأطفال (Harter, 1985) . ومقياس الدعم الاجتماعي للطلبة Students Social Support Scale (SSSS) المطور من قبل نولتن (Nolten, 1994). وقد اقتبس الباحث من هذه المقاييس الفقرات التالية: (1، 2، 3، 4، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 22، 23، 24، 25)، وأضاف الفقرات التالية: (5، 8، 11). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (32) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي (دعم الوالدين، دعم المعلمين، دعم الزملاء، دعم الأصدقاء)، ومن الأمثلة على فقرات المقياس: "يحبني والدي كما أنا". وللتحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بعرض المقياس على (5) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، إذ طلب منهم بيان مدى إنتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (0.80) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لأراء المحكمين تم حذف فقرتين ليصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (30) فقرة، وقد تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.95) ولمجال الدعم الوالدي (0.89) ولمجال دعم الزملاء (0.91) ولمجال دعم المعلمين (0.82)، وهي مؤشرات عالية للثبات، وتم تطبيق التحليل العاملي للكشف عن العوامل التي تفرزها نتائج

المعالجة الاحصائية:

- بغرض تحقيق أهداف الدراسة والاجابة عن اسئلتها قام الباحث باستخدام الأساليب الاحصائية التالية:
- 1- التكرارات لتوزيع مجموعات الاستقواء .
 - 2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات العينة تبعا لمتغيرات الدراسة.
 - 3- تحليل التباين الثنائي (ANOVA - Way - 2) والمتعدد (MANOVA) للكشف عن الفروق في اجابات العينة تبعا لمتغيرات الدراسة.
 - 4- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للكشف عن مواقع الفروق تبعا للمتغيرات التي أظهرت وجود فروق عليها.
 - 5- التحليل العاملي (Factor Aanalysis) لأغراض استخراج معاملات التشيع للفقرات على المجالات بهدف الكشف عن صدق أدوات الدراسة.
 - 6- معاملات الارتباط (Correlation Coefficient) للكشف عن ارتباط فقرات المقاييس بالمجالات التي تنتمي اليها والمقياس ككل.

منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي في البحث، إذ حاولت الدراسة التعرف على مستويات الشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي لدى مجموعات الاستقواء .

النتائج:

السؤال الأول : ما مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعات الاستقواء (ضحايا، مستقوين، مستقوين/ ضحايا، غير مشاركون)؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس الشعور بالوحدة تبعا لمجموعات الاستقواء، جدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس الشعور بالوحدة تبعا لمجموعات الاستقواء (N= 978)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضحية	67	2.60	1.10
مستقو	26	2.20	0.93
مستقو - ضحية	48	1.72	0.77
غير مشاركون	837	1.61	0.66

6، 7، 9، 10، 12، 13، 14) وأضاف الفقرات التالية: (5، 8، 11) وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (16) فقرة، ومن الأمثلة على فقرات المقياس: "لا يوجد في المدرسة شخص يفهمني". وللتحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بعرض المقياس على (5) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك ، إذ طلب منهم بيان مدى إنتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة ، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (0.80) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لأراء المحكمين تم حذف ثلاث فقرات ليصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (14) فقرة، ملحق رقم (4)، وتمثل الدرجة المرتفعة على المقياس شعور أكثر بالوحدة، وقد تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمقياس الشعور بالوحدة من خلال عينة استطلاعية مكونة من (420) طالباً وطالبة توزعت على (212) طالباً و(208) طالبة من الصفوف السابع وحتى العاشر من خارج أفراد عينة الدراسة، وبلغ (0.87) وهي مؤشر مقبول للثبات.

إجراءات التطبيق:

بعد أن تم تحديد الشعب في كل مستوى صفي من خلال الاختيار العشوائي، قام الباحث بتوزيع مقاييس الدراسة على الطلبة داخل الغرف الصفية، ثم قام بتوضيح التعليمات الخاصة بكل مقياس على حده. في بداية الأمر قدم الباحث نفسه للطلبة ووضح لهم أهداف الدراسة وأهميتها، وما قد يترتب عليها من نتائج إيجابية ستساعد في فهم واقعهم التربوي والتعرف على مشاكلهم ومواجهتها، ثم أكد الباحث للطلبة طوعية المشاركة، وعدم كتابة أسماءهم على مقاييس الدراسة، وأن البيانات التي سيحصل عليها الباحث ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، لذا سيتم التعامل معها بسرية تامة. وطلب منهم التروي في إجاباتهم وعدم التسرع، بعد ذلك قام الباحث بقراءة التعليمات المتعلقة بمقياس الاستقواء، وبعد أن تأكد من إكمال جميع الطلبة الإجابة على مقياس الاستقواء، انتقل الباحث إلى مقياس الوقوع ضحية ثم إلى مقياس الشعور بالوحدة وأخيراً إلى مقياس الدعم الاجتماعي.

ولخشية الباحث من الأثر السلبي الذي قد تؤدي إليه كلمتي الاستقواء والضحية في موضوعية استجابات الطلبة فإنه لم يُشر إليهما عندما وضح لهم تعليمات المقاييس. ومن الجدير ذكره أن الباحث أكد على أن السلوكات التي يتضمنها مقياسي الاستقواء والوقوع ضحية ليست سلوكات تحدث صدفة أو على سبيل المزاح، بل هي أفعال مقصودة ومستمرة ضد طالب بعينه خلال الثلاثين يوم الماضية.

وبعد الانتهاء من جمع البيانات تم تصحيح استجابات الطلبة على جميع المقاييس بإعطاء التدريجات (تنطبق علي بدرجة كبيرة= 5 درجات، تنطبق علي بدرجة كبيرة= 4 درجات، تنطبق علي بدرجة متوسطة= 3 درجات، تنطبق علي بدرجة قليلة = 2 درجة، تنطبق علي بدرجة قليلة جداً = 1 درجة).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس الدعم الاجتماعي تبعاً لمجموعات الاستقواء (N= 978)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضحية	67	3.56	0.75
مستقو	26	3.36	0.56
مستقو - ضحية	48	3.60	0.59
غير مشارك	837	3.75	0.75

يظهر من جدول (6) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.36-3.75) كان أعلاها لمجموعة (غير مشارك)، بينما كان أدناها لمجموعة (مستقوي).

السؤال الثالث: هل يختلف مستوى الشعور بالوحدة

باختلاف مجموعات الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟ للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس الشعور بالوحدة تبعاً لمجموعات الاستقواء وجنس الطالب. والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الشعور بالوحدة تبعاً لمجموعات الاستقواء وجنس الطالب (N=978)

المجموعة	العدد	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إناث		الكلية	
							العدد	متوسط الحسابي	العدد	متوسط الحسابي
ضحية	48	2.51	1.11	19	2.81	1.07	67	2.60	1.10	الانحراف المعياري
مستقو	17	2.15	0.86	9	2.31	1.10	26	2.20	0.93	الانحراف المعياري
مستقو - ضحية	37	1.80	0.80	11	1.46	0.62	48	1.72	0.77	الانحراف المعياري
غير مشارك	413	1.68	0.67	424	1.54	0.67	837	1.61	0.66	الانحراف المعياري
الكلية	515	1.78	0.75	463	1.61	0.76	978	1.70	0.764	الانحراف المعياري

ذات دلالة احصائية فقد تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (2×4) والجدول (8) يبين ذلك.

يظهر من جدول (5) أن المتوسطات الحسابية على مقياس الشعور بالوحدة لمجموعات الاستقواء تراوحت بين (1.61-2.60) وكان أعلاها لمجموعة (ضحية)، بينما كان أدناها لمجموعة (غير مشارك).

السؤال الثاني: ما مستوى الدعم الاجتماعي لدى مجموعات الاستقواء (ضحايا، مستقويين، مستقويين/ ضحايا، غير مشارك).

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس الدعم الاجتماعي تبعاً لمجموعات الاستقواء، جدول (6) يوضح ذلك:

يظهر من جدول (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الأداء على مقياس الشعور بالوحدة وفقاً لمتغيري مجموعات الاستقواء والجنس، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الثنائي على مقياس الشعور بالوحدة تبعاً لمتغيرات مجموعات الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما (N= 978)

المتغير	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المجموعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المجموعات	63.903	3	21.301	41.58	0.00
الجنس	0.001	1	0.001	0.003	0.95
التفاعل بينهما	3.486	3	1.162	2.26	0.07
الخطأ	469.806	970	0.512		
المجموع	3418.755	978			

3. وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات متغير المجموعة حيث بلغت قيمة F لمتغير المجموعة (41.58) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وللكشف عن مواقع الفروق الإحصائية تم تطبيق اختبار Scheffe على متغير المجموعة، جدول (9) يوضح ذلك.

يظهر من جدول (8) ما يلي:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائية على مقياس الشعور بالوحدة تعزى إلى التفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة حيث بلغت قيمة F للتفاعل بينهما بلغت (2.26) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).
2. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات متغير الجنس حيث بلغت قيمة F لمتغير الجنس (0.003) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

الجدول (9): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لمقياس الشعور بالوحدة على متغير المجموعة (N= 978)

المتغير	المتوسط الحسابي	ضحية	مستقو	مستقو ضحية	غير مشارك
ضحية	2.60			**0.8432	**0.9844
مستقوى	2.20				**0.5909
مستقو - ضحية	1.72	**0.8432-			
غير مشارك	1.61	**0.9844-	**0.5909		

يظهر من الجدول (9) ما يلي:

السؤال الرابع : هل يختلف مستوى الدعم الاجتماعي

بأختلاف مجموعات الاستقواء و جنس الطالب والتفاعل بينهما؟ للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الدعم الاجتماعي والمقياس ككل تبعاً لمجموعات الاستقواء و جنس الطالب، كما تم تطبيق تحليل التباين الثنائي على مقياس الدعم الاجتماعي ككل تبعاً لمتغيرات مجموعات الاستقواء و جنس الطالب والتفاعل بينهما، وتطبيق تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على أبعاد مقياس الدعم الاجتماعي تبعاً لمتغيرات مجموعات الاستقواء و جنس الطالب والتفاعل بينهما، الجداول (10-16) توضح ذلك:

1. مصدر الفروق على الأداة ككل تبعاً لمتغير المجموعة كانت بين (ضحية، ومستقوى - ضحية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة ضحية (2.60)، وبلغ لمجموعة مستقوى - ضحية (1.72).
2. مصدر الفروق على الأداة ككل تبعاً لمتغير المجموعة كانت بين (ضحية، وغير مشارك)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة ضحية (2.60) وبلغ لمجموعة غير مشارك (1.61).
3. مصدر الفروق على الأداة ككل تبعاً لمتغير المجموعة كانت بين (مستقوى، وغير مشارك)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة مستقوى (2.20) وبلغ لمجموعة غير مشارك (1.61).

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدعم الاجتماعي ككل تبعاً لمجموعات الاستقواء و جنس الطالب (N= 978)

المجموعة	ذكور			إناث			المجموع	
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضحية	48	3.70	0.76	19	3.22	0.59	3.56	0.75
مستقو	17	3.23	0.51	9	3.61	0.61	3.36	0.56
مستقو - ضحية	37	3.59	0.57	11	3.65	0.70	3.60	0.59
غير مشارك	413	3.75	0.73	424	3.74	0.76	3.75	0.70
المجموع	515	3.72	0.72	463	3.71	0.68	3.72	0.70

دالة احصائية فقد تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (2 × 4) والجدول (11) يبين ذلك.

يظهر من جدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في مستوى الدعم الاجتماعي تبعاً لمتغيري مجموعات الاستقواء والجنس، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق الظاهرية

الجدول (11): تحليل التباين الثنائي على مقياس الدعم الاجتماعي تبعاً لمتغيرات مجموعات الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما (N=978)

المتغير	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المجموعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المجموعات	6.697	3	2.232	4.541	0.004
الجنس	0.007	1	0.007	0.13	0.90
التفاعل بينهما	3.784	3	1.251	2.56	0.05
الخطأ	476.81	970	0.491		
المجموع	14025.178	979			

3- وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات مجموعات

الأستقواء، حيث بلغت قيمة F (4.541) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وللكشف عن مواقع الفروق الإحصائية تم تطبيق اختبار Scheffe على متغير المجموعة، جدول (12) يوضح ذلك.

يظهر من جدول (11) ما يلي:

1- عدم وجود فروق دالة إحصائية على مقياس الدعم الاجتماعي تعزى إلى التفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة حيث بلغت قيمة F للتفاعل بينهما (2.56) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

2- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات متغير الجنس حيث بلغت قيمة F (0.13) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

الجدول (12): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لمقياس الدعم الاجتماعي على متغير المجموعة (N= 978)

المتغير	المتوسط الحسابي	ضحية	مستقو	مستقو ضحية	غير مشارك
ضحية	3.56	-	0.20	0.04-	-0.19
مستقو	3.36	0.20	-	0.24-	*0.39-
مستقو - ضحية	3.60	0.04-	0.24-	-	0.15-
غير مشارك	3.75	-0.19	*0.39-	0.15-	-

الحسابي لمجموعة مستقوي (3.36)، وبلغ لمجموعة غير المشاركين (3.75).

يظهر من الجدول (12) أن مصدر الفروق على الأداة ككل تبعاً لمتغير مجموعة كانت بين (غير المشاركين، ومستقوي) وكانت الفروق لصالح متغير مجموعة (غير المشاركين)، حيث بلغ المتوسط

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدعم الوالدي، دعم الزملاء، دعم المعلمين، والمجال ككل تبعاً لمتغيري الجنس ومجموعات الاستقواء (N= 978)

المجال	مجموعة الاستقواء	الذكور		الإناث		المجموع الكلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدعم الوالدي	ضحية	3.83	1.00	3.35	1.01	3.70	1.02
	مستقو	3.31	0.56	3.79	1.03	3.47	0.77
	مستقو - ضحية	4.03	0.70	3.60	0.94	3.60	0.75
	غير مشارك	3.88	0.82	3.86	0.80	3.87	0.81
دعم الزملاء	المجموع	3.84	0.83	3.83	0.82	3.84	0.84
	ضحية	3.63	0.77	3.35	0.98	3.47	0.84
	مستقو	3.40	0.73	3.61	0.96	3.56	0.80
	مستقو - ضحية	3.76	0.84	4.00	0.86	3.88	0.86
دعم المعلمين	غير مشارك	3.81	0.81	4.29	0.82	3.90	0.82
	المجموع	3.77	0.81	3.97	0.84	3.86	0.83
	ضحية	3.55	0.90	2.88	0.89	3.36	0.94
	مستقو	2.95	0.63	3.33	1.06	3.08	0.81
المعلمين	مستقو - ضحية	3.38	0.80	3.09	1.20	3.31	0.90
	غير مشارك	3.50	0.90	3.27	0.97	3.39	0.94
	المجموع	3.48	0.89	3.25	0.97	3.38	0.94

الجدول (14): مصفوفة معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الدعم الاجتماعي

المجال	الدعم الوالدي	دعم الزملاء	دعم المعلمين
الدعم الوالدي	-	**0.45	**0.59
دعم الزملاء	-	-	**0.48
دعم المعلمين	-	-	-

** معامل الارتباط دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

يظهر من الجدول (14) أن معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الدعم الاجتماعي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$).

يظهر من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات الدعم الاجتماعي تبعاً لمتغير مجموعات الاستقواء (ضحية، مستقوي، مستقوي/ ضحية، غير مشارك) ومتغير الجنس، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للمجالات الدعم الأسري، دعم الزملاء، ودعم المعلمين تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، بعد حساب معاملات الارتباط بين المجالات الثلاثة، الجدولان (14 ، 15) يوضحان ذلك.

الجدول (15): تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على مجالات الدعم الاجتماعي تبعاً لمتغيري مجموعات الاستقواء والجنس والتفاعل بينهما (N= 978)

المتغير	المجالات	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المجموعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	دعم الوالدين	0.001	1	0.001	0.001	0.974
	دعم الزملاء	1.191	1	1.191	1.75	0.186
	دعم المعلمين	1.789	1	1.789	2.058	0.152
مجموعات الاستقواء	دعم الوالدين	8.16	3	2.721	4.005	0.008
	دعم الزملاء	12.812	3	4.271	6.291	0.00
	دعم المعلمين	3.401	3	1.13	1.30	0.272
التفاعل (الجنس* مجموعات الاستقواء)	دعم الوالدين	4.339	3	1.446	2.12	0.095
	دعم الزملاء	3.926	3	1.309	1.928	0.123
	دعم المعلمين	4.760	3	1.587	1.825	0.141
الخطأ	دعم الوالدين	658.990	970	0.679		
	دعم الزملاء	658.501	970	0.679		
	دعم المعلمين	843.376	970	0.869		
المجموع	دعم الوالدين	672.081	977			
	دعم الزملاء	681.559	977			
	دعم المعلمين	864.399	977			

- يظهر من الجدول (15) ما يلي:
1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لجميع مجالات الدعم الاجتماعي حيث كانت قيم F غير دالة إحصائياً.
 2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية على جميع مجالات الدعم الاجتماعي تبعاً للتفاعل بين متغيري الجنس ومجموعات الاستقواء.
 3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مجموعات الاستقواء لمجال (دعم المعلمين) حيث كانت قيمة F غير دالة إحصائياً.
 4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مجموعات الاستقواء لمجالي دعم الوالدين ودعم الزملاء، حيث كانت قيم F (4.005) (6.291) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وللكشف عن مواقع الفروق تم تطبيق اختبار شيفية للمقارنات البعدية (Scheffe)، الجدول (16) يوضح ذلك.

الجدول (16): نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية على مجالات الدعم الاجتماعي تبعا لمتغير مجموعات الاستقواء (N=978)

المجالات	(I) مجموعات الاستقواء	(J) مجموعات الاستقواء	الفرق بين المتوسطات الحسابية	الدلالة الإحصائية
دعم الوالدين	مستقو - ضحية	ضحية	-0.0935	0.948
		مستقوي	0.1289	0.938
		غير مشارك	-0.2706	0.181
	ضحية	مستقوي - ضحية	0.0935	0.948
		مستقوي	0.2225	0.714
		غير مشارك	-0.1771	0.414
	مستقو	مستقوي - ضحية	-0.1289	0.938
		ضحية	-0.2225	0.714
		غير مشارك	-0.3995*	0.116
	غير مشارك	مستقوي - ضحية	0.2706	0.181
		ضحية	0.1771	0.414
		مستقوي	-0.3995*	0.116
دعم الزملاء	مستقو - ضحية	ضحية	0.4106	0.15581
		مستقوي	0.3219	0.20063
		غير مشارك	-0.0130	0.12229
	ضحية	مستقوي - ضحية	-0.4106	0.15581
		مستقوي	0.0742	0.19037
		غير مشارك	-0.4249*	0.10461
	مستقو	مستقوي - ضحية	-0.3219	0.20063
		ضحية	-0.0742	0.19037
		غير مشارك	-0.3506	0.16408
	غير مشارك	مستقوي - ضحية	0.0130	0.12229
		ضحية	-0.4249*	0.10461
		مستقوي	-0.3506	0.16408

والمستقيين والمستقيين - الضحايا، وأن مستوى الشعور بالوحدة لدى المستقيين كان أعلى منه لدى غير المشاركين. في حين لم تكشف الدراسة عن فروق دالة إحصائية بين المستقيين والمستقيين - الضحايا في مستوى الشعور بالوحدة.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة ستورج ورفاقه (Storch et al; 2003) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الوقوع ضحية الاستقواء والشعور بالوحدة لدى الضحايا من طلبة صفي التاسع والعاشر، واتفقت أيضاً مع دراسة ارلاندر وبور (Ireland and Power, 2004) التي اشارت إلى أن المستقيين الضحايا كشفوا عن درجات مرتفعة من الشعور بالوحدة مقارنة بغير المشاركين. واتفقت جزئياً مع نتائج دراسة تربت ودونكان (Tritt and Duncan, 1997)، إذ كشفت عن أن المستقيين الضحايا لديهم مستوى مرتفع من الشعور بالوحدة مقارنة بغير المشاركين،

يظهر من جدول (16) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمجال دعم الوالدين تبعا لمجموعات الاستقواء بين غير المشاركين (3.87)، ومستقوي (3.47) لصالح مجموعة (غير المشاركين)
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمجال دعم الزملاء تبعا لمجموعات الاستقواء بين غير مشارك (3.90) وضحية (3.47) ولصالح المجموعة (غير مشارك).

مناقشة النتائج:

كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة الضحايا كان أعلى منه لدى مجموعات غير المشاركين

لابد من الارتقاء بتقدير الذات لديهم من أجل تخفيض احتمالات ممارستهم للسلوك الاستقوائي وتقليل تعرضهم للاستقواء من قبل أقرانهم.

أما فيما يخص الفروق بين المستقيين والضحايا في مستوى الشعور بالوحدة، والتي كانت أعلى لدى الضحايا، فيمكن تفسيرها من كون المستقيين - على العكس من الأطفال الضحايا - يتمتعون بمزايا تحصنهم ضد الشعور بالوحدة مثل الثقة المرتفعة بالذات وسهولة تشكيل الصداقات (Nansel et al., 2001).

أما فيما يتعلق بالفروق في مستوى الدعم الاجتماعي الكلي بين مجموعات الاستقواء، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية فقط بين الطلبة غير المشاركين والطلبة المستقيين، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية في مستوى الدعم الاجتماعي بين الطلبة غير المشاركين من جهة، والضحايا والمستقيين/ الضحايا من جهة أخرى، كما لم تظهر فروق دالة إحصائية بين المستقيين من جهة والضحايا والمستقيين من جهة أخرى.

ففيما يخص الفروق في مستوى الدعم الاجتماعي بين غير المشاركين والمستقيين والتي كانت لصالح غير المشاركين، فقد اتفقت نتائج الدراسة جزئياً مع دراسة ديماري ومالكي (Demaray and Malecki, 2003)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الدعم الاجتماعي الكلي بين غير المشاركين والمستقيين لصالح غير المشاركين لدى طلبة صفوف السادس والسابع والثامن. ويمكن تفسير هذه النتيجة من كون الأطفال المستقيين يأتون من عائلات مضطربة (Olweus, 1994) يتسلط فيها الآباء على أطفالهم، وهم آباء رافضون وغير مكثرين بهم، يكترون من العقاب الجسدي والهيجان الانفعالي وثورات الغضب (Roberts, 2000)، وبناءً على ذلك يمكن القول إن كل هذه السمات التي تتميز بها عائلات الأطفال المستقيين تجعل الدعم الاجتماعي الوالدي للأطفال المستقيين في حده الأدنى. وهذا ما أكدته أيضاً الدراسة الحالية إذ كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية بين غير المشاركين والمستقيين في مستوى الدعم الاجتماعي الوالدي حيث كان مستوى الدعم الاجتماعي الوالدي لدى غير المشاركين أعلى بشكل دال إحصائياً مما هو لدى المستقيين.

وتعد هذه النتيجة أهم نتائج الدراسة، إذ يمكن الاستفادة منها في فهم أسباب السلوك الاستقوائي في المدارس من خلال ربطه بالدعم الاجتماعي، ويترتب على هذا الفهم تضمينات تربوية وإرشادية تسمح للمرشدين النفسيين وعلماء النفس المدرسي من زيادة تبصرهم بأسباب مشكلة الاستقواء، وبالتالي تطوير برامج وقائية وعلاجية يمكن أن تحد من مشكلة الاستقواء، والتي تجعل من الدعم الاجتماعي ركيزة أساسية لها؛ لذا تقع على عاتق المدرسة مسؤولية خلق بيئة صافية آمنة خالية من التهديد والخوف تدعم المستقيين اجتماعياً من خلال تحسس مشاكلهم وتفهمهم وتعليمهم طرق مواجهة المشكلات ومساعدتهم على إنجاز أفضل ما لديهم برفع مستوى الفعالية الذاتية لديهم Self-efficacy، والتعامل

بينما اختلفت معها في النتيجة التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الشعور بالوحدة بين المستقيين والضحايا.

ويمكن تفسير الفروق في مستوى الشعور بالوحدة بين غير المشاركين من جهة، والضحايا والمستقيين - الضحايا من جهة أخرى من كون الضحايا وخصوصاً السليبين منهم الذين تتراوح أعمارهم بين 8-18 سنة يتميزون بالقلق وعدم الشعور بالأمن والنظرة السلبية للذات (O'Moore and Krikham, 2000) والشعور بالخجل والحساسية الزائدة في عمر مبكر، اللذين يعيقان توكيد الأطفال لذواتهم وتشكيلهم للصداقات، وعدم المهارة في الألعاب الرياضية في المدرسة، (Olweus, 1993) أما الضحايا الاستفزازيون فيتميزون بالنمطية والقلق والحركة الزائدة والتهيجية وعدم القدرة على التركيز، مما يثير ردود فعل سلبية نحوهم من قبل أقرانهم، (Cassidy and Taylor, 2005). كما ويؤكد فرود (Frude, 1993) أن كلا النمطين من الضحايا السليبين والاستفزازيين يتميزون بضعف مهاراتهم الاجتماعية وضعف معالجتهم للمعلومات الاجتماعية. وبناءً على ما تقدم يمكن القول إن هذه السمات المميزة للأطفال الضحايا تعزز الاتجاهات السلبية نحوهم ونبذهم من أقرانهم وبالتالي معاناتهم من مشاعر الوحدة. إن لهذه النتائج تضمينات تربوية وإرشادية لابد للمعلمين والوالدين والمرشدين النفسيين من أخذها بالاعتبار عند تصديدهم لمشكلة الاستقواء، إذ تقتضي الضرورة تصميم برامج وقائية وعلاجية تستهدف تنمية مهارات توكيد الذات وحل المشكلات، ومهارات الاتصال لدى الأطفال الضحايا، إذ تلعب هذه المهارات دوراً حاسماً في وقاية الأطفال من احتمالات تعرضهم لاستقواء الآخرين. فمثل هذه المهارات تعزز التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال الضحايا وتحسن من نظرتهم لذواتهم وتقديرهم لها مما ينعكس بالضرورة إيجابياً في تخفيض مستوى شعورهم بالوحدة ومستوى شعورهم بالعجز.

وما يصدق على الأطفال الضحايا يصدق على المستقيين - الضحايا، إذ أكدت عدة دراسات والتي تناولت الأطفال المستقيين/الضحايا ممن تتراوح أعمارهم بين 9-12 سنة وجود صفات تعرقل تفاعلهم الاجتماعي، وتعزز نظرة الآخرين السلبية نحوهم، وبالتالي تعزز شعورهم بالوحدة مثل: تدني تقدير الذات، وضعف في قدرات حل المشكلات (Andreou, 2001) وضبط ذات منخفض وكفاية اجتماعية انفعالية ضعيفة (Haynie et al., 2001) والقلق والتقلب الانفعالي والحركة الزائدة وسهولة الاستفزاز والميل إلى ازعاج الآخرين في المدارس الابتدائية (Carney and Merrell, 2001). وبناءً على ذلك يمكن القول إن هذه السمات ستؤدي بالضرورة إلى ردود فعل سلبية نحوهم وعدم القبول الاجتماعي من قبل أقرانهم والمحصلة هي المزيد من مشاعر الوحدة.

ومن هنا تبرز الحاجة الماسة إلى تدريب هؤلاء الأطفال على مهارات حل المشكلة وضبط الذات وترقية الكفاية الاجتماعية الانفعالية والتي تتضمن: التعاطف والتعاون وضبط الغضب. كما أنه

يبدو تجعل من دعم الأصدقاء لهم في حده الأدنى بل يكاد يكون معدوماً.

وبناءً على ما تقدم يمكن القول إن دعم الوالدين يرتبط سلبياً بممارسة السلوك الاستقوائي بينما يرتبط دعم الأصدقاء سلبياً بالوقوع ضحية الاستقواء. ولذلك يبدو أن الدعم الاجتماعي المقدم من الوالدين للأطفال الضحايا رغم توافره لا يكفي لوقايتهم من التعرض للسلوك الاستقوائي. لذا تظهر الحاجة الماسة إلى تصميم برامج إرشادية تهدف إلى تدريب هؤلاء الأطفال على مهارات تساعد في الدفاع عن أنفسهم مثل المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال ومهارات توكيد الذات واستراتيجيات مناسبة للتوافق.

ويبدو أيضاً، أن دعم الأصدقاء الذي يحظى به الطلبة المستقوون لا يحد من سلوكهم الاستقوائي؛ لذا تظهر الحاجة الماسة إلى توفر الدعم الاجتماعي الوالدي لهم من خلال عقد الندوات والمحاضرات للآباء وأمهات الأطفال المستقوين، والتي تهدف إلى تعليمهم مهارات التنشئة الاجتماعية السليمة وتحفزهم لتوفير الدعم الاجتماعي لأطفالهم.

التوصيات

1. ضرورة تصميم برامج إرشادية تستهدف تدريب الأطفال الضحايا على المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال ومهارات توكيد الذات واستراتيجيات التوافق المناسبة، لتخفيض مشاعر الوحدة لديهم ومساعدتهم في الدفاع عن أنفسهم.
2. ضرورة توافر بيئة اسرية داعمة اجتماعياً للطفل المستقوي من خلال تفهم مشاعره ومشاكله و الاستماع اليه وتقبله كما هو، والتقليل من العنف الاسري والعقاب الجسدي؛ ان الدعم الاجتماعي المقدم من الزملاء لا يكفي لخفض السلوك الاستقوائي.
3. ضرورة توافر دعم اجتماعي مقدم من الزملاء للطلبة الضحايا في المدرسة وخلق بيئة صفية آمنة خالية من التهديد.

المصادر والمراجع

جرادات، عبد الكريم (2008). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 4، (2)، 109-124.

الصبيح، علي موسى (2007). أثر برنامج إرشاد جماعي عقلائي انفعالي سلوكي في تخفيض سلوك الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

عويطات، عبد الله وحمد، نزيه (1997). المشكلات السلوكية لدى طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة به، *دراسات العلوم التربوية*، 24، (2)، 298-315.

معهم بعدالة، وتقديم النصائح لهم وتقبلهم كما هم، وبالتعامل معهم كاشخاص لهم أهمية وقيمة ليست مشروطة بالانجاز الأكاديمي فقط. و تعد هذه الشروط من وجهة نظر عالم النفس الشهير كارل روجرز أكثر العوامل تهديداً لتقدير الذات لدى الطفل، وقد أطلق على هذه الشروط اسم الاعتبار الإيجابي المشروط.

وما يصدق على المدرسة يصدق على الأسرة، إذ يجب على الآباء والأمهات للحد من السلوك الاستقوائي عند أبنائهم توفير بيئة أسرية داعمة اجتماعياً للطفل من خلال التقليل من العنف الأسري، والتقليل من العقاب الجسدي لينمو أطفالهم محصنين ضد تطوير اعتقادات بأن السلوك العدواني وسيلة لإشباع الحاجات. كما يمكنهم توفير هذه البيئة الاسرية الداعمة من خلال تفهمهم لمشاعر ومشاكل أطفالهم والاستماع إليها، وتقبل أطفالهم كما هم، ومساعدتهم في اتخاذ القرارات الخاصة بهم، وأشعارهم بأهمية أعمالهم وتصرفاتهم وظهار أخطائهم بلطف والافتخار بهم والاجابة عن تساؤلاتهم المحيرة. وليس من سبيل لتحقيق هذه الغايات إلا باستخدام النمط الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية المتمثل ب إتاحة الفرصة أمام الأطفال ليدركوا محبة والديهم لهم، والاستماع للأطفال عندما يعبرون عن آرائهم واحترام رغباتهم عندما تكون معقولة، واستخدام المنطق في التأديب بتوضيح أسباب منع وأسباب السماح لبعض السلوكات، وتوضيح عواقب السلوك على الطفل وأثر سلوك الطفل على الآخرين. وتعد هذه المعرفة بأثر سلوك الطفل على الآخرين الركيزة الأساسية للتعاطف، الذي بدوره يقلل من احتمالات ممارسة الأطفال للسلوك الاستقوائي. كما يجب على الآباء أن لا يتوقعوا من أطفالهم الكمال، فالأطفال يسيئون التصرف عندما يكونون خائفين وقلقين أو جوعاً أو متعبين. فلا يجب على الوالدين أن يسخطوا على الطفل عندما يكون سلوكه غير مثالي، ويجب عليهم أن يصبروا على أطفالهم ويتحملوا أخطاءهم التي تعد جزءاً من مسارهم النمائي.

أما فيما يخص الفروق في مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من الزملاء بين غير المشاركين والضحايا، والتي كانت لصالح غير المشاركين فقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة فورلونج وجنغ وبتز وموريسون (Furlong, Chung, Bates and Morrison, 1995) والتي تناولت طلاب وطالبات في المدارس المتوسطة، ودراسة ريجباي (Rigby, 2000) والتي تناولت عينة من الطلبة المراهقين والمراهقات، ودراسة ديماري ومالكي (Demaray and Malecki, 2003)، والتي تناولت الطلبة في صفوف السادس والسابع والثامن، إذ أشارت جميعها إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى دعم الزملاء بين غير المشاركين والضحايا ولصالح غير المشاركين. إن هذه النتيجة لها ما يبررها في الأدب التربوي والنفسي الذي يشير إلى معاناة هؤلاء الأطفال والمراهقين من ضعف مهاراتهم الاجتماعية وافتقارهم إلى مهارات توكيد الذات وضعفهم في مهارات الاتصال والألعاب الرياضية، والنظرة السلبية للذات، والحذر والحساسية الزائدة التي تعيق تشكيلهم للصدقات. إن مثل هذه السمات على ما

- bully/victims in an urban middle school . *School Psychology Review*, 32, 471-489.
- Dodge, k. A. (1991). Emotion and social information Processing In J. Garber and K. A. Dodge (Eds), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp 159-181). New York: Cambridge University press.
- Farrington, D. (1993): Understanding and preventing bullying .In Tonry , M. and Morris , N. (eds) *Crim and Justice: An Annual Review of Research*, 17. Chicago: University of Chicago press.
- Furlong, M. J., Chung, A., Bates, M. and Morrison, R.L (1995). Who are the victims of school violence? A Comparison of student non-victims and multi-victims. *Education and Treatment of Children*, 18, 282-299.
- Glew, G., Rivara , F. and Feudtner, C. (2000). Bullying: Children hurting children; *Pediatrics in Review*, 21, 183-190
- Harter, S. (1985). *Manual for Social Support Scale for Children*. Denver: University of Denver.
- Irleland, J. and Power, C. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behavior: A study of Adult and young offenders. *Aggressive Behavior*, 30, 298-312.
- Kaltiala – Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpali, A., and Rantanen, P. (2000). Bullying, depression, and suicidal ideation in finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kerbs, J. J., Rollin, S.A. and Potts, I. (2001). *The Adolescent Index for School Safety Victimization Eperiences..* Unpublished research survey.
- Kim, Y. Park, H. and Cho, U. (1997). *Bullies and victims*. Research report 29 Seoul: Conversation Plaza of Adolescents.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E. and Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Elliot, S. N. and Nolten, P. W. (1999), *The Child and Adolescent Social Support Scale*. Dekalb, IL: Northern Illionis University.
- McNamara, B. and McNamara, F. (1997). *Keys to dealing with bullies*. Hauppauge, N Y : Barron's.
- Mynard, H. and Joseph, S. (1997). Bully victim problems and their association with Eysencks personality dimensions in 8 to 13 year- olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- Adair, V. A., Dixon, R. S. and Moore, D. W. (2000). Ask your mother not to make yummy Sandwiches: Bullying in New Zealand secondary school. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 207-210.
- Andreou, E. (2001). Bully/Victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-ago children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- Asher, S. R and Wheeler, V.A. (1985) . Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consult Clinic Psychology*, 4, 500-505.
- Asher, S. R. Hymel, S. and Renshaw, P.D.(1984) Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- Atkinson, M. and Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*. London: Routledgefoelmer.
- Austin, S. and Joseph, S. (1996) . Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447- 456.
- Beale, A.V. (2001) Bullybusteres: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4, 300-306.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in school* . Milton Keynes: The Open University Press.
- Boulton, M. (1995). Playground behavior and peer interaction patters of primary school boys calssified as bullies, victims and not involved. *British Journal of Ecucational Psychology*, 65, 165-177.
- Bowers, L., Smith, P. K. and Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 251-232.
- Bowker, L. (1980). *Prison victimization*. New York, NY: Elesvier North Holland, Inc.
- Carney, A. G. and Merrell, K. W . (2001) . Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing and international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Cassidy, J. and Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Curtner-Smith, M. E. (2000) . Mechanisms by wich family processes contribute to school – age boy's bullying. *Child Study Journal*, 30 , 169-187.
- Demaray, M. K. and Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and

- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Schwartz, D., Dodge, K. A. and Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic. Peer victimization in boys play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772
- Sharp, S. and Smith, P.K. (1991) Bullying in UK schools. The DES Sheffield bullying project. *Early child Development and Care*, 77, 47-55.
- Smith, P. k. (2000) . Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children and Society*, 14, 294-303.
- Smith, P. and Sharp, S. (1999). *School bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge
- Smith, P. K. and Shu, S. (2000). What good school can do about bullying: findings from a survey in English school after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
- Storch, E., Masia-Warner, C. and Brassard, M. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child study Journal*, 33, 1-18.
- Tattum , D. and Lane, D. (1989). *Bullying in School*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Tritt, C. and Duncan, R. (1997). The relationship between childhood bullying and young adult self-esteem and loneliness. *Journal of Humanistic Education and Development*, 36, 1-10.
- Whitney, I. and Smith, P. K. (1993) . A survey of the nature and extent of bullying in Junior/ middle schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. and karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41,8,1002.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, k. M and Shulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and German: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92,673-696
- Mynard, H. and Joseph, S. (2000) . Development of the Multidimensional peer- victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26,169-178.
- Nairn, K. and Smith, A. (2002). Secondary students experiences of bullying at school and their suggestions for dealing with it. *Youth Studies Australia*, 21, 37-44.
- Nansel, T. R. , Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. and Scheidt, P. (2001) Bullying behavior among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 2094-2100.
- National School Safety Center (NSSC). (1995). *School bullying and victimization*. Malibu, CA: Author.
- Nolten, P. W. (1994). Conceptualization and measurement of social support: The development of the student social Support Scale. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school. Bullies and whipping boys*. Washington. D.C: Hemisphere press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can Do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1995).Bullying or peer abuse in school: fact and intervention. *Current Directions Psychological science*, 4,196-200.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/ victim Questionnaire for Students*. Bergen, Norway: University of Bergen.
- O'Moore, M. and Kirkham, C. (2001).Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27,269-283.
- Pateraki, L. and Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21. 167-175.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school. A review call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 165-176.

الملحق (1)

مقياس الاستقواء Bullying Scale

بين يديك مجموعة من العبارات تصف سلوكيات مارستها عمداً خلال الثلاثين يوماً الماضية. يرجى قراءة الفقرات بدقة وحرص ووضع إشارة (✓) أمام العبارة وتحت المربع الذي ينطبق عليك تماماً علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى غير صحيحة ولن يطلع أحد على إجابتك فهي فقط لأغراض البحث العلمي، لذا أرجو أن تجيب عن الأسئلة بمصادقية.

تنطبق علي بدرجة

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	رفضت عمداً رغبة أحد الطلاب بمصادقتي (ع).					
2.	تجاهلت أحد الطلبة عمداً (ع).					
3.	قرصت أحد الطلبة وشددت شعره مسبباً له الألم والضييق (ج).					
4.	اتهمت أحد الطلبة بأعمال لم يرتكبها وجعلت الآخرين يكرهونه (ع).					
5.	اقتعلت أسباباً للتشاجر مع أحد الطلبة الأقل قوة مني وضربته (ج).					
6.	قمت عمداً بإتلاف وتخريب أشياء تخص أحد الطلبة (م).					
7.	نظرت إلى أحد الطلبة عمداً نظرات سخرية واستهزاء (ل).					
8.	لم اختار أحد الطلبة للعب معي ومع أصدقائي (ع).					
9.	نظرت إلى أحد الطلبة نظرات غاضبة لتخيفه أو تهديده (ل).					
10.	سببت أحد الطلبة بألفاظ بذيئة (ل).					
11.	أصدرت تعليقات مزعجة عن علامات أحد الطلبة، أو قدرته على القراءة أو الكتابة (ل).					
12.	أصدرت تعليقات مزعجة عن السمات الجسمية والمظهر العام لدى أحد الطلبة مثل طوله وزنه.... الخ (ل).					
13.	سرقنا أشياء خاصة بأحد الطلبة عمداً (م).					
14.	أشعلت الفتن بين الطلبة بتشجيعهم على المشاجرات (ع).					
15.	طردت أحد الطلبة من المجموعة التي لعب فيها أو التي أكون متواجداً معها (ع).					
16.	لويت زراع أحد الطلبة أو حشرته في مكان ضيق كزاوية الصف مثلاً أو تحت المقعد (ج).					
17.	هاجمت أحد الطلبة وضربته بأدوات مثل العصا، الكرسي، القلم.... الخ (ج).					
18.	نشرت الإشاعات والأكاذيب عن بعض الطلبة (ع).					
19.	ابتعدت عمداً عن أحد الطلبة (ع).					
20.	استخدمت القوة أو التهديد بالقوة ضد أحد الطلبة لأخذ نقوده أو أي شيء يخصه (م).					
21.	صفعت أحد الطلبة وضربته بيدي (ج).					
22.	جعلت أحد الطلبة أضحوكة أمام الآخرين (ل).					
23.	حرّضت بعض الطلبة على طلاب آخرين (ع).					
24.	أخفيت عمداً أشياء خاصة بأحد الطلبة (م).					
25.	قاطعت عمداً أحد الطلبة أثناء حديثه (ع).					
26.	أطلقت على أحد الطلبة القاب بذيئة (ل).					
27.	دفعت أحد الطلبة وجلست في مكانه (ج).					
28.	احتلت على أحد الطلبة وأخذت نقوده (م).					
29.	ضربت أحد الطلبة بقدمي أو عرقلته عندما مر أمامي (ج).					
30.	رفضت إرجاع بعض الأشياء التي استلفتها من أحد الطلبة (م).					
31.	وقفت أمام أحد الطلبة وأخذت دوره بالقوة في الطابور الصباحي أو في أماكن الشراء... الخ (ج).					
32.	ألقيت أحد الطلبة على الأرض وجلست فوقه (ج).					
33.	لم أصغ عمداً إلى أحد الطلبة أثناء حديثه (ع).					
34.	كشفت عمداً الأسرار الشخصية لأحد الطلبة (ل).					

ج: استقواء جسيمي ل: استقواء لفظي ع: استقواء اجتماعي م: اتلاف ممتلكات

الملحق (2)

مقياس الوقوع ضحية

يبين يديك مجموعة من العبارات تصف سلوكيات حدثت معك عمداً خلال الثلاثين يوماً الماضية. يرجى قراءة الفقرات بدقة وحرص ووضع إشارة (✓) أمام العبارة وتحت المربع الذي ينطبق عليك تماماً علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى غير صحيحة ولن يطلع أحد على إجابتك فهي فقط لأغراض البحث العلمي، لذا أرجو أن تجيب عن الأسئلة بمصادقية.

تنطبق عليّ بدرجة

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	سب علي أحد الطلبة بألفاظ بذيئة. (ل)					
2.	ابتعد عني أحد الطلبة عمداً. (ع)					
3.	اصدر أحد الطلبة تعليقات مزعجة عن علاماتي المدرسية أو قدرتي على القراءة والكتابة. (ل)					
4.	تحدث معي أحد الطلبة بطرق تهديديه أو تخويفية. (ل)					
5.	نظر إلي أحد الطلبة نظرات غاضبة لتخويفي أو تهديدي. (ل)					
6.	صرخ علي أحد الطلبة لتخويفي وإفزازي. (ل)					
7.	قرصني أحد الطلبة وشد شعري مسبباً لي الألم والضييق. (ج)					
8.	لم يصغ إلي أحد الطلبة عندما أتحدث. (ع)					
9.	ضربني أحد الطلبة بقدميه وعرقلني عندما مررت أمامه. (ج)					
10.	اصدر أحد الطلبة تعليقات مزعجة عن سماتي الجسمية ومظهري العام مثل طولي أو وزني... الخ. (ل)					
11.	تجاهلني أحد الطلبة عمداً. (ع)					
12.	طردني أحد الطلبة من المجموعة التي يلعب فيها أو التي يكون متواجداً فيها. (ع)					
13.	كشف أحد الطلبة عمداً أسراري الشخصية. (ل)					
14.	منعني أحد الطلبة عمداً من الانضمام إلى جماعة أصدقائه. (ع)					
15.	احتال علي أحد الطلبة وأخذ نقودي أو أي شيء يخصني. (م)					
16.	نظر إلي أحد الطلبة نظرات سخرية واستهزاء. (ل)					
17.	أطلق علي أحد الطلبة ألقاباً بذيئة. (ل)					
18.	لوى أحد الطلبة زراعي أو حشرنني في مكان ضيق مثل زاوية الصف أو تحت المقعد مثلاً. (ج)					
19.	حرض أحد الطلبة زملائي عليّ. (ع)					
20.	رفض أحد الطلبة إرجاع الأشياء التي استلفها مني. (م)					
21.	استخدم أحد الطلبة القوة أو التهديد بالقوة لأخذ نقودي أو أي شيء يخصني. (م)					
22.	سرق أحد الطلبة أشياء خاصة بي. (م)					
23.	اتهمني أحد الطلبة بأعمال لم أرتكبها وجعل الآخرين يكرهوني. (ع)					
24.	صفعني أحد الطلبة وضربني بيديه. (ج)					
25.	اصدر أحد الطلبة تعليقات مزعجة عن أفراد أسرتي. (ل)					
26.	افتعل أحد الطلبة أسباباً للتشاجر معي وضربي. (ج)					
27.	وقف أحد الطلبة أمامي وأخذ دوري في الطابور الصباحي أو في أماكن الشراء. (ج)					
28.	ألقاني أحد الطلبة أرضاً وجلس فوقني. (ج)					
29.	أخفى أحد الطلبة عمداً أشياء خاصة بي. (م)					
30.	هاجمني وضربني أحد الطلبة بأدوات مثل الكرسي، القلم، العصا... الخ. (ج)					

ل: الوقوع ضحية الاستقواء اللفظي

م: الوقوع ضحية الاستقواء على الممتلكات.

ج: الوقوع ضحية الاستقواء الجسيمي

ع: الوقوع ضحية الاستقواء الاجتماعي

الملحق (3)

مقياس الشعور بالوحدة

بين يديك مجموعة من الفقرات تصف مشاعر وأحاسيس وخبرات تمر بها في المدرسة. نرجو منك قراءة كل فقرة بتمعن، وتقدير مدى انطباقها عليك بوضع إشارة (✓) في العمود المناسب آراء كل منها، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى غير صحيحة وإنما هي تعبيرات عن مشاعرك وآرائك.

تنطبق عليّ بدرجة

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	أقضي معظم وقتي في المدرسة وحدي.					
2.	أشعر بالوحدة في المدرسة.					
3.	يصعب عليّ أن أجد أشخاصاً يحبونني في المدرسة.					
4.	ليس لدي صديق في غرفة الصف.					
5.	لا يوجد أحد أستطيع التحدث معه في المدرسة.					
6.	لا يوجد أحد في المدرسة أذهب إليه عندما أحتاج المساعدة.					
7.	يصعب عليّ تشكيل صداقات في المدرسة.					
8.	لا يوجد أحد في المدرسة أستطيع اللعب معه.					
9.	لا يوجد أحد في المدرسة أستطيع ممارسة نشاطات معه.					
10.	لا أستطيع الانسجام مع الآخرين في المدرسة.					
11.	أتمنى أن يكون في المدرسة شخص أشعر بأنه قريب مني.					
12.	لا أحد يعرفني جيداً في المدرسة.					
13.	لا يشاركني زملائي في المدرسة اهتماماتي وأفكاري.					
14.	لا يوجد في المدرسة شخص يفهمني.					

الملحق (4)

مقياس الدعم الاجتماعي

تشير الفقرات التالية إلى مشاعر وخبرات يشعر بها الفرد أثناء تفاعلاته الاجتماعية مع أصدقائه وزملائه ووالديه ومعلميه. ولكل فقره خمس إجابات: تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً، تنطبق عليّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليّ بدرجة قليلة، تنطبق عليّ بدرجة قليلة جداً. يرجى قراءة الفقرات بدقه ووضع إشارة (✓) على الإجابة التي تعتقد أنها تنطبق عليك، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى غير صحيحة وإنما هي تعبيرات عن مشاعرك وآرائك.

تنطبق عليّ بدرجة

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	يفهمني والداي جيداً. (و)					
2.	لدي زملاء أحبهم كما هم. (ز)					
3.	يساعدني معلمي عندما أتضايق وأنزعج. (م)					
4.	يساعدني معلمي عندما أواجه مشكلة ما. (م)					
5.	يريد والداي الاستماع فعلاً لمشاكلي. (و)					
6.	يساعدني معلمي على إنجاز أفضل ما لدي. (م)					
7.	لدي أصدقاء حميمون يفهموني فعلاً. (ز)					
8.	لا يهتم والداي فعلاً بمشاعري. (و)					
9.	يهتم معلمي بي. (م)					
10.	لدي أصدقاء حميمون أتحدث إليهم عما يزعجني. (ز)					
11.	يعاملني والداي كشخص له اعتبار أو أهمية. (و)					
12.	ينتبه زملائي إلى ما أقول. (ز)					
13.	لا يعاملني معلمي بعدالة. (م)					
14.	لدي أصدقاء حميمون أحب أن أقضي معهم بعضاً من وقتي. (ز)					
15.	يحبني والداي كما أنا. (و)					
16.	يهتم معلمي بي عندما أكون في حالة سيئة. (م)					
17.	لدي أصدقاء حميمون يستمعون فعلاً لما أقول. (ز)					
18.	يشعروني والدي بأهمية أعمالي وتصرفاتي. (و)					
19.	يعاملني معلمي كإنسان له أهمية واعتبار. (م)					
20.	ليس لدي صديق حميم يهتم بمشاعري. (ز)					
21.	يظهر لي والداي أخطائي بلطف. (و)					
22.	يقدم لي معلمي نصائح مفيدة. (م)					
23.	يساعدني والداي في اتخاذ القرارات الخاصة بي. (و)					
24.	يعبر والداي عن فخرهما بي. (و)					
25.	يساعدني والداي في الإجابة عن التساؤلات التي تحيرني. (و)					

ز: دعم الزملاء

م: دعم المعلمين

و: دعم الوالدين

الملحق (5)

نتائج التحليل العاملي لتوزيع جميع فقرات مقياس الاستقواء على مجالاته الأربعة (الاجتماعي، الجسمي، اللفظي، الممتلكات) (N=420)

الفقرة	معامل التشيع للمجال الاجتماعي	معامل التشيع للمجال الجسمي	معامل التشيع للمجال اللفظي	معامل التشيع لمجال إتلاف الممتلكات
1	0.46	0.22	0.32	0.28
2	0.45	0.09	0.04	0.41
3	0.01	0.49	0.24	0.07
4	0.44	0.01	0.42	0.04
5	0.06	0.51	0.10	0.10
6	0.08	0.18	0.24	0.42
7	0.04	0.21	0.43	0.30
8	0.45	0.11	0.02	0.11
9	0.02	0.26	0.58	0.10
10	0.16	0.05	0.56	0.22
11	0.30	0.06	0.55	0.08
12	0.09	0.08	0.11	0.16
13	0.28	0.08	0.57	0.26
14	0.35	0.28	0.35	0.40
15	0.53	0.07	0.28	0.03
16	0.04	0.20	0.06	0.10
17	0.66	0.06	0.13	0.19
18	0.03	0.58	0.01	0.21
19	0.10	0.02	0.12	0.02
20	0.14	0.50	0.22	0.17
21	0.51	0.29	0.23	0.24
22	0.52	0.23	0.18	0.31
23	0.26	0.01	0.14	0.44
24	0.17	0.56	0.11	0.08
25	0.10	0.14	0.64	0.08
26	0.51	0.11	0.26	0.09
27	0.14	0.16	0.31	0.58
28	0.53	0.001	0.08	0.23
29	0.07	0.42	0.64	0.02
30	0.10	0.44	0.23	0.42
31	0.001	0.11	0.34	0.62
32	0.21	0.50	0.19	0.44
33	0.15	0.01	0.20	0.04
34	0.003	0.001	0.29	0.63
35	0.13	0.63	0.25	0.13
36	0.12	0.49	0.14	0.35
37	0.57	0.41	0.04	0.11
38	0.10	0.23	0.58	0.31

الملحق (7)

نتائج التحليل العاملي لتوزيع جميع فقرات مقياس الدعم الاجتماعي على مجالاته الثلاثة (الدعم الوالدي، دعم الزملاء، دعم معلمين) (N=420)

الفقرة	معامل التشبع للمجال الدعم الوالدي	معامل التشبع للمجال دعم الزملاء	معامل التشبع للمجال دعم معلمين	الفقرة	معامل التشبع للمجال الدعم الوالدي	معامل التشبع للمجال دعم الزملاء	معامل التشبع للمجال دعم معلمين
1	0.57	0.24	0.24	16	0.72	0.06	0.28
2	0.29	0.64	0.07	17	0.12	0.02	0.08
3	0.41	0.38	0.58	18	0.29	0.30	0.53
4	0.44	0.26	0.57	19	0.45	0.70	0.11
5	0.20	0.12	0.17	20	0.68	0.22	0.31
6	0.64	0.27	0.23	21	0.16	0.19	0.66
7	0.38	0.35	0.60	22	0.41	0.66	0.11
8	0.43	0.65	0.14	23	0.72	0.19	0.26
9	0.67	0.30	0.26	24	0.25	0.15	0.64
10	0.35	0.29	0.60	25	0.14	0.05	0.07
11	0.44	0.62	0.09	26	0.67	0.24	0.29
12	0.70	0.21	0.27	27	0.73	0.13	0.37
13	0.20	0.62	0.03	28	0.71	0.09	0.24
14	0.35	0.32	0.56	29	0.11	0.004	0.02
15	0.41	0.66	0.006	30	0.10	0.02	0.04

الملحق (8)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الاستقواء مع المجال نفسه والمقياس ككل (ن = 420).

المجال الاجتماعي			المجال الجسمي			المجال اللفظي			مجال الممتلكات		
رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس
1	0.80	0.75	1	0.60	0.54	1	0.68	0.65	1	0.75	0.57
2	0.59	0.40	2	0.71	0.54	2	0.70	0.54	2	0.77	0.70
3	0.70	0.80	3	0.80	0.65	3	0.72	0.75	3	0.62	0.54
4	0.71	0.62	4	0.85	0.60	4	0.73	0.70	4	0.61	0.62
5	0.71	0.60	5	0.87	0.84	5	0.78	0.64	5	0.77	0.58
6	0.72	0.56	6	0.56	0.70	6	0.77	0.75	6	0.63	0.54
7	0.69	0.53	7	0.65	0.56	7	0.78	0.70			
8	0.76	0.62	8	0.82	0.75	8	0.75	0.69			
9	0.82	0.80	9	0.65	0.61						
10	0.80	0.75									
11	0.73	0.68									
الكلي			الكلي			الكلي			الكلي		
0.67			0.61			0.69			0.56		

الملحق (9)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الوقوع ضحية مع المجال نفسه والمقياس ككل (ن = 420)

المجال الاجتماعي			المجال الجسمي			المجال اللفظي			مجال الممتلكات		
رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس
1	0.87	0.62	1	0.72	0.54	1	0.75	0.64	1	0.72	0.51
2	0.77	0.67	2	0.76	0.64	2	0.81	0.74	2	0.88	0.71
3	0.66	0.51	3	0.77	0.76	3	0.75	0.72	3	0.78	0.61
4	0.72	0.59	4	0.86	0.74	4	0.80	0.72	4	0.73	0.58
5	0.74	0.64	5	0.88	0.81	5	0.75	0.71	5	0.80	0.71
6	0.72	0.65	6	0.89	0.71	6	0.82	0.74			
7	0.78	0.60	7	0.71	0.81	7	0.76	0.84			
			8	0.82	0.87	8	0.68	0.52			
						9	0.76	0.74			
						10	0.78	0.72			
الكلي 0.59			الكلي 0.66			الكلي 0.67			الكلي 0.61		

الملحق (10)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الدعم الاجتماعي مع المجال نفسه والمقياس ككل (ن = 420)

دعم والدي			دعم زملاء			دعم معلمين		
رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس
1	0.78	0.67	1	0.77	0.75	1	0.82	0.70
2	0.71	0.78	2	0.75	0.54	2	0.85	0.78
3	0.68	0.62	3	0.87	0.64	3	0.76	0.72
4	0.87	0.72	4	0.81	0.75	4	0.84	0.70
5	0.71	0.71	5	0.72	0.77	5	0.86	0.69
6	0.82	0.73	6	0.75	0.64	6	0.75	0.61
7	0.71	0.62	7	0.77	0.79	7	0.77	0.72
8	0.66	0.51				8	0.64	0.71
9	0.73	0.74						
10	0.77	0.63						
الكلي 0.72			الكلي 0.64			الكلي 0.67		

الملحق (11): معامل ارتباط فقرات مقياس الشعور بالوحدة مع المقياس ككل

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال
1	0.61	8	0.62
2	0.58	9	0.66
3	0.74	10	0.55
4	0.76	11	0.49
5	0.66	12	0.79
6	0.71	13	0.56
7	0.73	14	0.58

منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن

قاسم خزعلي*

تاريخ قبوله 2009/4/7

تاريخ تسلم البحث 2008/7/9

Scientific Value System Integrated in First Grades Basic Stage Science Textbooks in Jordan

Qasim Khazali, AlBalqa' Applied University, Irbid, Jordan.

Abstract: The purpose of the study was to propose a list of scientific values to be integrated into the science textbooks of first basic stage in Jordan, and to investigate their availability, sequence, and integration in these science textbooks. To achieve the purpose of the study, the researcher developed an instrument to analyze the scientific values using the structural approach. The reliability and validity of the instrument were established and ensured. A descriptive approach was applied in analyzing the three science textbooks. The study revealed the following results: eight scientific values were proposed (namely, curiosity, scientific integrity, acceptance of criticism, giving careful judgments, science ethics, scientific thinking, appreciating science and respecting scientists); detecting a mediating percentage of Behavioral aspect for the scientific values which was 64.86% in the all science textbooks; science textbooks richness in scientific values at a rate of 91.67%; and a low sequence level of scientific values integrated in the science textbooks (only 50%). No significant differences ($\alpha = 0.05$) were found in the integration level between the two sections of the science textbooks for the first basic grade. No significant differences ($\alpha = 0.05$) was found in the integration level between the two sections of the science textbooks for the second basic grade. No significant differences ($\alpha = 0.05$) were found in the integration level between the two sections of the science textbooks for the third basic grade. No significant differences ($\alpha = 0.05$) were found in the integration level of the science values between the two science textbooks for the first and second basic grades. No significant differences ($\alpha = 0.05$) were found in the integration level of the science values between the two science textbooks for the second and third basic grades. No significant differences ($\alpha = 0.05$) were found in the integration level of the ethics of science between science textbooks for the total three basic grades. Significant differences ($\alpha = 0.05$) was found in the integration level of science ethics value between the two science textbooks for the second and third basic grade. Significant differences ($\alpha = 0.05$) was found in the integration level of science ethics value among the science textbooks of all of the basic stage grades. (**Keywords:** Scientific values, Science textbooks, Basic stage, Values sequence, Values integration).

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى اقتراح قائمة بالقيم العلمية التي ينبغي تضمينها في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، والكشف عن مدى توافر القيم العلمية، ومستوى تتابعها، وتكاملها في كتب العلوم. ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بإعداد أداة لتحليل القيم العلمية بإتباع المنهج البنائي، وتم استخراج دلالات صدق الأداة وثباتها، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل كتب العلوم الثلاثة. وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية: اقتراح ثماني قيم علمية؛ هي: حب الاستطلاع، والأمانة العلمية، وقبول النقد، والتأني في الحكم، وأخلاقيات العلم، والتفكير العلمي، وتقدير العلم، وإجلال العلماء. كما وتم الكشف عن توسط نسبة المظاهر السلوكية للقيم العلمية في كتب العلوم للمرحلة الأساسية الأولى كلها إذ بلغت (64.86%). وبينت نتائج الدراسة ثراء كتب العلوم بالقيم العلمية إذ بلغت نسبتها (91.67%). في حين كان مستوى تتابع القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم منخفضاً بنسبة مقدارها (50%). وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى تكامل القيم العلمية بين جزئي كتاب العلوم للصف الأول الأساسي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى تكامل القيم العلمية بين جزئي كتاب العلوم للصف الثاني الأساسي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى تكامل القيم العلمية بين جزئي كتاب العلوم للصف الثالث الأساسي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى تكامل القيم العلمية بين كتابي العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى تكامل القيم العلمية بين كتابي العلوم للصفين الثاني والثالث الأساسيين. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى تكامل القيم العلمية بين كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأساسية الأولى كلها، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى تكامل قيمة أخلاقيات العلم بين كتابي العلوم للصفين الثاني والثالث الأساسيين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى تكامل قيمة أخلاقيات العلم بين كتب العلوم للصفوف المرحلة الأساسية الأولى كلها. (الكلمات المفتاحية: القيم العلمية، كتب العلوم، المرحلة الأساسية الأولى، تتابع القيم، تكامل القيم).

مقدمة :

يحتاج المتعلم في هذا العصر تنمية الأسس المعرفية وفق أطر قيمية حول التطبيقات العلمية وتوظيف التقنية، خاصة أن مشكلة العلم المعاصر أصبحت ذات صلة وثيقة بمدى وعي الفرد بقيمة العلم وبأهمية تطبيقاته، لتزداد الحاجة إلى تنمية الثقافة العلمية لدى

المتعلمين في كل ما يتعلق بمسائل الحضارة.

ومن أهم خصائص العلم في هذا القرن، اندماج العلم والتقانة في نظام متكامل يصعب الفصل بينهما إلى الحد الذي أثر في طبيعة المعرفة

* كلية اربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، إربد، الأردن
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2009، إربد، الأردن.

العلمية ذاتها، ويؤكد فلاسفة العلم أن هذا التطور في طبيعة العلم قد تعدى مجرد إضافة معرفة جديدة إلى ظهور روح جديدة وفلسفات مختلفة، مما يؤكد حاجة المجتمع الإنساني إلى مرجعية ملائمة تعكس كثيراً من المعاني حول ثقافة العلم وقيمه (فضل وبوقحوص، 1997؛ حيدر، 1998).

ويعد العلم بناءً معرفياً توصل إليه الإنسان على مر الزمن، في وصف الظواهر الطبيعية والإنسانية التي تحدث حوله؛ وفي إدراك العلاقات القائمة بينها لفهمها وزيادة سيطرته عليها، لذا أضحت العلم ضرورة ملحة للمجتمعات التي تنشأ الارتقاء ومواجهة حاجاتها وتطلعاتها ومسيرة الأمم المتقدمة (Tyler and Suan, 1990).

يتطلب العلم الاستعانة بوسائل تكنولوجية مختلفة لنقله للأفراد والمجتمعات، وأن يتم ذلك ضمن السياق الثقافي للمجتمعات حتى يكون مقبولاً وناجحاً؛ بمعنى أن تتوافر مجموعة من المستويات الأخلاقية لرجال العلم، تكون مسئولة عن ضبط أنشطتهم العلمية والتكنولوجية وتوجيهها في مختلف التخصصات ومجالات الحياة؛ وتسمى هذه المستويات بالقيم العلمية (Butkhardt, 1999)؛ ليشترك بذلك مفهوم القيم العلمية من خلال العلاقة التبادلية والتلازمة بين العلم والقيم (Farrell, 2005).

تعرف القيم العلمية بأنها محصلة مجموع الاتجاهات الإيجابية لدى الأفراد إزاء موضوع علمي أو موقف متصل بالعلم (علي، 2002)، أو هي الأحكام المعيارية الضمنية التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات ذات الصبغة العلمية، ويصدرها الفرد تجاه القضايا والمشكلات العلمية التي يعيشها ويتفاعل معها، وتتضح في اهتماماته واتجاهاته وسلوكه (عبد المجيد، 2003)، أو هي مجموعة تصورات عقلية ووجدانية تحدد موقف الإنسان من قضايا العلم البنائية والوظيفية، التي تيسر له فهم علاقاته بمكونات البيئة والقدرة على تفسيرها (مكروم، 2004).

تمثل القيم العلمية فرعاً في مصفوفة القيم ذات المفهوم الثلاثي العناصر: المعرفي: المسئول عن تزويد الفرد بالمعلومات عن طبيعة القيم العلمية، والوجداني: المسئول عن تشكيل الميول والاتجاهات لديه، والأدائي: المعني بسلوكياته، هذا ويكتسب الفرد قيمه العلمية من أصوله الدينية والثقافية والاجتماعية، فيشعر نحوها بالقبول، وتكون من عوامل تشكيل شخصيته؛ وتدفع الفرد إلى مواجهة الظواهر المختلفة بحكمة واقتدار، فهي تؤثر في سلوكه تأثيراً مباشراً (استيتية وصحي، 2002).

وتكتسب القيم العلمية إما بصورة مفروضة على الفرد؛ وإما بصورة إرادية عن طريق المؤسسات التربوية في المجتمع كالأُسرة، والمدرسة، وما في حكمها، وجماعة الرفاق، ووسائل الإعلام، فالقيم التي يكتسبها الإنسان في صغره تعد أكثر استقراراً، أما التي يكتسبها في كبره فهي عرضة للتغير (الرشيد، 2000).

إن تحديد قيم المجتمع وحاجاته وطموحاته يجب أن يحظى بالاهتمام الكافي في بناء المناهج وتطويرها، وفي ضوء ذلك يتم تحديد أهداف المنهج واختيار محتواه، وتنظيم ذلك المحتوى

وتنفيذه بطريقة تعمل على مساعدة الفرد المتعلم على تلبية هذه الحاجات والقيم والطموحات (عطوة، 1995)؛ لذا يعد البناء القيمي أحد الأركان الأساسية في بناء الجانب المعرفي لأي منهاج تربوي، فلكل مجتمع قيمه التي يتمسك بها ويصوب أن تنمو وتستمر لدى أبنائه، فضلاً عن أن هناك العديد من القيم المرغوب فيها، التي تنتقل إلى المجتمع من خارجه، إلا أنها تبدو غريبة، وقد لا يتقبلها المجتمع. ولذلك فإن المناهج الدراسية يحكم عليها بالفشل أو النجاح بقدر ما تتيح من مجالات معرفية تعزز القيم المرغوب بها وتمحو غيرها (اللحاني، 1995). لهذا تقوم التربية أحياناً بتغيير بعض العادات أو التقاليد أو الاتجاهات التي تضر بالمجتمع أكثر مما تنفعه، وتستبدلها بقيم إيجابية نحو العلم والتعلم (الوكيل، 2000).

من هنا فإن تضمين القيم العلمية في العملية التربوية في الوقت الراهن ضرورة ملحة، فهي تشكل الأساس الأخلاقي العلمي للمهنة؛ فتتضح في ضوئها أمانة التجريب العلمي، والتعامل مع البيانات، والاحتفاظ بالسجلات، وتبليغ النتائج، وأدب الحوار، والاختلاف العلمي (Butkhardt, 1999).

وترتبط القيم العلمية بعلاقة وثيقة مع التفكير؛ فهي ملازمة له، وظيفتها توجيه التفكير إلى الابتكار، وهو التفكير المنظم الذي يمكن أن نستخدمه في شؤون الحياة اليومية، وهذا يشترط أن تكون القيم إيجابية؛ مثل: الموضوعية، والأمانة العلمية، وتحمل المسؤولية، وضبط النفس، والدقة التجريبية، والخصب الفكري، والقابلية للتجريب، والمرونة العلمية، والتعليل العلمي، والبحث عن الأسباب (مكروم، 2004؛ Farrell, 2005).

ومما تجدر الإشارة إليه أن الاهتمام بالقيم العلمية ليس وليد العصر الراهن، إذ تضمنت مصادر التشريع الإسلامي عدداً من القيم العلمية وضوابطها، وفضلها للمعلم والمتعلم على حد سواء، كقوله تعالى: "يأيها الذين آمنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوماً بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين" [الحجرات: 6]، إذ يدعو المولى-تبارك وتعالى- إلى الأخذ بالعقلانية في مواجهة المواقف، وهذه قيمة علمية تنادي بها الكتابات المعاصرة العربية والأجنبية.

وأشارت الجمعية الأمريكية للعلوم المتقدمة في الوثيقة الشاملة الخاصة بتحسين العلوم ممثلة بمشروع Science for Benchmarks Literacy [2061]، إلى أهمية إيجاد الطالب المثقف علمياً من خلال تحديد ما ينبغي أن يعرفه عن العلم، وأن يتعلم المفاهيم العلمية، لا موضوعاتها، وأن تقوم موضوعات العلوم على الدليل والتجريب (American Association for the Advancement Science [AAAS], 1993).

وقد أوصت المؤتمرات العربية التسعة المنعقدة خلال الأعوام (1997- 2005) والتي تعنى بقضايا التربية العلمية للقرن الحادي والعشرين، بضرورة نشر الثقافة العلمية في المجتمع، مما يؤكد مسؤولية مؤسسات المجتمع المختلفة ولا سيما وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي في نشرها وتأصيلها لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمية.

فعالة في تحقيق أهدافها التربوية والعلمية. وفي هذا السياق تتعرض كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الأساسية الأولى إلى تساؤلات نقدية كثيرة من التربويين فيما إذا كانت هذه الكتب ملائمة أم لا من حيث مضامينها التربوية وقيمتها العلمية؛ فيرى بعض التربويين أن كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية الأولى تتضمن منظومة القيم العلمية بدرجة كافية يمكنها من تحقيق الأهداف التربوية والعلمية بفاعلية، بينما يرى البعض الآخر أن هذه الكتب لا تتضمن منظومة القيم العلمية بدرجة كافية، في حين أن هناك فئة من المعلمين تظن أن وجود القيم العلمية في كتب العلوم أو عدم وجودها سواء. فهي لا تكسب الطلبة منظومة القيم العلمية المتضمنة فيها.

ومن خلال هذا التباين في وجهات نظر المربين بشأن منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى، وفي تصورات المعلمين لدور كتب العلوم في إكساب الطلبة منظومة القيم العلمية، تبدو ثمة إشكالية تحتاج إلى دراسة. دفعت الباحث إلى إجراء هذه الدراسة للوقوف على منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن. ويمكن توضيح مشكلة الدراسة من خلال السؤال الآتي:

ما القيم العلمية المتضمنة في محتويات الكتب المدرسية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن؟ وقد تفرعت عنه الأسئلة التالية:

- ما القيم العلمية التي ينبغي تضمينها في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن؟
- ما المظاهر السلوكية للقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن؟
- كيف توزعت المظاهر السلوكية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن على القيم العلمية؟
- ما مستوى التتابع بين القيم العلمية في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن؟
- ما مستوى التكامل بين القيم العلمية المتضمنة في محتويات جزئي كتاب العلوم لكل صف على حدة من صفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن؟
- ما مستوى التكامل بين القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى اقتراح قائمة بالقيم العلمية التي ينبغي تضمينها في محتويات كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، ثم الكشف عن مدى توافرها في تلك المحتويات، والاستدلال على مستوى تتابع القيم العلمية المتضمنة فيها، والكشف عن مستوى التكامل بين القيم العلمية المتضمنة في محتويات كتب العلوم بين جزئي الكتاب من جهة، وبين كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى كلها.

ويتضح من خلال الدعوة التي أطلقتها الرابطة القومية لمعلمي العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية (National Science Teacher Association [NSTA]) ضرورة تضمين عمليات العلم في مناهج العلوم، وعداً عمليات العلم من أسس بناء المنهاج التربوي، لضمان تحقق هذه العمليات لدى الطلبة (Ulerick, 2000).

وتأسيساً على ما سبق، يرى الباحث أن القيم العلمية تتأثر بمعوقات متباينة المصادر، سواء ما كان يتعلق بالمعلم، أو بالطلبة، أو بالمنهج الدراسي بمفهومه الواسع، أو بالمعتقدات والأفكار الخاطئة، الأمر الذي يعرقل عملية تنمية القيم العلمية؛ ليصبح السلوك الإنساني محكوماً بمجموعة من القيم غير المرغوب فيها، مما يجعله غير مقبول في الوسط الذي يصدر فيه.

وتعد مرحلة الصفوف الأساسية الأولى مرحلة هامة في إكساب الأطفال القيم العلمية؛ إذ يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يمارس العمليات العلمية التي تشير إلى حدوث التفكير المنطقي، غير أنها مرتبطة على نحو وثيق بالأفعال المادية الملموسة، ويصبح الطفل في هذه المرحلة قادراً على التفكير بما يترتب على سلوكه من نتائج، والتنبؤ بالحوادث على المستوى المادي المحسوس (أبو جادو، 2000).

وترتكز الفلسفة التربوية للتعليم الأساسي في الأردن على عدة أسس مترابطة ومتكاملة، تتمثل بأنها مرحلة أساسية مجانية وظيفية إلزامية عامة، ترعى الطفل ككائن اجتماعي، وتهيئ له المدرسة فرصة إشباع حاجاته وميوله وقدراته المختلفة، ومن هنا يمكن القول إن هدف التعليم الأساسي بشكل عام، وهدف التعليم في الصفوف الثلاثة الأولى بشكل خاص؛ هو تحقيق النمو الشامل والمتكامل من جميع جوانبه النمائية الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية للطفل، ومما لا شك فيه أن قضية تعميم التعليم الأساسي واستيعابه لجميع الأطفال في سن الإلزام، ورفع مستوى كفايته إلى المستوى التعليمي الذي يمكن الأطفال من توظيف المهارات التي تعلموها واستوعبوها؛ هي أفضل وسيلة لتحقيق أهداف التنمية الشاملة.

لذا جاء اهتمام عدد من الباحثين بدراسة القيم العلمية، ودعوا إلى إجراء مزيد من البحوث في القيم العلمية؛ مثل: دراسة بوتكهاردت (Butkhardt, 1999)، ودراسة عبد المجيد (2003)، ودراسة الكسباني (2003)، ودراسة مكروم (2004)، ودراسة إسماعيل (2004). الأمر الذي دعا الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية وتناول القيم العلمية؛ لا سيما أن كتب العلوم في الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن يتم تغييرها وتطويرها باستمرار، إذ يرى الباحث أنها تحتاج إلى دراسة علمية تقترح القيم العلمية التي ينبغي تضمينها في محتوياتها بصورة متتابعة وتكاملية، والكشف عن المتوافر منها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد الكتب المدرسية من أهم المصادر الرئيسة التي يستمد منها الطلبة ثقافتهم وقيمهم العلمية. لذا فإنها تخضع للنقد والمراجعة والتقويم والتطوير بين الحين فترة والآخر، كي تبقى

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية القيم العلمية في حياة الفرد عامة والطلبة خاصة باعتبارها موجبات للسلوك العلمي لهم، فضلاً عن إسهامها بنصيب وافر في تكوين شخصياتهم من خلال التفاعل مع الأصول الدينية والثقافية والاجتماعية والعلمية.

تعد المرحلة التعليمية الأساسية الأولى من التعليم المدرسي مرحلة مبكرة في السلم التعليمي بالمجتمع، إذ يمثل طلبتها شريحة هامة وحساسة في المنظومة الاجتماعية، لهذا تبذل الأنظمة التربوية الغالي والنفيس من أجل توفير أسباب التعليم الأساسي المبكر على نحو سليم، حتى تمكن الطلبة من مواجهة تحديات العصر باقتدار.

لذا فإن الأردن يتطلع دائماً إلى تطوير مناهج العلوم وكتبها بشكل عام، ومناهج العلوم وكتبها بالمرحلة الأساسية بشكل خاص، من أجل إكساب الطلبة القيم والمهارات العلمية الضرورية واللازمة لهم، إذ يعد اكتساب القيم العلمية هدفاً أساسياً من أهداف العلوم في المرحلة الأساسية الأولى.

ومن خلال مراجعة الباحث للأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت القيم العلمية، يجد - وبحسب حدود علمه - غياب الدراسات التي تبحث القيم العلمية في الكتب المدرسية الأردنية بشكل خاص وندرة وجودها في الكتب العربية بشكل عام. ونظراً للدعوات المتكررة التي وجهها القائمون على بناء المناهج التربوية والكتب المدرسية لإبداء الآراء في كل عنصر من عناصرها، ومن بينها محتوياتها ومضامينها، فقد سعى الباحث إلى تسليط الضوء على محتويات كتب العلوم لاقتراح قائمة بالقيم العلمية التي ينبغي تضمينها في محتواها، بالإضافة إلى تحديد درجة توافرها وتتابعها وتكاملها. وترجع أهمية الدراسة إلى أنها:

- تنبثق من أهمية طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، فهم بأمر الحاجة للإعداد التربوي حتى يمتلكوا مصفوفة القيم التربوية، ومنها القيم العلمية.
- قد تفيد مخططي مناهج العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن وكتبها ليزيدوا من اهتمامهم بالقيم العلمية بما يسهم في تحقيق أهداف التربية العلمية.
- ربما تفيد نتائج الدراسة القادة التربويين في توجيه انتباه المدرسين إلى ضرورة إلمام تلاميذهم بالقيم العلمية الإيجابية، بدلاً من الاقتصر على الجانبين العقلي والمهاري في عملية التدريس.
- اقتراح توصيات للمسؤولين عن بناء مناهج العلوم وكتبها لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن وتطويرها.
- قد تفيد أدوات الدراسة الباحثين في الكشف عن القيم العلمية المتضمنة في كتب مدرسية أخرى مثل: الرياضيات، واللغة العربية، والتربية الوطنية والاجتماعية، والتربية الإسلامية، واللغة الإنجليزية.

حدود الدراسة:

انحصرت حدود الدراسة بالآتي:

- الحد الموضوعي، ويتمثل بالآتي:

- القيم العلمية لكتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى.
- تحليل محتوى كتب العلوم للصفوف الأساسية الأول، والثاني، والثالث.
- استنتجت الدراسة تحليل مضمون الصور والرسومات والأسئلة التقويمية في نهاية كل وحدة دراسية.
- الحد الزماني والمكاني: أجريت الدراسة في منتصف الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2007/2008) في الأردن.

مصطلحات الدراسة:

القيم العلمية: هي الأحكام العقلية الانفعالية المتعلقة بقضايا العلم ومواقفه وموضوعاته، التي تعد موجبات لسلوك الإنسان بإيجابية نحو تلك القضايا، وتجعله قادراً على مواجهة المواقف العلمية والتكنولوجية والاجتماعية والثقافية باقتدار، إذ يأخذ بقيمة العقلانية في المواقف التي تتطلب التصرف الواعي، ويأخذ بالمشاورة العلمية في حالة تحصيل العلم من مدرسيه، وهكذا؛ التي يمكن الكشف عنها في محتويات كتب العلوم من خلال عملية تحليل المحتوى.

مستوى تتابع القيم العلمية: وجود علاقة قوية بين القيم العلمية في محتوى كتاب الصف الأول الأساسي، ومحتوى كتاب الصف الثاني الأساسي، ومحتوى كتاب الصف الثالث الأساسي على التوالي، بصورة أعمق وأكثر اتساعاً، مما يؤكد المستويات العليا من المعالجة في تضمين القيم العلمية في محتوياتها.

مستوى تكامل القيم العلمية: وجود علاقة قوية بين القيم العلمية في محتويات كتب العلوم، بصورة تبرز الترابط بين تضمين القيم العلمية في كل تلك المحتويات، مما يؤكد مستويات التماسك في عملية معالجة وتضمين القيم العلمية فيها. ويمكن الوصول للمستوى المثالي للتكامل من خلال توافر القيم العلمية الثمانية بين كل جزئين من محتويات كتب العلوم ولكل صف على حدة مرة، وبين كتب العلوم كلها.

الدراسات السابقة:

لقد تناولت عدد من الدراسات السابقة القيم العلمية بالتقصي والتحليل، إذ قام كل من أيكينجر وروث (Eichinger and Roth, 1991) بدراسة لتحليل مناهج العلوم في المرحلة الأساسية من أجل تحديد أهدافها ودرجة تتابع المحتوى وتسلسله، والأنشطة العلمية وطرق تقييمها. وبينت نتائج الدراسة ارتباط الأهداف بالمحتوى، وتسلسل المحتوى وتتابعه، فضلاً عن ارتباط الأنشطة العلمية بالمحتوى من جهة، وبالمعلومات العلمية السابقة من جهة أخرى.

وهدف دراسة أندرسون (Anderson et al., 1992) إلى تحليل نشاطين علميين للمرحلة المتوسطة من أجل تحديد نوعية المحتوى فيهما، وتحديد مدى ترابط المحتوى مع أجزاء هذين النشاطين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك ترابطاً في المحتوى بين أجزاء هذين النشاطين.

وأجرى أبو الراغب (1994) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتب العلوم وأسئلتها للصف السادس الأساسي، وتقويمه من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في الأردن، وإيجاد نسبة الأنشطة والتجارب العلمية المتوافرة في الكتاب نفسه. وأشارت

نتائج الدراسة إلى أن الكتاب قد احتوى على (50) نشاطاً علمياً - دون تحديد لأنواعها - منسجمة مع أهداف تدريس العلوم في اكتساب الطلبة للمهارات العلمية.

وأما دراسة جونسون (Johnson, 1995) فقد هدفت إلى تحديد أخلاقيات التربية العلمية، إذ أظهرت نتائج الدراسة مسئولية الأنظمة التربوية الكبيرة في التركيز على تناول أخلاقيات العلم وقيمه بعمق أكبر.

وقامت مورو (Morrow, 1994) بدراسة هدفت إلى تحليل كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى؛ لتحديد مدى ترابط الاستراتيجيات المتوافرة فيها لتطوير الثقافة البيئية، وأظهرت نتائج الدراسة مقدرة الكتب على تطوير الاهتمام بالعلوم بدرجة عالية، وأن استخدام المهارات العلمية كانت بدرجة أقل.

وأكدت دراسة كايل (Kyle, 1996) التي هدفت إلى التعرف إلى آفاق التربية العلمية والتكنولوجية في مستقبل أفريقيا، إذ بينت نتائج الدراسة أن الاهتمام بالتربية العلمية والتكنولوجية لدى الطلاب بأفريقيا يحتاج إلى إعادة نظر، وأسندت الدراسة هذا القصور إلى التربية، وحددت الدراسة مجالات الاهتمام بالتربية العلمية في مهارات التعامل مع قضايا المجتمع المرتبطة بالعلم، مثل: التحليل العلمي لهذه القضايا، وتوافر الثقافة العلمية المسؤولة عن تفسير هذه القضايا وما يترتب عليها من آثار .

وهدف دراسة كامبوي (Campoy, 1997) إلى بناء منهاج تربوي قيم، وأظهرت نتائج الدراسة ضرورة إكساب الأطفال القيم من خلال أدب الأطفال، إذ ينبغي أن تقدم من خلالها المعرفة فوق الحسية.

وهدف دراسة بنجر (1999) إلى الكشف عن القيم الإسلامية الواجب إكسابها للطفل في رياض الأطفال، كالقيم العلمية التي حددت ضمن محور القيم الاجتماعية الذاتية، كالأمانة واحترام رأي الآخرين والمساواة، وحددت أيضاً ضمن محور القيم الاجتماعية مع الآخرين؛ كأدب الحديث، والمناقشة، واحترام الوقت، والمثابرة، والاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية، والإخلاص، وأسفرت نتائج الدراسة عن القيم الواجب إكسابها الطفل؛ ومنها: القيم العلمية التالية: الأمانة وتحمل المسؤولية والمثابرة واحترام الوقت.

وأجرت الحديدي (1999) دراسة هدفت إلى التعرف إلى القيم السائدة والمتضمنة في الأهداف التربوية بالأقطار العربية، وبينت نتائج الدراسة ورود القيم الفردية والحياتية والوطنية والعلمية والاجتماعية والدينية والإنسانية، بينما لم ترد القيم الأخلاقية والقومية بصورة صريحة.

وهدف دراسة بوتكهاردت (Butkhardt, 1999) إلى الكشف عن أهداف تعليم القيم العلمية في العملية التعليمية والطرق المستخدمة في تعليم مناهج العلوم، وأسفرت نتائج الدراسة عن أهداف عدة، مثل: تحقيق البناء العلمي للطلاب، وإكسابهم أخلاقيات العلم كالتأدب مع المعلم والآخرين، والفطنة لما حوله، والمعرفة بقضايا المجتمع العلمي والمجتمع الكبير، وتعريفهم بحقائق عن شخصية الطالب واهتماماته الآنية والمستقبلية.

وقامت الغنام (2000) بدراسة هدفت إلى تحليل محتوى مناهج العلوم بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية في ضوء بعض أبعاد التنوير العلمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن منهاج العلوم قد عدّ القيم العلمية إحدى المكونات الأساسية للتنوير العلمي، لكنها تجنبت الكشف عنها في محتويات تلك المناهج.

وأجرى الأغا والزعانين (2000) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر بعض عناصر التنوير العلمي في كتب العلوم الستة للمرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف السادس، وتوصلت إلى تدني نسبة توافر الاتجاهات العلمية في كتب العلوم المحللة والبالغة (54.6%) .

وقام هاورى (Haury, 2000) بدراسة لتحليل كتب العلوم الحياتية؛ لتحديد مدى تحقيقها لأهداف تدريس العلوم حسب المعايير الوطنية بالولايات المتحدة الأمريكية، وبينت نتائج الدراسة أن هذه الكتب قد أهملت معظم المفاهيم المهمة، إذ ركزت على المعلومات السطحية بدلا من المعلومات المهمة، وأنه قد تم عرض الأمثلة والتوضيحات للطلبة بطريقة مجردة أكثر منها حسية، وأن الطلبة يحصلون على مساعدة قليلة جداً من الكتب عند القيام بإجراء الأنشطة العلمية.

وقام الناجي والرواجفة (2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين محتوى كتاب العلوم العامة للصف الثامن الأساسي في الأردن القيم الرئيسة المطلوبة؛ وهي: الروحية، والقومية الوطنية، والاجتماعية الإنسانية، والمعرفية الثقافية، وتكامل الشخصية، والعملية الاقتصادية، والصحية الوقائية، والتربوية الجمالية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى القيم الفرعية تكراراً هي قيمة الإيمان بالله عقيدة وممارسة، أما أقل القيم الفرعية تكراراً فهي قيمة احترام الملكية العامة والخاصة.

وأما دراسة عبد المجيد (2003) فقد هدفت إلى معرفة فعالية استخدام استراتيجية مقترحة لتدريس العلوم في تنمية بعض القيم العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى خمس قيم علمية هي: المثابرة العلمية، والأمانة العلمية، والتمسك بطرق التفكير العلمية، والتواضع العلمي، وأخلاقيات العلم.

وهدف دراسة الشيعلي وخطابية (2003) إلى تحليل الأنشطة العلمية في كتب العلوم للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وتحديد نوع عمليات العلم المتضمنة، وكل من الاستقراء، والاستنتاج، والاستدلال، والتنقيب، والاتصال. وقد بينت نتائج الدراسة عدم توزع الأنشطة العلمية بالتساوي من صف لآخر ضمن كتب عينة الدراسة دون اطراد للزيادة بين الصفوف، وظهور اختلاف في عدد عمليات العلم بكتب العلوم؛ إذ جاءت الملاحظة الأكثر نسبة في كتب العلوم للصف الأول، والاتصال الأكثر نسبة في كتابي الثاني والرابع، أما الاستقراء فكان الأكثر نسبة في كتاب الصف الرابع الأساسي، فضلاً عن خلو الأنشطة العلمية في كتب العلوم من بعض العمليات العلمية؛ إذ خلا كتاب الصف الأول من عملية القياس، وكتاب الصف الرابع من عملية

ويتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها تباينت في اهتماماتها، إذ يرى الباحث الآتي:

- كشفت بعض الدراسات عن القيم العلمية المتضمنة في منهاج العلوم (Butkhardt, 1999؛ الغنام، 2000؛ والأغا والزعائين، 2000؛ وعبد المجيد، 2004؛ وأبو ججوح وحمدان، 2005).
- سعت دراسات إلى تنمية القيم العلمية لدى الطلبة عن طريق تدريس مضامين منهاج العلوم، وليس من خلال تحليله (عبد المجيد، 2003؛ إسماعيل، 2004)، بينما أكدت دراسة بنجر (1999) إكساب أطفال الرياض القيم العلمية من خلال المناهج التعليمية.
- قامت عدد من الدراسات بتحليل مناهج وكتب العلوم بعيداً عن القيم العلمية، إذ حلت دراسة الناجي والرواجفة (2002) القيم العامة، في حين قام دراسة كل من (Eichinger and Anderson et al., 1992؛ Roth, 1991؛ أبو الراغب، 1994؛ الشعلي وخطابية، 2003) بتحليل الأنشطة والأسئلة الواردة فيها.
- كشفت دراسة Morrow (1994) عن الثقافة العلمية في منهاج العلوم، بينما أكد (Johnson, 1995؛ Kyle, 1996؛ الكسباني، 2003) على أهمية الثقافة العلمية والبيئية في العملية التربوية.
- حاول كل من (Campoy, 1997؛ الحديدي، 1999) التعرف إلى القيم المتنوعة العامة في المناهج، وتناولت دراسة هاورى (Haury, 2000) المفاهيم والمهارات العلمية، واستهدفت دراسة أبو هولا (2004) قياس الاتجاهات العلمية لدى الطالبات.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بتناولها تحليل كتب العلوم لمرحلة الصفوف الثلاثة الأولى (Morrow, 1994؛ الغنام، 2000؛ الأغا والزعائين، 2000؛ الشعلي وخطابية، 2003؛ أبو ججوح وحمدان، 2005) إذ لم يكن من بينها دراسة أردنية قامت بتحليل القيم العلمية في كتب العلوم.
- أما الدراسات الأردنية التي تناولت كتب العلوم؛ فهي: دراسة الناجي والرواجفة (2002) التي حلت القيم العامة بكتب العلوم للصف الثامن الأساسي ولم تبحث بالقيم العلمية، ودراسة أبو هولا (2004) التي بحثت في إكساب طلبة الصفين السابع والعاشر للاتجاهات العلمية.
- وفي ضوء ما سبق يظهر جلياً أهمية تحليل محتويات كتب العلوم لما لها من أثر كبير وعميق في تحقيق أهداف التربية العلمية لدى المتعلمين. إن دراسة سلسلة من كتب العلوم لصفوف في ثلاثة صفوف متتالية أكثر جدوى من دراسة كتب متفرقة لصف واحد؛ لأن إكساب القيم العلمية يحتاج لوقت وجهد طويلين من المدرسين والمشرّفين

الاتصال، وغياب مهارة الاستدلال من الصفوف الثاني والثالث والرابع، في حين وجدت في الصف الأول.

وهدفت دراسة الكسباني (2003) إلى إيجاد فهم أفضل للتربية العلمية. وقد أكدت نتائج الدراسة عدداً من القيم العلمية المفترض وجودها في الشخص المثقف علمياً؛ هي: الرغبة في المعرفة والفهم، والتحرر عن الأشياء، والرغبة في الإثبات والتحقيق، واحترام المنطق، وتدارس المقدمات بعناية، وتدارس النتائج بعناية، والبحث عن المعلومات ومعانيها السليمة.

وفي دراسة إسماعيل (2004) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية وحدة دراسية مقترحة في التربية الأخلاقية لتنمية قيم اجتماعية وأخلاقية وعلمية لتلاميذ الصف السادس الأساسي بالسعودية، وقد تناولت الدراسة قيمة علمية واحدة هي قيمة التفكير العلمي. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية الوحدة في تنمية قيمة التفكير العلمي.

وقام عبد المجيد (2004) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تناول محتوى منهاج العلوم بالمرحلة الإعدادية لأبعاد طبيعة العلم وعملياته، وفهم الطلاب لها من خلال تحليل ثلاثة من كتب العلوم الستة المقررة على طلاب المرحلة الإعدادية بمصر. وجاءت نتائج الدراسة كالآتي: بلغت نسب توافر أخلاقيات العلم في الكتب الثلاثة على الترتيب (50%، 0%، 14%).

وهدفت دراسة أبو هولا (2004) إلى الكشف عن أثر منهاج العلوم في الأردن في إكساب طالبات المرحلة الأساسية الاتجاهات العلمية، واختلاف ذلك باختلاف المستوى الصفّي (السابع، والعاشر). وقد وجدت نتائج الدراسة أن هناك تفاوتاً في رتب أبعاد الاختبار لدى طالبات الصفين السابع، والعاشر، إلا أن أبعاد النفعية والتقدمية والنظرة الإنسانية جاءت في المراتب المتقدمة لدى الصفين.

وأجرى أبو ججوح وحمدان (2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن القيم العلمية المتضمنة في محتويات مناهج العلوم واللغة العربية والتربية الوطنية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية بفلسطين واقتراح قيم علمية لها، وتحديد مستوى تتابعها وتكاملها، وبيّنت نتائج الدراسة الآتي: اقتراح ثمانية قيم علمية، والكشف عن ثراء محتويات مناهج العلوم واللغة العربية، واقتراح محتويات مناهج التربية الوطنية للقيم العلمية، وانخفاض مستوى التتابع بين القيم العلمية المتضمنة في محتويات المناهج الثلاثة، وتوافر مستوى التكامل بين محتويات المناهج الثلاثة بنسبة (50%).

وهدفت دراسة تاوسينت (Tausaint, 2005) إلى تحديد القيم العلمية من دراسة أنواع الكائنات الحية التي تعيش في الحياة البرية وأسلوب غذائها بأستراليا، وركزت هذه الدراسة على القيم العلمية المعرفية لدى الأطفال الأستراليين نحو الحياة الطبيعية، والكائنات الحية المهددة بالانقراض، ومدى توافر الرغبة في العمل الجماعي لدى هذه الشرائح في المحافظة على تلك الكائنات النادرة الوجود.

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة الخاصة بتحليل المضامين والمحتويات الواردة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، وذلك من خلال تحديد القيم العلمية ومظاهرها السلوكية المقترح تضمينها في محتويات كتب العلوم، وقد تم الاستفادة من عدة مصادر منها:

- الإطار النظري وما تضمنه من مصادر علمية متخصصة.
- الدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج خاصة دراسة كل من (عطوة، 1995؛ عبد المجيد، 2004؛ وأبو هولا، 2004؛ وأبو ججوح وحمدان، 2005).
- استطلاع آراء (15) من الخبراء والمحكمين بمناهج العلوم، ومشرفي صفوف المرحلة الأساسية الأولى في وزارة التربية والتعليم الأردنية، ومختصين في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، ومعلمي صفوف المرحلة الأساسية الأولى من خلال توجيه سؤال مفتوح إليهم؛ ونصه: "ما هي القيم العلمية التي تعتقد ضرورة تضمينها في محتويات كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن؟".
- في ضوء الإجراءات السابقة تم التوصل إلى الصورة الأولية لقائمة القيم العلمية الواجب تضمينها في محتويات كتب العلوم، وتضمنت مظاهر سلوكية توزعت على ثمانية مجالات؛ هي: قيم حب الاستطلاع، والأمانة العلمية، وتقبل النقد، والتأني في الحكم، والأخلاق العلمية، والتفكير العلمي، وتقدير العلم، وإجلال العلماء شملت (43) مظهر سلوكي في الصورة الأولية لأداة الدراسة.
- أعيد عرض فقرات الأداة بصورتها الأولية على لجنة الخبراء والمختصين مرة أخرى لإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم عليها والتي أخذت بعين الاعتبار لتصحيح عدد فقراتها في صورتها الأولية المعدلة (41).

صدق الأداة:

تم عرض قائمة القيم العلمية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (21) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة اليرموك، والمشرفين التربويين، ومعلمي الصفوف الثلاثة الأولى بوزارة التربية والتعليم الأردنية. وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم بالقائمة من حيث شموليتها للقيم العلمية اللازم تضمينها في محتويات كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى، ومدى وضوح القيم العلمية، وسلامة صياغاتها اللغوية، ومدى ملاءمتها لتلاميذ الصفوف الأولى، فضلاً عن إضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً. وبناء على هذه المرحلة تم تسجيل بعض الملاحظات، منها على سبيل المثال: دمج عدد من المظاهر السلوكية بجانب التفكير تحت مسمى التفكير العلمي. وتمت تجزئة عدد من المظاهر السلوكية إلى قيمتين علميتين؛ هما: قيمة تقدير العلم، وقيمة إجلال العلماء. وإضافة المظهر السلوكي "الابتعاد عن التفكير الخرافي" لقيمة التفكير العلمي.

التربويين؛ لذلك تم تناول محتويات الكتب الدراسية لمحتوى العلوم بالتحليل للكشف عن القيم العلمية المتضمنة فيها.

وقد أضافت الدراسة الحالية للدراسات السابقة الآتي:

- تأكيد ما أكدته الدراسات السابقة من أهمية تضمين القيم العلمية في كتب العلوم بالمرحلة الأساسية الأولى.
- تفردت بدراسة القيم العلمية في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن.
- اتسعت لتشمل مجتمع دراسة لم يحظ بعدد كاف من الدراسات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: المنهج البنائي:

اتبع الباحث المنهج البنائي للتوصل إلى قائمة القيم العلمية المقترح تضمينها في محتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى، إذ يرى الأغا (2001) أن المنهج البنائي خطوات منظمة لإيجاد هيكل معرفي تربوي جديد لم يكن معروفاً بالكيفية نفسها من قبل فيما يتعلق باستخدامات مستقبلية، ويتواءم مع الظروف المتوقعة والإمكانات الواقعية، إذ يستفيد الباحث من الرؤى التشاركية التي يبديها الخبراء أو المعنيون في مجال معين لتحقيق أهداف معينة.

وتأسيساً على ما سبق، فقد قام الباحث بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت القيم العلمية، كما قام بتوجيه سؤال مفتوح إلى عدد من المختصين في الكتب والمناهج، وإلى عدد من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، وإلى عدد من معلمي مبحث العلوم في الصفوف الأساسية، وينص السؤال المفتوح على: "ما القيم العلمية التي تعتقد بضرورة تضمينها في كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى؟" وبعد ذلك قام الباحث بتحديد القيم العلمية الواردة فيها، ووضعها في قائمة أولية مقترحاً تصنيفاً لها ضمن مجالات.

ثانياً: أسلوب حلقة البحث:

استخدم الباحث أسلوب حلقة البحث بدعوة مجموعة من المختصين والخبراء في تصميم الكتب، وطرائق التدريس، وأصول التربية، وعلم النفس التربوي، ومعلم الصف، والتربية الابتدائية، إذ وزعت قائمة القيم العلمية الأولية عليهم، وتم إجراء عصف ذهني حول مجالات القيم العلمية المقترحة وفقراتها، وطلب منهم بعد ذلك تدوين ملاحظاتهم ومناقشتها معاً، وإبداء الرأي فيها، مع ترك المجال للجميع للاستفسار من الباحث حولها. وقد نتج عن حلقة البحث اختصار قائمة القيم العلمية من تسعة عشر مجالاً إلى ثمانية مجالات، مع تعديل أسماء بعض مجالات القيم العلمية مثل: قيمة تقبل النقد إلى قبول النقد، واحترام العلماء إلى إجلال العلماء، وطرح الأسئلة إلى التساؤل وطرح الأسئلة.

ثالثاً: المنهج الوصفي:

اتبع الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه تحليل المحتوى الذي يعد أحد أساليب البحث العلمي؛ لمناسبته في الكشف عن القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.

صدق المعلومات التي تتكون منها المقدمات، واقتراح عدة فرضيات للمشكلة المطروحة، والإيمان بأهمية التجريب في التوصل إلى نتائج موثوقة، والابتعاد عن الخرافات.

قيمة تقدير العلم: وتتمثل مظاهرها السلوكية باستيعاب الصلة الوثيقة بين العلم والتقانة، والإيمان بأهمية العلم للمجتمع، وإدراك فوائد العلم للبشرية، والاهتمام بالقراءة عن العلم.

قيمة إجلال العلماء: وتتمثل مظاهرها السلوكية بالاهتمام بسير العلماء، وتقدير العلماء، والاعتراف بدور العلماء في مناحي الحياة المختلفة، والشعور بالمكانة الرفيعة للعلماء في المجتمع. وقد بنيت هذه الأداة باتباع الخطوات التالية:

- اعتماد قائمة القيم العلمية المقترح تضمينها في محتويات كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى.
- تحديد الهدف من التحليل: والمتمثل بالاستدلال على القيم العلمية المتضمنة في محتويات كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى، مع رصد تكرارات كل قيمة منها.
- تحديد عينة التحليل: شملت محتويات كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى.
- تحديد فئات التحليل: الاعتماد على فئات القيم العلمية الثمانية لكونها الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.
- تحديد وحدة التحليل: وهي التي تدور حولها جملة أو فقرة أو عدة فقرات (Theme)، إذ اختار الباحث الفكرة الرئيسة من المحتوى وحدة للتحليل؛ نظراً لمناسبتها هدف عملية التحليل.
- تحديد تكرارات ظهور وحدة التحليل: وذلك من خلال حساب تكرار المظاهر السلوكية للقيم العلمية الثمانية؛ المراد تحليل محتويات كتب العلوم في ضوءها.
- تحديد ضوابط عملية التحليل: تم التحليل في إطار المحتويات، والتعريف الإجرائي للقيم العلمية، وشمل التحليل محتويات كتب العلوم الثلاثة بأجزائها الستة لمرحلة الصفوف الأساسية الأولى، وتم استبعاد أسئلة التقويم الواردة في نهاية كل وحدة دراسية، واستبعاد الغلاف والصور والرسومات الموجودة في كل كتاب، واستخدام الاستمارة المعدة لرصد النتائج، وتكرار كل وحدة وفئة تحليل.
- تحديد خطوات عملية التحليل:
 - تحديد الصفحات التي خصصت لعملية التحليل في كل كتاب، مع قراءتها جيداً.
 - تقسيم كل صفحة إلى عدة فقرات، لتشمل كل فقرة أو عدة فقرات صغيرة فكرة واحدة.
 - تحديد الأفكار التي تضمنت مظاهر سلوكية للقيم العلمية.
 - تصنيف كل فكرة إلى إحدى فئات التحليل المحددة بأداة تحليل المحتوى المذكورة.
 - حساب تكرارات المظاهر السلوكية للقيم العلمية، ونسبها المئوية في كل فئة من فئات التحليل.
 - اعتماد النسب المئوية التالية في تفسير نتائج الدراسة؛ وهي: (80%) فما فوق نسبة عالية جداً، (70%-

وبعد إجراء التعديلات المقترحة من لجنة المحكمين، انخفضت قائمة القيم العلمية من (41) فقرة إلى (37) فقرة؛ إذ تمثل كل منها مظهراً سلوكياً ينتمي إلى قيمة علمية معينة، وبذلك أصبحت أداة الدراسة بصيغتها النهائية تتكون من ثماني قيم علمية؛ هي: قيم حب الاستطلاع، والأمانة العلمية، وقبول النقد، والتأني في الحكم، وأخلاقيات العلم، والتفكير العلمي، وتقدير العلم، وإجلال العلماء.

تحليل المحتوى:

استخدم الباحث بهدف تحليل محتويات كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى أداة تحليل المحتوى، التي اشتملت على قائمة القيم العلمية المقترحة ومظاهرها السلوكية، كما اشتملت على الهدف من عملية التحليل، وعينة التحليل، وفئات التحليل، ووحدة التحليل، وضوابط عملية التحليل، بالإضافة إلى استمارة رصد تكرارات المظاهر السلوكية وتوزيعها على القيم العلمية بهدف تحقيق درجة عالية من الموضوعية والدقة، مستفيداً من الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال (عطوة، 1995؛ عبد المجيد، 2004؛ وأبو هولا، 2004؛ وأبو ججوح وحمدان، 2005)، وخبرة الباحث في التعليم المدرسي والجامعي. ولأغراض هذه الدراسة تم تصنيف المظاهر السلوكية إلى القيم العلمية الآتية (وهي فئات التحليل):

- قيمة حب الاستطلاع: وتتمثل مظاهرها السلوكية باستشارة المختصين عند تقصي المعلومات، والسؤال وطرح الأسئلة، والانتباه إلى المواقف الجديدة، والاستفسار عن جوانب المواقف الجديدة في الموضوعات والقضايا العلمية، والتعبير عن الرغبة في الحصول على معلومات جديدة.
- قيمة الأمانة العلمية: وتتمثل مظاهرها السلوكية بكتابة الملاحظات وتدوينها باستمرار، والاعتراف بفضل الآخرين وبجهودهم، وعدم نسبة أفكار الآخرين لنفسه، والأخذ بجميع المعلومات والبيانات عند عمل التعميمات والاستنتاجات.
- قيمة تقبل النقد: وتتمثل مظاهرها السلوكية بالاستماع إلى انتقادات الآخرين، والاهتمام بالانتقادات وعدم إهمالها، وتحديد جوانب الاستفادة من الانتقادات، والتعديل من مواقفه في ضوء الانتقادات الموجهة إليه.
- قيمة التأني في الحكم: وتتمثل مظاهرها السلوكية بتجنب إصدار أحكام سريعة قبل التثبت منها، والصبر على الإحباطات التي يمكن أن تظهر، ومواجهة العوائق التي تظهر عند إجراء نشاط علمي أو الوصول إلى معلومة علمية، والتأني عند القيام بنشاط عملي.
- قيمة الأخلاق العلمية: وتتمثل مظاهرها السلوكية بالتعاون مع الزملاء وترسيخ العمل الجماعي، والابتعاد عن التحيز في إصدار الأحكام، وعدم التعصب للآراء الشخصية، والانفتاح على آراء الغير، ومراعاة آثار التطبيقات العلمية على المجتمع، ونشر العلم وعدم إنكاره.
- قيمة التفكير العلمي: وتتمثل مظاهرها السلوكية بالتحقق من صدق المقدمات للوصول إلى نتائج صحيحة، والتحقق من

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

نص هذا السؤال "ما القيم العلمية التي ينبغي تضمينها في محتويات كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن؟"

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، وطرح سؤال مفتوح على عدد من الخبراء والمختصين لإبداء الرأي بالقيم العلمية الواردة في كتب العلوم المقترح تضمينها في أداة الدراسة، فتكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من ثماني قيم علمية ينبغي تضمينها في محتويات كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): القيم العلمية ومظاهرها السلوكية المقترح تضمينها من قبل لجنة الخبراء والمحكمين (أداة الدراسة)

القيمة	رقمها	المظهر السلوكي للقيمة العلمية
حب الاستطلاع	1	استشارة المختصين عند تقصي المعلومات.
	2	التساؤل وطرح الأسئلة
	3	الانتباه إلى المواقف الجديدة.
	4	الاستفسار عن جوانب المواقف الجديدة في الموضوعات والقضايا
	5	التعبير عن الرغبة في الحصول على معلومات جديدة.
الأمانة العلمية	6	كتابة الملاحظات وتدوينها باستمرار.
	7	الاعتراف بفضل الآخرين وبجهودهم.
	8	عدم نسب أفكار الآخرين لنفسه.
	9	الأخذ بجميع المعلومات والبيانات عند عمل التعميمات
	10	الاستماع إلى انتقادات الآخرين.
قبول النقد	11	الاهتمام بالانتقادات وعدم إهمالها.
	12	تحديد جوانب الاستفادة من الانتقادات.
	13	التعديل من مواقفه في ضوء الانتقادات.
	14	تقبل التوجيهات والنصائح دون انزعاج.
	15	تجنب إصدار أحكام سريعة قبل التأكد منها.
التأني في الحكم	16	الصبر على الإحباطات التي يمكن أن تظهر.
	17	مواجهة العوائق التي تظهر عند إجراء نشاط علمي أو الوصول إلى
	18	التأني عند القيام بنشاط عملي.
	19	التعاون مع الزملاء وترسيخ العمل الجماعي
	20	الابتعاد عن التحيز في إصدار الأحكام.
أخلاقيات العلم	21	عدم التعصب للآراء الشخصية، والانفتاح على آراء الغير.
	22	مراعاة آثار التطبيقات العلمية على المجتمع.
	23	نشر العلم وعدم إنكاره
	24	تقدير قيمة الوقت
	25	التحقق من صدق المقدمات للوصول إلى نتائج صحيحة.
التفكير العلمي	26	التحقق من صدق المعلومات التي تتكون منها المقدمات.
	27	اقتراح عدة فرضيات للمشكلة المطروحة.
	28	الإيمان بأهمية التجريب في التوصل إلى نتائج موثوقة.
	29	الابتعاد عن الخرافات.
	30	استيعاب الصلة الوثيقة بين العلم والتقانة.
تقدير العلم	31	الإيمان بأهمية العلم للمجتمع.
	32	إدراك فوائد العلم للبشرية.
	33	الاهتمام بالقراءة عن العلم.
	34	الاهتمام بسير العلماء.
	35	تقدير العلماء واحترامهم.
إجلال العلماء	36	الاعتراف بدور العلماء في مناحي الحياة المختلفة.
	37	الشعور بالمكانة الرفيعة للعلماء في المجتمع.

79.9%) نسبة عالية، (60%-69.9%) نسبة متوسطة،

(50%-59.9%)؛ نسبة منخفضة، وأقل من (50%)

نسبة منخفضة جداً في تضمين كتب العلوم للقيمة العلمية.

- **صدق التحليل وثباته:** تم التأكد من صدق التحليل بتحديد تفصيلات ما يقصد به في كل قيمة علمية، وتم عرض أمثلة من المظاهر السلوكية التي تدل عليها كل قيمة علمية. وللتحقق من ثبات التحليل؛ تم تنفيذ الإجراءات الآتية:

- قام الباحث بتحليل كتب العلوم عينة الدراسة، ثم أعاد الباحث التحليل مرة أخرى بعد مرور شهرين على التحليل الأول، ومن أجل تحديد نسبة الاتفاق بين التحليل وإعادة التحليل استخدام الباحث معادلة سولزير- أزاروف وماير (Sulzer-Azaroff and Mayer, 1977) الآتية:

نسبة الاتفاق = عدد الإجابات المتفق عليها / (عدد الإجابات المتفق عليها + عدد الإجابات المختلف حولها) × 100%؛ إذ بلغت نسبة الاتفاق بين التحليل وإعادة التحليل لكتب العلوم مجتمعة (91.2%).

- وللتأكد من ثبات التحليل الذي أجراه الباحث، تم تكليف زميلين متخصصين في المناهج بإجراء عملية التحليل، بعد أن وضح لهما الباحث الإجراءات التي ينبغي أن يسيرا عليها. وتم حساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل الزميلين باستخدام المعادلة آنفة الذكر، إذ بلغت نسبة الاتفاق بين الزميلين (88.6%). وقد عدت هذه النسب مقبولة لأغراض هذه الدراسة، سواء منها ما يتعلق بالثبات (أو الاتفاق) عبر الأشخاص، أو الثبات عبر الزمن (الاتساق الزمني).

خطوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث الخطوات التالية:

- بناء قائمة القيم العلمية المقترح تضمينها في محتويات كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى.
- بناء أداة تحليل مناسبة لأهداف الدراسة الحالية، مع إعداد استمارة التحليل التي تكونت من المظاهر السلوكية للقيم العلمية المقترحة، وتكراراتها.
- تحليل محتويات كتب العلوم بأجزائها الستة، في ضوء المظاهر السلوكية للقيم العلمية التي تم بناؤها، بعد التأكد من صدق عملية التحليل وثباتها.
- تحديد تكرارات كل قيمة من القيم العلمية الثماني في كل محتوى.
- تقدير تتابع القيم العلمية في محتويات كتب العلوم كل على حدة في الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى.
- تقدير تكامل القيم العلمية في محتويات كتب العلوم معاً لكل صف دراسي مرة، وللصفوف الثلاثة الأولى معاً مرة أخرى.
- تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها.
- صياغة التوصيات في ضوء نتائج الدراسة، ثم اقتراح دراسات مكملية لمجال الدراسة الحالية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

نص هذا السؤال على "ما المظاهر السلوكية للقيم العلمية المتضمنة في محتويات كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل كتب العلوم المقررة لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، واستخراج القيم العلمية المتضمنة فيها، وبيان تكرارات المظاهر السلوكية للقيم العلمية في كل كتاب، وجمع التكرارات واستخراج نسبها المئوية، وبيان رتبة كل قيمة علمية منها، وتم التعليق على نتائج هذا السؤال بشكل متكامل بعد عرض الجداول المتعلقة بالقيم العلمية الثماني.

أولاً: قيمة حب الاستطلاع

يتضح من الجدول رقم (2) أن هذه القيمة قد تكونت من (5) مظاهر سلوكية بمجموع (1150) تكراراً، وكان توزيع تكرارات المظاهر السلوكية على كتب العلوم الثلاثة (254، 376، 520) لصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي، وقد احتل المظهر السلوكي "التساؤل وطرح الأسئلة" المرتبة الأولى.

يوضح الجدول رقم (1) قائمة القيم العلمية التي تم التوصل إليها، إذ تمثل (37) مظهراً سلوكياً للقيم العلمية موزعة على ثماني قيم علمية رئيسة مقترحة تضمنتها في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى.

ويفسر الباحث هذه النتيجة للأهمية الكبيرة التي تمثلها القيم العلمية في إكساب الطلبة نمط التفكير العلمي الذي يمكن أن يشكل اتجاهاتهم العلمية، مما ينعكس على سلوكيات الطلبة سواء أكان ذلك بتوجيه تفكيرهم إلى التفكير الخلاق والبناء، أم بزيادة الوعي بقيمة العلم، وبأهمية تطبيقاته في شؤون الحياة اليومية، وهذا يشترط أن تكون لدى الطلبة قيمة علمية إيجابية. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع (بنجر، 1999؛ عبد المجيد، 2003؛ الكسباني، 2003؛ أبو جحجوح وحمدان، 2005) في طبيعة القيم العلمية التي ينبغي تضمينها في كتب العلوم.

الجدول (2): المظاهر السلوكية للقيمة العلمية حب الاستطلاع في محتويات كتب العلوم لصفوف الثلاثة الأولى بحسب التكرار والنسبة المئوية والرتبة

الرقم	المظاهر السلوكية للقيمة العلمية حب الاستطلاع	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة للمظهر السلوكي	الرتبة للمظهر على الأداة كلها
		الأول	الثاني	الثالث				
1	استشارة أصحاب الاختصاص.	1	5	2	8	0.44	5	17
2	التساؤل وطرح الأسئلة.	127	244	395	766	42.39	1	1
3	الانتباه إلى المواقف الجديدة.	78	71	54	203	11.23	2	2
4	الاستفسار عن الجوانب الجديدة في القضايا العلمية.	33	41	47	121	6.70	3	5
5	التعبير عن الرغبة بالحصول على معلومات جديدة.	14	15	23	52	2.88	4	7
المجموع		254	376	520	1150	63.64		

ثانياً: قيمة الأمانة العلمية

لصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي. وجاء المظهر السلوكي "الأخذ بجميع المعلومات والبيانات عند عمل التعميمات والاستنتاجات" في المرتبة الأولى.

يتضح من الجدول (3) أن هذه القيمة العلمية قد تكونت من (4) مظاهر سلوكية بمجموع (247) تكراراً، وكان توزيع تكرارات المظاهر السلوكية على كتب العلوم الثلاثة (75، 76، 96)

الجدول (3): المظاهر السلوكية للقيمة العلمية الأمانة العلمية في كتب العلوم لصفوف الثلاثة الأولى بحسب التكرار والنسبة المئوية والرتبة

الرقم	المظاهر السلوكية للقيمة العلمية الأمانة العلمية	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة للمظهر السلوكي	الرتبة للمظهر على الأداة كلها
		الأول	الثاني	الثالث				
6	كتابة الملاحظات وتدوينها باستمرار	8	26	21	55	3.04	2	6
7	الاعتراف بفضل الآخرين وبجهودهم	0	1	6	7	0.39	3	18
8	عدم نسب أفكار الآخرين لنفسه	0	1	0	1	0.06	4	25
9	الأخذ بجميع المعلومات والبيانات عند عمل التعميمات والاستنتاجات	67	48	69	184	10.18	1	3
المجموع		75	76	96	247	13.67		

المظاهر السلوكية على كتب العلوم الثلاثة (8، 3، 17) للصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي. وقد احتل المظهر السلوكي "التعديل من مواقفه في ضوء الانتقادات" في المرتبة الأولى.

ثالثاً: قيمة تقبل النقد
يتضح من الجدول (4) أن هذه القيمة العلمية قد تكونت من (5) مظاهر سلوكية بمجموع (28) تكراراً، وكان توزيع تكرارات

الجدول (4): المظاهر السلوكية للقيمة العلمية تقبل النقد في كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى بحسب التكرار والنسبة المئوية والرتبة								
الرقم	المظاهر السلوكية للقيمة العلمية تقبل النقد	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة للمظهر السلوكي	الرتبة للمظهر على الأداة كلها
		الأول	الثاني	الثالث				
10	الاستماع إلى انتقادات الآخرين	1	0	3	4	0.22	4	21
11	الاهتمام بالانتقادات وعدم إهمالها	1	0	3	4	0.22	4	21
12	تحديد جوانب الاستفادة من الانتقادات	0	0	6	6	0.33	3	19
13	التعديل من مواقفه في ضوء الانتقادات	1	1	7	9	0.50	1	16
14	تقبل التوجيهات والنصائح دون انزعاج	5	2	0	7	0.39	2	18
المجموع		8	3	17	28	1.55		

الأول والثاني والثالث على التوالي. وحل المظهران السلوكيان "تجنب إصدار أحكام سريعة قبل التثبت منها"؛ "والتأني عند القيام بنشاط عملي" في المرتبة الأولى.

رابعاً: قيمة التأني بإصدار الأحكام
يتضح من الجدول (5) أن هذه القيمة العلمية قد تكونت من (4) مظاهر سلوكية بمجموع (22) تكراراً، وكان توزيع تكرارات المظاهر السلوكية على كتب العلوم (0، 3، 19) تكراراً للصفوف

الجدول (5): المظاهر السلوكية للقيمة العلمية التأني بإصدار الأحكام في كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى بحسب التكرار والنسبة المئوية والرتبة

الرقم	المظاهر السلوكية للقيمة العلمية التأني بإصدار الأحكام	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة للمظهر السلوكي	الرتبة للمظهر على الأداة كلها
		الأول	الثاني	الثالث				
15	تجنب إصدار أحكام سريعة قبل التأكد	0	2	8	10	0.55	1	15
16	الصبر على الإحباطات التي يمكن أن	0	0	1	1	0.06	2	25
17	مواجهة العوائق التي تظهر عند إجراء	0	0	1	1	0.06	2	25
18	التأني عند القيام بنشاط عملي	0	1	9	10	0.55	1	15
المجموع		0	3	19	22	1.22		

لصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي، وقد احتل المظهر السلوكي "التعاون مع الزملاء وترسيخ العمل الجماعي" المرتبة الأولى.

خامساً: قيمة الأخلاق العلمية
يتضح من الجدول (6) أن هذه القيمة العلمية قد تكونت من (6) مظاهر سلوكية بمجموع (76) تكراراً، وكان توزيع تكرارات المظاهر السلوكية على كتب العلوم الثلاثة (15، 17، 44) تكراراً

الجدول (6): المظاهر السلوكية للقيمة العلمية "الأخلاق العلمية" في كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى بحسب التكرار والنسبة المئوية والرتبة

الرقم	المظاهر السلوكية للقيمة العلمية الأخلاق العلمية	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة للمظهر السلوكي	الرتبة للمظهر على الأداة كلها
		الأول	الثاني	الثالث				
19	التعاون مع الزملاء وترسيخ العمل الجماعي	11	11	17	39	2.16	1	9
20	الابتعاد عن التحيز في إصدار الأحكام.	0	0	0	0	0	4	26
21	عدم التعصب للآراء الشخصية، والانفتاح على آراء الغير	0	0	0	0	0	4	26
22	مراعاة آثار التطبيقات العلمية في المجتمع.	4	4	14	22	1.22	2	12
23	نشر العلم وعدم إنكاره	0	0	0	0	0	4	26
24	تقدير قيمة الوقت	0	2	13	15	0.83	3	13
المجموع		15	17	44	76	4.21		

سادساً: قيمة التفكير بالطريقة العلمية

للمصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي، وقد احتل المظهر السلوكي "الإيمان بأهمية التجريب في التوصل إلى نتائج موثوقة" في المرتبة الأولى.

يتضح من الجدول رقم (7) أن هذه القيمة قد تكونت من (5) مظاهر سلوكية، بمجموع (166) تكراراً، وكان توزيع تكرارات المظاهر السلوكية على كتب العلوم الثلاثة (33، 51، 82) تكراراً

الجدول (7): المظاهر السلوكية للقيمة العلمية التفكير بالطريقة العلمية في كتب العلوم للمصفوف الثلاثة الأولى بحسب التكرار والنسبة المئوية والرتبة

الرقم	المظاهر السلوكية للقيمة العلمية التفكير بالطريقة العلمية	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة للمظهر السلوكي	الرتبة للمظهر على الأداة كلها
		الأول	الثاني	الثالث				
25	التحقق من صدق المقدمات وصولاً إلى نتائج صحيحة	0	5	8	13	0.72	2	14
26	التحقق من صدق المعلومات التي تتكون منها المقدمات	0	1	3	4	0.22	4	21
27	اقتراح عدة فرضيات للمشكلة المطروحة	0	1	4	5	0.28	3	20
28	الإيمان بأهمية التجريب في التوصل إلى نتائج موثوقة	33	44	67	144	7.97	1	4
29	الابتعاد عن الخرافات	0	0	0	0	0	5	26
المجموع		33	51	82	166	9.19		

سابعاً: قيمة تقدير العلم

المظاهر السلوكية على كتب العلوم الثلاثة (48، 21، 31) تكراراً للمصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي، وقد احتل المظهر السلوكي "إدراك فوائد العلم للبشرية" في المرتبة الأولى.

يتضح من الجدول (8) أن هذه القيمة العلمية قد تكونت من (4) مظاهر سلوكية بمجموع (100) تكراراً، وكان توزيع تكرارات

الجدول (8): المظاهر السلوكية للقيمة العلمية تقدير العلم في كتب العلوم للمصفوف الثلاثة الأولى بحسب التكرار والنسبة المئوية والرتبة

الرقم	المظاهر السلوكية للقيمة العلمية تقدير العلم	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة للمظهر السلوكي	الرتبة للمظهر على الأداة كلها
		الأول	الثاني	الثالث				
30	استيعاب الصلة الوثيقة بين العلم والتقانة	4	15	14	33	1.83	2	10
31	الإيمان بأهمية العلم للمجتمع	13	3	7	23	1.27	3	11
32	إدراك فوائد العلم للبشرية	31	2	8	41	2.27	1	8
33	الاهتمام بالقراءة عن العلم	0	1	2	3	0.17	4	22
المجموع		48	21	31	100	5.53		

ثامناً: قيمة إجلال العلماء

للمصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي. وحل المظهر السلوكي "الاعتراف بدور العلماء في مناحي الحياة المختلفة" في المرتبة الأولى.

يتضح من الجدول (9) أن هذه القيمة العلمية قد تكونت من (4) مظاهر سلوكية بمجموع (9) تكرارات، وكان توزيع تكرارات المظاهر السلوكية على كتب العلوم الثلاثة (0، 5، 4) تكراراً

الجدول (9): المظاهر السلوكية لقيمة إجلال العلماء في كتب العلوم للمصفوف الثلاثة الأولى بحسب التكرار والنسبة المئوية والرتبة

الرقم	المظاهر السلوكية للقيمة العلمية احترام العلماء	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة للمظهر السلوكي	الرتبة للمظهر على الأداة كلها
		الأول	الثاني	الثالث				
34	الاهتمام بسير العلماء.	0	1	1	2	0.11	3	23
35	تقدير العلماء واحترامهم.	0	0	0	0	0	4	26
36	الاعتراف بدور العلماء في مناحي الحياة المختلفة.	0	4	0	4	0.22	1	21
37	الشعور بالمكانة الرفيعة للعلماء في المجتمع.	0	0	3	3	0.17	2	22
المجموع		0	5	4	9	0.50		

مجموع المظاهر السلوكية وبنسبة مئوية متوسطة بلغت (64.86%). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن اهتمام لجنة تأليف كتب العلوم كانت موجهة نحو توفير القيم العامة أكثر من اهتمامها بالقيمة العلمية بحد ذاتها؛ مما انعكس على نسبة توفرها بدرجة

وبصورة عامة يتضح من الجداول (2-9) أن مجموع تكرارات المظاهر السلوكية للقيم العلمية في كتب العلوم عينة الدراسة بلغ (1800) تكراراً موزعة على ثماني قيم علمية بواقع (37) مظهراً سلوكياً لكل صف دراسي؛ إذ ورد (72) مظهراً سلوكياً من

منها غير المألوفة لدى الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكسباني (2003) التي دعت إلى البحث عن المعلومات ومعانيها السليمة.

وقد توزعت هذه المظاهر السلوكية التي احتلت المراتب الأولى على القيم العلمية "حب الاستطلاع، والأمانة العلمية، والتفكير بالطريقة العلمية" على التوالي، إذ يتفق هذا التوزيع مع أهمية هذه القيم العلمية التي تساعد في تنشئة الأطفال على الاهتمام بممارسة عمليات الاستطلاع من خلال التفكير العلمي السليم بمراعاة الأمانة العلمية في مناقشة العلمية، الأمر الذي يتفق مع فلسفة التربية والتعليم الأردنية، التي تحت بدورها على تنمية عمليات التفكير العلمي لدى الطلبة. كما أن التركيز على عمليات التفكير العلمي ينسجم مع التوجهات التربوية الحديثة التي تسعى إلى إيجاد طلبة يمتلكون مهارات التفكير العلمي والبحث العلمي.

ويتضح من الجداول رقم (2-9) أن المظهر السلوكي كتابة الملاحظات وتدوينها باستمرار المنتمي إلى القيمة العلمية "الأمانة العلمية" قد احتل المرتبة السادسة؛ بمجموع (55) تكراراً، وبنسبة مئوية مقدارها (3.06%). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اعتناء الفريق الوطني لتأليف كتب العلوم بتضمين المظهر السلوكي "تدوين الملاحظات" في محتويات كتب العلوم كونه من مهارات العلم الرئيسة، ولعلاقته الكبيرة بمهارات العلم الأخرى كالتجريب، والبحث عن المعرفة. وتتفق هذه النتيجة مع كل من (عبد المجيد، 2003؛ الكسباني، 2003) بالرغبة بالإثبات والأمانة العلمية.

بينما احتل المظهر السلوكي "التعبير عن الرغبة في الحصول على معلومات جديدة" المنتمي إلى القيمة العلمية "حب الاستطلاع" المرتبة السابعة بمجموع (52) تكراراً، وبنسبة مئوية مقدارها (2.88%). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية توافر الرغبة في طلب العلم وتحصيل المعرفة؛ وإلى أثرها في إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكسباني (2003) التي تشير إلى أهمية الرغبة في تحصيل المعرفة.

وحل المظهر السلوكي "إدراك فوائد العلم للبشرية" المنتمي إلى القيمة العلمية "تقدير العلم" في المرتبة الثامنة بمجموع (41) تكراراً، وبنسبة مئوية مقدارها (2.27%). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضرورة التركيز على تطبيقات العلم في مناحي الحياة، وخدمة البشرية بتوفير سبل بقائها وتحضرها، وتقديمها صحياً، وزراعياً، وتقنياً. وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة أبو هولا (2004) في أن بُعد النفعية اتجاه علمي قد احتل مرتبة متقدمة.

وجاء في المرتبة التاسعة المظهر السلوكي التعاون مع الزملاء وترسيخ العمل الجماعي المنتمي إلى القيمة العلمية "الأخلاق العلمية"؛ بمجموع (39) تكراراً، وبنسبة مئوية قليلة جداً بلغت (2.17%). ويرى الباحث أهمية غرس قيمة التعاون لدى الطلبة، ليعتادوها في حياتهم وفي طلبهم للعلم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة تاوسينت (2005) (Taussaint) إلى أهمية توافر الرغبة في العمل الجماعي.

متوسطة، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو ججوح وحمدان (2005) التي أشارت إلى وفرة القيم العلمية في كتب العلوم، كما اختلفت مع كل من (الأغا والزعانين، 2000؛ Haury, 2000؛ عبد المجيد، 2004) في تدني توافر الاتجاهات والأخلاق العلمية في كتب العلوم.

وقد حل المظهر السلوكي التساؤل وطرح الأسئلة المنتمي للقيمة العلمية "حب الاستطلاع" بالمرتبة الأولى بين مجموع المظاهر السلوكية المتضمنة في كتب العلوم عينة الدراسة وعلى الأداة كلها؛ بمجموع (766) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت (42.56%). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة الطفل المتسائلة وميلها الشديد لطرح الأسئلة باستمرار، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الكسباني (2003) التي أشارت إلى رغبة الطفل في الفهم والتحرر عن الأشياء.

وحل بالمرتبة الثانية المظهر السلوكي الانتباه إلى المواقف الجديدة المنتمي إلى قيمة "حب الاستطلاع"؛ بمجموع (203) تكراراً، وبنسبة مئوية مقدارها (11.28%)، ومن أسباب هذه النتيجة أن الطفل ينزع دائماً نحو الأشياء الجديدة، فهي تلفت نظره وتثير اهتماماته، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوتكهاردت (Butkhardt, 1999) التي أشارت إلى ضرورة فطنة الطلبة لما حولهم، والمعرفة بقضايا المجتمع العلمي.

وحل في المرتبة الثالثة المظهر السلوكي الأخذ بجميع المعلومات والبيانات عند عمل التعميمات والاستنتاجات المنتمي إلى القيمة العلمية "الأمانة العلمية" بمجموع (184) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (10.22%)؛ إذ يرى الباحث أن الطفل في هذه المرحلة العمرية يطلق أحكاماً جزافية دون أن يتثبت منها؛ لذا جاء اهتمام لجنة تأليف الكتب بتضمين هذا المظهر السلوكي لدى الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكسباني (2003) في الرغبة بالتثبت والتحقق، وتدارس المقدمات والنتائج بعناية.

وحل المظهر السلوكي "الإيمان بأهمية التجريب في التوصل إلى نتائج موثوقة" المنتمي إلى قيمة "التفكير بالطريقة العلمية" في المرتبة الرابعة؛ بمجموع (144) تكراراً، وبنسبة مئوية (8%). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية التجارب العلمية في إكساب الطلبة المهارات والقيم العلمية، فضلاً على اتفاقها مع خصائص الطلبة الحسية في هذه المرحلة الدراسية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو الراغب (1994) في تضمين كتب العلوم بالتجارب العلمية، وتعارضت هذه النتيجة مع (Morrow, 1994; Campoy, 1997; Haury, 2000) التي أشارت إلى قلة حصول الطلبة على المساعدة من كتب العلوم عند القيام بإجراء الأنشطة العلمية (التجريب)، وأن تقدم لهم المعرفة فوق الحسية.

وحل بالمرتبة الخامسة المظهر السلوكي الاستفسار عن جوانب المواقف الجديدة في الموضوعات؛ والمنتمي إلى القيمة العلمية "حب الاستطلاع" بمجموع (121) تكراراً، وبنسبة مئوية مقدارها (6.72%). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضرورة استشارة تساؤلات الطلبة حول الموضوعات العلمية وخاصة الجديد

وعدم إنكاره" المنتمية للقيمة العلمية "الأخلاق العلمية"، والمظهر السلوكي "الابتعاد عن الخرافات" المنتمي للقيمة العلمية "التفكير بالطريقة العلمية"، والمظهر السلوكي "تقدير العلماء واحترامهم" المنتمي للقيمة العلمية "احترام العلماء"، إذ ينبغي التركيز عليها في كتب العلوم؛ لما لها من انعكاسات إيجابية على الشخصية العلمية للطلبة. ويفسر الباحث هذه النتيجة بعدم وضوح هذه المظاهر السلوكية للقيم العلمية لدى لجنة التأليف، فضلاً عن أنهم لم يعتمدوا خارطة أو مصفوفة توضح نسب القيم العلمية المتوافرة في كتب العلوم، وأن اهتماماتهم كانت منصبة على تنويع الموضوعات، لا على نوع القيم العلمية ونسبها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هاوري (Haury, 2000) التي أشارت إلى أن كتب علوم الحياة قد أهملت معظم المفاهيم العلمية المهمة، وتعارضت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كامبوي (Campoy, 1997) التي أشارت إلى ضرورة تضمين كتب العلوم للقيم العلمية، إذ دعت دراسة بنجر (1999) إلى تضمين قيمتي المثابرة واحترام الوقت.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

نص هذا السؤال على "كيف توزعت المظاهر السلوكية المتضمنة في محتويات كتب العلوم للمصفوف الثلاثة الأولى في الأردن على القيم العلمية؟"

للإجابة عن هذه السؤال قام الباحث بجمع تكرارات المظاهر السلوكية التي تنتمي لكل قيمة علمية في كتاب كل صف من صفوف المرحلة الأساسية الأولى، وحساب نسبها المئوية، وبيان رتبة كل قيمة علمية، والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

أما في المرتبة العاشرة، فقد حل المظهر السلوكي استيعاب الصلة الوثيقة بين العلم والتقانة المنتمي إلى القيمة العلمية "تقدير العلم"؛ بمجموع (33) تكراراً، ونسبة مئوية قليلة جداً مقدارها (1.83%). ويعزوها إلى عدم وضوح العلاقة بين العلم والتقانة لدى لجنة تأليف كتب العلوم بسبب عدم اشتراك مختصين بالتربية التقنية، لذا ينبغي إعادة النظر بها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كايل (Kyle, 1996) التي أشارت إلى أن الاهتمام بالتربية العلمية والتكنولوجية لدى الطلبة يحتاج إلى إعادة نظر، وأسندت هذا القصور إلى التربية.

لقد تراوحت تكرارات القيم أنفة الذكر التي احتلت المراتب المتوسطة بين (33-55) تكراراً، علماً أنها قيم أساسية ومهمة، حري بكتب العلوم التركيز عليها أكثر في هذه المرحلة العمرية المبكرة كي يعتادها الطلبة وتتطور معهم، لما لها من أثر كبير في غرس القيم العلمية لدى الناشئة الأمر الذي يتفق والتتائج التعليمية المشتقة من فلسفة التربية والتعليم الأردنية.

ويتبين من الجداول (2-9) أيضاً، أن تكرارات المظاهر السلوكية للقيم العلمية المتبقية التي احتلت مراتب متدنية من (11-26) بين المظاهر السلوكية، إذ تراوحت تكراراتها بين (0-23) تكراراً، وقد توزعت هذه المظاهر السلوكية على جميع القيم العلمية لأداة الدراسة، ومن الممكن قبول عدد تكرارات بعض هذه المظاهر السلوكية كالإيمان بأهمية العلم للمجتمع، ومراعاة آثار التطبيقات العلمية على المجتمع، وتقدير قيمة الوقت، والتحقق من صدق المقدمات للوصول إلى نتائج صحيحة، إذ يمكن التركيز عليها في مراحل لاحقة، وأما بقية المظاهر السلوكية التي احتلت المراتب الأولى كالمظاهر السلوكية "الابتعاد عن التحيز في إصدار الأحكام، وعدم التعصب للآراء الشخصية والانفتاح على آراء الغير، ونشر العلم

الجدول (10): توزيع المظاهر السلوكية على القيم العلمية في كتب العلوم للمصفوف الثلاثة الأولى حسب التكرارات والنسب المئوية والرتبة

الرقم	القيمة العلمية	الأول			الثاني			الثالث			مجموع التكرارات	النسبة المئوية للأداة كلها	الرتبة في المجال
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار			
1	حب الاستطلاع	253	58.56	376	68.12	521	63.85	1150	63.85	63.89	1		1
2	الأمانة العلمية	75	17.36	76	13.77	96	11.76	247	11.76	13.72	2		2
3	قبول النقد	8	1.85	3	0.54	19	2.33	30	2.33	1.67	6		6
4	التأني في الحكم	0	0	3	0.54	19	2.33	22	2.33	1.22	7		7
5	أخلاقيات العلم	15	3.47	17	3.08	44	5.39	76	5.39	4.22	5		5
6	التفكير العلمي	33	7.64	51	9.24	82	10.05	166	10.05	9.22	3		3
7	تقدير العلم	48	11.11	21	3.80	31	3.80	100	3.80	5.56	4		4
8	إجلال العلماء	0	0	5	0.91	4	0.49	9	0.49	0.5	8		8
	المجموع	432	24	552	30.67	816	45.33	1800	100	100			

الكبير الذي أبداه الفريق الوطني لتأليف كتب العلوم بتضمينه القيم العلمية، الأمر الذي انعكس على درجة توافرها بنسبة عالية. وتتفق هذه النتيجة مع كل من (الحديدي، 1999؛ الغنام، 2000؛ أبو جحوج وحمدان، 2005)، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة

يتضح من الجدول رقم (10) أن القيم العلمية التي وردت في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى والتي ورد لها تكرارات قد جاءت بنسبة عالية جداً بلغت (91.67%) من إجمالي القيم العلمية والبالغة (22) قيمة من أصل (24) قيمة علمية؛ إذ لم تحصل (4) قيم على أية تكرارات. ويمكن تفسير ذلك بالاهتمام

مقدارها (30.67%)؛ وزيادة مطردة عن الصف الأول ما نسبته (6.67%)، يليه كتاب العلوم للصف الثالث، إذ بلغ مجموع تكرارات القيم المتضمنة فيه (816) تكراراً، وبنسبة مئوية (45.23%)؛ وزيادة مطردة عن الصف الثاني ما نسبته (14.56%)، إذ تمثلت الزيادة بتقدم الصف من الأول إلى الثاني انتهاءً بالصف الثالث، فعلى سبيل المثال: نجد أن تكرارات القيمة العلمية "حب الاستطلاع" قد ازدادت بتقدم الصف، إذ بلغ مجموع تكراراتها في كتاب العلوم للصف الأول (253) تكراراً، وفي الصف الثاني (376) تكراراً، وفي الصف الثالث (521) تكراراً. وتعد هذه الزيادة للقيم العلمية بتقدم الصف زيادة منطقية متوافقة مع النمو المعرفي والعقلي والوجداني والجسمي والاجتماعي للطلبة؛ إذ يتطلب من واضعي كتب العلوم تطوير المظاهر السلوكية للقيم العلمية الواردة فيها على أن تنمو وتتطور من مرحلة إلى أخرى.

ويتضح من الجدول رقم (10) أن هذه الزيادة لم تظهر في جميع القيم العلمية، إذ نجد أن هناك ثلاث قيم علمية لم تزد بصورة مطردة بتقدم الصف، وهي: قبول النقد، وتقدير العلم، وإجلال العلماء، إذ احتلت قيمة "قبول النقد" المرتبة الثالثة، وكان مجموع تكراراتها في كتب العلوم للصف الأول والثاني والثالث (8، 3، 19) تكراراً على التوالي. وجاءت في المرتبة الرابعة قيمة "التأني في الحكم"، وكان مجموع تكراراتها في كتب العلوم للصف الأول والثاني والثالث (0، 3، 19) تكراراً على التوالي. واحتلت قيمة "أخلاقيات العلم" المرتبة الخامسة، وبلغ مجموع تكراراتها في كتب العلوم للصف الأول والثاني والثالث (15، 17، 44) تكراراً على التوالي. أما قيمة "التفكير العلمي" فقد احتلت المرتبة السادسة، وبلغ مجموع تكراراتها في كتب العلوم للصف الأول (33، 51، 82) تكراراً على التوالي. واحتلت قيمة "تقدير العلم" المرتبة السابعة، وكان مجموع تكراراتها في كتب العلوم للصف الأول (48، 21، 31) تكراراً على التوالي. وجاءت قيمة "إجلال العلماء" في المرتبة الثامنة والأخيرة، وكان مجموع تكراراتها في كتب العلوم للصف الأول (0، 5، 4) تكراراً على التوالي؛ إذ بلغت نسبتها المئوية (0.5%) وهي نسبة ضئيلة جداً على الرغم من أهميتها.

أما بالنسبة للقيم العلمية التي لم تظهر أبداً في كتاب العلوم للصف الأول، بينما ظهرت في كتابي العلوم للصفين الثاني والثالث؛ وهما: قيمة "التأني في الحكم" التي احتلت المرتبة الرابعة، وقيمة "إجلال العلماء" التي احتلت المرتبة الأخيرة؛ إذ كان التركيز عليهما ضعيفاً جداً على الرغم من ضرورة تضمينهما في كتب العلوم وخاصة بالصف الأول.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

نص هذا السؤال على: "ما مستوى التتابع بين القيم العلمية في محتويات كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن؟"

يبين الجدول رقم (10) أن مستوى التتابع في القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى من حيث

(الأغا والزعانين، 2000؛ عبد المجيد، 2004) مشيرة إلى انخفاض نسب توافر الأخلاق العلمية في كتب العلوم.

واحتلت قيمة "حب الاستطلاع" المرتبة الأولى بمجموع (1150) تكراراً، وبنسبة مئوية مقدارها (63.89%)، إذ يظهر من الجدول رقم (2) أن هذه القيمة قد تضمنت المظاهر السلوكية الأعلى مرتبة (الأولى، والثانية)، أما توزيع تكراراتها على كتب العلوم فقد كانت (253، 376، 521) تكراراً في الصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي. ولا غرابة في توافر هذا العدد من المظاهر السلوكية للقيم العلمية نظراً لأهميتها في تنمية قيمة "حب الاستطلاع" لدى الطلبة، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على سلوكهم العلمي، مما يسهل عليهم تمثل وتطبيق مظاهرها السلوكية الخاصة في تصرفاتهم وأفعالهم اليومية، لذا ينبغي تضمين المظاهر السلوكية الخاصة بقيمة "حب الاستطلاع" في كتب العلوم بشكل مدروس ومخطط له؛ فيقبل الطلبة على ممارسة الأنشطة العلمية بدوافع عالية، لترتفع لديهم الثقة بقدراتهم العلمية في تحصيل المعارف والخبرات في حقل العلوم ضمن خصائصهم وقدراتهم النمائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الكسباني، 2003؛ أبو ججوح وحمدان، 2005) في التحري عن الأشياء، وحب الاستطلاع.

واحتلت قيمة "الأمانة العلمية" المرتبة الثانية بمجموع (247) تكراراً، وبنسبة مئوية مقدارها (13.72%)، وهذا أمر متوقع إذ أن كتب العلوم موجودة في مجتمع بحث أبناءه على تمثل القيم الحميدة كقيمة الأمانة وممارستها، فضلاً عن أهمية غرس هذه القيمة لدى طلبة هذه المرحلة الأساسية التي تعد بداية لمرحلة تأسيسية يتم فيها تدريب الطلبة على قيم عدة منها: "قيمة الأمانة العلمية"؛ ليكتسبوا مظاهرها السلوكية في سن مبكرة، وتدريبهم عليها في مراحل لاحقة، مما يولد لدى الطلبة اتجاهات علمية إيجابية قادرة على توليد تفكير منظم دقيق لديهم؛ سواء أكان ذلك أثناء دراستهم، أو في تفاعلهم مع أفراد مجتمعهم. وتتفق هذه النتيجة مع كل من (بنجر، 1999؛ عبد المجيد، 2003، أبو ججوح وحمدان، 2005) بوجود إكساب الطلبة قيمة الأمانة.

ويتضح من الجدول رقم (10) تفاوت كبير جداً بين النسب المئوية التي حصلت عليها كل قيمة من القيم العلمية الثماني، إذ تراوحت نسبها المئوية ما بين (0.5% - 63.89%)، وربما يعود ذلك إلى عدم اعتماد مصفوفة ثابتة لتوزيع المظاهر السلوكية للقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم على القيم العلمية الثماني بصورة مخطط لها من قبل واضعي كتب العلوم. فلم تحظ بعض القيم العلمية إلا بعدد قليل من المظاهر السلوكية وبنسبة قليلة من التكرارات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو هولا (2004) التي تشير إلى تفاوت في رتب كل بعد من أبعاد الاختبار لكتب العلوم.

أما بالنسبة لترتيب كتب العلوم من حيث تناولها القيم العلمية بشكل عام، فإنه يتضح من الجدول رقم (10) أن كتاب العلوم للصف الأول اشتمل على (432) تكراراً للقيم العلمية، وبنسبة مئوية مقدارها (24%)، يليه كتاب العلوم للصف الثاني، إذ بلغ مجموع تكرارات القيم المتضمنة فيه (552) تكراراً، وبنسبة مئوية

ويعزو الباحث تدني نسبة التتابع في القيم العلمية بين كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى؛ إلى أن هذه الكتب كثيرة التغيير والتبديل بعيداً عن عملية التطوير؛ إن ينبغي متابعة كتب العلوم باستمرار وبشكل حثيث من المسؤولين حتى يتم تصميمها وتطويرها بما يتفق مع الخصائص النمائية للطلبة، كما أن اختلاف مؤلفي محتويات كتب العلوم لكل صف دراسي، وتعدد منسقي محتوى كل كتاب قد يكون أظهر قدراً من انخفاض التنسيق بين أعضاء لجان التأليف في الصفوف الثلاثة الأولى، علماً أن اسم المنسق لم يظهر بين أسماء أعضاء لجان التأليف، أو بين أسماء الفريق الوطني للإشراف على التأليف، مما انعكس سلباً على مستوى التتابع في القيم العلمية الواردة فيها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو جحجوح وحمدان (2005) التي أشارت إلى انخفاض مستوى التتابع بين القيم العلمية المتضمنة في محتويات كتب العلوم، بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع كل من (Anderson et. al, 1991; Eichinger and Roth, 1992) في وجود تتابع في كتب العلوم وارتباطها معاً.

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس

نص هذا السؤال على: "ما مستوى التكامل بين القيم العلمية المتضمنة في محتويات جزئي كتب العلوم لكل صف على حدة من الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن؟" للإجابة عن هذه السؤال قام الباحث باستخدام الإحصاء الكمي المتمثل باختبار "كا²" (Chi-square) لتحديد علاقة التكامل بين القيم العلمية من خلال تكرارات المظاهر السلوكية التي تنتمي لكل قيمة علمية في كل جزء من أجزاء كتاب العلوم، ولكل صف على حدة، والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

زيادة الصف كانت متدنية، إذ يشير الجدول (10) إلى تتابع أربع قيم علمية فقط، بنسبة مئوية منخفضة مقدارها (50%)؛ إذ بلغ مجموع تكرارات قيمة "حب الاستطلاع" في محتوى كتاب العلوم للصف الأول (253) تكراراً، ثم تدرجت إلى (376) تكراراً في الصف الثاني، ثم إلى (521) تكراراً في الصف الثالث، ووردت قيمة الأمانة العلمية في محتوى كتاب العلوم للصف الأول بمجموع (75) تكراراً، ثم تدرجت إلى (76) تكراراً في الصف الثاني، ثم إلى (96) تكراراً في الصف الثالث، بينما حصلت قيم أخلاقيات العلم على مجموع (15) تكراراً في كتاب العلوم للصف الأول، ثم تدرجت إلى (17) تكراراً في الصف الثاني، وتدرجت إلى (44) تكراراً في الصف الثالث، أما قيمة التفكير العلمي فقد وردت في محتوى كتاب العلوم للصف الأول بمجموع (33) تكراراً، وتدرجت في الصف الثاني إلى (51) تكراراً، ثم إلى (82) تكراراً في الصف الثالث.

في حين جاءت خمس قيم علمية غير متتابعة، هي: "قبول النقد"، إذ حصلت على مجموع (8) تكرارات في الصف الأول، في حين انحدرت إلى (3) تكرارات في الصف الثاني، وارتفعت في الصف الثالث إلى (19) تكراراً. أما قيمة "التأني بالحكم" فلم تظهر قط في الصف الأول، بينما ظهرت القيمة في الصف الثاني بمجموع (3) تكرارات، ثم تدرجت في الصف الثالث إلى (19) تكراراً. بينما كان مجموع تكرارات قيمة "تقدير العلم" في كتاب العلوم للصف الأول (48) تكراراً، إلا أنها انحدرت إلى (21) تكراراً، ثم ارتفعت إلى (31) تكراراً. في حين لم يظهر أي تكرار لقيمة "إجلال العلماء" في كتب علوم الصف الأول، ولكن القيمة ظهرت في الصف الثاني بمجموع (5) تكرارات، وانحدرت إلى (4) تكرارات في الصف الثالث.

الجدول (11): التكرارات والنسب المئوية للقيم العلمية في محتويات جزئي كتاب العلوم ولكل صف على حدة من الصفوف الثلاثة الأولى

الرقم	القيمة العلمية	الأول			الثاني			الثالث		
		التكرارات		%	التكرارات		%	التكرارات		%
		الجزء الأول	الجزء الثاني		الجزء الأول	الجزء الثاني		الجزء الأول	الجزء الثاني	
1	حب الاستطلاع	96	157	58.6	239	137	68.1	251	270	63.8
2	الأمانة العلمية	30	45	17.4	44	32	13.8	45	51	11.8
3	قبول النقد	3	5	1.9	1	2	0.5	8	11	2.3
4	التأني في الحكم	0	0	0	1	2	0.5	9	10	2.3
5	أخلاقيات العلم	5	10	3.5	5	12	3.1	9	35	5.4
6	التفكير العلمي	10	23	7.6	24	27	9.2	44	38	10
7	تقدير العلم	18	30	11.1	19	2	3.8	11	20	3.8
8	إجلال العلماء	0	0	0	4	1	0.9	0	4	0.5
المجموع		162	270	100	337	215	100	377	439	100

العلوم للصف الأول الأساسي؛ هي: حب الاستطلاع، والأمانة العلمية، وقبول النقد، وأخلاقيات العلم، والتفكير العلمي، وتقدير العلم. بينما لم تحصل قيمتا التأني في الحكم، وإجلال العلماء، على

يتضح من الجدول رقم (11) أن جزئي كتاب العلوم للصف الأول الأساسي قد تضمنتا قيمة علمية بتكرارات متباينة، فقد جاءت نسبة ورودها في كلا الجزئين مرتفعة، إذ بلغت (75%)؛ مما يعني ورود (12) قيمة علمية من أصل (16) قيمة بين جزئي كتاب

بينما لم ترد أية تكرارات لقيمة إجلال العلماء في الجزء الأول من كتاب العلوم للصف الثالث الأساسي في حين حصلت بالجزء الثاني على (4) تكرارات.

وللكشف عن مستوى التكامل بين القيم العلمية في جزئي كتاب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى ولكل صف على حدة، قام الباحث باستخدام الإحصاء الكمي المتمثل باختبار "كا²-Chi-square) لتكرارات القيم العلمية بين جزئي كتاب العلوم، كما هو موضح في الجدول رقم (12).

أية تكرارات مما يعني عدم تضمينها في جزئي كتاب العلوم للصف الأول الأساسي.

ويظهر من الجدول (11) أن (16) قيمة علمية قد وردت في جزئي كتاب العلوم للصف الثاني الأساسي من أصل (16) بنسبة بلغت (100%)، بينما وردت (15) قيمة علمية بين جزئي كتاب العلوم للصف الثالث الأساسي من أصل (16) قيمة بنسبة بلغت (94%)؛ هي: حب الاستطلاع، والأمانة العلمية، وقبول النقد، والتأني في الحكم، وأخلاقيات العلم، والتفكير العلمي، وتقدير العلم،

الجدول (12): نتائج اختبار "كا²-Chi-square) لمستوى التكامل بين القيم العلمية في جزئي كتاب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى ولكل صف على حدة

القيمة	الصف الأول			الصف الثاني			الصف الثالث		
	قيمة (كا ²)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (2-sided)	قيمة (كا ²)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (2-sided)	قيمة (كا ²)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (2-sided)
حب الاستطلاع	20	16	0.22	20	16	0.22	20	16	0.22
الأمانة العلمية	3.96	1	0.46	8	4	0.09	8	6	0.24
قبول النقد	1.86	1	0.17	1.86	1	0.17	0.83	2	0.66
التأني في الحكم	4	1	0.05	1.33	1	0.25	8	4	0.09
أخلاقيات العلم	6	2	0.05	6	3	0.11	6	3	0.11
التفكير العلمي	5	1	0.03	10	6	0.13	15	12	0.24
تقدير العلم	12	9	0.21	5	4	0.29	8	6	0.24
إجلال العلماء	4	1	0.05	0.44	1	0.51	2	2	0.37
جزئي كل صف كلها	48	36	0.09	40	30	0.11	48	42	0.24

إهمالها وعدم تمثيلها. إن تختلف هذه النتيجة مع دراسة أيكنجر وروث (Eichinger and Roth, 1991) التي بينت وجود ارتباط بين الأهداف بالمحتوى، فضلاً عن ارتباط الأنشطة العلمية بالمحتوى من جهة، وبالمعلومات والمعارف العلمية السابقة من جهة أخرى. كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أندرسون (Anderson et. al, 1992) التي أشارت إلى وجود ترابط في المحتوى وأجزاء الأنشطة.

أما فيما يتعلق بمجالات القيم العلمية، يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تكامل قيمة "التأني في الحكم" بين جزئي كتاب العلوم للصف الأول الأساسي؛ إذ كانت قيمة "كا²" (4) وبدلالة إحصائية (0.05)، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تكامل قيمة "أخلاقيات العلم" بين جزئي كتاب العلوم للصف الأول الأساسي؛ إذ كانت قيمة "كا²" (6) وبدلالة إحصائية (0.05)، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تكامل قيمة "التفكير العلمي" بين جزئي كتاب العلوم للصف الأول الأساسي؛ إذ كانت قيمة "كا²" (5) وبدلالة إحصائية (0.03)، ولم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية بين جزئي كتاب العلوم للصف الثاني، وبين جزئي كتاب العلوم للصف الثالث الأساسيين.

يتضح من الجدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية " $\alpha = 0.05$ " في مستوى التكامل بين القيم العلمية في جزئي كتاب العلوم للصف الأول الأساسي؛ إذ بلغت قيمة "كا²" (48) وبدلالة إحصائية (0.09). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية " $\alpha = 0.05$ " في مستوى تكامل القيم العلمية بين جزئي كتاب العلوم للصف الثاني الأساسي؛ إذ بلغت قيمة "كا²" (40) وبدلالة إحصائية (0.11). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية " $\alpha = 0.05$ " في مستوى التكامل في القيم العلمية بين جزئي كتاب العلوم للصف الثالث الأساسي؛ إذ بلغت قيمة "كا²" (48) وبدلالة إحصائية (0.24)؛ مما يشير إلى عدم وجود مستوى تكامل في القيم العلمية بين جزئي كتاب العلوم للصف الأول، والثاني، والثالث الأساسية، ولكل صف على حدة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف اهتمام الفريق الوطني للتأليف في وزارة التربية والتعليم الأردنية بموضوع التكامل بين جزئي كتاب العلوم لكل صف، وعدم مراعاة المنحنى التكاملي عند تأليفه ليكمل الجزء الثاني الجزء الأول، إذ يشعر المتعلم بوجود فجوة وعدم ترابط بين جزئي كتاب العلوم من حيث القيم العلمية، والمفاهيم والمعارف والخبرات الواردة فيهما، فيقل ثبات المعرفة لدى الطلبة وعمقها مما قد يسبب لهم النسيان، أو الشعور بعدم أهمية القيم العلمية في كتب العلوم الأمر الذي قد يدفعهم إلى

وموضوعية، ونماذج تقييم ومتابعة تسمح لهم بالتعرف إلى مستوى التكامل بين جزئي كتاب العلوم، ولكل صف على حدة بما يتضمنه من قيم علمية توضح وتعمق وتثبت ما تم اكتسابه سابقاً.

سادساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس

نص هذا السؤال على: "ما مستوى التكامل بين القيم العلمية المتضمنة في محتويات كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن؟"

للإجابة عن هذه السؤال قام الباحث باستخدام الإحصاء الكمي المتمثل باختبار "كا²" (Chi-square) لتحديد علاقة التكامل بين القيم العلمية من خلال تكرارات المظاهر السلوكية التي تنتمي لكل قيمة علمية في كل كتاب وبين الصف الذي يليه، والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

ويفسر الباحث مستوى التكامل بين جزئي كتاب العلوم للصف الأول الأساسي في قيمتي التآني في الحكم وإجلال العلماء بالرغم من عدم حصولهما على أي تكرار في جزئي الكتابين، إلا أنهما متوافقان ومنسجمان في عدم ظهور قيمتي التآني في الحكم، وإجلال العلماء، وبالتالي تعد هذه النتيجة مؤشراً لوجود مستوى من التكامل فيهما. أما قيمة أخلاقيات العلم؛ فهي متوافرة بشكل طبيعي في المنظومة القيمية العامة للمجتمع بشكل مباشر وصريح. ويرجع تضمين قيمة التفكير العلمي إلى طبيعة مضامين كتاب العلوم في الصف الأول الأساسي، وإلى الطريقة العلمية التي يعالج بها الموضوعات الواردة فيه. ويعزو الباحث عدم التكامل في مجالات القيم العلمية بين جزئي كتاب العلوم للصفين الثاني والثالث، إلى التخبط الذي وقع به الفريق الوطني لتأليف كتب العلوم في تصميمها، وإلى عدم وضوح القيم العلمية المراد تضمينها في محتويات الكتب، وذلك نتيجة لعدم اعتمادهم معايير محددة

الجدول (13): التكرارات والنسب المئوية للقيم العلمية في محتويات كتب العلوم كلها للصفوف الثلاثة الأولى

الرقم	القيمة العلمية	التكرارات		%	التكرارات		%	التكرارات		%	التكرارات		%
		الأول	الثاني		الأول	الثالث		الأول	الثاني		الأول	الثالث	
1	حب الاستطلاع	253	376	63.9	253	521	65.6	253	521	62	1150	63.9	
2	الأمانة العلمية	75	76	15.3	75	96	12.6	75	96	13.7	247	13.7	
3	قبول النقد	8	3	1.1	8	19	1.6	8	19	2.2	30	1.7	
4	التآني في الحكم	0	3	0.3	0	19	1.6	0	19	1.5	22	1.2	
5	أخلاقيات العلم	15	17	3.3	15	44	4.5	15	44	4.7	76	4.2	
6	التفكير العلمي	33	51	8.5	33	82	9.7	33	82	9.2	166	9.2	
7	تقدير العلم	48	21	7	48	31	3.8	48	31	6.3	100	5.6	
8	إجلال العلماء	0	5	0.5	0	4	0.7	0	4	0.3	9	0.5	
	المجموع	432	552	100	432	816	100	432	816	100	1800	100	

الثالث، في حين لم ترد قيمتا "التآني في الحكم"، "إجلال العلماء" في الصف الأول.

ومن أجل تحديد مستوى التكامل بين القيم العلمية في كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى، استخدم الباحث الإحصاء الكمي المتمثل باختبار "كا²" (Chi-square) لتكرارات القيم العلمية بين كتب العلوم، كما هو موضح في الجدول (14).

يتضح من الجدول رقم (13) أن كتابي العلوم للصف الأول والثاني الأساسيين قد تضمنتا قيماً علمية بتكرارات متباينة، فقد جاءت نسبة ورودها في كلا الكتابين مرتفعة إذ بلغت (75%)، مما يعني ورود (12) قيمة علمية من أصل (16) بين كتابي العلوم للصف الأول والثاني الأساسيين؛ إذ وردت جميع القيم العلمية في كتاب العلوم للصف الثاني، في حين لم ترد قيمتا التآني في الحكم، وإجلال العلماء في الصف الأول.

ويظهر من الجدول (13) أن (16) قيمة علمية قد وردت في كتابي العلوم للصف الثاني والثالث الأساسيين من أصل (16) بنسبة مئوية بلغت (100%)، بينما وردت (12) قيمة علمية من أصل (16) بين كتابي العلوم للصف الأول والثالث الأساسيين بنسبة مئوية عالية بلغت (75%)؛ إذ وردت جميع القيم العلمية في كتاب العلوم للصف

الجدول (14): نتائج اختبار "كا²" (Chi-square) لمستوى التكامل بين القيم العلمية في كتاب العلوم وبين الصف الذي يليه

الأول - الثاني			الثاني - الثالث			الأول - الثالث			الصفوف الثلاثة كلها		
القيمة	قيمة (كا ²)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (2-sided)	قيمة (كا ²)	درجات الحرية	القيمة	قيمة (كا ²)	درجات الحرية	القيمة	قيمة (كا ²)	درجات الحرية
حب الاستطلاع	20	16	0.22	20	16	0.22	20	16	0.22	20	16
الأمانة العلمية	8	4	0.09	8	6	0.24	8	6	0.24	8	6
قبول النقد	5.56	4	0.24	10	6	0.13	10	6	0.09	15	9
التأني في الحكم	0.5	2	0.78	0.5	2	0.09	8	4	0.14	4	2
أخلاقيات العلم	12	6	0.06	12	6	0.04	18	9	0.04	18	9
التفكير العلمي	5	3	0.17	5	4	0.24	15	12	0.24	15	12
تقدير العلم	12	9	0.21	12	9	0.21	12	9	0.24	8	6
إجلال العلماء	0.5	2	0.78	0.5	2	0.287	5	4	0.24	8	6
الصفوف كلها	42	36	0.23	42	36	0.09	48	36	0.82	24	17.73

الأعلى كتاب الصف الأدنى، مما يؤثر سلباً في كم القيم العلمية والمفاهيم والمعارف المقدمة للطلبة ونوعها في كتب العلوم للصفوف المتقدمة؛ فتقل بذلك استمرارية المعرفة وتثبيتها وتعميقها في سلوك الطلبة، الأمر الذي قد يؤدي إلى اضطراب في قيم الطلبة ومفاهيمهم العلمية؛ فيدرسونها بطريقة غير متكاملة الأمر الذي يؤثر في مستوى البنائية في مضامين كتب العلوم، فتصبح غير متوافقة مع بعضها البعض، إذ ينعكس ذلك سلباً على القيم العلمية لدى الطلبة، الأمر الذي قد يسبب ضعف تمثل الطلبة للقيم العلمية، وبالتالي عزوفهم عن ممارستها ونسيانها فيما بعد، ليضعف بذلك سلوكهم العلمي القائم على منظومة قيمية ذات أبعاد علمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو ججوح وحمدان (2005) بضعف توافر مستوى التكامل بين محتويات المناهج الثلاثة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع بوتكهاردت (1999) (Butkhardt) في قدرة كتب العلوم على تحقيق البناء العلمي للطلبة.

ويفسر الباحث وجود تكامل بين كتابي العلوم للصفين الثاني والثالث على قيمة أخلاقيات العلم، بأن هذا التكامل قد جاء عرضاً وغير مقصود، وكنتيجة واقعية تعكس طبيعة المنظومة الأخلاقية العامة المحافظة للمجتمع الأردني الأمر الذي انعكس على طريقة تعامل الفريق الوطني لتأليف كتاب العلوم مع الجانب القيمي والأخلاقي الذي ينبغي أن يُضمّن في كتابي العلوم للصفين الثاني والثالث من أجل تثبيت هذه القيمة في سلوكيات الطلبة؛ فهم في هذه المرحلة العمرية أكثر وعياً وإدراكاً من طلبة المرحلة العمرية السابقة بالسلوكيات الأخلاقية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (1999) (Butkhardt، عبد المجيد، 2004) في توافر أخلاقيات العلم في كتب العلوم، وإكساب الطلبة لأخلاقيات العلم، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحديدي (1999) في أن القيم الأخلاقية لم ترد بصورة صريحة في الأهداف التربوية بالأقطار العربية.

يتضح من الجدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية " $\alpha = 0.05$ " في مستوى التكامل بين القيم العلمية في كتاب العلوم للصفوف المرحلة الأساسية الأولى؛ إذ بلغت قيمة "كا²" (17.73) وبدلالة إحصائية (0.82)، مما يشير إلى عدم وجود تكامل بين القيم العلمية في كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى وذلك على القيم العلمية، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لقيمة واحدة فقط في كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى وذلك على قيمة أخلاقيات العلم؛ إذ بلغت قيمة "كا²" (17.73) وبدلالة إحصائية (0.04).

ويوضح الجدول رقم (12) عدم وجود فروق دالة إحصائية " $\alpha = 0.05$ " في مستوى تكامل القيم العلمية بين كتابي العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين؛ إذ بلغت قيمة "كا²" (42) وبدلالة إحصائية (0.23). وعدم وجود فروق دالة إحصائية " $\alpha = 0.05$ " في مستوى تكامل القيم العلمية بين كتابي العلوم للصفين الثاني والثالث الأساسيين؛ إذ بلغت قيمة "كا²" (48) وبدلالة إحصائية (0.09). وعدم وجود فروق دالة إحصائية " $\alpha = 0.05$ " في مستوى تكامل القيم العلمية بين كتابي العلوم للصفين الأول والثالث الأساسيين؛ إذ بلغت قيمة "كا²" (42) وبدلالة إحصائية (0.23). أما بالنسبة لمستوى التكامل بين مجالات القيم العلمية في كتب العلوم لكل صفين متتابعين؛ فقد وجدت فروق دالة إحصائية " $\alpha = 0.05$ " في مستوى تكامل قيمة واحدة فقط هي قيمة "أخلاقيات العلم" بين كتابي العلوم للصفين الثاني والثالث الأساسيين؛ إذ بلغت قيمة "كا²" (17.73) وبدلالة (0.04).

ويعزو الباحث هذه النتيجة لعدم وجود تكامل بين القيم العلمية إلى ضعف اهتمام الفريق الوطني للتأليف في وزارة التربية والتعليم الأردنية في تصميم كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى وفق المنحى التكاملية بين الصفوف المتتابعة ليكمل كتاب العلوم للصف

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بالآتي:

- تطوير محتويات كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، بما يساهم في تنمية القيم العلمية لدى الطلبة بشكل مخطط ومنظم ومدرّس.
- ضرورة الاهتمام بقائمة القيم العلمية المقترحة في عمليات بناء كتب العلوم الأردنية، وإجراء عمليات متابعة وتحليل مستمرين لها.
- الاهتمام بقيمتي التأني في الحكم وإجلال العلماء في محتويات كتب العلوم الأردنية للمرحلة الأساسية الأولى بشكل عام؛ وللصفين الأول والثالث بشكل خاص، في ضوء ما كشفت عنه عملية تحليل المحتوى.
- تأكيد مستوى التتابع في تضمين القيم العلمية في محتويات كل كتاب على حدة من الكتب الثلاثة.
- تأكيد مستوى التكامل بين جزئي كتب العلوم من جهة، ومستوى التكامل بين كتب العلوم للصفوف المتتابعة، وأن تستند عملية التكامل في القيم العلمية إلى نماذج قيمية مدروسة ضمن أوزان محددة مسبقاً.
- إجراء مزيد من الأبحاث للكشف عن العلاقة بين القيم العلمية والتحصيل العلمي والمهارات العلمية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، ودرجة اكتساب طلبة الصفوف الثلاثة الأولى للقيم العلمية من الكتب الدراسية.

المصادر والمراجع

- أبو الراغب، هيثم (1994). *تحليل محتوى وأسئلة كتاب العلوم للصف السادس الأساسي وتقويمه من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الأساسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.
- أبو جادو، صالح (2000). *علم النفس التربوي*. ط (2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو ججوج، يحيى محمد وحمدان، محمد عبدالفتاح (2005). *القيم العلمية المتضمنة في محتويات المناهج المدرسية للمرحلة الأساسية الدنيا بفلسطين*. بحث مقدم إلى مؤتمر التربوي الثاني "الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل" المنعقد بكلية التربية في الجامعة الإسلامية. غزة، 2005/11/23.
- أبو هولا، مفضي (2004). اثر منهاج العلوم على اكتساب طالبات المرحلة الأساسية للاتجاهات العلمية واختلاف ذلك باختلاف المستوى الصفّي. *المنارة*، 10(4)، 319.

استيتية، دلال وصحي، تيسير (2002). دراسة مقارنة بين القيم المعرفية والاجتماعية والثقافية والعلمية والأخلاقية لطلبة جامعة آل البيت والجامعة الأردنية. *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، 11(21)، 129-165.

إسماعيل، مجدي (2004). فاعلية وحدة دراسية مقترحة في التربية الأخلاقية لتنمية بعض القيم الاجتماعية والأخلاقية والعلمية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، *مجلة التربية العلمية*، 7(2)، 71-120.

الأغا، إحسان (2001). *منهج البحث البنائي في البرامج التربوية المقترحة للمستقبل*، غزة: دار المقداد.

الأغا، إحسان والزعانين، جمال (2000). مدى توافق بعض عناصر التنور العلمي في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية. *المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للتربية العلمية*، 1، الإسماعيلية 31 يوليو-3 أغسطس، 163-201.

بنجر، أمنة (1999). *القيم الإسلامية الواجب إكسابها للطفل وعلاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بمعلمة رياض الأطفال دراسة ميدانية بمدينة الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الحديدي، فايز (1999). *واقع القيم المتضمنة في الأهداف العامة للتربية في الأقطار العربي*. بحث مقدم إلى مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير. كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الأردن، 1999/7/29-27.

حيدر، عبد اللطيف (1998). *إصلاح تعليم العلوم والتجربة الأمريكية ومدى الاستفادة منها*. المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للتربية العلمية. 2، 2-5 أغسطس، 614.

الرشيد، حمد (2000). بعض العوامل المرتبطة بالقيم التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت: دراسة ميدانية. *المجلة التربوية*، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، 14(56)، 13-63.

الشعيلي، علي بن هويشل وخطيبية، عبدالله محمد (2003). عمليات العلم الأساسية المتضمنة في الأنشطة العلمية لكتب العلوم للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(1)، مارس، البحرين.

عبد المجيد، ممدوح (2003). *فعالية استخدام إستراتيجية مقترحة لتدريس العلوم في تنمية بعض القيم العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي*. المؤتمر

- No. 552. (ERIC Document Reproduction service No. ED 357947).
- Butkhardt, J. (1999). Scientific values and normal education in the teaching of science. *Perspectives on Science*, 7, 87-110.
- Campoy, R. W. (1997). Creating moral Curriculum: How to teach values using children's literature and Metacognitive strategy. *Reading Improvement*, 34(2), 54-65. (ERIC Document Reproduction service No. EJ 547228).
- Eichinger, D. and Roth, K. (1991). *Critical analysis of an elementary science curriculum Bouncing around or connectedness?*. East Lansing, MI, USA: Center for the Learning and Teaching of Elementary subject.
- Farrell, R. P. (2005). Feyerabend and scientific values: Tightrope-walking Rationality. *Journal of the History of Science Society*, 96(2), 312-313.
- Haury, D. (2000). *High school biology textbooks do not meet national standards*. (ERIC Digest No. ED 463949).
- Johnson, J. (1995). Moral and ethics in science education: Where they have gone?. *Science Education*, 63, 20-22.
- Kyle, W., Naidoo, P. and Yolooye, E. (1996). African science and technology education towards the future. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(4), 343-345.
- Morrow, L. M. (1994). *Current strategies for literacy development in early childhood science texts*. Washington DC.: Office of Educational Research and Improvement.
- Sulzer-Azaroff, B. and Mayer, G. R. (1977). *Applying behavior-analysis procedures with children and youth*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Taussaint, Y. (2005). Debating biodiversity: Threatened species conservation and scientific values, *The Australian Journal of Anthropology*, 16(3), 382-393.
- Tyler, D. J. and Suan, L. V. (1990). Mental health values differences between Native American and Caucasian American college students, *Journal of Rural Community Psychology*, 11(2)17-29.
- Ulerick, S. L. (2000). Using textbooks for meaningful learning in science (Research Matters to the Science Teacher). *National Association for Research in Science Teaching (NARST)*. Retrieved April 30, 2008 from Web site: <http://www.narst.org/research/textbooks2.htm>.
- العلمي السابع للجمعية المصرية للتربية العلمية. 1، الإسماعيلية 27-30 يوليو، 259-305.
- عبد المجيد، ممدوح (2004). مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لأبعاد طبيعة العلم وعملياته، وفهم الطلاب لها. *مجلة التربية العلمية*، 7 (3)، 103-144.
- عطوة، محمد (1995). القيم في محتوى المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية بين الواقع والمطلوب، دراسة تحليلية، *رسالة الخليج العربي*، (54)، 15، 65-97.
- علي، محمد السيد (2002). *التربية العلمية وتدریس العلوم*. دار الفكر العربي: القاهرة.
- الغنام، محرز (2000). *دراسة تحليلية لمحتوى مناهج العلوم بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية في ضوء بعض أبعاد التنوير العلمي*. المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للتربية العلمية، 1، الإسماعيلية 31 يوليو- 3 أغسطس، 29-68.
- فضل، نبيل وبوقحوص، خالد (1997). *تقييم محتوى كتب العلوم في ضوء أهداف التربية العلمية من وجهة نظر معلمي العلوم بدولة البحرين*، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للتربية العلمية، 1، الإسماعيلية 10-13 أغسطس، 1-26.
- الكسباني، محمد (2003). *نحو فهم أفضل للتربية العلمية*. المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للتربية العلمية، 2، الإسماعيلية 27-30 يوليو، 347-365.
- اللقاني، أحمد (1995). *المناهج بين النظرية والتطبيق*. ط(4)، القاهرة: عالم الكتب.
- مكروم، عبد الودود (2004). *القيم ومسئوليات المواطنة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الناجي، حسن علي والرواجفة، زياب (2002). دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب العلوم العامة للصف الثامن الأساسي في الأردن، *مجلة كلية التربية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 19، 17، دولة الإمارات العربية المتحدة، 23-52.
- الوكيل، حلمي (2000). *تطوير المناهج: أساليبه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- American Association for the Advancement Science [AAAS] (1993). *Benchmarks for scientific literacy*, New York: Oxford University Press.
- Anderson, T. et al. (1992). *A text analysis of two pre-secondary school science activities*. University of Illinois at Urbana-Champaign. Technical Report

أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين

خالد الصرايرة*

تاريخ قبوله 2009/4/15

تاريخ تسلم البحث 2008/5/20

Reasons Leading to Student's Violence Against Teachers and Administrators in Jordanian Public Secondary Schools from the Viewpoint of Students, Teachers and Administrators

Khaled Al-Sarayreh, Faculty of Education, Al Isra'a Private University, Amman, Jordan.

Abstract: The study aimed to identify reasons leading to students' violence against teachers and administrators in Jordanian public secondary schools from the students', teachers', and administrators' points of view. The study sample was a stratified random cluster, consisting of 945 individuals: 100 administrators, 200 teachers, and 645 students. In order to collect data, a questionnaire was used that consisted of two sections: one aimed at collecting the necessary demographic data about respondents and the other aimed at measuring the reasons of students' violence. The study results showed that the degree of the presence of reasons leading to students violence against teachers and administrators in Jordanian public secondary schools was medium, and their order from the viewpoint of all the individuals of the study's sample was as follows: external reasons (political and media-related) ranked first, school reasons came second, and psychological reasons came last. The study identified statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of the presence of psychological reasons attributed to the nature of profession variable. Accordingly, a number of recommendations were presented. (**Keywords:** Students violence, Teachers, Administrators, Public schools).

ناحية أخرى؛ إذ إن ما يمارس من العنف في المؤسسات التربوية والتعليمية لم ينل الاهتمام الكافي من الدراسة والبحث والتحليل، فضلاً عن أن ما أسهب فيه الباحثون في هذا المجال، يكاد يدور في نطاق مظاهر العنف التي يمارسها المربي أو المعلم على الطلبة (الزغول والبكور والهنداوي، 1996).

والمجتمعات العربية مثل غيرها من المجتمعات، تشهد ارتفاعاً ملحوظاً في معدل انتشار ظواهر العنف والأنماط السلوكية غير السوية والجائحة، نتيجة التطورات والتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية التي تشهدها، واتساع رقعة النمو الحضري، وامتزاج الثقافات الناجم عن وسائل الاتصال والتكنولوجيا والعولمة والانفتاح على العالم. وقد دلت الإحصائيات والدراسات والأبحاث التي تناولت هذا الموضوع على تزايد انتشار هذه الأنماط السلوكية، وخاصة بين شريحة الشباب من الفئة العمرية

ملخص: هدفت الدراسة الكشف عن درجة وجود الأسباب المؤدية بطلبة المدارس الثانوية الحكومية المذكور في الأردن لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين، من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين والإداريين. وتكونت عينة الدراسة من 945 فرداً، منهم 100 إداري، و200 معلم، و645 طالباً، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية. ولجمع البيانات أعد الباحث استبانة اشتملت على قسمين: الأول: البيانات الديمغرافية اللازمة عن المستجيب، والثاني: مقياس أسباب ممارسة سلوك العنف الطلابي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة وجود الأسباب المؤدية بطلبة المدارس الثانوية الحكومية المذكور لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين كانت متوسطة. وقد جاء ترتيب هذه الأسباب من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي: الأسباب الخارجية (السياسية والإعلامية) في الدرجة الأولى، ومن ثم الأسباب المدرسية، وتليها الأسباب النفسية (التي تعود للطلبة وأسرها). وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة وجود الأسباب النفسية (التي تعود للطلبة وأسرها) تعزى إلى متغير (طبيعة المهنة). وبناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، قدم الباحث بعض التوصيات ذات العلاقة. (الكلمات المفتاحية: أسباب سلوك العنف، المعلمون، الإداريون، المدارس الحكومية).

مقدمة :

يُعد العنف مشكلة اجتماعية إنسانية عرفها الإنسان منذ بدء الخليقة؛ إذ إنه يمارس بصور وأشكال تختلف من مجتمع إلى آخر باختلاف العادات، والتقاليد، والأعراف، والأزمنة، والظروف الاجتماعية والإنسانية، والأنظمة السياسية، وتختلف شدة العنف ووطأته في المجتمع الواحد باختلاف درجة تحضر أفرادهم ووعيهم وثقافتهم، وكذلك باختلاف الطبقات الاجتماعية وأنماط الحياة فيه. وتختلف النظرة للعنف مع الفترة الزمنية فما كان يعد عنفاً في زمن معين قد لا يكون كذلك في زمن آخر.

ويتعرض بعض الأطفال في المجتمعات الأقل تمدناً إلى أنماط من السلوك العنيف، الذي يبدأ بالعنف الأسري ثم تتسع دائرته لتشمل العنف المدرسي، ثم تأتي الدائرة الأوسع المتمثلة في العنف المجتمعي، ويعد العنف المدرسي من أكثر الظواهر الاجتماعية التي أسترعت اهتمام الجهات الرسمية المختلفة من ناحية، والأسرة من

* كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء الخاصة، عمان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2009، إربد، الأردن.

15-25 سنة (طالب، 2002؛ وطفة، 2002)، وهي الفئة الأكثر تعداداً من بين فئات المجتمع، كما أنها الفئة المحركة للمجتمع، لما تمتاز به من مظاهر القوة والطموح.

وهناك من يركز على ربط العنف بمرحلة تعليمية معينة، وهي المرحلة الابتدائية، وعلى العنف الذي يمارسه المعلم على الطلبة، ولم تركز الدراسات على ربطه بالفترة العمرية التي تتزامن مع مرحلة مراهقة الطالب، على الرغم من أهمية المرحلة التي يمر بها الطالب، بصفتها مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، وما يرافقها من تغيرات جسدية، ونفسية، لها أثارها العميقة في شخصيته، وتكيفه مع المؤسسة التربوية والمجتمع، والبيئة المحيطة به، فلم تركز الدراسات على ما يتعرض له المعلم من اعتداء من الطلبة، ذلك أن ثمة حاجة ملحة للمربين وأولياء الأمور، ومن يتعاملون مع هؤلاء المراهقين للتعرف إلى خصائصهم الشخصية، وما يرافقها من انفعالات مختلفة، بحيث تمكنهم من التعامل مع هذه الفئة بوعي، ومساعدتهم لتجاوز مشكلاتهم النفسية والانفعالية الطارئة، وردود أفعالهم المختلفة.

وقد سجل تاريخ التعليم العام، والتعليم العالي الأردني في مؤسساته التربوية العامة والخاصة على السواء، أحداث عنف طلابي متعدد المستويات والأشكال والغايات، أشارت إليها الدراسات (الزغول والبكور والهنداوي، 1996؛ عويدات وحمد، 1997؛ الفقهاء، 2001؛ فريحات، 2003؛ الحوامدة، 2003؛ المخاريز، 2006؛ الختاتنة، 2007). وعقدت من أجلها المؤتمرات والندوات، وكتبت فيها المقالات الصحفية المتكررة، التي نشرت تفاصيل وقائع العنف، وتؤكد جميعها بأن هذه الإعتداءات على المعلمين والإداريين في المدارس؛ تمثل إهانة كبرى لهم، وتحد من كرامتهم وهيبته أمام الطلبة والزلاء (القضاة، 2006؛ الخواجا، 2008). وترزح سجلات الوقائع المدرسية في أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم لجميع محافظات المملكة بالأحداث المتنوعة لممارسة الطلبة لسلوك العنف الطلابي.

وأظهر بعض الباحثين تخوفهم من وجود هذه الظاهرة وسرعة انتشارها وتفشيها، وأثرها على التعليم والمجتمع، وأعترف بعضهم (الحوامدة، 2003؛ الزيود والحباشنة، 2006) بتقصير بعض المؤسسات التربوية في احتواء الطالب وصياغته وتخريجه بالصورة المطلوبة، بحيث يكون قادراً على التعامل مع متطلبات الحراك الاجتماعي والاقتصادي بوعي وعقلانية.

وأشارت نتائج بعض الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت على البيئة التعليمية، أن ظاهرة العنف قد تكون ناتجة عن تفاعل العديد من العوامل الوراثية والبيئية المترتبة على: الكبت، والحرمان، والخوف، والإحساس بالخطر (Kim, 2005)، ويرجع بعضهم السبب في ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الطلبة، التي تتصف بمجموعة من المتغيرات الجسمية والعقلية والنفسية، وفيها يبدأ الفرد بإثبات الذات وتأكيداتها، والتغلب على الصعوبات التي تعترض طريقه (السعد، 1992؛ Whittington, 1997؛ راغب، 2003). في حين أشارت دراسات أخرى إلى أن هذه الظاهرة قد تكون ناتجة

عن مواجهة المشكلات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية المتعلقة بالفقر والبطالة، وانتشار المخدرات والمشروبات الروحية بأنواعها (Bierman, 1998؛ أبو زنيد، 2000؛ Sons, 2001؛ صالح، 2003؛ الزيود والحباشنة، 2006). كما قد تكون ناتجة عن عوامل داخلية في النظام، كسياسة المؤسسة التربوية وإدارتها، وكيفية التفاعل بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، والتفاعل بين الطلبة أنفسهم (الحوامدة، 2003؛ الصالح، 2005؛ القضاة والعيص وخريسات والحديدي، 2007). فقد لا يشعر الطالب الذي يمارس العنف بالذنب لأنه يمارسه، وهو يشعر بأنه يقوم بدور رجولي، دفاعاً عن حقوقه، وإثباتاً لذاته، وتحقيقاً لمكانة اجتماعية مرموقة بين أقرانه.

وتأسيساً على ذلك، فإن الهدف الأول من التعرض لقضية العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وتعرف الأسباب والدوافع المؤدية بالطلبة إلى ممارسة هذا السلوك غير السوي؛ للفت الانتباه لهذه الظاهرة الحساسة والتنبيه إلى مخاطرها، والتحذير من مغبة تفاقمها في المؤسسات التربوية والتعليمية في الأردن؛ إذ لم تعد القضية حديثاً عابراً يدور في الشارع فحسب، بل إن تداعياتها وصلت إلى المؤسسات التربوية، وتمحورت أشكال ممارسة هذا السلوك بأساليب مختلفة، وتعددت غاياته إلى أن طالت أثارها رموز التعليم من المعلمين والإداريين والممتلكات المدرسية والشخصية بالإيذاء والتخريب والتدمير. ولحقت بالعملية التربوية التعليمية بشكل أو بآخر. وفي هذا الإطار تحاول هذه الدراسة الوقوف على أسباب هذه الظاهرة الخطيرة المشهودة، والمتنامية بصفة مستمرة في البيئات التعليمية.

مشكلة الدراسة:

يعد سلوك العنف من السلوكيات غير السوية والجائحة، ولا سيما عندما يمارس في المؤسسات التربوية، التي من أهم أهدافها صقل شخصية المتعلم ليكون مواطناً صالحاً. وقد لوحظ في الآونة الأخيرة تنوع أساليب العنف التي يستخدمها الطلبة داخل المدرسة، وتحول الطلبة إلى ممارستها ضد المعلمين والإداريين. ويعد المعلم أحد الركائز الأساسية في العملية التربوية، التي من أهم أهدافها عملية التعليم والتعلم للطلبة، ومن المهم توفير البيئة التربوية الآمنة التي تساعد المعلمين على القيام بدورهم بشكل فعال، وبالمستوى الذي يتوقعه القائمون على النظام التربوي، لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمية؛ إذ أسفرت نتائج ممارسة الطلبة لسلوك العنف ضد المعلمين إلى تغيب بعضهم عن العمل، وهذا ما أشارت إليه سجلات الوقوعات المدرسية، مع التحفظ على ذكر الأسماء أو تفصيل الحالات. ونشرت الصحف المحلية حالات متعددة تمثل اعتداءات من الطلبة على المعلمين (القضاة، 2006؛ الخواجا، 2008). وغدقت من أجلها المؤتمرات والندوات (القضاة والعيص وخريسات والحديدي، 2007). وطولب المهتمون بدراسة هذه الظاهرة وبوضع تشريعات من شأنها حماية المعلم، ومنع الاعتداء عليه. والغرض من هذه الدراسة هو محاولة الكشف عن الأسباب

• **العنف الطلابي:** هو جملة من الممارسات الإيذاية النفسية أو البدنية أو المادية، التي يمارسها الطلبة في المدارس، وتؤدي إلى إلحاق الضرر بالمعلمين والإداريين، أو بممتلكاتهم الشخصية أو المدرسية، بهدف إيذائهم وإلحاق الضرر بهم والانتقام منهم.

• **الإداريين:** هم مجموعة من القادة والفنيين الذين يقومون بتنسيق الجهود، وتوفير الوسائل والإمكانات، وتهيئة الظروف لتيسير أمور العاملين والطلبة في المدرسة، من خلال توجيههم نحو تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية التي أنشئت في المدرسة من أجلها، تحقيقاً وظيفياً، وبأسلوب علمي ديمقراطي، يدفعهم للانقياد والتعاون في سبيل تحقيق تلك الأهداف، ويقصد بهم في هذه الدراسة (مدير المدرسة، مساعد المدير، المرشد التربوي، أمين المكتبة، السكرتير، قيم المختبر).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية الذكور في الأردن، وعلى طلبة التعليم الثانوي الذكور، الملتحقين بالدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2007/2008م.

الأدب النظري:

يعد العنف قضية كبرى عرفت مجتمعات البشرية منذ فجر التاريخ، وهو إحدى القوى التي تعمل على الهدم أكثر من البناء في تكوين الشخصية الإنسانية ونموها، فهو انفعال تثيره مواقف عديدة، ويؤدي بالإنسان إلى ارتكاب أفعال مؤذية في حق ذاته أحياناً، وفي حق الآخرين أحياناً كثيرة. وأثناء هذا السلوك يكف العقل عن قدرته على الإقناع أو الاقتناع، فيلجأ الفرد لتأكيد ذاته وإثباتها عن طريق الاستجابة السلوكية التي تتصف بطبيعة انفعالية شديدة، تنطوي على انخفاض مستوى البصيرة والتفكير لديه. ويشير عبد الوهاب (1994) إلى أن العنف هو سلوك أو فعل يتسم بالعدوانية، يصدر عن فرد أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة بهدف استغلال طرف آخر وإخضاعه في إطار علاقة قوة غير متكافئة اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً، ما يتسبب في إحداث أضرار مادية أو معنوية أو نفسية لفرد أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة أخرى.

وقد تناولت نظريات عديدة دراسة سلوك العنف، وتفسيره على أنه كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد يكون الأذى جسدياً أو نفسياً؛ فالسخرية والاستهزاء من الإنسان، وفرض الآراء بالقوة والتعسف، وإسماع الكلمات البذيئة، جميعها أشكال مختلفة لظاهرة العنف (طالب، 2002). كما يمكن عده تصرفاً غير اجتماعي، أو أنه فعل مضاد للرفق ومرادف للشدة والقسوة؛ إذ يصبح كل تصرف يتعدى حدود النقاش أو يجابه رأي إلى حد يصل إلى المجابهة الجسدية بين الطلبة والمعلمين، أو بين الأهل والمعلمين، أو بين الطلبة بعضهم بعضاً هو العنف بعينه. وترى

المؤدية بالطلبة لممارسة سلوك العنف ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية للذكور في الأردن.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف الأسباب المؤدية بالطلبة الذكور في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين، من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين والإداريين. ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة وجود الأسباب المؤدية بالطلبة الذكور في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين، من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين والإداريين؟
2. لا توجد فروق دالة إحصائية على درجة وجود الأسباب المؤدية بالطلبة الذكور في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، لممارسة سلوك العنف الطلابي، تعزى لطبيعة المهنة والمنطقة الجغرافية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة كونها من الدراسات التي تصدت بالتحديد لدراسة أسباب ظاهرة العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في مدارس الذكور الثانوية في الأردن ورصدها، كما تنبع أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناولته بالبحث والتحليل، ومن طبيعة الفئة المدروسة وأهميتها، وتعددت العوامل التي تكمن وراء تنامي هذه الظاهرة؛ فالمجتمع الخارجي تغير في السنوات الأخيرة، وأصبح العنف أداة القوي للسيطرة والتحكم، وانعكس هذا العنف الذي تمارسه الدول الكبرى على باقي الشعوب؛ ليولد عنفاً مضاداً، فأصبحت وسائل الاعلام على اختلاف أنواعها تتحدث عن أحداث العنف بأشكاله المختلفة، وقد تأثرت معظم مؤسسات المجتمع بهذا الكم الهائل من أشكال العنف الذي يمارس، وعلى رأسها المؤسسة التربوية الأولى (المدرسة). كما أن أهمية هذه الدراسة تتضح من خلال تحديد درجة وجود الدوافع الكامنة المؤدية بالطلبة لممارسة سلوك العنف ضد المعلمين في المدارس، وإلحاق الضرر بهم وبممتلكاتهم الشخصية والمدرسية. ويؤمل أن يفيد مديرو المدارس الثانوية، والمسؤولون في وزارة التربية والتعليم من نتائج هذه الدراسة، في معرفة الأسباب الكامنة وراء ممارسة الطلبة لسلوك العنف بأشكاله المختلفة، ومحاولة معالجته، والحد من انتشاره. إن ظهور المشكلات السلوكية بصفة عامة، والعنف بصفة خاصة، في المؤسسات التربوية، يهدد سير العملية التعليمية، ويعيقها عن تحقيق أهدافها، ما يؤدي إلى تخريج أفواج من الطلبة غير قادرين على العطاء وبناء المجتمع وخدمته، وأفواج أخرى مضادة للمجتمع، ومنحرفة عن توقعاته وقيمه والمعايير السلوكية التي تسوده.

مصطلحات الدراسة:

أتياً التعريف الإجرائي لمصطلحي الدراسة الرئيسيين الواردين

فيها:

عنفاً نفسياً مثل: رفض الفرد وعدم قبوله، وإهانة الفرد، والتخويف، والتهديد، والعزلة، والاستغلال، والبرود العاطفي، والصراخ، وسلوكيات تلاعبية وغير واضحة، وتذويب الفرد ومعاملته متهماً، واللامبالاة وعدم الاكتراث بالفرد، وفرض الآراء الذاتية على الآخرين بالقوة والتعسف، والإهمال وعدم تلبية رغبات الفرد الأساسية لفترة مستمرة من الزمن.

ثالثاً: الاعتداء على الممتلكات: وهو حالة من الغضب والانفعال، تهدف إلى إيقاع الأذى وإلحاق الضرر بأحد رموز الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية، أي بتوجيه العنف إلى بعض الأشياء الخاصة بالمعلم أو الإداري، أو المدرسة، وتدميرها، تعبيراً عن عدم الرضا، عندما لا يستطيع الطالب مواجهة المعلم أو الإداري المسبب للعنف. ويتمثل في العنف بين الطلبة بعضهم ببعض، والعنف بين المعلمين أنفسهم، والعنف بين الطلبة والمعلمين، والتخريب المتعمد للممتلكات، وتلك الحالات العنيفة تسمى بـ "العنف المدرسي الشامل"؛ إذ إن نظام المدرسة يكون مضطرباً بأكمله، وتسوده حالة من عدم الاستقرار والهدوء، ويظهر جلياً عدم القدرة على السيطرة على ظاهرة العنف المنتشرة بين الطلبة أنفسهم، أو بينهم وبين معلميه. وهناك عنف من قبل الأهل: ويكون هذا العنف إما بشكل فردي أو بشكل جماعي، وهو يحدث عند مجيء الآباء أو أولياء الأمور إلى المدرسة دفاعاً عن أبنائهم، فيقومون بالاعتداء على نظام المؤسسة التربوية والإدارة والمعلمين مستخدمين أشكال مختلفة من العنف.

وهكذا نرى أن لكل شيء سبباً ودافعاً، ولا يختلف الأمر بالنسبة للعنف، فله أسبابه ودوافعه، والإحاطة بهذه الأسباب والدوافع تسهل من عملية فهم الظاهرة، وإيجاد العلاج المناسب لها، ودرء مخاطرها؛ إذ إن معظم المجتمعات - دون استثناء - أصبحت تعاني من هذه الظاهرة في مختلف مؤسسات الدولة بشكل عام، وفي المؤسسات التربوية بشكل خاص. وقد تنوعت وتعددت الأسباب المؤدية إلى ممارسة العنف، وقسمها الباحثون (الشهري، 2003؛ Wright and Fitzpatrick, 2006؛ القضاة والعيسى وخريسات والحديدي، 2007) إلى الآتي:

أولاً: الأسباب والعوامل النفسية: وهذه مبنية على الغرائز والعواطف، والعقد النفسية، والإحباط، والقلق، والاكتئاب. فالغرائز هي استعدادات فطرية نفسية جسمية تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معين، وأن يشعر الفرد بانفعال خاص عند إدراكه لذلك الشيء، وأن يسلك نحوه سلوكاً خاصاً (حسن، 2000؛ عوض، 2001؛ غنيمه، 2004). وعندما يشعر الطالب بالإحباط في المدرسة عندما يكون مهملاً ولا يجد اهتماماً به وبشخصيته، ويصبح التعليم غاية يراود الوصول إليها، ويكون التركيز على النواحي العلمية فقط، ويتم تجاهل النواحي الأخرى في حياة الطالب، وعدم اهتمام بقدراته وميوله، فإن ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، ما يؤدي به إلى ممارسة سلوك العنف، سواءً على الآخرين أو على ذاته لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه وتوتراته (الشاذلي،

بعض التقارير الدولية التي تعرضت لظاهرة العنف المدرسي أن العنف يغطي مجمل النشاطات والأفعال التي تؤدي إلى الألم، أو الأذى الجسدي والنفسي عند الأفراد الناشطين في المؤسسة التربوية (Kim, 2005).

والعنف هو ممارسة للقوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما أنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضرراً جسيماً، أو التدخل في الحرية الشخصية، وهو مستويات مختلفة تبدأ بالعنف اللفظي الذي يتمثل في السب والتوبيخ، والعنف البدني الذي يتمثل في الضرب والمشاجرة والتعدي على الآخرين، وأخيراً العنف التنفيدي وهو التفكير بالقتل والتعدي على الآخرين أو ممتلكاتهم بالقوة (Spencer and Wilson, 2003).

ويعرف الشامي (2007) العنف بأنه: كل سلوك فعلي أو قول، يتضمن استخدام القوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالذات أو بالآخرين، وإتلاف الممتلكات لتحقيق أهداف معينة، والعنف بهذا يكون سلوكاً فعلياً أو قولياً، وينطوي على ممارسات ضغط نفسي أو معنوي بأساليب مختلفة، كما أن السلوك العنيف قد يكون فردياً أو جماعياً منظماً أو غير منظم، علنياً أو سرياً. والعنف المدرسي سلوك هدام خارج على سلوك المجتمع وتقاليد، يقوم به الطالب لإلحاق الأذى بزميل له أو بشخص آخر عن طريق الجرح، أو من خلال السخرية من هذا الشخص، وهو يكشف عن الرغبة في إيذاء الآخرين، وفرض النفوذ عليهم. وله جانبان: جانب مادي وآخر معنوي.

ويظهر العنف المدرسي في عدة أشكال هي:

أولاً: العنف الجسدي: لا يوجد اختلاف كبير ومتباين في التعريفات التي أوردها الباحثون للعنف الجسدي؛ إذ إنه مفهوم واضح لدى الجميع، ولا يؤدي إلى أي لبس في تفسيره. ومن بين التفسيرات الموضوعية للعنف الجسدي أنه استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد تجاه الآخرين، من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسدية بهم، كوسيلة عقاب غير إنسانية، وغير شرعية، تترك أثراً جسدياً ظاهرة أو مخفية، كما تترك أثراً ومعاناة نفسية يصعب تجاهلها جراء تلك الأضرار، كما أنه يعرض صحة الفرد للأخطار. ومن الأمثلة على استخدام العنف الجسدي، الضرب بالأيدي، والركل بالأرجل، والدفع بقسوة، والخنق، واستخدام الأدوات الحادة والعصي والحجارة (المطوع، 2004). وأحياناً يتم التعطيم على تلك الأفعال العنيفة من قبل إدارة المدرسة، والجهات المعنية، بحجة عدم مقصوديتها، أو الإشفاق على الفاعل من حيث العقاب والعواقب الوخيمة المترتبة على ذلك، ولكن هذا التغاضي يكون في نطاق ضيق جداً.

ثانياً: العنف النفسي: يتم العنف النفسي من خلال القيام بعمل معين، أو الامتناع عن القيام به، وهذا وفق مقاييس مجتمعية ومعرفة علمية للضرر النفسي، وقد تحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص، الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل الفرد متضرراً، ما يؤثر على وظائفه السلوكية، والوجدانية، والذهنية، والجسدية (Redcross, 2002). وهناك مجموعة من الأفعال تعد

من غيرهم، وأن الأطفال المبكرين في النضج الجسدي يميلون إلى العنف أكثر من أقرانهم ذوي النضج الجسدي الطبيعي.

وتضيف الدراسات (أبو زنيد، 2000؛ صالح، 2003؛ القرني، 2007) أسباباً سياسية في بروز ظاهرة العنف، والمتمثلة في الاستعمار، والتنديد، والتكيد، والمعارضة، والظلم، والتحدي، والمقاومة، التي تؤدي إلى استعمال القوة والعنف والإرهاب. وأسباباً اقتصادية متمثلة في تفاوت مستوى الدخل بين أفراد المجتمع، وما يترتب على ذلك من حسد وحقد بين أفراد المجتمع. وأسباباً اجتماعية متمثلة في انتشار التسبب والتحلل من الأخلاق والقيم، وانتشار مظاهر السوء، وانتهاك الحرمات، وانتشار الجرائم، أدت إلى محاولة بعض الناس إصلاح هذه الأمور عن طريق العنف، أو مواجهتها بالدفاع بالعنف. ويؤكد أشهبون (2007) على أن معظم ظواهر العنف الطلابي سجلت في المدارس الموجودة في المناطق المعزولة والناحية والأحياء الهامشية؛ إذ تظل الظروف الاجتماعية مثل: تدني مستوى دخل الأسرة، وأميه الآباء والأمهات، وظروف الحرمان والقهر النفسي والإحباط، من أهم العوامل التي تدفع الطالب إلى ممارسة العنف داخل المدرسة؛ إذ يكون الطالب غير متوافق مع محيطه الخارجي.

ويرى الكروسي (2004) أن تسخير وسائل الإعلام للمصلحة العامة، وتنفيذ البرامج التلفزيونية بأشكال تجارية بغض النظر عن نتائجها، والطرق التي تنفذ بها، يؤدي إلى انتشار العنف بأساليب قد تكون جديدة، ومنفذة بأساليب جديدة. ويشير الشامي (2006) إلى أن وسائل الإعلام لها تأثير في جنوح الأحداث، ومنها أن البرامج والمسلسلات والأفلام التي يعرضها التلفاز، وكذلك أفلام السينما سواء منها المخصص للأطفال، أو التي تعرض للجميع ذات تأثير مباشر في السلوك الاجتماعي للحدث؛ إذ تستثير خياله وتدفعه في بعض الأحيان إلى تقمص الشخصيات التي يشاهدها، خصوصاً ما اتصل منها بالمغامرات والحركة والعنف، وقد تتحول حالات التقليد والمحاكاة إلى ممارسة فعلية لأعمال العنف التي يترتب عليها انسياق الحدث في مسارات الجنوح وارتكاب الجرائم.

كذلك فإن إظهار بعض المجرمين والخارجين على القانون في الأعمال الدرامية على أنهم أشخاص يتمتعون بالثروة، والقوة والقدرات غير العادية، يجعل الأحداث في كثير من الأحيان يتخذون هؤلاء الأشخاص مثلاً أعلى ثم يبدؤون في تقليدهم، والنتيجة تكون غير مرضية في كل الأحوال، فهم إن نجحوا في هذا التقليد أصبحوا جانحين وخارجين على القانون، وإن فشلوا أصابهم الإحباط.

ثالثاً: الأسباب والعوامل المدرسية: وتتمثل في السياسة التربوية، وثقافة المدرسة، والمحيط المادي، والرفاق في المدرسة، ودور المعلم وعلاقته بالطلاب والعقاب، وغياب اللجان المتخصصة، والإدارة المختلة؛ فالمدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لخدمته، فهي نقطة التقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية، المتداخلة، والمعقدة. وهذه العلاقات هي المسالك والقنوات التي يتخذها التفاعل الاجتماعي عن طريق التأثير والتأثر، وسيلة لتحقيق آمال المجتمع وأهدافه.

(2001؛ خريف، 2002). والقلق يدل على عدم انسجام الطالب، وعدم ارتياحه مع من حوله بسبب الخوف الذي يشعر به، ويجعله يعيش في حالة من عدم التوافق، كما أن الأسرة التي تطلب من الطالب الحصول على مستوى مرتفع من التحصيل يفوق إمكانياته وقدراته، يسبب القلق للطالب. وكل ذلك يؤدي بالطالب إلى الشعور بالاكئاب، ويؤدي بالتالي إلى ممارسة سلوك العنف (فايد، 2001؛ لطفي، 2001).

ثانياً: الأسباب والعوامل الاجتماعية: وتتمثل في كل الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة، والمحيط السكني. وأشارت الدراسات (أبو قورة، 1996؛ المطوع، 2004؛ Wright and Fitzpatrick, 2006) إلى أن مصادر العنف تأتي ممثلة في الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي، ووسائل الإعلام، وجماعة الرفاق، فضلاً عن بيئة المؤسسة. ففي نطاق الأسرة تتراوح معاملة الآباء للأبناء بين العنف الذي قد يصل إلى حد الإرهاب، والتدليل الذي قد يبلغ حد التسبب. وطبقاً لمبدأ "العنف يولد العنف"، فإن رواسب الإحباط والكبت والضيق والقلق تتراكم داخل الأبناء، لتظهر بعد ذلك في شكل قد يصعب التنبؤ به، فالعائلة والأهل مسؤولون عن عنف الطلاب وقيمهم وسلوكياتهم (Krolicki, 2000؛ العنزي، 2004).

ويرى بعض الباحثين أنه إذا كانت البيئة خارج المدرسة عنيفة فإن المدرسة ستكون عنيفة، إذ إن الطالب في بيئته خارج المدرسة يتأثر بثلاثة مركبات أساسية هي (الأسرة، والمجتمع، والإعلام)، وبالتالي يكون العنف المدرسي هو في الأساس نتاج للثقافة المجتمعية العنيفة (بكار، 2007). ويرى كل من راغب (2002)؛ ووطفه (2002) أن العنف لا يمكن أن يشق طريقه إلى الأسرة التي يتفهم كل فرد ظروف الأفراد الآخرين، ويتجاوب معهم من خلال القنوات الموصلة للأفكار والمشاعر والعواطف. أما آل جبريل (2007) فيشير إلى أن الحماية الزائدة من الأسرة لأبنائها، ودفاعها عنهم إذا حصل أمر، دون المساءلة فيما إذا كان الطالب مشاغباً أو غير مؤدب مع المعلم، تشجع الطالب على ممارسة سلوك العنف. وبيّنت دراسات (Feshbach, 1971؛ Bierman, 1998) أن البيئة المحيطة لها تأثير كبير في بناء الشخصية، وأن العنف سلوك مكتسب، فإذا حقق سلوك العنف منفعة لشخص ما، فإنه سيعبر فعلته للحصول على هذه المنفعة.

ويعزو كل من رايت وفتز باترك (Wright and Fitzpatrick, 2006) ظاهرة العنف إلى الخبرات السلبية الداعمة للسلوك المعادي اجتماعياً، التي اكتسبها الفرد من بداية حياته حتى دخوله المدرسة. فبيئة الطالب لها تأثير كبير في شخصيته كيف تكون؟ وماذا يكون؟ والرعاية الأبوية، والإساءة في التعامل، والتربية القاسية، والنظام الأسري المتناقض، كلها إشارات تسهم في صياغة السلوك السلبي لدى الفرد، وتولد لديه التوتر والقلق والصدمة النفسية، وهذه الخبرات السلبية تنعكس على سلوكه، وتكون من الأسباب الكامنة للعنف. ودلت بعض الدراسات (Flannery and Quinn, 2000)؛ توفيق، 2003) أن الأشخاص الأقل نكاء يميلون إلى العنف أكثر

لدى الطفل، التي على ضوءها تتشكل شخصيته (طالب، 2001؛ Wiley and Sons, 2001). كما أن معرفة الطلبة بمنع العقاب في المدارس، أدى إلى استهانة الطلبة بالمعلمين وبواجباتهم، وجعلهم مدللين وغير مباشرين، ولا سيما إذا لم تستجب مطالبهم من المعلمين. وكذلك فإن التدني في مستوى أهداف التعليم، وعدم تقدير العلم وأهله، والعلاقة العلمية التي أصبحت غاياتها تجارية، ولجوء بعض الطلبة للحصول على الشهادة بأية طريقة كانت، و بالتهديد أحياناً، وأحياناً بالمحاباة، إن لم يستطع الحصول عليها بطريقة سليمة، كل ذلك أدى إلى ظهور ظاهرة العنف وانتشارها بجميع أشكالها (آل جبريل، 2007).

وتشير بعض النظريات إلى أن العنف المدرسي هو نتاج التجربة المدرسية (أي سلوكيات المدرسة) بما يعني أن هذا الطرح يحمل المدرسة مسؤولية خلق المشكلة، ويصبح لزاماً عليها التصدي لها، ووضع الخطط لمواجهتها والحد منها؛ إذ يشار إلى أن نظام المدرسة بكامله من طاقم المعلمين والمرشدين والإداريين يوجد بينهم علاقات متوترة طوال الوقت، فالنظريات النفسية الحديثة تؤكد أن السلوكيات العنيفة هي نتاج المدرسة (طالب، 2002)، ويمكن تقسيمها إلى ثلاث حالات هي:

1. العلاقات المتوترة والتغيرات المفاجئة داخل المدرسة: ويقصد بذلك أن تغيير مدير المدرسة ودخول آخر بطرق تربوية أخرى، ووجود توجهات مختلفة عن سابقه، تولد مقاومة عند الطلبة لتقبل هذا التغيير. وترك المعلم واستبداله، وعدم إشراك الطلبة بما يحدث داخل المدرسة، وكأنهم فقط جهاز تنفيذي. وشكل الاتصال بين المعلمين أنفسهم، وبين الطلبة أنفسهم، وبين المعلمين والطلبة، وكذلك بين المعلمين والإدارة، له بالغ الأثر في سلوكيات الطلبة (إبراهيم، 2002).

2. الإحباط والكبت والقمع للطلبة: يتمثل ذلك في متطلبات المعلمين والواجبات المدرسية التي تفوق قدرات بعض الطلبة وإمكاناتهم؛ إذ إن التقدير يكون فقط للطلاب ذوي التحصيل العالي، والعوامل كثيرة ومتعددة، وغالباً ما تقود إلى الإحباط؛ إذ نجد الطالب الراضي غالباً لا يقوم بسلوكيات عنيفة، والطالب غير الراضي يمارس العنف بوصفه وسيلة من الوسائل التي يعبر بها عن رفضه، وعدم رضاه وإحباطه. وتتمثل عوامل الإحباط في المظاهر الآتية (يكر، 2007):

- أ. عدم السماح للطلاب بالتعبير عن مشاعره، فغالباً ما يقوم المعلمون بإذلال الطالب وإهانته إذا أظهر غضبه من تصرف المعلم.
- ب. لا يوجد تقدير للطالب بوصفه إنساناً له كيانه ويجب احترامه.
- ت. التركيز على جوانب الضعف لدى الطالب فقط والإكثار من انتقاده وإذلاله.
- ث. استهزاء المعلم بالطالب، والاستهتار بأقواله وأفكاره في الصف وأمام الطلبة.

وإذا كانت المدرسة امتداداً للأسرة، فإن القيم التي تحكم هذه لابد أن تحكم تلك لوجودهما في البيئة نفسها (الجندي، 1999؛ الشهري، 2003). فالعنف الذي يمارسه المعلم على الطلبة مهما كان نوعه، لن يقف عند حدود إزعان التلميذ له سماعاً وطاعة. فلا بد أن يدرك المعلم أن الإزعان الظاهري مؤقتاً، يحمل بين طياته كراهية، ورفضاً لكل ما يمثله هذا المعلم، وينتشر ليكون رأياً عاماً مضاداً له بين طلبة الصف، وربما طلبة المدرسة، ومن المحتمل جداً أن يصل إلى درجة العنف المضاد، سواء المباشر أو غير المباشر. ونظراً لأن المعلم هو القائد والقوة، فلا بد أن المسؤولية الكبرى تقع على عاتقه (Feshbash, 1971).

وتعد المنافسة والغيرة بين الطلبة أنفسهم سبباً رئيساً في سلوك العنف، إذ جرت العادة في كثير من الأحيان في المؤسسات التربوية على احترام الطالب الناجح أو المتفوق فقط، دون أن يعطى أي أهمية أو اهتمام وكيان للطلاب الفاشل أو المقصر تعليمياً الذي لا يتجاوز مع المعلم.

أشارت نتائج الدراسة النوعية التي أجراها الزيود والحباشنة (2006) إلى أن من أسباب سلوك العنف المدرسي: الممارسات الاستفزازية الخاطئة من بعض المعلمين، وضعف التحصيل الدراسي للطلاب، والتأثير السلبي لشلة الرفاق، والمزاح والاستهتار من قبل الطلبة، والخصائص الشخصية والنفسية غير السوية للطلبة، وضعف العلاقة بين المدرسة والأهل، والظروف والعوامل الأسرية والمعيشية للطلاب. ويرى بكر (2007) حسب نظرية الدوافع، أن الإحباط هو الدافع الرئيس من وراء العنف؛ إذ إنه بواسطة العنف يتمكن الفرد الذي يشعر بالعجز أن يثبت قدراته الخاصة، وكذلك فإن الطالب الذي يعاقب من قبل معلمه باستمرار يظل يفتش عن كائن ما يمكنه أن يصب جام غضبه عليه.

وتشير نتائج دراسة زيدان (2004) أن أهم أسباب العنف هي: أسباب مدرسية تمثلت في ضرب المعلم للطالب وتحقيره أمام زملاء، والتمييز بين الطلبة، وضعف شخصية المعلم، وعدم إلمام المعلم بالمادة الدراسية، ثم الأسرة، ثم وسائل الإعلام. ويرى الشامي (2006) أن عدم توافق برامج النشاط المدرسي مع رغبات الغالبية العظمى من الطلاب وميولهم واحتياجاتهم، وتباين أساليب التوجيه داخل المدرسة عن أنماط التربية السائدة في الأسرة، وعدم قدرة المدرسة على إيجاد نوع من التجانس بين الثقافات المختلفة التي يحملها الطلاب إلى المدرسة، واستخدام بعض الإدارات التربوية الشدة الزائدة في محاسبة الطلاب الذين يرتكبون الأخطاء، وعدم قدرتها على غرس مجموعة من القيم الاجتماعية الإيجابية، تعد عوامل أدت إلى تنامي ظاهرة العنف في المدرسة.

كما أن لجماعة الرفاق الأثر الكبير في مختلف جوانب نمو الشخصية الناشئة، كالنمو الاجتماعي والنمو النفسي والنمو العقلي والإدراكي والنمو الجسمي (جعفر، 1992). ويتعرض الطالب في طريقه من المدرسة وإليها، إلى فرص كثيرة للتقليد والاندماج والإيحاء من وسائل اكتساب القيم والمبادئ؛ ولذلك تعد جماعة الرفاق من أشد الجماعات تأثيراً في تكوين أنماط السلوك الأساسية

هذه الفجوة وتوسعها بين ما هو مأمول من هذه المؤسسات الأكاديمية والشبابية من جهة، وبين الواقع العملي لفئة الشباب من جهة أخرى.

وقسم الباحث أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين لأغراض هذه الدراسة إلى ثلاثة أقسام: الأول: الأسباب والعوامل النفسية (التي تعود للطلبة وأسرهم). والثاني: الأسباب المدرسية (سياسة المدرسة والمعلمين والإداريين). والثالث: أسباب خارجية (سياسية وإعلامية).

ومهما كانت الأسباب الكامنة المؤدية بالطلبة إلى ممارسة سلوك العنف، فإن مسؤولية القائمين على إدارة المؤسسات التعليمية تكمن في احتواء الطلبة وتوعيتهم وتنقيفهم، وتنمية مهاراتهم وميولهم واتجاهاتهم، وإشغال أوقات فراغهم بإشراكهم بالأنشطة اللا منهجية، وتفعيل دور الأندية الطلابية، ومجالس الطلبة، وإبراز دور النشاطات الطلابية، والعمل على حل المشكلات عن طريق تنمية مهارات الحوار، وتفعيل البرامج الحوارية وتنويعها، وتجدير مهارات الاتصال والإصغاء، وتقبل الرأي والرأي الآخر، وتفعيل دور الإرشاد الأكاديمي والنفسي والاجتماعي لتشجيع الطلبة على الإفصاح عما يجول في خواطرهم من أفكار ونوايا، سواء أكانت سلبية أم ايجابية، لتقديم النصح والإرشاد لهم. كما يجب رفع جودة الخدمات التعليمية المقدمة لهم، ودمج التكنولوجيا بالمنهج، وتطويرها، بحيث تسمح لهم بحرية الابتكار والإبداع، وتبني في داخلهم القدرة على المبادرة الفردية واحترامها، وتنمي لديهم المهارات المختلفة وفق متطلبات سوق العمل، والتخفيف من حدة التوتر داخل الأسر الناتج من قلق الامتحانات، ورفع مستوى إعداد المعلم لأنه هو صانع التطوير وهو وسيلته، بإعادة النظر في تحسين أحواله المادية، ورفع مكانته العلمية والاجتماعية والأدبية بالمجتمع، والعمل على تطويره وتنميته مهنيًا باستمرار.

الدراسات السابقة:

تالياً عرض لما أمكن الحصول عليه من الدراسات السابقة، التي بحثت في أسباب ممارسة الطلبة لسلوك العنف. أجرى الجندي (1999) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دوافع سلوك العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في القاهرة، ومدى اختلافها من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين والآباء والأخصائيين النفسيين، ومدى اختلاف سلوك العنف باختلاف الجنس ونوع التعليم. وتكونت عينة الدراسة من 500 طالباً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من 50 مدرسة ثانوية، باستخدام استبانة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى وجود عدد من الدوافع النفسية والاجتماعية والتربوية لدى الطلبة لممارسة سلوك العنف، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة بين المبحوثين في تحديد تلك الدوافع.

وبحثت دراسة موتوكو (Motoko, 2001) أسباب العنف في المدارس في سنوات المدرسة المتوسطة في اليابان والولايات المتحدة: من حيث تأثير التنافس الأكاديمي في عنف الطلبة، واستخدمت ثلاثة أدوات للحصول على البيانات التي تتعلق بضحايا

ج. رفض مجموعة الرفاق والزلاء التعامل مع الطالب ما يتسبب في غضبه وسخطه عليهم.

ح. عدم اهتمام المعلمين بالطالب وعدم الاكتراث به، ما يدفعه إلى استخدام العنف للفت الانتباه لذاته.

خ. وجود "هوة" كبيرة وواسعة بين المعلم والطالب؛ إذ إن المعلم لا يقوم بمحاورة الطالب أو مناقشته بخصوص تحصيله التعليمي وعلاماته المتدنية، أو عدم رضا الطالب عن المادة الدراسية التي يجد فيها صعوبة. فضلاً عن أن خوف الطالب من السلطة التربوية يمكن أن يؤدي إلى وجود هذه الهوة.

د. اعتماد بعض المعلمين أساليب التلقين التقليدية في التدريس.

ذ. العنف الذي يمارسه المعلمون تجاه الطلبة.

ر. قصور المدرسة عن توفير الفرصة للطلبة للتعبير عن مشاعرهم وتفريغ عدوانيتهم بطرق سليمة.

ز. يؤدي المنهج الدراسي ومدى ملاءمته لاحتياجات الطلبة دوراً في نشوء ظاهرة العنف في المدارس.

3. المناخ التربوي: يتمثل ذلك في عدم وضوح الأنظمة المدرسية وتعليماتها وقواعدها، ما يجعل الطالب لا يعرف حقوقه ولا واجباته، كذلك مبنى المدرسة واكتظاظ الصفوف بالطلاب، وأسلوب التدريس غير الفعال وغير الممتع، والذي يعتمد على التلقين والطرق التقليدية، فهذه كلها عوامل تؤدي بالطلبة إلى الإحباط، ما يدفعهم إلى القيام بمشكلات سلوكية تظهر في أشكال عنفية، وأحياناً في شكل تخريب للممتلكات الخاصة والعامة، إضافة إلى ذلك استخدام المعلمين أنفسهم للعنف، وهم الذين يعدون أنموذجاً وقدوة للطلبة في المدرسة (ابن سعود، 1995).

ويرى بكار (2007) أن المناخ التربوي العنيف يوقع المعلم الضعيف في شراكه، فالمعلم يلجأ إلى العنف لأنه يقع تحت تأثير ضغوط مجموعة المعلمين في المدرسة؛ إذ يشعرون بأن العنف هو عادة ومعياري يمثل المدرسة، وأن الطلبة لا يمكن التعامل معهم إلا بهذا الأسلوب المتشدد. كما أن الأسلوب الديمقراطي قد يلاقي أحياناً معارضة الطلبة الذين اعتادوا العقاب والأسلوب السلطوي، فيحاولون جاهدين معرفة إلى أي مدى سيقبى المعلم قادراً على تحمل إزعاجاتهم، وكأنهم بطريقة مباشرة يحرضونه على استخدام العنف، وإذا ما تجاوز المعلم مع هذه الدعوة، فإنه سيؤكد لهم أنهم تلاميذ أشرار لا يجدي معهم إلا أسلوب العقاب المادي والإهانة النفسية.

ويشير المعاينة (2008) إلى أن ظاهرة العنف هي محصلة تراكمية لغياب الرؤية الموحدة، والاستراتيجية للمؤسسات الأكاديمية والشبابية في التعامل مع الفئة الأهم في المجتمع الأردني. فانعدام الرؤية الاستراتيجية، وغياب الخطط البرمجية في نشر الوعي لدى فئة الشباب، ومخاطبة همومهم، ومحاكاة قضاياهم، والاكتفاء بحالة من التنظير الإعلامي غير الواقعي، أدى إلى ازدياد

وقام كيم بإجراء دراسة (Kim, 2005) بعنوان: الآليات الدفاعية والعنف المبلغ عنه ذاتياً تجاه الغباء على عينة من طلبة جامعة مونتوكولا أركانزاس في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من 30 طالباً، قاموا بتعبئة بطاقات خاصة بالملاحظة والإدراك (TAT). استخدم فيها مقياس الاضطراب النفسي، ومقياس السلوكيات المعادية للمجتمع، وأظهرت النتائج أن السبب المباشر لممارسة سلوك العنف لدى الطلبة هو عدم النضج لاستخدام آليات الدفاع وهي: (الإنكار، التداير، النضج الأدنى، تحقيق الهوية أو الذاتية)، وعدم القدرة على ضبط النفس، والاضطرابات العقلية والنفسية، والممارسات المعادية للمجتمع.

وهدف دراسة الشامي (2006) إلى تعرّف أهم مظاهر العنف، وأهم العوامل المسببة له، وأهم المقترحات التي تسهم في الوقاية والعلاج لهذه الظاهرة في مدارس جمهورية مصر. وتكونت عينة الدراسة من 200 طالب وطالبة من طلبة الصفين الثاني والثالث الثانوي العام، و200 معلم من معلمي التعليم الثانوي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ولجمع البيانات استخدم الباحث استبانة تكونت من 135 فقرة. وأظهرت النتائج أن من أهم العوامل المسببة للعنف عدم توافق برامج النشاطات مع اهتمامات الطلبة، وتباين أساليب التوجيه والإرشاد، والشدة الزائدة في الإدارة التربوية.

أما دراسة الزيود والحباشنة (2006) وهدفت إلى تعرّف الأسباب الحقيقية الكامنة وراء حوادث العنف المدرسي في المدارس الحكومية الأردنية، والعوامل المؤثرة فيها. وتكونت عينة الدراسة من 16 حالة عنف مدرسي، تم اختيارها من سجلات الوقوعات المدرسية في أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم لست محافظات. جمعت المعلومات والبيانات عن أفراد العينة بوساطة نماذج المقابلة التي أعدها الباحثان مسبقاً لهذه الغاية. واشتملت هذه النماذج على أسئلة مغلقة ومفتوحة، تتطلب تزويد الباحثين بمعلومات شخصية عن صاحب الحالة، ومعلومات عن خلفيته الأسرية، والظروف التعليمية في المدرسة والبيئة المدرسية والصفية، فضلاً عن معلومات عن علاقة صاحب الحالة بأعضاء المجتمع المدرسي (مدير المدرسة، المرشد، المعلم، الطلبة). كما تضمنت النماذج أسئلة مفتوحة عن حيثيات سلوك العنف والأسباب المؤدية له. وأشارت نتائج الدراسة النوعية إلى أن من أسباب سلوك العنف المدرسي: الممارسات الاستفزازية الخاطئة من قبل بعض المعلمين، وضعف التحصيل الدراسي للطلّاب، والتأثير السلبي لشلة الرفاق، والمزاح والاستهتار من الطلبة، والخصائص الشخصية والنفسية غير السوية للطلّبة، وضعف العلاقة بين المدرسة والأهل، والظروف والعوامل الأسرية والمعيشية للطلّاب.

ملخص الدراسات السابقة

هدفت بعض الدراسات السابقة إلى تعرّف الأسباب والعوامل المؤدية إلى ممارسة الطلبة لسلوك العنف، ودوافع هذا السلوك، ومنها دراسة (Motoko, 2001؛ الجنيدي، 1999؛ الزيود والحباشنة، 2006؛ الشامي، 2006)، وبعضها الآخر بحث موضوع الآليات الدفاعية والعنف (Kim, 2005)، وكذلك بحثت العلاقة بين

المدارس في 37 مدرسة، وبيانات المسوح الفردية على 922 طالباً، وبيانات دراسة حالة على 30 صفّاً في اليابان. وأظهرت النتائج أن عنف المدارس يسود بنسبة الربع، كما تبين وجود ضحايا في المدارس نتيجة ممارسة سلوك العنف، وأن من أسباب العنف قلق الطلبة حول العلامات وحول مستقبلهم، والضجر، وانخفاض العمل المدرسي، وإعطاء الطلاب فرصاً محدودة للتواصل داخل الدرس وخارجه، وكان من أهم الأسباب تأثير التنافس الطبقي ضمن النظراء.

وأجرت أدرينا (Adrienne, 2003) دراسة عن العلاقة بين بداية العنف عند المراهقين، والعنف الأسري، وعنف المجتمع، والتاريخ الأكاديمي، وأشكال الكفاءة الشخصية في كندا؛ إذ تألفت عينة الدراسة من 306 طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن بداية العنف الجسدي والنفسي والجنسي كانت اعتيادية، وأن الأغلبية من الطلبة كان لديهم إلمام أو خبرات بالعدوان النفسي، وأن بداية العنف لدى الطلبة ارتبط بالعقاب البدني من قبل آبائهم، كما ارتبطت الشتائم ما بين الأبوين بالعنف لدى الفتيات.

وأجرى سبنسينير وويلسن (Spenciner and Wilson, 2003) دراسة للكشف عن العلاقة بين التعرض للعنف الجماعي المزمّن، والألم النفسي، والأداء الأكاديمي. وتألفت عينة الدراسة من 385 طالباً وطالبة، وتم قياس التعرض للعنف الجماعي والألم النفسي بمقياس خاص لهذا الغرض، كما تم قياس الأداء الأكاديمي من خلال المثابرة المدرسية، ومتوسط الدرجات الدراسية. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين التعرض للعنف الجماعي والأداء الأكاديمي، بينما توجد علاقة دالة موجبة بين التعرض للعنف الجماعي، والألم النفسي، وتبين وجود علاقة بين الألم النفسي والمثابرة المدرسية، بينما لم تبين وجود علاقة بين الألم النفسي ومتوسط الدرجات الدراسية.

وقام زيدان (2004) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى ظاهرة العنف الموجه ضد المعلمين في مدارس تربية عمان الأولى في الأردن. مظاهره ومصادره والعوامل المؤدية له من وجهة نظر كل من المديرين، والمعلمين، وطلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر. وتكون مجتمع الدراسة من 59 مدرسة، وتكونت عينة الدراسة من 320 طالباً و118 معلماً، و59 مديراً. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة يمارسون جميع أشكال العنف ضد المعلمين ابتداءً من العنف اللفظي، يليه الاعتداء على الممتلكات، ويليه العنف الجسدي، كما أظهرت النتائج أن مصادر العنف جاءت مرتبة حسب درجة ممارستها، طالب/معلم، طالب/طالب، معلم/طالب. وأن أهم أسباب العنف هي: أسباب مدرسية تمثلت في ضرب المعلم للطلّاب وتحقيره أمام الزملاء، وتمييز المعلم بين الطلبة، وضعف شخصية المعلم، وعدم إلمام المعلم بالمادة الدراسية، ثم الأسرة، ثم وسائل الإعلام، وأن هناك نسبة 81.98 من عينة الدراسة كانت ترفض ممارسة سلوك العنف ضد المعلم بأي شكل من الأشكال.

معلم، و800 طالب، تم اختيارهم بطريقة عنقودية عشوائية طبقية وفق الإجراءات الآتية:

- تم حصر عدد مديريات التربية والتعليم في أقاليم المملكة الثلاثة والبالغ عددها 40 مديرية تربية وتعليم، وتم اختيار مديرية تربية واحدة من كل إقليم بالطريقة العشوائية، بطريقة (القرعة)، وهي: مديرية تربية الطفيلة/ إقليم الجنوب، ومديرية تربية عمان الرابعة/ إقليم الوسط، ومديرية تربية إربد الثالثة/ إقليم الشمال.
- تم حصر عدد المدارس الثانوية الحكومية الذكور في كل من مديريات التربية الثلاث، فبلغ عددها 40 مدرسة، منها 16 مدرسة تابعة لمديرية تربية محافظة الطفيلة، و8 مدارس تابعة لمديرية تربية عمان الرابعة، و16 مدرسة تابعة لمديرية تربية إربد الثالثة. وتم أخذ ما نسبته 50% من مجموع مدارس كل من المديريات الثلاث فبلغ عدد المدارس عينة الدراسة 20 مدرسة.
- تم اختيار 5 إداريين، و10 معلمين، و40 طالباً من كل مدرسة بالطريقة العشوائية، فبلغ عدد أفراد عينة الدراسة من الإداريين 100، ومن المعلمين 200، ومن الطلبة 800، والمجموع 1100 فرداً. وبذلك فقد تم توزيع 1100 استبانة، وبلغ عدد الاستبانات المستردة والتي أجريت لها عمليات المعالجة الإحصائية 945 استبانة، وبلغ عدد الفاقد 55 استبانة وبلغ عدد الاستبانات التي تم استبعادها لعدم اكتمال المعلومات فيها 100، وجميعها تعود لعينة الدراسة من الطلبة. والجدول 1 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

العنف عند المراهقين، والعنف الأسري، وعنف المجتمع. ومنها دراسة (Adrienne, 2003)، وتناولت دراسات أخرى ظاهرة العنف الموجه ضد المعلمين مثل دراسة (زيدان، 2004).

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بمحاولتها التعرف إلى أسباب ممارسة الطلبة الذكور في المدارس الحكومية لسلوك العنف ضد المعلمين والإداريين في هذه المدارس، وتختلف الدراسة باستطلاعها آراء الطلبة والمعلمين والإداريين في أقاليم المملكة الأردنية الهاشمية الثلاثة.

منهج الدراسة:

تحقيقاً لهدف الدراسة التي استخدم فيها المنهج الوصفي، فقد اعتمد على مسارين هما: الأول نظري، والثاني ميداني، إذ استخدم في المسار النظري أسلوب المسح المكتبي، وقد أطلع الباحث على الكتب والمراجع والمصادر، والدراسات السابقة المتوفرة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، لبناء الخلفية النظرية لها. أما المسار الميداني، فاستخدم الباحث فيه المقابلات مع 60 فرداً من عناصر العملية التعليمية: الطلبة والمعلمين والإداريين، لتحديد أسباب ممارسة الطلبة لسلوك العنف، وبناءً على ما ورد من إجاباتهم جميعاً تم بناء أداة الدراسة (الاستبانة)، لجمع البيانات من الفئة المبحوثة، والعمل على تحليلها إحصائياً للوصول إلى إجابات منطقية وموضوعية لأسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الإداريين في المدارس الثانوية الحكومية الذكور في الأردن والبالغ عددهم 3205 من الإداريين، وجميع معلمي التعليم الثانوي في تلك المدارس والبالغ عددهم 6369 معلماً، وجميع طلبة التعليم الثانوي الأكاديمي الذكور والبالغ عددهم 91367 طالباً، الملتزمين بمدارسهم خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2007/2008م (وزارة التربية والتعليم، 2008). وتكونت عينة الدراسة من 1100 فرداً، منهم 100 إداري، و200

الجدول(1): توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات طبيعة المهنة والمنطقة الجغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة من المستجيبين					
			(%100)					
طبيعة المهنة	إداري	100	%10					
	معلم	200	%20					
	طالب	645	%56					
	المجموع	945	%86					
المتغير	إداري	النسبة	معلم	النسبة	طالب	النسبة	المجموع	النسبة من العينة
								%100
المنطقة الجغرافية	الشمال	40	%40	80	%40	260	%81	380
	الوسط	20	%20	40	%20	145	%90	205
	الجنوب	40	%40	80	%40	240	%75	360
	المجموع	100	%100	200	%100	645	%80	945

أداة الدراسة:

لتعرف أسباب العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية للذكور في الأردن، قام الباحث بإعداد أداة للدراسة وتطويرها، بعد القيام بالعديد من الإجراءات التي مكنت من صوغ فقراتها المختلفة، وذلك من خلال مراجعة أدبيات الموضوع من مصادر أولية وثانوية، وإجراء المقابلات. وتكونت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: واشتمل على المعلومات الشخصية لأفراد عينة الدراسة.

القسم الثاني: أداة قياس أسباب العنف الموجه ضد المعلمين في المدارس، وتكونت من 61 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: الأول: أسباب تعود للطلبة وأسرهم، ولها 23 فقرة، والثاني: أسباب مدرسية، ولها 27 فقرة، والثالث: أسباب خارجية، ولها 11 فقرة، وأعطيت كل فقرة في الاستبانة خمسة مستويات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي لاختيار واحد من البدائل الآتية: دائماً 5، غالباً 4، أحياناً 3، نادراً 2، أبداً 1. مع الأخذ بالاعتبار أن قيم المتوسطات الحسابية التي وصلت إليها الدراسة يتم التعامل معها لتفسير البيانات على النحو الآتي:

1. منخفض إذا كان متوسط المجال/ الفقرة بين 1.00 - 2.33.
2. متوسط إذا كان متوسط المجال/ الفقرة أكبر من 2.33 - 3.66.
3. مرتفع إذا كان متوسط المجال/ الفقرة أكبر من 3.66 - 5.00.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم استخراج دلالة الصدق المنطقي (Logical Validity) أداة الدراسة، بعرضها على 20 محكماً من المختصين، منهم 5 محكمين في مجال الإدارة التربوية، و5 في مجال علم النفس، و4 في مجال علم الاجتماع في الجامعات الأردنية، و3 من الإداريين، و4 من المعلمين في المدارس الثانوية في الأردن، للتحقق من مدى صدق محتوى فقراتها، ولإبداء ملاحظاتهم وأرائهم عن فقراتها وانسجامها مع مجالات الأداة، وموضوع الدراسة. وبعد تفريغ آراء المحكمين على استبانة التحكيم، تم أخذ الفقرة التي حصلت على إجماع 16 محكماً كحد أدنى، أي بنسبة 80% فأعلى، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة، ولم يتم حذف أي من فقراتها أو إضافة أي فقرات جديدة.

وللتأكد من ثبات الأداة، تم توزيعها على عينة مكونة من 30 طالباً، و30 معلماً وإدارياً، وتم استثنائهم من عينة الدراسة، وقد أعطي رقم سري لكل مستجيب منهم، لضمان إجابته في المرة الثانية على الأداة. وطُبقت الأداة مرة ثانية على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وفقاً لطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re test)، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) فبلغ 0.86، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) فبلغت قيمة الثبات 0.88. والجدول 2 يوضح قيم معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة وللأداة.

الجدول (2): قيم معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة بطريقتي بيرسون وكرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)

الرقم	المجال	معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)
1	أسباب تعود إلى الطلبة أنفسهم وأسرهم (اجتماعية، نفسية، اقتصادية، إلخ).	0.82	0.83
2	أسباب مدرسية تعود إلى (السياسة التربوية للمدرسة، وإداراتها، ومعلميها)	0.84	0.80
3	أسباب خارجية (سياسية، وإعلامية)	0.86	0.89
	الكلية للأداة	0.86	0.88

إجراءات الدراسة:

بعد أن تم الإطلاع على سجلات الإرشاد الجمعي في عدد من مدارس المملكة، وملاحظة نماذج الحالات المسجلة لدى المرشدين التربويين من ممارسة الطلبة لأشكال متعددة من سلوك العنف، وبعد أن تم الاتفاق على السرية التامة في التحفظ على الأسماء الشخصية لكل من الطلبة، والمعلمين، والإداريين، والمدرسة، وأن تكون هذه المعلومات لغايات البحث العلمي فقط، تم تجهيز مجموعة من الأسئلة لمقابلة 20 طالباً من الطلبة مرتكبي العنف، الذين وردت أسماؤهم في سجلات الإرشاد، و20 معلماً، و10 من المرشدين التربويين، و10 من مديري المدارس، لتعرف أسباب ممارسة الطلبة لسلوك العنف، وقد تمت المقابلات في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2008/2007م، واستغرقت 30 يوماً بمساعدة خمسة أشخاص من الزملاء المتفرغين بعد تم تدريبهم على كيفية المقابلة، وتسجيل الإجابة مباشرة، كما وردت من الشخص المقابل، وقد كانت مدة المقابلة لكل واحد منهم 20 دقيقة، وبذلك تم تحديد أسباب العنف في ثلاثة أقسام هي: أسباب نفسية تعود (للطلبة وأسرهم)، أسباب مدرسية تعود (للسياسات التربوية والإدارة والمعلمين)، أسباب خارجية (سياسية وإعلامية)، وقد تم بناء الأداة وتطويرها بناءً على ما ورد من إجاباتهم جميعاً. وتكونت الأداة من 61 فقرة موزعة على المجالات الثلاثة. وبعد أن تم الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم على إجراء الدراسة في مدارس المملكة، تم حصر مجتمع الدراسة وعينتها، وتحديد إجراءات للإجراءات المذكورة في مجتمع الدراسة وعينتها، وبعد إجراء عمليات الصدق والثبات للأداة بالطرق المتعارف عليها علمياً. تم توزيع الأداة في الشهر الأول من الفصل الثاني من العام الدراسي (2008/2007)، بمساعدة مجموعة من الزملاء المتفرغين وعددهم خمسة أشخاص، وبعض المعلمين العاملين في المدارس عينة الدراسة وعددهم خمسة معلمين، اللذين تم تدريبهم على كيفية العمل، لتوزيع الأداة، وتوضيح الغرض منها، وكيفية تعبئتها، والانتظار في المدرسة لحين الانتهاء من تعبئتها من قبل أفراد العينة.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس أسباب ممارسة الطلبة لسلوك العنف مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
3	أسباب خارجية	3.30	0.96
2	أسباب مدرسية	3.21	0.90
1	أسباب تعود للطلبة وأسرهم	3.11	0.90
	الكلي	3.20	0.77

يتضح من الجدول (3) وجود الأسباب المدرسية والخارجية والأسرية التي تدفع بالطلبة لممارسة سلوك العنف ضد المعلمين والإداريين في المدارس الحكومية الذكور؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمقياس 3.20 وهي درجة متوسطة. كما يبين الجدول 3 أن الأسباب الخارجية (السياسية والإعلامية) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 3.30، وتليها الأسباب المدرسية (السياسات التربوية والإدارية والمعلمين) بمتوسط حسابي 3.21، ومن ثم الأسباب التي تعود للطلبة وأسرهم بمتوسط حسابي 3.11. ويبين الجدول 4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات المقياس الثلاثة من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين والطلبة.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس أسباب ممارسة الطلبة لسلوك العنف.

المجال	الإداريون		المعلمون		الطلبة	
	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
أسباب تعود للطلبة وأسرهم	3.44	0.59	3.28	0.76	3.01	0.94
أسباب خارجية	3.30	0.71	3.36	0.92	3.27	0.94
أسباب مدرسية	3.14	0.67	3.13	0.81	3.24	0.94
الكلي	3.29	0.51	3.26	0.66	3.17	0.83

*جميعها في المستوى المتوسط

الحكومية. وتبين الجداول 5، و6، و7 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات المقياس الثلاثة (أسباب تعود للطلبة وأسرهم، وأسباب مدرسية، وأسباب خارجية)، وعلى كل فقرة من فقراته للكشف عن تقديرات الفئات الثلاث (الإداريين، المعلمين، الطلبة) على الفقرات في المجال الواحد.

وجمعها. وبعد جمع الاستبانات تم ترميز الإجابات لكل استبانة، وتفرغ البيانات وإدخالها إلى جهاز الحاسوب، واستخدام رزمة التحليل الإحصائي (SPSS) لإجراء التحاليل الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة:

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها:

الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة وجود الأسباب المؤدية بالطلبة الذكور في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين والإداريين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة (الطلبة والمعلمين والإداريين) على كل مجال من مجالات مقياس أسباب ممارسة الطلبة لسلوك العنف، وعلى كل فقرة من فقراته، وقد أظهرت النتائج وجود الأسباب التي تدفع الطلبة لممارسة سلوك العنف بدرجة متوسطة. والجدول 3، و4، و5، و6، و7 توضح ذلك.

يبين الجدول 4 أن عينة الدراسة من الإداريين جاءت في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي 3.29 وهي درجة متوسطة. وتليها عينة الدراسة من المعلمين في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي 3.26 وهي درجة متوسطة، وتليها عينة الطلبة في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي 3.17 وهي درجة متوسطة، وهذا يدل على أنهم جميعاً يقرون بوجود الأسباب الدافعة بالطلبة لممارسة أشكال سلوك العنف الطلابي ضد المعلمين والإداريين في المدارس

المجال الأول: أسباب تعود للطلبة وأسرهم

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على المجال الأول (أسباب تعود للطلبة وأسرهم)

الرقم	الفقرة	الإداريون		المعلمون		الطلبة	
		المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
1	الفشل الدراسي للطلاب.	3.11	1.41	3.52	1.17	3.63	0.99
2	النقل التأديبي للطلاب وشعور الطالب بالغربة.	2.98	1.38	3.10	1.19	3.46	1.02
3	الاضطرابات النفسية والعاطفية لدى الطلبة.	3.12	1.34	3.30	1.09	3.47	0.97
4	وسيلة لتفريغ الكبت والإحباط.	2.98	1.31	3.21	1.06	3.68	0.84
5	للدفاع عن النفس وتحصيل الحقوق.	3.15	1.39	3.07	1.07	3.28	0.97
6	وسيلة لإثبات الذات والكيان الشخصي.	3.21	1.38	3.24	1.15	3.43	0.96
7	وسيلة للتظاهر أمام الزملاء وإظهار القوة.	3.26	1.42	3.45	1.12	3.68	0.84
8	تقليداً لسلوكيات الآخرين.	2.96	1.36	3.34	1.15	3.61	0.70
9	ضعف الوازع الديني لدى الطالب.	3.08	1.44	3.54	1.09	3.69	0.89
10	حب الطالب للسيطرة والتسلط.	3.05	1.42	3.41	1.17	3.60	0.84
11	عدم القدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية.	2.95	1.39	3.27	1.12	3.38	0.97
12	الحرمان الاجتماعي والقهر النفسي.	2.94	1.33	3.32	1.15	3.37	0.92
13	عدم الاستقرار الأسري وكثرة الخلافات.	2.81	1.33	3.29	1.13	3.47	0.98
14	غياب أحد الوالدين لفترة طويلة عن المنزل.	2.79	1.34	3.20	1.15	3.50	0.99
15	يعيش الطالب بصراع نفسي لا شعوري.	2.85	1.34	2.85	1.15	3.42	0.89
16	تدني مستوى الدخل الاقتصادي للأسرة.	2.97	1.35	3.16	1.19	3.44	1.01
17	ظروف السكن السيئة.	2.97	1.39	3.20	1.15	3.26	1.10
18	ضعف دور الأسرة في تنشئة الأبناء ومراقبتهم	3.04	1.42	3.43	1.25	3.57	0.93
19	ضعف المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين.	2.98	1.41	3.40	1.11	3.52	1.02
20	قيامه بسلوك مخالف حياً في المغامرة.	3.10	1.36	3.25	1.09	3.32	1.05
21	قيامه بسلوك مخالف كوسيلة للتمييز بين الأقران.	2.99	1.43	3.18	1.13	3.34	0.95
22	يقوم بسلوك ممنوع ليحصل على ما يريد.	2.91	1.34	3.17	1.09	3.28	0.98
23	يقوم بسلوك ممنوع ليثير غضب الآخرين.	2.92	1.35	3.16	1.09	3.17	1.04
الكللي للمجال		3.40	0.59	3.28	0.76	3.01	0.94

*جميعها في المستوى المتوسط، ما عدا ثلاث فقرات لفئة الطلبة جاءت في المستوى المرتفع.

التوالي 3.69، 3.68، 3.63) فقرتان في المستوى المرتفع والباقي في المستوى المتوسط. كما يبين الجدول 5 أن الفقرات التي جاءت بأدنى المراتب من وجهة نظر الإداريين هي (يعيش الطالب بصراع نفسي لا شعوري، عدم الاستقرار الأسري وكثرة الخلافات، غياب أحد الوالدين لفترة طويلة عن المنزل، وبمتوسطات حسابية على التوالي 2.85، 2.81، 2.79) وجميعها في المستوى المتوسط. ومن وجهة نظر المعلمين (ظروف السكن السيئة، النقل التأديبي للطلاب وشعور الطالب بالغربة، للدفاع عن النفس وتحصيل الحقوق، بمتوسطات حسابية على التوالي 3.16، 3.10، 3.07) وجميعها في المستوى المتوسط. ومن وجهة نظر الطلبة (للدفاع عن النفس وتحصيل الحقوق. ظروف السكن السيئة، يقوم بسلوك ممنوع ليثير غضب الآخرين، وبمتوسطات حسابية على التوالي 3.28، 3.26، 3.17) وجميعها في المستوى المتوسط.

يبين الجدول 5 أن المتوسط الحسابي الكللي للمجال جاء في المستوى المتوسط ولفئات الدراسة الثلاث (الطلبة والمعلمين والإداريين). وعند التمعن في فقرات المقياس فإن الفقرات الثلاث التي جاءت بأعلى المراتب من وجهة نظر الإداريين هي (وسيلة للتظاهر أمام الزملاء وإظهار القوة، وسيلة لإثبات الذات والكيان الشخصي، للدفاع عن النفس وتحصيل الحقوق، بمتوسطات حسابية جاءت على التوالي 3.26، 3.21، 3.15) وجميعها في المستوى المتوسط. ومن وجهة نظر المعلمين هي (ضعف الوازع الديني لدى الطالب، الفشل الدراسي للطلاب، وسيلة للتظاهر أمام الزملاء وإظهار القوة، بمتوسطات حسابية على التوالي 3.54، 3.52، 3.45) وجميعها في المستوى المتوسط. ومن جهة نظر الطلبة (ضعف الوازع الديني لدى الطلبة، وسيلة للتظاهر أمام الزملاء وإظهار القوة، الفشل الدراسي للطلاب، بمتوسطات حسابية على

المجال الثاني: أسباب مدرسية

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس للمجال الثاني (أسباب مدرسية)

الرقم	الفقرة	الإداريون		المعلمون		الطلبة	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
1	نقص كفاءة الإدارة المدرسية في التعامل مع مشكلات الطلبة وحلها.	3.14	0.98	3.11	1.27	3.12	1.33
2	نقص كفاءة الإدارة المدرسية في إيجاد التجانس بين الثقافات المختلفة في المدرسة.	3.10	0.95	3.04	1.18	3.17	1.40
3	عدم قدرة الإدارة المدرسية على غرس القيم الاجتماعية الإيجابية بين الطلبة.	3.00	0.93	3.08	1.21	3.19	1.40
4	نقص كفاءة الإرشاد الأكاديمي والنفسي والاجتماعي.	3.24	1.11	1.10	1.18	3.20	1.40
5	اكتظاظ الطلبة في الفصول الدراسية.	3.24	1.11	3.61	1.24	3.33	1.38
6	زيادة عدد الحصص الأسبوعية للمعلم.	3.48	1.14	3.57	1.25	3.32	1.45
7	فتور العلاقة التي تربط الطالب بالمعلم.	3.12	1.10	3.29	1.13	3.19	1.37
8	دور المعلم التقليدي كآلة تصب المعلومات في أذهان الطلبة.	3.00	1.01	3.38	1.17	3.23	1.42
9	تنفيذ المعلم العقاب مباشرة بعد قيام الطالب بسلوك غير سليم.	3.12	1.11	3.29	1.20	3.34	1.42
10	ضعف هبة المعلم نتيجة القوانين والتشريعات التربوية.	3.54	1.14	3.47	1.33	3.31	1.43
11	التغيير المستمر لمديري المدارس.	3.19	1.15	3.04	1.22	3.06	1.42
12	التنقلات المستمرة للمعلمين.	2.26	1.21	3.07	1.23	3.11	1.40
13	ثقافة القمع للطلبة داخل الفصول الدراسية.	3.00	1.03	2.98	1.25	3.15	1.35
14	شعور الطالب بالرفض والنز من قبل المعلم في المدرسة.	3.20	1.10	2.95	1.18	3.17	1.39
15	عدم احترام شخصية الطالب.	3.11	1.02	2.98	1.24	3.30	1.42
16	تعرض الطالب لمواقف تسبب له التوتر والانفعال من المعلم.	3.00	0.98	3.00	1.19	3.28	1.44
17	رد فعل لعنف مرتكب ضده بطريقة أو بأخرى.	3.37	1.10	3.20	1.18	3.32	1.44
18	ضعف المستوى الأكاديمي للمعلم.	3.13	0.95	3.03	1.18	3.19	1.34
19	التشديد في التعامل وتوجيه الأسئلة للطلاب باستمرار.	3.00	1.06	2.90	1.11	3.11	1.53
20	عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	3.11	1.04	3.11	1.16	3.28	1.35
21	عدم وجود العدالة في التعامل مع الطلبة للتأثر بالواسطة.	3.00	1.13	3.06	1.21	3.27	1.40
22	الإجراءات الروتينية في حل المشكلات الأكاديمية.	3.00	1.07	3.02	1.19	3.21	1.36
23	عدم الاستماع لشكاوى الطلبة.	3.10	1.04	3.00	1.25	3.41	1.39
24	عدم وجود برامج تدريبية لإدارة الصراع.	3.00	1.03	3.22	1.24	3.26	1.38
25	عدم إشراك الطلبة في الأنشطة المنهجية واللامنهجية.	3.17	1.10	3.11	1.19	3.30	1.39
26	عدم توافق الأنشطة المدرسية ورغبات الطلبة واحتياجاتهم.	3.12	1.11	3.09	1.21	3.41	1.11
الكلّي للمجال		3.14	0.67	3.13	0.81	3.24	0.94

*جميعها في المستوى المتوسط

بأخرى، وبمتوسطات حسابية جاءت على التوالي 3.52، 3.48، 3.37). ومن وجهة نظر المعلمين (اكتظاظ الطلبة في الفصول الدراسية، زيادة عدد الحصص الأسبوعية للمعلم، ضعف هبة المعلم نتيجة القوانين والتشريعات التربوية، وبمتوسطات حسابية على التوالي 3.61، 3.57، 3.47). ومن وجهة نظر الطلبة (عدم توافق الأنشطة المدرسية ورغبات الطلبة واحتياجاتهم، عدم

يبين الجدول 6 أن المتوسط الحسابي الكلّي للمجال جاء في المستوى المتوسط، ولفئات الدراسة الثلاث (الطلبة والمعلمون والإداريون) وعند التمعن في فقرات المقياس فإن الفقرات الثلاث التي جاءت بأعلى المراتب من وجهة نظر الإداريين هي (ضعف هبة المعلم نتيجة القوانين والتشريعات التربوية، زيادة عدد الحصص الأسبوعية للمعلم، رد فعل لعنف مرتكب ضده بطريقة أو

الطالب بالرفض والنيز من قبل المعلم في المدرسة، عدم وجود العدالة في التعامل مع الطلبة للتأثر بالواسطة، التشديد في التعامل وتوجيه الأسئلة للطلاب باستمرار، وبمتوسطات حسابية على التوالي 3.41، 3.34. كما يبين الجدول 6 أن الفقرات التي جاءت بأدنى الممارسات من وجهة نظر الإداريين هي (عدم قدرة الإدارة المدرسية على غرس القيم الاجتماعية الإيجابية بين الطلبة، عدم وجود العدالة في التعامل مع الطلبة للتأثر بالواسطة، تعرض الطالب لمواقف تسبب له التوتر والانفعال من المعلم، وبمتوسطات حسابية على التوالي 3.00، 3.00، 3.00). ومن وجهة نظر المعلمين (شعور

الاستماع لشكاوى الطلبة، التشديد في التعامل وتوجيه الأسئلة للطلاب باستمرار، وبمتوسطات حسابية على التوالي 3.41، 3.41. كما يبين الجدول 6 أن الفقرات التي جاءت بأدنى الممارسات من وجهة نظر الإداريين هي (عدم قدرة الإدارة المدرسية على غرس القيم الاجتماعية الإيجابية بين الطلبة، عدم وجود العدالة في التعامل مع الطلبة للتأثر بالواسطة، تعرض الطالب لمواقف تسبب له التوتر والانفعال من المعلم، وبمتوسطات حسابية على التوالي 3.00، 3.00، 3.00). ومن وجهة نظر المعلمين (شعور

المجال الثالث: أسباب خارجية

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس للمجال الثالث (أسباب خارجية)

الرقم	الفقرة	الإداريون	المعلمون	الطلبة
		المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
		الانحراف المعياري	الانحراف المعياري	الانحراف المعياري
1	دور وسائل الإعلام في إضعاف دور المعلم.	3.58	0.92	3.31
2	دور وسائل الإعلام في بث أفلام العنف والرعب والمجازر المدمرة.	3.62	1.02	3.34
3	وجود فراغ فكري وسياسي لدى الطلبة.	3.62	1.02	3.45
4	تأثير البطالة على الطلبة والخوف من المستقبل.	3.39	1.00	3.47
5	تأثير الفقر وارتفاع مستوى المعيشة.	3.38	0.97	3.52
6	عدم الاستقرار السياسي والاقتصادي محلياً وعربياً.	3.27	1.08	3.31
7	عدم وجود برامج لتوعية الطلبة.	3.11	1.01	3.31
8	التباين الفكري والثقافي.	2.99	1.01	3.18
9	نقص النشرات الإرشادية المبينة لحقوق الطلبة وواجباتهم.	3.20	1.05	3.31
10	ضعف دور البرامج الإرشادية المقدمة في الإذاعة المدرسية	3.20	1.05	3.25
11	إهمال الصحف للمشكلات التربوية وعدم متابعتها.	3.36	1.14	3.44
	الكل للمجال	3.30	0.713	3.36
	جميعها في المستوى المتوسط		0.925	3.27
			0.945	

*جميعها في المستوى المتوسط

3.47، 3.44، 3.31). ويبين الجدول 7 أن الفقرات التي جاءت بأدنى الممارسات من وجهة نظر الإداريين هي (نقص النشرات الإرشادية المبينة لحقوق الطلبة وواجباتهم، عدم وجود برامج لتوعية الطلبة، التباين الفكري والثقافي، وبمتوسطات حسابية على التوالي 3.20، 3.11، 2.99). ومن وجهة نظر المعلمين (نقص النشرات الإرشادية المبينة لحقوق الطلبة وواجباتهم، ضعف دور البرامج الإرشادية المقدمة في الإذاعة المدرسية، التباين الفكري والثقافي، وبمتوسطات حسابية على التوالي 3.31، 3.25، 3.18). ومن وجهة نظر الطلبة (التباين الفكري والثقافي، نقص النشرات الإرشادية المبينة لحقوق الطلبة وواجباتهم، دور وسائل الإعلام في إضعاف دور المعلم، وبمتوسطات حسابية على التوالي 3.19، 3.17، 3.11).

يبين الجدول 7 أن المتوسط الحسابي الكلي للمجال جاء في المستوى المتوسط ولفئات الدراسة الثلاث (الطلبة والمعلمين والإداريين). وعند التمعن في فقرات المقياس، فإن الفقرات الثلاث التي جاءت بأعلى الممارسات من وجهة نظر الإداريين هي (دور وسائل الإعلام في بث أفلام العنف والرعب والمجازر المدمرة، دور وسائل الإعلام في إضعاف دور المعلم، وجود فراغ فكري وسياسي لدى الطلبة، وبمتوسطات حسابية على التوالي 3.58، 3.62، 3.40). ومن وجهة نظر المعلمين (تأثير الفقر وارتفاع مستوى المعيشة، تأثير البطالة على الطلبة والخوف من المستقبل، وجود فراغ فكري وسياسي لدى الطلبة، وبمتوسطات حسابية على التوالي 3.52، 3.47، 3.45). ومن وجهة نظر الطلبة (تأثير البطالة على الطلبة والخوف من المستقبل، تأثير الفقر وارتفاع مستوى المعيشة، عدم وجود برامج لتوعية الطلبة، وبمتوسطات حسابية على التوالي

الجدول (10): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

مستوى الدالة	طلبة	إداريون	معلمون	درجة ممارسة الطلبة لسلوك العنف
	3.01	3.44	3.28	المتوسط الحسابي
0.001	*0.27	0.17		معلمون
0.000	*0.45			إداريون
				طلبة

* دالا عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$

يبين الجدول 10 وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والطلبة، ولصالح المعلمين ذوي متوسط حسابي 3.28؛ إذ بلغت فروق المتوسطات 0.27* عند مستوى دلالة 0.001، وبين الإداريين والطلبة ولصالح الإداريين ذوي متوسط حسابي 3.44؛ إذ بلغت فروق المتوسطات 0.45* عند مستوى دلالة 0.000.

مناقشة النتائج

فيما يلي عرض لمناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها وفقاً لأسئلتها:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة وجود الأسباب المؤدية بالطلبة الذكور في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين والإداريين؟ أظهرت نتائج الدراسة، أن درجة وجود الأسباب المؤدية بالطلبة الذكور في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لممارسة سلوك العنف الموجه ضد المعلمين والإداريين، بشكل عام كانت متوسطة. وهذا يدل على أن هناك مجموعة من الأسباب مجتمعة تؤدي بالطلبة لممارسة سلوك العنف ضد المعلمين والإداريين في المدارس الحكومية الأردنية الذكور، وقد تكون الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية للحد من انتشار هذه الظاهرة، لم تصل إلى المستوى المطلوب، والمأمول، وما زالت ظاهرة العنف الطلابي تشكل خطراً واضحاً يهدد أركان العملية التعليمية، وتؤثر سلباً بشكل أو بآخر على سير النظام التعليمي، وعلى مخرجات التعليم في الأردن، والدليل على ذلك زيادة عدد وقوعات العنف في المدارس، وتحولها الموجه والملاحظ ضد المعلمين والإداريين.

ويرى الباحث أن درجة وجود الأسباب المؤدية بطلبة المدارس الثانوية الحكومية الذكور في الأردن لممارسة سلوك العنف بدرجة متوسطة، قد تبدو نتيجة منطقية ومتفقة مع ما ورد في الأدب النظري، وأن من أسباب ممارسة الطلبة لسلوك العنف في المدارس، وجود مجموعة العوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية (أبو زنيد، 2003). وكذلك تبدو متفقة ومنسجمة مع واقع الحياة في الأردن؛ إذ يواجه الجميع شتى الصعوبات للوصول إلى البيئة الآمنة والحياة المستقرة، وتأمين متطلبات ذلك، وهو ناتج

الإجابة عن السؤال الثاني: لا توجد فروق هناك فروق دالة

إحصائية على درجة وجود الأسباب المؤدية بالطلبة الذكور في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لممارسة سلوك العنف الطلابي تعزى لطبيعة المهنة والمنطقة الجغرافية.

ولفحص هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لفحص دلالات الفروق بين المتوسطات الحسابية الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسباب سلوك العنف الطلابي ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية الذكور. والجدول 8، 9، و10، توضح ذلك.

الجدول (8): نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسباب ممارسة الطلبة لسلوك العنف الطلابي وفقاً لمتغيري طبيعة المهنة والمنطقة الجغرافية

المتغير	الاختبار	قيمة الاختبار	درجات الحرية	قيمة (F)	مستوى الدلالة*
طبيعة المهنة	ولكس	0.938	6	*10.03	0.000
المنطقة الجغرافية	ولكس	0.992	6	1.27	0.269

* دالا عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$

يبين الجدول 8 وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$ في درجة ممارسة الطلبة لسلوك العنف، تعزى لمتغير طبيعة المهنة؛ إذ بلغت قيمة ف، 10.03* عند مستوى دلالة 0.000. في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية. وللكشف في أي المتغيرات التابعة كان هناك أثر وفقاً لطبيعة المهنة، تم استخدام اختبار (F) والجدولان 9، و10 يوضحان ذلك:

الجدول (9): نتائج اختبار (F) في درجة ممارسة الطلبة لسلوك العنف الطلابي وفقاً لمتغير طبيعة المهنة

المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة*
الإداريون	32.48	2	11.74	*15.37	0.000
المعلمون	1.89	2	0.95	1.18	0.309
الطلبة	2.24	2	1.12	1.23	0.292

* دالا عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$

يبين الجدول 9 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$ في درجة ممارسة الطلبة لسلوك العنف تعزى لمتغير طبيعة المهنة؛ إذ بلغت قيمة ف 15.37* عند مستوى دلالة 0.000. وللكشف عن مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول 10 يوضح ذلك:

لديهم عوامل التوتر، وتكثر في شخصياتهم ردود الفعل غير العقلانية، ويكون رد فعلهم عنيفاً في حالة تعرضهم للاستفزاز أو الإهانة أو الاحتقار من أي شخص كان. وبذلك تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (زيدان، 2004)، التي رتبته نتائجها حسب درجة توافرها كالاتي: أسباب مدرسية، وتليها أسباب أسرية، وتليها وسائل الإعلام، وقد يعود الاختلاف في النتائج إلى الفترة الزمنية بين إجراء دراسة (زيدان، 2004) وهذه الدراسة 2008، وما طرأ من تغييرات جذرية على وسائل الإعلام، وانتشار الفضائيات والإنترنت، ودخول العولمة، والانفتاح على الغرب والتأثر بالثقافات الأخرى.

ويرى الباحث أنه من الطبيعي أن تأتي الأسباب المدرسية في الدرجة الثانية، إذ إن مسؤولية النظام التربوي بمؤسساته المختلفة احتواء الطلبة وتعليمهم وتنقيفهم، وتعديل سلوكياتهم بطريقة سوية سليمة، ولكن يبدو أن المعلمين والإداريين ما زالوا يمارسون أنواع العقاب المختلفة ضد الطلبة، ويستفزونهم، ولا يراعون الفروق الفردية بينهم في التعامل، وما زال المعلمون غير متمكنين من إدارة صفوفهم بطريقة تعاونية تشاركية مع الطلبة للعمل ضمن فريق واحد، وهذا ما أشارت إليه دراسة (زيدان، 2006). ولا يزال الإداريون غير قادرين على تطبيق الأنظمة والتعليمات الرادعة لمرتكبي الممارسات الخاطئة، بل ما زالوا يتسترون على معظمها، ولا يزال هناك تقصير واضح في الظروف والإمكانات المدرسية لأن تكون بيئة آمنة وصحية، توفر للطلبة والمعلمين أسباب الراحة للتخفيف من معاناتهم الأسرية والمجتمعية، بحيث تسود بينهم العلاقات الودية، والاحترام المتبادل، والعمل ضمن فريق متعاون لتحقيق الأهداف التربوية التي جمعتهم في هذا المكان. كما لا يزال هناك تقصير واضح في المناهج المدرسية والسياسات التربوية في نشر ثقافة التسامح ونبذ العنف. وتقصير واضح في إعداد المعلم وتأهيله وتنميته تربوياً وأكاديمياً. وما زال كل من المعلم والإداري يتخلّى عن الصلاحيات التي تمكنه من اتخاذ القرار أو الإجراء المناسب مباشرة للتغلب على الصعوبات وحل المشكلات التي تعترضه، نتيجة مركزية النظام التربوي الأردني، والبيروقراطية الواضحة في التعليمات، والعلاقة العلمية التي أصبحت غاياتها تجارية مع عدم تقدير العلم وأهله. كما أن توفر الأسباب الخارجية (من ضغوطات سياسية وإقتصادية واجتماعية) في المجتمع الأردني، يؤثر تأثيراً مباشراً على البيئة التعليمية، وعلى جميع عناصرها، وتظهر في سلوكياتهم أثناء ممارسة العلاقات التبادلية بينهم. وبذلك اتفقت نتائجها مع نتائج دراسة (زيدان، 2004) بأن تأثير الأسباب المدرسية جاء في الدرجة الثانية. واختلفت مع نتائج دراسة (Motoko, 2001) بأن الأسباب المدرسية في الدرجة الأولى تسبب ممارسة الطلبة لسلوك العنف.

كما يرى الباحث أن حصول الأسباب النفسية التي تعود للطلبة وأسرها على الدرجة الثالثة والأخيرة في الترتيب التنازلي؛ قد يعود إلى أن بعض الأسر الأردنية لا تزال غير قادرة على احتواء أبنائها وتنشئتهم بطريقة سوية، ليكونوا قادرين على مواجهة صعوبات

عن سوء الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية عالمياً، وانعكاس ذلك على الوضع في الأردن، وما سببته موجة الغلاء وارتفاع الأسعار من معاناة نفسية لمعظم الأسر في كيفية تأمين الحياة الكريمة لأبنائهم، وهذا بدوره أثر على الأوضاع الاجتماعية، وازدادت مستويات الفقر والبطالة، وكثرت ممارسات العنف داخل المجتمع، وداخل الأسر، وبين فئات الشباب. وما تشهده الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة خير دليل على تطور هذه الظاهرة وانتشارها، وهي بدورها تنتقل إلى المدرسة، لوجود الطلبة والأباء والمعلمين والإداريين وجميع العاملين في المدرسة، في قلق وكبت مستمر ناتج عن التفكير والخوف الدائم من المستقبل الخفي، ومن عدم التمكن من تلبية المتطلبات المادية والمعنوية ومجاراة التطور التكنولوجي، لهم ولأسرهم. وهذه الضغوطات لا بد أن تظهر في سلوكياتهم وممارساتهم اليومية سواء في المدرسة أو في البيت، أو في الحياة العامة، وعلى شكل من أشكال سلوك العنف في العلاقات المتبادلة والتفاعل اليومي بين الأطراف، وخاصة ما يجري من تفاعلات داخل المدرسة بين الطلبة والمعلمين والإداريين، وأثناء تأدية واجباتهم اليومية. وبذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (الجندي، 1999؛ زيدان، 2004؛ الزيود والحباشنة، 2006).

وفيما يتعلق بالترتيب التنازلي لدرجة وجود الأسباب المؤدية بالطلبة لممارسة سلوك العنف الموجه ضد المعلمين والإداريين، فإنه يدل على وجود الأسباب الخارجية (السياسية والإعلامية) بالدرجة الأولى، وتليها الأسباب المدرسية (السياسات التربوية والإدارية والمعلمين)، وثم الأسباب التي تعود للطلبة وأسرها، وجميعها جاءت في المستوى المتوسط.

ويرى الباحث أن السبب في الوصول إلى مثل هذه النتيجة من حيث الترتيب، قد تبدو نتيجة منطقية ومتفقة مع ما ورد في الأدب النظري وما يشير إليه واقع الحياة أيضاً؛ إذ إن وسائل الإعلام لها تأثير في جنوح الأحداث، بما تبث من البرامج والمسلسلات والأفلام، سواء منها المخصص للأطفال، أو التي تعرض للجميع ذات تأثير مباشر في السلوك الاجتماعي للحدث؛ إذ تستثير خياله، وتدفعه في بعض الأحيان إلى تقمص الشخصيات التي يشاهدها، لا سيما ما اتصل منها بالمغامرات والحركة والعنف، وقد تتحول به إلى مارسة فعلية لأشكال العنف. كذلك فإن إظهار بعض المجرمين والخارجين على القانون في الأعمال الدرامية على أنهم أشخاص يتمتعون بالثروة والقوة والقدرات غير العادية، يجعل الأحداث في كثير من الأحيان يتخذون هؤلاء الأشخاص مثلاً أعلى، ثم يبدوون في تقليدهم، والنتيجة تكون غير مرضية في كل الأحوال، فهم إن نجحوا في هذا التقليد أصبحوا جانحين وخارجين على القانون، وإن فشلوا أصابهم الإحباط. والأسباب الخارجية المتمثلة في الظروف السياسية الاقتصادية والاجتماعية التي يعيشها الطلبة وأسرها، وظروف الحرمان الاجتماعي والقهر النفسي والإحباط، كل هذه العوامل تجعل الطلبة عرضة لاضطرابات ذاتية، وتجعلهم غير متوافقين شخصياً واجتماعياً ونفسياً مع محيطهم الخارجي، فتعزز

التربية والتعليم والسياسة التربوية في نصاب المعلم، ونصاب الغرفة الصفية، بينما يعزو الطلبة السبب في ذلك إلى الإداريين والمعلمين أنفسهم، وممارساتهم الخاطئة، وتصرفاتهم الاستفزازية، وتنفيذهم للعقاب مباشرة، وعدم السماع لشكاوى الطلبة.

ويرى الباحث بأن الإداريين كالمعلمين يحاولون إبعاد المدارس وهيئاتها التدريسية والإدارية عن أن تكون في مقدمة الأسباب المؤدية بالطلبة لممارسة سلوك العنف ضدهم، للمحافظة على كيانهم، وصرف نظر المسؤولين عن نتائج ما يقدمونه من خدمات، وعدم التعرض للضغوطات والتشديدات من قبل المسؤولين على إدارة المؤسسات التربوية، ومديريات التربية، والقائمين على رسم السياسات التربوية في النظام التربوي.

وبذلك تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من (زيدان، 2004؛ والزيود والحباشنة، 2006).

المجال الثالث: أسباب خارجية

بينت نتائج هذه الدراسة وجود تشابه أو شبه اتفاق بين فئات الدراسة الثلاث (الطلبة والمعلمين والإداريين) حول الفقرات التي جاءت بأعلى درجات من الممارسة، وحول الفقرات التي جاءت بأدنى درجات الممارسة، الجدول (7). وهذا يدل على أنهم جميعاً يقرّون بوجود الأسباب الخارجية المؤدية بالطلبة لممارسة سلوك العنف ضد المعلمين والإداريين في المدارس. وقد تبدو هذه النتيجة منسجمة ومتفقة مع ما ورد في الأدب النظري المتعلق بالموضوع حول تأثير وسائل الإعلام، وتأثير الظروف الاقتصادية والسياسية، والفقر والبطالة والخوف من المستقبل المجهول (أبو زينيد، 2000؛ صالح، 2003؛ الزيود والحباشنة، 2006). وبذلك يتفق معهم الباحث بأن كل ما ذكر له تأثير مباشر على نفسية الطالب وسلوكه.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: لا توجد فروق هناك فروق دالة إحصائية في درجة وجود الأسباب المؤدية بالطلبة الذكور في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، لممارسة سلوك العنف الطلابي تعزى لطبيعة المهنة والمنطقة الجغرافية.

أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$ في درجة ممارسة الطلبة لسلوك العنف تعزى لمتغير طبيعة المهنة؛ إذ تبين وجود فروق بين متوسطات استجابات المعلمين والطلبة، والإداريين والطلبة؛ إذ يرى المعلمون والإداريون وجود الأسباب بدرجة أعلى مما يراه الطلبة.

ولعل السبب الذي جعل المعلمين والإداريين يرون وجود الأسباب المؤدية بالطلبة لممارسة سلوك العنف ضدهم بدرجة أعلى مما يراه الطلبة، يعود إلى كثرة وقوعات العنف من الطلبة على المعلمين، وأنهم هم الفئة المتضررة من ممارسة الطلبة لسلوك العنف ضدهم. ومثال ذلك ما نشرته الصحف المحلية (القضاة، 2006؛ الخواجا، 2008) وغيرها من الحالات المسجلة لدى وزارة التربية والتعليم الأردنية، وقد يعود السبب في ذلك إلى التشريعات التربوية المختلفة التي أضعفت من هيبة المعلم عند الطلبة، مثل منع العقاب أو الضرب، وتنصل المعلمين والإداريين من تحمل مسؤولية تنامي ظاهرة العنف الطلابي في المدرسة، والذي أشارت معظم

الحياة وتحدياتها المتعددة، وتقبل التغيير الحاصل في جميع مناحي الحياة، خاصة الأوضاع الاقتصادية والسياسية، ولا يزال بعض الأبناء يتعرضون لشتى أنواع الضغوطات، التي تجعلهم في حالة توتر دائم، ولا سيما في هذه المرحلة العمرية (المراهقة)؛ إذ يتعرضون لتقلبات مزاجية ونفسية وعاطفية، يصعب التحكم بها أو السيطرة على أثارها، وربما تظهر بالنهاية على شكل سلوك عنفي ضد الغير أو النفس لإثبات الذات وتحقيقها. وهي بذلك تختلف مع نتائج دراسة (Kim, 2005) بأن الأسباب النفسية سبب رئيس لممارسة الطلبة لسلوك العنف.

أما بالنسبة للترتيب التنازلي لأسباب ممارسة الطلبة لسلوك العنف من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين والإداريين، فسوف تتم مناقشتها وفقاً لمجالات الدراسة الثلاثة كما يأتي:

المجال الأول: أسباب تعود للطلبة وأسرهم

بينت نتائج هذه الدراسة وجود تشابه أو شبه اتفاق بين فئات الدراسة الثلاث (الطلبة والمعلمين والإداريين) حول الفقرات التي جاءت بأعلى درجات من الممارسة، وحول الفقرات التي جاءت بأدنى درجات الممارسة، الجدول (5). وهذا يدل على أنهم جميعاً يقرّون بوجود الأسباب الأسرية والنفسية المؤدية بالطلبة لممارسة سلوك العنف في المدارس، وخاصة الفقرات التي تعود على سلوك الطالب في التظاهر أمام الزملاء وإظهار القوة، وإثبات الذات والكيان الشخصي، أو الدفاع عن النفس وتحصيل الحقوق، أو الفشل الدراسي. وقد تبدو هذه النتيجة منطقية ومتفقة مع ما ورد في الأدب النظري المتعلق بالموضوع (راغب، 2003) بأن جميع ما ذكر يُعدّ من خصائص هذه الفئة من الشباب وهذه المرحلة العمرية (المراهقة)، وما يتبعها من تغيرات نفسية وفسيولوجية، ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية لفئة الشباب، وما يتعرضون له من ضغوطات داخلية وخارجية، تتعارض مع رغباتهم وميولهم واستعداداتهم، وضعف قدرتهم على التوافق والمحافظة على الاتزان.

المجال الثاني: أسباب مدرسية

بينت نتائج هذه الدراسة وجود تشابه أو شبه اتفاق بين (المعلمين والإداريين) حول الفقرات التي جاءت بأعلى درجات من الممارسة، وحول الفقرات التي جاءت بأدنى درجات الممارسة، ووجود اختلاف في بعض الفقرات مع الطلبة، الجدول (6) وهذا يدل على أنهم جميعاً يقرّون بوجود الأسباب المدرسية المؤدية بالطلبة لممارسة سلوك العنف ضد المعلمين والإداريين، ولكن الإداريين والمعلمين يعزون السبب في ذلك إلى الأسباب الخارجية عن إرادتهم أو تصرفهم، مثل زيادة عدد الحصص الأسبوعية للمعلم، وزيادة عدد الطلبة في الفصول الدراسية، والتشريعات التربوية التي أضعفت هيبة المعلم. وقد تبدو هذه النتيجة مقبولة ومنطقية ومتفقة مع ما ورد في الأدب النظري المتعلق بالموضوع، وما أشارت إليه دراسات كل من (الحوامدة، 2003؛ القضاة والعيس وخريسات والحديدي، 2007)؛ إذ يحاول الإداريون والمعلمون التنصل من مسؤولية تنامي العنف في المدارس، والقاء اللوم على المسؤولين في وزارة

الدراسات(زيدان، 2004؛ الشامي، 2006 ؛ القضاة والعيسى وخريسات والحديدي، 2007) والتوجهات الحديثة في التربية أن المدرسة هي المسؤولة الأولى عن سبب مارسة الطلبة لسلوك العنف داخل أسوارها، سواءً أكان ذلك بين الطلبة أنفسهم أم بينهم وبين المعلمين والإداريين، والنتائج عن عدم قدرتهم جميعاً على احتواء الطلبة، وتلبية رغباتهم وميولهم واحتياجاتهم، وتوجيههم وإرشادهم، وذلك لتباين أساليب التوجيه المتبعة لديهم، بين الشدة الزائدة في محاسبة الطلبة، أو الإهمال الزائد والتسبب في المتابعة، وضعف قدرة الإدارة المدرسية على الضبط المدرسي، وعدم القدرة على غرس القيم الإيجابية، والتجانس بين الثقافات المختلفة التي يحملها الطلبة، وضرب المعلمين للطلبة وتحقيرهم أمام زملاء، والتمييز العلني بين الطلبة، وضعف شخصية بعض المعلمين، وعدم إلمام البعض الآخر بالمادة الدراسية، وعدم اتباع طرائق التدريس والتقويم الحديثة، وعدم رغبة البعض الآخر بمهنة التدريس، وضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي. وهذا ما أشارت إليه فقرات الاستبانة الخاصة بهذا المجال، التي جاءت جميعها متوافقة ومارسة بدرجة متوسطة من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراسة، واتفقت بذلك مع دراسة كل من (زيدان، 2004؛ والزيود والحباشنة، 2006).

كما أشارت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية. وقد يعود السبب في الوصول إلى مثل هذه النتيجة أن أسباب العنف متشابهة في أقاليم المملكة الثلاثة؛ إذ يتعرض الجميع للمؤثرات الخارجية والظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية نفسها، وما يترتب عليها من تأثيرات قد تكون سلبية أو إيجابية داخل الوطن الواحد.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بالآتي:

1. الاهتمام بما يتم تقديمه للأفراد من خلال قنوات الإعلام المرئي والمسموع والمقروء، والتعامل بحذر مع أجهزة الإعلام التي تنمو باستمرار، وتبث كل ما هو جذاب لفئة الشباب، وبشتى الصور، وبأطول وقت ممكن، وهذا الإجراء الاحترازي من العلاج فرص تطبيقه ضعيفة، ولن يتم إلا بتدخل مباشر من السلطات العليا في الأردن.
2. ضرورة تطوير التعليم والمناهج والاهتمام بإعداد المعلمين والإداريين، بحيث تصبح لديهم الكفاءة والفاعلية، والمقدرة على التعايش مع الوضع الراهن لفئة الشباب، وتحويل الصف الدراسي والبيئة المدرسية إلى بيئة مريحة آمنة تشجع على العطاء والإبداع، وحب العلم بدلاً من البيئة المنفرة المسببة للكبث الذي يولد العنف.
3. الاهتمام بالناحية النفسية للطلاب العدواني عن طريق المتابعة داخل الصف، وداخل المدرسة، وفي الأسرة والمجتمع، ومعرفة ما يعاني منه من مشكلات أو اضطرابات نفسية، أو

4. عادات خاطئة قد تحول بينه وبين التصرف السليم الطبيعي، ومساعدته على التخلص من أزماته، وتصحيح مفاهيمه وعاداته الخاطئة، ومحاولة إيجاد البدائل المناسبة له بالنصح والإرشاد، بدلاً من إيقاع أي شكل من أشكال العنف عليه.
5. ضرورة زيادة التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال مجالس أولياء الأمور، وعقد الندوات والحلقات الخاصة بتوعية الأهل لكيفية التعايش مع الظروف المحيطة، ومحاولة التغلب على الصعوبات تواجهها الأسر الأردنية، بحيث لا تظهر آثار الكبت والمعاناة في سلوكيات الأبناء.
6. ضرورة تفعيل الإرشاد التربوي النفسي والاجتماعي في المدارس، وتوعية الطلبة بضرورة التعايش والتفاهم السليم مع البيئة، والتعامل الدبلوماسي مع الغير، في سبيل الوصول إلى الهدف، بدلاً من مارسة سلوك العنف، الذي يؤدي إلى العنف آخر أشد، وضرورة احترام القوانين والأنظمة واتباعها؛ لأنها السبيل إلى ضمان العيش الكريم، ومخالفتها تؤدي إلى الفوضى وضياع الحقوق، وأنه ليس كل ما يتمناه ممكن تحقيقه، أو يجب تحقيقه بأي طريقة كانت.
6. عمل دراسات إحصائية لهذه الظاهرة لمعرفة حجمها، ودرجة انتشارها، وأسبابها، والدوافع المؤدية لتناميها، وأساليب معالجتها في المؤسسات الأكاديمية.

المراجع والمصادر

- إبراهيم، أكرم نشأت (2002). العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية للجريمة، *مجلة الفكر الشرطي*، دبي، 1(4)، 107-120.
- ابن سعود، عبدالمجيد (1995). مفهوم السلطة في ضوء المنظومة التربوية الإسلامية، *المجلة التربوية*، الكويت، 9(5)، 66-80.
- أبو زنيد، محمد سالم إبراهيم (2000). *موقف الإسلام من ظاهرة العنف*، رسالة ماجستير غير منشورة، القدس: جامعة القدس، فلسطين.
- أبو قورة، خليل (1996). *سيكولوجية العدوان*، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة: مكتبة الشباب.
- أشهون، عبد المالك (2007). *العنف المدرسي، المظاهر، العوامل، بعض أساليب العلاج*، متوافر عبر الموقع الإلكتروني: <http://www.gulfkids.com/ar/print.php?page=article&id=178>
- آل جبريل، علي (2007). *العنف المدرسي: المعادلة تنقلب، المعلم يهاب التلميذ*، صحيفة الاقتصادية الإلكترونية، عدد رقم(5218)، متوافر عبر الموقع الإلكتروني: <http://edueast.gov.sa/vb/lofiversion/index.php?t6144.html>

السعد، صالح محمود (1992). حجم الجريمة وخصائصها وأنماطها واتجاهاتها. *مجلة الفكر الشرطي، الشارقة*، 1 (3)، 40-22.

الشاذلي، فتوح عبدالله (2001). *دراسات في علم الإجرام. الإسكندرية: دار المطبوعات الجامعية.*

الشامي، محمد محمد (2006). *المدخل التربوية لمواجهة العنف المدرسي: دراسة تقويمية.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

الشهري، علي عبدالرحمن (2003). *العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك نايف للعلوم الأمنية، السعودية.

صالح، سامية خضر (2003). *استراتيجية مواجهة العنف: رؤية نقدية ودراسة تطبيقية، القاهرة: مؤسسة الطوبجي.*

الصالح، سهام (2005). العنف يمثل 35.8% من المشاكل السلوكية لدى طلبة المدارس في السعودية، *جريدة الشرق الأوسط، العدد (9803)*، متوافر عبر الموقع الإلكتروني: <http://www.asharqalawsat.com/print/default.asp?di=325849>

طالب، أحسن (2001). العنف في المؤسسات التربوية والدور الوقائي للإعلام، *مجلة الفكر الشرطي، الشارقة*، 10 (3)، 46-29.

طالب، أحسن (2002). *الجريمة والعقوبة والمؤسسات الإصلاحية، بيروت: دار الطليعة.*

ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

عبد الوهاب، ليلى (1994). *العنف الأسري: الجريمة والعنف ضد المرأة، بيروت: دار المدى للثقافة والنشر.*

العنزي، فريح (2004). العدوانية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية في مرحلة المراهقة. *مجلة التربية، (73)*، 210-219.

عوض، السيد (2001). *الجريمة في مجتمع فقير. الإسكندرية: المكتبة المصرية.*

عويدات، عبدالله؛ حمدي، نزيه (1997). المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها، *مجلة دراسات: العلوم التربوية، 24* (2)، 315-297.

غنيمه، هناء (2004). العنف الموجه نحو الزوجة وعلاقته بالسلوك العدواني للأبناء في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة التربية، (123)*، ص 319-329.

بكار، زاهر (2007). *العنف المدرسي وتداعياته المجتمعية، متوافر عبر الموقع الإلكتروني:*

<http://www.asharqalawsat.com/print/default.asp?did=325849>

توفيق، توفيق (2003). المكونات العاملة للسلوك العدواني لدى عينة من طلاب المرحلتين الجامعية والثانوية، *مجلة العلوم الاجتماعية، (2)*، 45-30.

جعفر، علي محمد (1992). *الأحداث المحترفون. بيروت: المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.*

الجندي، السيد محمد عبدالرحمن (1999). دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية، *مجلة الإرشاد النفسي، القاهرة، (11)*. السنة السابعة.

حسن، محمد (2000). *دراسات معاصرة في سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ط 1، القاهرة: مكتبة زهراء.*

الحوامدة، كمال (2003). *العنف الطلابي في الجامعات الأردنية، بحث قدم للمؤتمر الأول لعامة شؤون الطلبة في الجامعات العربية، الأردن، جامعة الزرقاء الأهلية.*

الختاتنة، علا علي (2007). *أشكال سلوك العنف الجامعي المسجل لدى طلبة جامعة مؤتة وأسبابه من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.*

خريف، حسين (2002). *عولمة العنف، مجلة العلوم الإنسانية، (18)*، 65-45.

الخوaja، خالد (2008). *فصل طالب ثانوية لضربه معلماً ضرباً مبرحاً. جريدة الرأي، متوافر عبر الموقع الإلكتروني:*

http://www.alrai.com/pages.php?news_id=199727

راغب، نبيل (2003). *أخطر مشكلات الشباب: القلق، العنف، الإدمان، الاكتئاب. القاهرة: دار غريب للطباعة.*

الزغول، رافع؛ والبكور، نايل؛ والهنداوي، علي (1996). *مدى انتشار العنف في المدارس الحكومية في الأردن، أسبابه، والعوامل المؤثرة فيه. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، عمان، الأردن، سلسلة منشورات المركز (65).*

زيدان، سليمان (2004). *العنف الموجه ضد المعلمين، مظاهره ومصادره والعوامل المؤدية له من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين والطلبة، دراسة غير منشورة، إدارة البحث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.*

الزيود، ماجد؛ والحباشنة، ميسر (2006). *العنف المدرسي في المدارس الحكومية: أشكاله، وأسبابه، دراسة غير منشورة، إدارة البحث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.*

- فايد، حسن (2001). *العدوان والاكنتاب في العصر الحديث*، ط1، الإسكندرية: جامعة حلوان.
- فريجات، مرام (2003). *الاتجاهات والنظريات التعسيرية لظاهرة العنف بين الفتيان*، ورقة قدمت في المؤتمر الأول لعمادات شؤون الطلبة في الجامعات العربية، الأردن: جامعة الزرقاء الأهلية.
- الفهاء، عصام (2001). *مستويات الميل إلى العنف لدى طلبة جامعة فيلادلفيا وعلاقتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والكلية والمستوى التحصيلي وعدد أفراد الأسرة ودخلها*، مجلة دراسات: العلوم التربوية، 28 (1، 2)، 499-480.
- القرني، محمد (2007). *دراسة استطلاعية عن ظاهرة الاعتداء على المدرسين*. مجلة العلوم الاجتماعية، متوافر عبر الموقع الإلكتروني: <http://www.swmsa.com/modules.php?name=news&file=print&sid=1>
- القضاة، قاسم؛ والعيس، سائدة؛ وخريسات، أمل؛ والحديدي، ضحى (2007). *دورة وزارة التربية والتعليم في الأردن في نشر ثقافة التسامح ونبذ العنف*، ورقة بحثية قدمت في ندوة ثقافة التسامح ونبذ العنف، جامعة الزرقاء الأهلية في الموافق 2007/1/15م الزرقاء، الأردن.
- القضاة، محمد (2006) *قضايا العنف الطلابي: تعقيب ووجهة نظر*، جريدة الرأي 2006/5/11 (ملحق الشباب)، عمان.
- الكروسي، عادل (2004). *تأثير الأفلام المقدمة من التلفزيون على اتجاه الشباب المصري نحو العنف، شؤون اجتماعية*، (82)، 37-15.
- لطف، طلعت (2001). *الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب*، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
- المخاريز، لافي صالح (2006). *ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية أسبابه ودور عمادات شؤون الطلبة في معالجته*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- المطوع، محمد (2004). *العنف في مجتمع الإمارات، أشكاله، وأسبابه، ونتائجه*، مجلة شؤون اجتماعية، (84)، 86-75.
- المعاينة، سامي (2008). *العنف في الجامعات قنبلة موقوتة*، متوافر عبر الموقع الإلكتروني: <http://ammonnews.net/arabicDemo/article.php?articleID=4711>
- وزارة التربية والتعليم (2008). *إحصائيات التعليم للعام الدراسي 2008/2007م*، إدارة التخطيط التربوي، قسم الإحصاء.
- وظفة، علي (2002). *التربية إزاء تحديات التعصب والعنف في العالم العربي*، دراسات استراتيجية، أبوظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
- Adrienne, S. (2003). Adolescent dating violence and self-efficacy university of Victoria (Canada) Degree PHD Date 2003, pp. 465 DAI – B 64/07, p. 3542.
- Bierman, K.(1998) *The relationship between material over –protection and aggression, antisocial behavior in middle class adolescent males*. Discs. Abs. Int. 43.6753,B.
- Feshbach, A., (1971). *Dynamics and morality of violence and aggressions*, American psychology - gist, 16 (5), 257-265.
- Flannery, D. and Quinn, K (2000). Violence On college Campuses: Understanding its Impact on Student Well-Being. Community college Journal of Research and practice, 24 (10), 211-230.
- Kim, M.(2005). *Defense Mechanisms and self-reported Violence forward strangest*. Bulletin of the Manager Clinic. 69(4), 305-312.
- Krolicki, D. (2000). *An Analysis of Violence Reduction Strategies and the Culture of Selected Elementary Schools*, Easters Mi China University Degree Edo AAc 9960443 Dissertation abstracts.
- Motoko, A. (2001). School Violence in Middle School Years in Japan and United States the Effects of Academic Competition on Student Violence The Pennsylvania State University Degree: DAI.
- Redcross, J. (2002). *Negligent actions arising from violent acts in the public and private schools*.
- Spenciner, R. and Wilson, W. (2003). Impact of exposure to community violence and psychological symptoms on college performance among students of color. *Adolescence*, 38(150), 239-249.
- Whittington, J. (1997). *School Violence: A case study of initiatives to combat Violence at Riverside High school*. Doctoral Dissertation, Fordham University, U.S.A .
- Wiley, J. and Sons, A. (2001). *Student violence and the moral dimensions of education*, Brigham Young University, Psychology in the schools, 38 (3), 249-258.
- Wright, J, and Fitzpatrick, K. (2006). Social Capital and adolescent violent behavior. *Social Forces*, 84(3), 410-421.

ملحق (1) أسئلة المقابلات

بعد أن تم الاطلاع على سجلات الإرشاد الجمعي في عدد من مدارس المملكة، وملاحظة نماذج الحالات المسجلة لدى المرشدين التربويين من ممارسة الطلبة لأشكال متعددة من سلوك العنف، وبعد أن تم الاتفاق على السرية التامة في التحفظ على الأسماء الشخصية لكل من الطلبة والمعلمين والإداريين. وأن تكون هذه المعلومات فقط لغايات البحث العلمي، تم تجهيز مجموعة من الأسئلة لمقابلة عدد من الطلبة مرتكبي العنف، وعدد من المعلمين والمرشدين والمديرين في تلك المدارس، لتحديد أسباب العنف، وفيما يأتي عرض لأسئلة المقابلة لكل فئة:

أسئلة المقابلة:

أولاً: الإداريون

1. من خلال الخبرة الطويلة لك في ممارسة العمل التربوي في المدارس الحكومية (الإدارة، أو الإرشاد)، ومن خلال الحالات المسجلة لديكم في سجل الإرشاد الجمعي، والتي قمتم بالبحث عن مسبباتها، ما الأسباب المؤدية بالطلبة لممارسة سلوك العنف في المدرسة؟

ثانياً: المعلم

1. هل تتلفظ بالألفاظ غير المناسبة مع الطلبة ما يجعلهم عدوانيين؟ ويردون عليك بالمثل؟
2. هل تسقط إنفعالاتك الذاتية على الطلبة أثناء تدريسهم؟
3. هل تقوم بتعديل سلوك الطلبة المشاغبين داخل الصف، أم يقتصر دورك على الجانب الأكاديمي؟
4. هل أنت راضٍ عن نصاب الحصص الأسبوعية التي تدرسها؟
5. هل لديك المقدرة على ضبط عدد كبير من الطلاب في الصف؟
6. هل تشعر بالراحة وأنت تمارس مهنتك كمعلم؟
7. هل لشغب الطلبة وعدوانيتهم تأثير على تحصيلهم؟

ثالثاً: الطالب

1. هل يثيرك شيء ما في المدرسة كالمعلمين، أو المادة الدراسية، أو الامتحانات، ما يجعلك تغضب؟
2. هل تشعر بالراحة عندما تذهب إلى المدرسة؟
3. هل للرفاق تأثير في إظهار القوة والتحدي لديك؟
4. هل تتأثر ببرامج العنف التي تشاهدها عبر القنوات الفضائية والسينما؟
5. هل تتيح لك المدرسة المشاركة في النشاطات واتخاذ القرارات وحل المشكلات؟
6. هل لأسرتك دور وتأثير في تفكيرك وسلوكك؟
7. برأيك ما الأسباب الرئيسة التي تولد لديك مواقف أو سلوكيات عدوانية في البيت؟ وفي الشارع؟ وفي المدرسة؟

Appendix III

Instructional program:-

1. Translation (the teacher translated students' Arabic expressions into the target language and the learners repeated them).
2. Group work (learners formed a circle and engaged in a discussion of a topic related to their environment applying one of the seven structures of the passive voice).
3. Recording (students recorded their conversations applying the seven structures of the passive voice).
4. Transcription (students transcribed their conversations to be able to practice them afterwards and analyze the form of each structure).
5. Analysis (students analyzed the form of each of the seven structures of the passive voice).
6. Reflection (students reflected on their experience expressing their feelings and concerns after practicing each structure).
7. Listening (students listened to their recorded conversations and to their teacher's remarks).
8. Free conversation (students engaged in free conversations with their teacher expressing their feelings about how they learned) as adapted from Richards and Rodgers (1986, p.120).

Specimen of the teaching material-

Title: Simple present passive)(

- 1- Teacher greets students and asks students to introduce themselves.
- 2- Teacher explains the structure of the simple present passive and its use.
- 3- Teacher asks students to take part in a conversation applying the newly learned structure. Teacher monitors and translates Arabic expressions into correct English.
- 4- Students start by saying:
S1: Is the date written on the board?
S2: I'm afraid not. It's usually written by Eman .She is absent today.
S 3: Why is the door closed?
S 4: It's cold here. I've just closed it
S5: My pencil is broken
S6: I'll sharpen it for you. It's a very nice pencil. What is it made of?
S5: It's made of colored plastic you can have it if you want.
S7: I like your shirt Samia. What is it made of? It looks different from our shirts.
S8: It's made of silk. Your shirts are made of cotton. That's why it is different.
S9: What's written on your chain Arwa?
S10: It's my name.
S11: It's decorated in an elegant way.
S12: Is it hand made?
S10: Yes.
S13: Is it made of gold. It's a present from my father.
- 5- The conversation is tape recorded.
- 6- The conversation is transcribed with the help of the teacher.
- 7- Students listen to the recorded material.
- 8- Teacher asks students how they feel about the experience.
- 9- Students give their reflections.
- 10- students act out another conversation.

Appendix (II)
Lesson Plan

Subject: English Language				Date:26/4/2008	
Lesson Focus: Simple Present (passive)				Grade: Tenth	
Outcomes	Teaching Strategy		Time	Materials	Assessment Strategy
	Teacher's Role	Student's Role			
Students will be able to: 1- Greet people. 2-Introduce oneself/others. 3- Ask for/give information applying the simple present passive structure when necessary.	1-Teacher translates students` Arabic expressions when necessary helping them to apply the simple present passive voice structure correctly.	1- Students greet one another, choose a topic and start a conversation applying the simple present passive voice structure when necessary. They record their sentences when they are ready.	15 minutes	- Chairs in a circle.	- Communication.
	2- Teacher guides students and supports them while transcribing their conversation.	2- Students transcribe the conversation they have recorded, and analyze their transcriptions concentrating on the correct use of the simple present passive voice structure. They listen to their teacher's corrections.	15 minutes	- Tape recorder.	- Observation.
	3- Teacher encourages self-assessment and free discussion.	3- Students reflect upon their experience and express their feelings.	15 minutes		- Reflection.
					- Self –assessment.

- Stern, H.H. (1983). **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Tahbub, M. and Diab, T. (1996). The Communicative Approach as Practiced by Teachers of English for the Basic Stage in Jordan: An Analytical study. *Dirasat*, 26, 128-141.
- Thabet, S. (2002). **Obstacles of Communicative Techniques in Yemeni English Foreign Language Classes**. Unpublished M.A. Thesis, Jordan: Yarmouk University.
- Worde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. Available at: <http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring-2003/I-81-worde.html>

Appendix (I)

The Grammar Achievement Pre-post Test

Name:

Grade:

School:

- **Question Number One:** Circle the correct passive equivalent of the following sentences from the choices given below each sentence:
- 1- Someone built this house in 1904.
 - a) In 1904, he built this house.
 - b) This house was built in 1904.
 - c) This house is built in 1904.
 - 2- People grow rice India.
 - a) Rice grows in India.
 - b) Rice was grown in India.
 - c) Rice is grown in India.
 - 3- Someone has invited us to a party.
 - a) I have been invited to the party.
 - b) We have been invited to the party.
 - c) They have been invited to the party.
 - 4- The secretary was copying some letters.
 - a) Some letters were being copied by the secretary.
 - b) Some letters were copied by the secretary.
 - c) Some letters was being copied by the secretary.
- **Question Number Two:** Choose the correct sentence which refers to the form of the passive voice:
- 1) In the passive, the subject of the active verb becomes the object of the passive verbs.
 - 2) In the passive, the object of an active verb becomes the subject of the passive verbs.
- **Question Number Three:** Complete the sentences with the correct form of the verbs (active or passive) in parentheses:
- 1- This book (have to return) _____ to the library today.
A- Have to return. B- Has to be returned. C- Have to be returned.
 - 2- The other books (return) _____ yesterday.
A- Returned. B- Were returned. C- Are returned.
 - 3- This letter (must send) _____ today.
A- Must send. B- Must be send. C- Must be sent.
 - 4- That book (should return) _____ tomorrow.
A- Should return. B- Should be returned. C- Should returns.
 - 5- The secretary (will send) _____ this letter tomorrow.
A- Will be sent. B- Will be send. C- Will send.

benefited more from the application of CLL when compared with students of poor linguistic ability.

Implications and Recommendations

The study implies that teachers should understand their learners in terms of the practical skills they may need. As the present study suggests, pupils need conversational skills and proficiency in English language communication even in grammar teaching. Activities that allow student involvement, social negotiation like student presentations, discussion, debating, conversation, role playing are recommended to foster the roles students and teachers should play in the language classroom.

Another implication is to understand how effective learning occurs. Such awareness of progress in language skills provides students with enjoyable experience and makes them eager for more learning. To achieve this, teachers should be familiar with their pupils' needs, reflective and critical of their own teaching, and resourceful and flexible in teaching methods.

However, the study revealed that the CLL was effective in raising students' levels of achievement in English grammar. In light of the findings of the study the researchers recommend that:

- 1- curriculum planners and teachers should adopt CLL for teaching grammar;
- 2- similar studies should be conducted on other students in other areas of Jordan; and
- 3- other researchers should conduct other studies applying CLL on other English language sub-skills with longer periods of treatment.

References

- Al-Afeef, M.H. (2002). **Communicative Language Teaching in the Upper Basic Grades in Jerash District: A Teachers' Perspective**, Unpublished M.A. thesis, Jordan: Yarmouk University.
- Brown, D.H. (2000). **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 2nd Edition**, San Francisco: San Francisco State University Press.
- Davies, P. and Pearse, E. (2000). **Success in English Teaching**. U.K. Oxford University Press.
- El-Yousef, R.H. (1986). **The Effectiveness of the Communicative Method and the Audio-Lingual Method on Students' Communicative Ability in the Second Preparatory Class in Jordanian Compulsory Schools**. Unpublished M.A. thesis, Jordan : Yarmouk University.
- Gao, X. (2005). A Tale of Two Mainland Chinese English Learners. *Asian EFL Journal*, Vol.7, No.2, available at: <http://www.asian-efl-journal.com>.
- Harris, R.J. (1962) **The Teaching of Formal English Grammar: A selection of Articles on the Teaching of English at Different Levels**. Great Britain: T and A Constable, Limited.
- Hennings, D.G. (1997). **Communication in Action Teaching Literature-Based Language Arts**. U.S.A: Boston, Houghton Mifflin Company.
- Hiep, P.H (2005). Imported Communicative Language Teaching Implications for Local Teachers. *English Teaching Forum*, 43, 2-9.
- Lababidi, M.R. (1983). **Towards A Communicative English Syllabus for the Compulsory Cycle in Jordan**. Unpublished M. A. Thesis, Jordan: Yarmouk University.
- La Forge, P.G. (1979). Reflection in the Context of Community Language Learning. *ELTJ Journal*, 33, 247-254.
- Larsen-Freeman, D. (1986). **Techniques and Principles in Language Teaching**, available at: http://www.englishraven.com/method_community.html, pp.45-47.
- Linnell, J. D. (1995). Negotiation as a Context for Learning Syntax in a Second Language. *Dissertation Abstracts International*, 56, 8.
- Malley, A. (2007). An explanation to Use the Community Language Learning **Method**. Available at: <http://www.onestopenglish.com/section.asp?catid=59430&docid=146410>.
- Mugglestone, P. (2005). **Jordan Opportunities: Tenth Grade Teachers' Book**. England ,Longman.
- Nunn, R. (2005). Competence and Teaching English as an International Language. *Asian EFL Journal*, 7, 1-13. Available at: <http://asian-efl-journal.com/>
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (1986). **Approaches and Methods in Language Teaching, a Description and Analysis**, Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S.J. (2002 a). **Communicative Language Teaching: Linguistics Theory and Classroom Practice**. Available at: <http://yalepress.yale.esu/yupbooks/pdf>.
- Savignon, S.J. (2002 b). **Communicative Curriculum Design for the 21st century**. Available at: <http://exchanges.state.gov/Forum>
- Shepherd, T.R. (1977). **The Language Experience Approach as a Means to Reading. Proficiency and Language Proficiency in First and Second languages**. *Occasional Papers on Linguistics. ERIC Journal*, 13, 91-29.

Table (4): T-test of experimental and control groups on the post-test

Group	Number of subjects	Means	Standard Deviation	t-value	P
Experimental	30	17.600	2.25	6.912	0.000
Control	28	12.428	3.37		

The results in Table (4) indicate that there were significant differences between the means of the two groups due to the effect of using the teaching method. This difference in the means of scores of the experimental group is attributed to the use of CLL method in teaching grammar. Since the participants in both groups were of similar levels, no other factors besides the method variable had any effect on the results of the study. The significant difference between the two treatments was in favor of the experimental group which used the CLL.

To answer the second question (*To what extent does the effectiveness of CLL method correlate with tenth grade students' levels of linguistic competence (i.e. high, intermediate, poor)*), One-Way ANOVA test was used. Table (5) shows that the calculated value of F-test which was (3.791). This shows that there are significant differences in the achievement of tenth grade students in English grammar scores who were taught using the CLL method attributed to students' level of linguistic competence at the significance level ($\alpha = 0.05$).

Table (5): One-Way ANOVA results

Source of Variance	Sum of squares	Degrees of freedom	Mean Square	F	Sig
Between groups	37.419	2	18.709	3.791	0.035
Within groups	133.248	7	4.935		
Total	170.667	29			

Scheffe Post hoc comparison was used to find out the source of difference. Table (6) shows that there were significant differences between the means of the students of high linguistic competence who studied English grammar by using CLL and the means of the students of poor linguistic competence who studied English grammar by using the language CLL in favor of the group of high linguistic competence.

Table (6): Scheffe Post hoc comparison results

(I) level	(J) level	Mean difference (I-J)
High	Medium	0.3761
	poor	2.6538*
medium	High	-0.3761
	poor	2.2778
poor	High	-2.6538*
	medium	-2.2778

Discussion

The findings of the study revealed that there was a significant difference between the effect of CLL method of instruction and the effect of the traditional method since there was an increase in the mean scores of the experimental group compared to that of the control group (Tables 3 and 4). The significant difference between the two methods of instruction could be attributed to the use of the CLL which helped students to engage in free conversations with the participation of the teacher enabling them to apply their knowledge of English grammar correctly and reflect on their learning experience. This agrees with what other Arab researchers such as Lababidi (1983); Al Afeef, (2002); Thabet(2002); El-Yousef(1986) who emphasized the importance of communication, and called for providing teachers with necessary training to enable them to plan for and apply communicative activities successfully in their classrooms.

One possible explanation for this result can be attributed to the novelty of this method which enabled students to communicate in English as a result of the new role of the teacher. This new technique motivated the students and gave them the impression of change in their routine ways of learning grammatical structures. In addition, CLL techniques enabled the students in question to overcome their inability to apply grammatical structures correctly in real life situations. This agrees with the recommendations of other foreign researchers such as: Harris (1962), Shepherd (1977), Linnell (1995), Savignon (2002), Hennings (1997), Hiep (2005) who stressed the importance of negotiation and helping learners to acquire communicative competence and apply their English knowledge in communicative situations.

The difference between the experimental group and the control group was due to the use of CLL as revealed by the results of the current research. The pre-test showed that the grammatical abilities of the two groups were close to each other. Thus, the increase in the means scores of the experimental group was due to the warm friendly atmosphere provided by the group discussions and the sense of community and connectedness together with the supportive and understanding role of the teacher.

The findings of the study are consistent with the findings of other studies such as: Lababidi (1983), Al-Afeef (2002), Thabet (2002), and El-Yousef (1986) which dealt with communication and revealed the importance of applying communicative activities in improving learners' English knowledge. La Forge (1979), Larsen-Freeman (1986), Worde (2003), and Gao (2005) all emphasized the role of group work and supportive environment in reducing anxiety and encouraging students to acquire a second language.

Moreover, the findings of the study showed that the warm friendly atmosphere created by CLL enabled learners to develop their linguistic competence. Table (6) shows that students with high linguistic competence

sample two weeks later. Pearson reliability co-efficient was calculated as (0.93) which was found suitable for conducting the current study.

Design and Statistics

Table (1) displays the names of the participating schools as well as the numbers of students who took part in the present research.

Table (1): Distribution of the sample of the study

School name	Groups	Number of students
Al Shawbak Secondary Comprehensive School	Experimental group (1)	15
Al Shawbak Secondary Comprehensive School	Experimental group (2)	15
Al Baq'a Secondary Comprehensive School	Control group(1)	17
Sokina Bent El Hussien Secondary Comprehensive School	Control group(2)	11
Total	4	58

Procedures

The students of both the experimental and the control groups were told that a test would be applied to them for the purpose of scientific research. They were asked to respond accurately and honestly. Students were distributed in four halls. The exam lasted for thirty minutes. After the study had been conducted, the post-test was administered using the same procedures.

The teaching procedures for the experimental group were:

- 1) working in small groups where the members of each group interact together using the target language and applying the passive voice structures;
- 2) applying each structure of the seven passive voice structures in one class period;
- 3) students' choosing the topic of their conversation, and the teacher translating Arabic expressions into target language when necessary;
- 4) students' being provided with notebooks to write their transcriptions; and
- 5) following the experience with a period of reflection enabling students to express their feelings about how they learned.

Following the textbook, *Jordan Opportunities (1)*, the teaching procedures for the control group included teaching the passive voice structures concentrating on their functional aspects that provide sufficient drill material on the structures as follows:

- 1) The structures are embedded in a context for students to study and give examples of the passive voice structures.
- 2) The text is followed by exercises giving further practice on the use of the passive voice.
- 3) Teacher points out the function of the passive voice and asks students to do different types of oral and

written exercises to show their understanding of this function.

Regular school records of students' assessment were used to divide the experimental groups into three groups according to students' level of linguistic competence (i.e. high, intermediate, poor) as these levels were obtained from students' grades in English. Table (2) shows the number of students in each group.

Table (2): Students' levels

Level of linguistic competence	Number of students
High	9
Intermediate	13
Poor	8
Total	30

The study has two independent variables:

- 1- The teaching method that has two levels:
 - A- Community Language Learning method (CLL)
 - B- The traditional method.
- 2- Students' level of linguistic competence.

The dependent variable, on the other hand, is the students' achievement in English grammar.

A *t*-test was used to find out if there were any significant differences in students' achievement in grammar between the experimental group and the traditional group as a result of applying the CLL in the experimental group. One-Way ANOVA was used to find out if the effectiveness of CLL method correlated with tenth grade students levels of competence (high, intermediate, poor).

Findings

The discussion of the results is organized according to the research questions stated earlier. To answer the first question of the study (*What is the effect, if any, of the CLL in grammar upon the achievement of tenth grade students?*) a pre-test was given to the groups involved in the experiment. The test was marked and the results are shown in Table (3).

Table (3): T-test of experimental and control groups on the pre-test

Group	Number of subjects	Means	Standard Deviation	t-value	P
Experimental	30	8.266	2.71	0.647	0.521
Control	28	7.857	2.03		

Table (3) shows that the mean and standard deviation of the experimental group were 8.266 and 2.71 respectively while the mean and standard deviation of the control group were 7.857 and 2.03 respectively.

The results in Table (3) indicate that the scores of the participants in both experimental and control groups are equivalent in terms of their results on the pre-test. Thus, there were no significant differences between the experimental group and the control group.

towards CLT. When teachers were observed, however, the characteristics of: realistic situations, meaningful tasks, interesting topics and activities, real life materials, language functions, purposeful interaction and fluency were found less consistent with actual teaching than others. Al-Afeef recommended that teachers develop fluency, language functions and purposeful interaction inside their classrooms.

Thabet (2002) identified the obstacles hindering the use of communicative techniques in Yemeni public schools in Taiz and elicited potential solutions to alleviate this problem. The study aimed at measuring EFL specialists' knowledge of the major tenets of the Communicative Language Teaching approach and teachers' commitment to them in their classrooms. The sample consisted of 172 school teachers, 7 instructors at the Higher Institute, 14 supervisors and 5 members of the faculty of education at Taiz University. Three instruments were used to collect the data: a questionnaire, a test and an observation checklist. The major obstacles of using communicative techniques according to the researchers were: large classrooms, shortage of funding, lack of teachers and supervisors' Communicative Language Teaching Approach preparation and the discouraging cultural view of CLT.

Worde (2003) stressed the role of communality in her study, which aimed at identifying factors of anxiety such as speaking activities, inability to understand, fear of communication, instructional testing and error correction. Students felt overwhelmed and anxious when speaking. Perhaps due to an immature vocabulary or lack of control of grammar, the results of the study showed that group work and the supportive environment were among the factors which reduced anxiety while learning a foreign language.

From the above review of literature, all these studies recommend developing communication inside English language classrooms through purposeful interaction and supportive environment (Lababidi, 1983, El-Yousef, 1986, Al-Afeef, 2002, Thabet, 2002, Worde, 2003). CLL enables students to communicate in realistic situations and reflect upon their learning experience. Therefore, this study tries to develop students' ability to communicate through applying the CLL method in teaching English grammar to Jordanian tenth grade students in Al-Shawbak Directorate of education in Jordan.

Methods and Procedures

The population of the study consisted of all female tenth grade students in Al-Shawbak District in the academic year 2006/2007. According to the estimates of the directorate of education in Al Shawbak, the number of female tenth grade students in Al-Shawbak was estimated at 104 girls distributed in eight schools. The sample was selected purposefully. It consisted of 58 female tenth grade students. Al-Shawbak Secondary Comprehensive School was decisively selected and it included two experimental groups. The reason for the

intentional selection was due to the fact that it was the only secondary school in Al-Shawbak District that had two sections of the tenth grade students with 15 students in each section. In addition, CLL can only be conducted with small numbers of students (Richards and Rodgers, 1986). Two groups were also selected as control groups from another two other secondary schools (Al-Baq'a Secondary Comprehensive School for Girls and Sokayna Bint Al-Hussien Secondary School for Girls). They were selected on the basis of the availability of numbers of female tenth grade students. The first control group consisted of 17 tenth grade students from Al-Baq'a Secondary Comprehensive School for Girls, while the second control group consisted of 11 tenth grade students from Sokayna Bint Al-Hussien Secondary School for Girls.

To successfully conduct the study, the teaching material on the passive voice adapting the CLL steps from Richards and Rodgers (1986: 120) for seven periods lasting one hour each was used. (See lesson plan and instructional program: Appendices II and III respectively).

The CLL material was designed by the researchers to enable students to practice the seven structures of the passive voice: (present simple, past simple, present perfect, past perfect, present progressive, past progressive, and future simple) for seven hours through the tasks stated in Appendix II.

When the researchers designed the tasks of the teaching material, they were submitted to a jury of three university English professors at Al-Hussein Ben Talal University specialized in linguistics, phonetics, and literature, three supervisors of English and three experienced tenth grade English teachers. The researchers benefited from the comments made by the jury and made the required modifications.

The implementation of CLT material took seven periods during a four week period in the second semester of the academic year 2006/2007.

Instrument

The researchers used a multiple-choice achievement test (Appendix I) in order to measure the students' achievement in the passive voice. The pre-test was to make sure that the experimental groups were equivalent to the control groups in their knowledge of the passive voice. An identical post-test was used to find out if there were any differences between the results of the experimental group and the control groups due to the application of CLL with the experimental group and the traditional method with the control groups.

The researchers submitted the achievement test to the same jury who judged the CLL material to judge its linguistic accuracy and appropriateness for the learners. The suggestions provided by the jury were taken into consideration.

To ensure the reliability of the test, it was applied to 15 female tenth grade students who were excluded from the sample. The same test was applied to the same

analyzing works of art. She pointed out that communication requires paying attention to form. She stated:

Communication cannot take place in the absence of structure, or grammar, a set of shared assumptions about how language works, along with a willingness of participants to cooperate in the negotiation of meaning. (p.7)

Davies and Pearse (2000) pointed out that Charles Curran developed CLL in the USA from the mid seventies where it is based on the counseling-learning educational model. To Davies and Pearse, learning is seen as personal development not the achievement of objectives imposed from outside. Thus, CLL method focuses on the feelings of the students combining the field of language learning with the dynamics and principles of counseling.

La Forge (1979: 247) remarked that CLL is characterized by group learning where students experience social interaction and a period of reflection on the experience. He recommended introducing a reflection period into the English classrooms.

Freeman (1986: 45-47) provided expanded descriptions of some common techniques associated with CLL. These techniques include:

1. Tape recording of students' conversation (students choose what they want to say, and their target language production is recorded for later listening).
2. Transcription (teacher produces a transcription of the tape recorded conversation, this is used for analysis).
3. Reflection on experience (teacher takes time during or after various activities to allow students to express their feelings about the language).
4. Reflective listening (students listen to their own voices in a relaxed and reflective environment).
5. Human computer (teacher says anything in the target language and students practice).
6. Small groups tasks (students work in groups to create new sentences and share them with their colleagues).

On one hand, communication and class conversations are at the heart of both CLL and CLT. However, the two methods differ in application. With CLL method learners willingly agree to share in some form of activities to reach a goal. Discipline is created by self-evaluation and reflection (La Forge, 1979: 249-251). CLL method is characterized by its emphasis on whole pupil education, the role of a supporter, non judgmental teacher, the fact that learners are responsible for their own learning and the prevention of pre-planned syllabus (Malley, 2007). CLT, on the other hand stresses the need for meaningful communication to support learning including classroom activities focusing on learners' genuine communicative needs. These communicative activities function as a means to develop learners' communicative competence. Yet, Successful communication requires control over grammar. This dilemma has been discussed by many researchers who

differ in their points of view concerning the most appropriate way to introduce grammar during communication. (Hiep, 2005) .Thus, the problems arising as a result of applying CLT in classrooms can be managed through integrating CLL techniques.

Unfortunately, studies that deal with CLL are very limited. The researchers, therefore, looked for other studies that dealt with the importance of communality and the obstacles hindering the application of communication techniques.

Lababidi (1983, p.3) accounted for the situation of English language instruction prevailing at the compulsory cycle schools in Jordan. She maintained that:

Communication only takes place when we make use of sentences to perform a variety of different acts of an essentially social nature. Thus we do not communicate by composing sentences, but by using sentences to make statements of different kinds, to describe, to record, to classify or to ask questions, make requests and give order.

El-Yousef (1986) investigated the relative effectiveness of the communicative method and the audio lingual method in teaching English for the second preparatory class in Jordanian compulsory schools. He mainly investigated the effectiveness of these two methods on the learner's communicative and structural abilities. The population of the study consisted of all second preparatory students at the compulsory schools of Irbid Second Directorate of education in the second semester of 1985/1986. The sample consisted of four sections chosen by cluster random sampling. Two sections were randomly assigned to an experimental group and the other sections to a control group. The experimental group was taught through the communicative method and the control group was taught through the audio-lingual method. The results of the study showed that there was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and the control group in their communicative ability on the post-test. The study, also, showed there was no statistically significant difference between the experimental group and the control group in their structural ability on the post-test. El-Yousef advised teachers of English as a foreign language to include communicative activities in their teaching.

Al-Afeef (2002) investigated Communicative Language Teaching (CLT) in the upper basic grades, the eighth, the ninth and the tenth grades in Jarash Governorate from a teachers' perspective. The study covered three aspects of CLT: the teachers' use of the characteristics of CLT, the teachers' attitudes towards CLT and the difficulties that face them in applying CLT. Four instruments were used to collect the data: a questionnaire, an attitudinal scale, classroom observation and interviews to show an overall view of CLT in the assigned population. The findings of the study revealed that the teachers almost always use CLT. The teachers, also, hold fairly favorable attitudes

(2002: 115) who recommended that a study should be conducted to find a way to improve fluency and purposeful interaction in Jordanian EFL classes by developing particular communicative strategies and techniques.

Also, the study is significant for the participants as they were encouraged to reflect upon and, thus, become more sensitized to their personal language learning. From this extended level of consciousness of their own language learning, it is anticipated that the students who participated in the study may increase their ability to be more reflective about their own learning, and, thus, improve the quality of their learning practices.

The current study is significant because it stresses the need to explore the great principles that underline successful interaction between the teacher and the students when learning grammar, in an attempt to create a responsible learner who is capable of negotiating meaning. Moreover, this study contributes to providing insights related to the importance of CLL method.

Limitations

The current study is limited to tenth grade female students in Al-Shawbak District in the academic year 2006-2007. These findings will be generalizable only for similar populations. Also, the findings of the present study can be generalized only to the use of CLL in teaching English grammar and developing students' abilities to communicate through acquiring certain habits of expression when they examine the meaning of certain sentences in specific contexts. The duration of training was limited to seven weeks of experimentation. Therefore, longer or shorter duration may ensure different outcomes.

Definition of terms

Community Language Learning CLL: this is a student-centered language learning method which encourages supportive group experience and reflection (La Forge, 1979). In this study, CLL can be described as a method which aims at helping students to use the English language communicatively. *Traditional Method*: This method emphasizes the teaching of grammar; its principal practice technique is translation from and into the target language (Stern, 1983). In this study, the traditional method can be described as the method of teaching grammar stated in Teacher's Book.

Literature Review

Emphasis in using the CLL method is based on English for communication in monolingual or multilingual classes where the teacher speaks the learners' first language. It enables students to use their first language, to develop an interpersonal relationship with the other students. This technique helps the student over a considerable period of time to apply words in the new language without translation, gradually moving from a state of dependence to a state of independence.

Hennings (1997) stressed the importance of classroom talk to increase the language facility and necessary interpersonal skills. Hiep (2005) explained that communicative language teaching depended on a theory of communicative competence. The application of this theory led to several issues. Students are mainly challenged by the need of developing native speaker competence.

Hiep (2005: 3) referred to the challenge of creating interaction inside the classroom pointing out the difficulty of developing students' communicative competence in a way that enables them to use the language they are learning appropriately in a given social encounter. He maintained that determining how to create genuine communication within the classroom setting presents challenges to teachers.

Shepherd (1977:91) suggested an approach to develop communicative skills that integrate language experiences. Many suggestions were given for implementing CLL, including the following:

1. Begin with a meaningful student activity.
2. Start with the known and move gradually toward the unknown.
3. Utilize many and varied experiences.
4. Make the experience as concrete and participatory as possible.
5. Keep it relevant and interesting.
6. Proceed from written expression to oral expression, and do not isolate communication skills by mode.
7. Provide modules if the learner is unable to create language for a given experience.

Linnell (1995) investigated the effect of negotiation as a context for learning syntax in a second language stressing the fact that negotiation provides opportunities for learners to comprehend unfamiliar input, to produce unified output, to be given feedback, and to focus on form.

Moreover, Nunn (2005: 3) explained that the application of linguistic competence in a communicative situation requires recalling a previously learnt store of knowledge. Learners require linguistic competence to be able to communicate in different situations. To Nunn, many factors affect students' performance in a certain situation including stress, psychological state and group dynamics.

Savignon (2002) pointed out that while planning for a curriculum, communicative learning activities should be organized into five components of the CLT approach: (language analysis, language for a purpose, personal English language use, beyond the classroom and theatre arts). The first component means focusing on forms of English, including syntax, morphology, and phonology. Language for a purpose refers to the use of language for real and immediate communicative goals that are related to the real world of the students. Personal English language use relates to the involvement of the learners' motivations. The fourth component of the curriculum involves acting and playing roles. A theatre art refers to the importance of

(Hiep, 2005). Since talking is a vehicle of exchange in language classrooms, bringing a lens to the potential benefit of the co-constructed language use of grammar in teacher-student interaction will be worthwhile.

Hiep (2005:8) stressed the role of EFL teachers in helping their students to communicate, in this regard he stated:

Although communicative language teaching needs to be adapted to fit the local context, local teachers in many EFL settings may, also, need to reexamine some of their traditional beliefs and assumptions about language teaching and learning. Embedded in the communicative approach to teaching is a belief in the humanistic and communicative nature of language, which is not always in accordance with traditional views.

Yet, the CLT approach faced many obstacles in the Arab world. Al-Afeef (2002) reported that EFL students in Jordan tend to be unable to communicate in English. He maintained, further, that even those who master the grammatical structures couldn't speak English properly.

Tahbub and Diab (1997) explored the extent to which English teachers in primary public schools in Jordan practiced the communicative approach. The results of the study indicated an absence of the minimum level of adherence to the theoretical principles of the communicative approach as reflected in the teachers' observed behavior. That is, learning is limited to low levels of learning, and students concentrate on memorizing facts in order to pass tests. Such language exchange limits rather than expands students' language and learning.

This explains the remark made by Lababidi (1983) that students who finish the basic stage in Jordan cannot communicate in English despite the fact that one of the main objectives of this stage is to develop in the student the ability to communicate sensibly in English.

At present, English grammar is taught at Jordanian schools in the light of the following instructions that are mentioned in Teacher's Book. Firstly, the teacher introduces the rule giving oral and written examples. Then students are asked to give examples from their textbooks, and finally they practice doing different types of written exercises (Mugglestone, 2005).

The present study examined a communicative type of verbal interaction conducted by female tenth grade students at Al-Shawbak District in the academic year 2006-2007. The verbal interaction will constitute a self-sufficient discourse unit (i.e. the passive voice) as conceptualized within a communicative occurrence which functions syntactically and semantically as a grammatical constituent.

The problem

As language learning is revolutionizing education, such development is exciting for teachers of English as a foreign language in that it offers greatly expanded opportunities for authentic communication beyond the

walls of the traditional classroom. And authentic communication is crucial in language acquisition. In the present study, the researchers make use of community language learning method so as to capture, motivate and anchor learner attention to, and render comprehension. Finally, the study comes as a response to recent findings of researchers (Tahbub and Diab, 1997; Al-Afeef, 2002) who highlighted the failure of CLT in establishing communication in the classroom.

One of the researchers is an English language supervisor in Al-Shawbak Directorate of Education who noticed a clear lack of ability to discuss questions, share drafts for peer review, communicate and participate in discussions in the classroom. Consequently, instructional conversations were orchestrated where the subjects of the study (tenth graders) could interact when studying English grammar, particularly the passive voice.

Purpose

The present study tended to propose a shift away from long established grammar translation methodologies and practices, towards teaching of communication and communicative competence (differently from CLT approach) through investigating the effect of CLL method while teaching the passive voice on the achievement of female tenth grade students in Al Shawbak District. That is, the main aim of this study is to investigate the effect of CLL method on the achievement of female tenth grade students in Al Shawbak District. The following two questions were formulated:

- 1- What is the effect, if any, of the CLL in grammar upon the achievement of tenth grade students?
- 2- To what extent does the effectiveness of CLL correlate with tenth grade students' levels of linguistic competence (i. e. high, intermediate, poor)?

The hypotheses of the study were:

- 1- There are no significant differences in the achievement of tenth grade students who studied English grammar by using CLL and those who studied the same grammar by using the traditional method at the significance level ($\alpha=0.05$).
- 2- There are no significant differences in the achievement of tenth grade students who studied English grammar by using CLL attributed to students' level of linguistic competence at the significance level ($\alpha=0.05$).

Significance

The present study emerged from the need to meet the objectives of teaching English in Jordan which call for the ability to communicate sensibly in English. Therefore, adopting the CLL approach may overcome obstacles that emerged earlier by the CLT approach. Moreover, the study is significant because it extends the research of Jordanian EFL scholars, such as, Al-Afeef

The Effect of Community Language Learning Method on Female Jordanian Tenth Grade Students' Achievement

Halah Kamel* and Dina Al-Jamal **

Received: July 9, 2008

Accepted: March 23, 2009

Abstract: This study aimed at investigating the effect of Community Language Learning method (CLL) in teaching English grammar on tenth grade students' achievement. This study tried to answer the following two questions: 1- What is the effect, if any, of the CLL in grammar upon the achievement of tenth grade students?, 2- To what extent does the effectiveness of CLL method correlate with tenth grade students' levels of linguistic competence (i.e. high, intermediate, poor)? The population of the study consisted of 104 female tenth grade in Al-Shawbak District in the academic year 2006/2007. A purposeful sample which consisted of 58 tenth grade students was distributed into experimental and control groups. To achieve the purpose of the study, a grammar test was used before and after the treatment to measure the equivalence of the two groups with regard to their level of achievement in grammar. T-test was used to find out if there was any statistically significant difference (at $\alpha=0.05$) in the students' achievement. The findings of the study reported statistically significant difference between the students who were taught through using CLL and those who were taught by the traditional method of teaching in favor of CLL. The study concluded that students who studied English grammar by using CLL tended to have high linguistic competence when compared to students who studied English grammar by using the traditional method. The researchers recommended that curriculum planners and teachers of English adapt the CLL for teaching English language grammar. (**Keywords:** English, grammar, Community language teaching, achievement).

Introduction

The Community Language Learning method (CLL) was introduced and explained by Harris (1962) as the true use of language through learners' social and cultural settings. Students acquire correct habits of expression when they examine the meaning of certain sentences in specific contexts. The qualities which carry this meaning are qualities related to word order, sound and word choice. This will help students to correct related errors in their own work without knowing the name of the abstract term of grammar under which the qualities may have been classified. Consequently students gain skill in understanding the relatedness of the parts of a complex sentence and of a sentence to a paragraph through habitual attention to meaning in reading and listening, and through effective communication in speech and writing.

* Shawbak Directorate of Education, Ministry of Education, Al-Shawbak, Jordan.

** Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan

© 2009 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

أثر استخدام طريقة الاتصال الجمعي على تحصيل طالبات الصف العاشر في الأردن

هاله كامل، مديرية تربية الشوبك، وزارة التربية والتعليم، الشوبك، الأردن
دينا الجمل، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام طريقة الاتصال الجمعي على تحصيل طالبات الصف العاشر في مادة قواعد اللغة الإنجليزية في لواء الشوبك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية: ما هو أثر طريقة الاتصال الجمعي على تحصيل طالبات الصف العاشر؟ إلى أي حد ارتبط تأثير طريقة الاتصال الجمعي بالمقدرة اللغوية بين الطالبات (عالية-متوسطة-ضعيفة)؟ تكون مجتمع الدراسة من (104) طالبات من طالبات الصف العاشر للفصل الثاني من العام الدراسي 2006/2007 موزعات على ثمانية مدارس. تكونت عينة الدراسة من 58 طالبة وهي موزعة علي مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. نُرُست المجموعة التجريبية باستخدام طريقة الاتصال الجمعي بينما استُخدمت الطريقة التقليدية لتدريس المجموعة الضابطة. اختبرت العينة باستخدام طريقة العينة القصدية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد اختبار لقياس تحصيل الطالبات، وتم استخدامه قبل وبعد المعالجة لقياس تكافؤ المجموعتين في موضوع القواعد. وللإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة فيما إذا كان هناك أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحصيل الطالبات في الاختبار القبلي والبعدي. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات اللاتي درسن بطريقة الاتصال الجمعي واللاتي درسن بالطريقة التقليدية لصالح طريقة الاتصال الجمعي. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات المقدرة اللغوية العالية اللاتي درسن بطريقة التعلم المنظومي لصالح طريقة الاتصال الجمعي. وأوصت الدراسة كلا من مصممي المناهج ومعلمي اللغة الإنجليزية باستخدام طريقة الاتصال الجمعي للغة من أجل زيادة تحصيل الطالبات في موضوع قواعد اللغة الإنجليزية. (**الكلمات المفتاحية:** اللغة الانجليزية، قواعد، طريقة الاتصال الجمعي، التحصيل).

Savignon (2002) maintained that Communicative Language Teaching (CLT) approach focused on learners, and their needs which were taken into consideration while developing program goals. Meanwhile, the CLT approach has dominated the language teaching profession in the last twenty years. In the CLT approach, emphasis is on meaning, on the socio-cultural context of language, on effective interaction and on the individual needs of learners

5. Describe what you do after you read your instructor's comments and corrections, Do you

	First draft		Second draft		Final draft	
	Yes	No	Yes	No	Yes	No
Ask instructor for help?						
Make corrections yourself?						
Ask friend for help?						
Check grammar book?						
Think about/remember mistakes?						
Check dictionary?						

6. Are there ever any mistakes or corrections that you do not understand? For example

	Yes	No
Can't read instructor's handwriting		
Understand but sometimes disagree		
Grammar terms, abbreviations, and symbols		
Word choice		
Comments on ideas and organization		
Questions that are too general/too specific		

Comments: _____

7. What do you do about those comments or corrections that you do not understand? Do you

	Yes	No
Ask your instructor to explain them?		
Look corrections up in a grammar book or dictionary?		
Ask friends/ classmates/ family for help?		
Try to fix it yourself?		

Comments: _____

8. Are any of your instructor's comments positive? For example

	Yes	No
They are all positive because they are all helpful		
Comments on content/ideas		
Comments on organization/rhetorical structure		
Comments on grammar/vocabulary/writing		

Comments: _____

9. Do you feel that your instructor's comments and corrections help you to improve your composition writing skills? Why or why not?

Yes, because	No, because
-----I know what to avoid/improve next time	----- I need more help to correct my mistakes
-----I know where my mistakes are	----- Some help, some don't
-----Helps me to improve my writing skills	----- Instructor's comments and corrections are too negative and discouraging
-----Helps me to think more clearly/make more sense	
-----Good comments build my confidence	
----- Helps me to get better grades/pass essay exams	
----- I respect my instructor's opinion	
----- Challenges me to try new things	

Comments: _____

10. How would you rate yourself as a learner? Excellent ____ Good ____ Fair ____ Poor ____

11. How would you rate your skills in writing composition? Excellent ____ Good ____ Fair ____ Poor ____

Appendix

Composition Survey

1. How much of each composition do you read over again when your instructor returns it to you?

Drafts	All of it	Most of it	Some of it	None of it
First				
Second				
Final				

2. How many of the instructor's comments and corrections do you think about carefully?

Drafts	All of it	Most of it	Some of it	None of it
First				
Second				
Final				

3. How many of the comments and corrections involve:

First draft

Writing Aspects	A lot	Some	Little	None
Content/Ideas				
Organization				
Grammar				
Vocabulary				
Mechanics (e.g. punctuation, spelling)				

Second draft

Writing Aspects	A lot	Some	Little	None
Content/Ideas				
Organization				
Grammar				
Vocabulary				
Mechanics (e.g. punctuation, spelling)				

Final draft

Writing Aspects	A lot	Some	Little	None
Content/Ideas				
Organization				
Grammar				
Vocabulary				
Mechanics (e.g. punctuation, spelling)				

4. If you pay attention to what your instructor wrote, how much attention do you pay to the comments and corrections involving:

First draft

Writing Aspects	A lot	Some	Little	None	Not applicable
Content/Ideas					
Organization					
Grammar					
Vocabulary					
Mechanics (e.g. punctuation, spelling)					

Second draft

Writing Aspects	A lot	Some	Little	None	Not applicable
Content/Ideas					
Organization					
Grammar					
Vocabulary					
Mechanics (e.g. punctuation, spelling)					

Final draft

Writing Aspects	A lot	Some	Little	None	Not applicable
Content/Ideas					
Organization					
Grammar					
Vocabulary					
Mechanics (e.g. punctuation, spelling)					

various EFL writing environments, especially in the Arab World. This research could be extended to investigate the connection between students' preferences and their error-correction strategies, on the one hand, and their overall writing improvement, on the other, as piloted by Cohen (1987) and suggested by Hedgcock and Lefkowitz (1994).

References

- Berger, V. (1991). The effects of peer and self feedback. *CATESOL Journal*, 3, 21-35.
- Chaudron, C. (1993). *Evaluating writing: Effects of feedback on revision*. Toronto, Canada: Revised version of a paper presented at the 17th Annual TESOL Convention. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 227 706).
- Cohen, A. (1987). Students processing of feedback on their compositions. In A. L. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 57-69), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cohen, A. and Cavalcanti, M. (1990). Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 155-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fathman, A. and Walley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (1995). Student reaction to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29, 33-51.
- Freedman, S. (1987). *Response to student writing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Guenette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53.
- Hedgcock, J. and N. Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of Second Language Writing*, 3, 141-163.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL. (ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills).
- Knoblauch, C., and Brannon, L. (1981). Teacher commentary on student writing: The state of the art. *English News*, 10, 1-4.
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, theory, and application*. Oxford: Pergamon Press.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 57-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203-218.
- McCurdy, P. (1992, March). *What students do with composition feedback*. Vancouver, B.C: Paper presented at the 27th Annual TESOL Convention.
- Radecki, P. and Swales, J. (1988). ESL students reaction to written comments on their written work. *Systems*, 16, 355-365.
- Reid, J. (1993). *Teaching ESL writing*. Englewood Cliffs, NJ: Regents Prentice.
- Zhang, S. (1985). *The differential effects of source of corrective feedback on ESL writing proficiency*. Occasional Paper No. 9. Honolulu, HI: Department of English as a Second Language, University of Hawaii at Manoa.
- Zhang, S. and Halpern, P. (1988, January). *The effectiveness of corrective feedback on the discourse quality and linguistic accuracy of ESL compositions*. Honolulu, HI: Paper presented at the meeting of the Hawaii Educational Research Association.

1. There were significant differences between students' reactions to the three drafts. Students were more likely to read over again their first draft than the second and the second more than the final one (Question 1). However, no significant differences were found between reactions to the drafts, but if the *all* and *most* categories were combined, we find that students paid more attention to comments on the first and second drafts than the final one (Question 2).
2. There were significant differences between the three drafts in three writing features: word choice, grammar, and mechanics. Students reported receiving more comments on word choice, grammar, and mechanics in the first draft than in the second and in the second more than in the final drafts. Word choice seems to have received the most comments followed by grammar, mechanics, content, and organization (Question 3).
3. No significant differences were found between the three drafts regarding the instructor's feedback on content/ideas, organization, grammar, word choice, and mechanics.. Surprisingly, a lot of attention was paid to comments on organization, grammar, and word choice in the final drafts although students know that they will not revise and rewrite these drafts (Question 4).
4. The most important strategies, which students adopted in responding to their instructor's comments, *were asking their instructor and friends for help, and making the corrections themselves*. There were significant differences between the three drafts. Students were more dependent on their instructor and friends in correcting comments on the first and second drafts, while they became more self-dependent in the final. The two strategies that students paid the most attention to were *asking instructor for help and correcting mistakes by themselves* (Questions 5 and 7).
5. More than half of the students reported having problems in understanding their instructor's comments. The most recurring problem which students faced was *word choice*, and the least recurring one was *correcting symbols that are not clear* (Question 6).
6. The vast majority of students welcomed the instructor's comments and said that they were positive and helpful (Question 8).
7. Most students reported that their instructor's comments helped them develop their writing skills because these comments enabled them to know what to develop or avoid in the future; they thought more carefully, found more ideas, and knew where their mistakes were (Question 9).
8. Although students reported receiving more comments and paying more attention to grammar, they claimed that they received many comments on content, and that they took such feedback seriously.

From my experience as a writing teacher, I can say that if students take their instructor's written and oral feedback seriously, this will be of a great help to them in revising and improving their writing. Although this study does not investigate the relationship between the instructor's feedback and students' improvement in writing, it indicates that students pay more attention to comments on the first and second drafts. This matches with L1 and L2 findings that the instructor's comments on the first and second drafts may be more beneficial than those on the final one (Hillocks, 1986; Leki, 1990, 1991). However, this does not mean that comments on the final draft are not effective. As mentioned before, many students in this study reported that they paid more attention to comments on some writing features such as grammar, word choice, and organization in the final draft than those in the preliminary drafts.

Pedagogical Implications

In this study, EFL students reported facing problems in understanding their instructor's comments. This problem also faces L1 students; "even in a course with an enlightened , process-oriented teacher, the students may still misinterpret the teacher's comments" (Cohen, 1987, p. 98). This suggests that EFL writing instructors should explain the philosophy of the multiple-draft approach to students early in the semester and the correction symbols or the terminology used in the course. This can be supported by clarifying the misinterpreted comments to the class and encouraging students to ask questions about the comments they have not understood through a teacher-student conference.

Although the instructor/ researcher explained the philosophy behind multiple drafts writing in this study, students still had problems in understanding some of his comments. "Even in a course with an enlightened, process-oriented teacher, the students may still misinterpret the teacher's comments" (Cohen, 1987, p. 58). After each draft, a teacher-student conference was made in order to give the opportunity for all students to ask about the comments they received on their drafts. However, some students hesitated to make that conference because they felt embarrassed about their errors, and they did not want their classmates to know about their mistakes, on the one hand, and they feared the instructor's criticism, on the other. This suggests that writing instructors should not be critical; rather they should encourage all students to make such conferences where students realize that they are not to be criticized for their writing errors, but to be guided and directed toward making use of these errors and improving their writing.

Future Research

Although Cohen and Cavalcanti (1990) examined the relationship between students' reactions to their teachers' feedback and the actual responding behavior of teachers in a single-draft context, this study should be replicated to include a large number of students in

positive and were welcomed despite the fact that some comments, particularly, those on *organization/rhetorical structure and on introduction and conclusion*, received below 50%. Although students felt that most of their instructor's feedback was on grammar and that they paid more attention to grammar corrections, half of them still considered comments on ideas/content positive (50%).

At the end of question 8, students were asked to provide any other comments concerning their instructor's feedback. Many of the comments were encouraging, and this indicates that students were interested in such comments, which had a great impact on their writing abilities. The following are examples of the students' reaction to the instructor's comments: "Because my instructor's comments were positive, I was able to improve my writing abilities", "The comments on the drafts were very important because they enabled me to write coherent, cohesive, unified, and complete paragraphs", "Whenever I start writing, I always remember my instructor's comments which often motivate me to write effectively". "I ask all the writing teachers to use this way of teaching writing, multiple drafts as it helps students to improve their writing".

As far as the ninth question is concerned, "*Did any of the instructor's comments and corrections help students improve their composition writing skills? Why or why not?*", the response to this question was overwhelmingly positive. 97% of the students felt that the instructor's feedback helped them improve their writing skills because it made them decide what to improve or avoid in the future, think more clearly/find more ideas, and know where their mistakes were. However, 3% reported that the comments did not help them improve their writing skill because the comments were too negative and discouraging, they needed more help to correct their errors, and some of these comments helped and others did not.

Frequencies and percentages of students' responses to this question were computed and ranks were ordered, as displayed in Table 14.

Table 14: Frequencies, and percentages of students' reasons of the usefulness of the feedback

Reasons	Rank	Statistics	
		#	%
I know what to avoid/improve next time...	1.5	32	88.9
Helps me to improve my writing skills...	1.5	32	88.9
Helps me to think more clearly/make more sense/find more ideas...	3	29	80.6
I know where my mistakes are...	4	26	72.2
I respect my instructor's opinion...	5	25	69.4
Helps me to get better grades/pass essay exams...	6.5	23	63.9
Challenges me to try new things...	6.5	23	63.9
Good comments build my confidence...	8	17	47.2

This table shows that the reasons "*I know what to avoid/improve next time*", and "*it helps me to improve my writing skills*" were the most important reasons claimed for improving students' writing performance, "*it helps me to think more clearly/make more sense/find more ideas*" ranked third, "*I know where my mistakes are*" fourth, "*I respect my instructor's opinion*" fifth, "*it helps me to get better grades/pass essay exams*", and "*challenges me to try new things*", sixth, taking into consideration that students who provided these reasons were over 50%. However, the reason, "*good comments build my confidence*", which had the least rank, got below 50% of the students' acceptance. In general, the students' evaluation of their instructor's feedback was overwhelmingly positive.

Students were asked to provide their own comments on their instructor's feedback. The majority of them seem to respect their instructor's opinions and appreciate his efforts and dedication as is demonstrated by the following comments: "My instructor's feedback encouraged me to read English books, newspapers, and magazines"; "It helped me to organize my ideas". It helped me express myself clearly and concisely"; "Sometimes, I was frustrated because of the high number of errors in my drafts, but later on, this method enabled me to organize and improve my writing"; "Before taking this course, I did not know how to write a good paragraph"; "At the beginning of the semester, I thought of dropping the writing course because I was not good at writing, but I changed my mind later on because the instructor's too many comments on my drafts helped me understand how to write a good piece of writing".

In responding to the tenth and eleventh questions, "*How would students rate themselves as learners?*" and "*How would they rate their skills in writing compositions?*", students rated themselves as learners and writers, on a four-point scale (Poor, Fair, Good, Excellent). More than half of the students considered themselves good learners (61.1%) and good writers (55.6%). While this indicates that the majority of EFL students in this study had both good learning and writing abilities, ESL students in Ferris's (1995) study had better abilities in learning the language than in writing it.

Conclusions

As mentioned earlier, many L1 studies that investigated students' reactions to their instructors' feedback have reported that students' responses were not promising; students misunderstand and disagree with their instructors' comments. This study, like earlier studies of ESL students' reaction to their instructors' comments, showed that EFL writing students attend to their instructor's comments and pay a lot of attention to them. Regarding the impact of multiple drafts on students' reactions to the instructor's feedback, this study arrived at the following findings:

sometimes disagreeing" ranked second, both "being unable to read teacher's handwriting," and "comments on ideas or organization" had the same rank, "grammar terms, abbreviations, and symbols" came in the fifth place, and, finally, "questions that are too general/too specific," and "correction symbols that are not clear" were the least recurring problems, bearing in mind that all the percentages were below 50%.

Although the results revealed that more than 50% of the students reported that they had problems understanding their instructor's comments, it should be mentioned that the survey did not ask them whether they always had problems with their instructor's feedback, but rather if they ever did. That is, a student who faced only one problem in one draft over the whole semester would be considered among those 50%. Taking this into account, one can say that this finding seems encouraging that nearly half of the students reported that they never had problems understanding their instructor's comments.

Word choice is the most difficult writing obstacle to most Arab EFL students because when they try to express themselves in English, they think in Arabic and translate their ideas into English using the English-Arabic dictionary, which often results in mistranslation and selecting the wrong word or the nonequivalent English term or expression. This difficulty is illustrated in some of the students' responses including: "I look for the meaning of words in the dictionary and use them as they are in the dictionary, but to my surprise, when the instructor returns the drafts, I discover that he marked them wrong," "most of my errors have to do with choosing the appropriate word; I have to translate the words into Arabic, then I use them in writing, which often results in choosing the wrong words". Another reason could be that the majority of students, as they told me, rarely read English books, magazines, newspapers, or even watch English TV programs which could improve their language proficiency. In other words, EFL students have little access to the target language, and, accordingly, have a limited output. Research on reading and writing has proved that reading is very much related to writing; a good reader is almost a good writer.

In responding to the seventh question, *What did they do with those comments or corrections they did not understand?* (e.g. *Did they ask the instructor for help?*, *Did they look corrections up in a grammar book or dictionary?*, *Did they ask friends/classmates/family for help?*, *Did they try to fix them themselves?*, students reported that the strategies they preferred to use most in responding to comments were: *asking the instructor to explain his comments* and *students trying to correct mistakes by themselves*, which had the students' top priority, while *asking friends/classmates/family for help* was the least used strategy. Table 12 presents the findings.

Table 12: Frequencies, and percentages of correcting strategies used by students in responding to their instructor's feedback

Strategies	Rank	#	%
Ask your instructors to explain them?	1.5	30	83.3
Try to correct mistakes by myself?	1.5	30	83.3
Look corrections up in a grammar book or dictionary?	3	12	33.3
Ask friends/classmates/family for help?	4	14	38.9

Although students gave equal importance to the two strategies, the *instructor's help* and *their dependence on themselves* in responding to their instructor's comments, we can claim that students have become more dependent on themselves in tackling their own writing problems, which is a good indication of the high level of interaction between the instructor and his students. In other words, students have realized the importance of their instructor's feedback and feel that this feedback helps them in their writing.

Regarding the eighth question, *"Were any of the instructor's following comments positive: comments on grammar/vocabulary, comments on content/ideas, comments on organization/rhetorical structure, and the instructor's focus on the introduction and conclusion, they are all positive because they are all helpful,"* 97.2% of the students said that they received positive comments.

Frequencies and percentages of students' responses to this question were calculated and ranks were ordered, as can be seen in Table 13. This table shows that the comment, *They are all positive because they are all helpful*, had the top ranking, *comments on language (grammar, vocabulary, or writing)*, ranked second, and *comments on content/ideas*, ranked third, bearing in mind that the students who said that these comments were positive were equal to or above 50%.

Table 13: Frequencies, and percentages of students' evaluation of their instructor's comments

Comments	Rank	Statistic	
		#	%
They all positive because they are all helpful...	1	27	75.0
Comments on grammar/ vocabulary/ writing...	2	23	63.9
Comments on content / ideas...	3	18	50.0
Comments on Organization/ rhetorical structure...	4	15	41.7
Instructor's focus on the introduction and conclusion.	5	1	2.8

In general, this means that all the instructor's comments or corrections on students' papers were very

Table 10: Differences between the mean ranks of the correction strategies chosen by students

Item	Draft	N	Mean	Std. Dev.	Min.	Max.	Percentiles			Mean Rank	N	Test Statistics ^(a)		
							25th	50th (Median)	75th			Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Ask teacher for help?	First	36	1.89	0.319	1	2	2	2	2	2.21	36	13.286	2	* 0.001
	Second	36	1.78	0.422	1	2	2	2	2	2.04				
	Final	36	1.58	0.500	1	2	1	2	2	1.75				
Make corrections myself?	First	36	1.78	0.422	1	2	2	2	2	1.88	36	7.714	2	* 0.021
	Second	36	1.86	0.351	1	2	2	2	2	2.00				
	Final	36	1.94	0.232	1	2	2	2	2	2.13				
Ask friends for help?	First	36	1.53	0.506	1	2	1	2	2	2.10	36	8.909	2	* 0.012
	Second	36	1.53	0.506	1	2	1	2	2	2.10				
	Final	36	1.33	0.535	0	2	1	1	2	1.81				
Check grammar book?	First	36	1.33	0.478	1	2	1	1	2	1.99	36	1.167	2	0.558
	Second	36	1.31	0.467	1	2	1	1	2	1.94				
	Final	36	1.39	0.494	1	2	1	1	2	2.07				
Think about/remember mistakes?	First	36	1.92	0.280	1	2	2	2	2	2.01	36	0.400	2	0.819
	Second	36	1.92	0.280	1	2	2	2	2	2.01				
	Final	36	1.89	0.319	1	2	2	2	2	1.97				
Check Dictionary?	First	36	1.78	0.422	1	2	2	2	2	2.11	36	5.429	2	0.066
	Second	36	1.69	0.467	1	2	1	2	2	1.99				
	Final	36	1.64	0.487	1	2	1	2	2	1.90				

* $P < 0.05$ ((Friedman Three-Related Sample Test))

Friedman's Nonparametric Test for Three-Related Samples was used to uncover the significance of these differences. It was found that there were statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the three drafts in three aspects of assistance: *asking teacher for help*, *making corrections by the students themselves*, and *asking friends for help*, as displayed in Table 10. The results showed that students were more likely to seek the instructor's and friends' assistance in responding to comments on the first than on the second draft and on the second more than on the final draft. On the other hand, students said that they made more of the corrections themselves on the final draft than on the second and on the second more than on the first one.

We can say that the most important correction strategies, which students used to address in each of the three drafts, were *asking teacher for help*, *making corrections themselves*, and *asking friends for help*. Interestingly, the number of students who made corrections themselves was higher in the final draft than in the second and first drafts and even higher than that found in Ferris's (1995) study.

This finding indicates that as students get involved in writing multiple drafts, they become more aware of their writing errors, more convinced of the necessity of correcting them by themselves, more familiar with helping resources and, consequently, become less dependent on their instructor for correcting their errors.

As for the sixth question, "*Were there ever any problems that students had with their instructor's feedback (e.g. problems in word choice, understanding but sometimes disagree, being unable to read their instructor's handwriting, comments on ideas or organization, grammar terms, abbreviations, and symbols, questions that are too general/too specific, correction symbols which are not clear)*", the study revealed that 55.6% of student writers had problems understanding their instructor's comments. Percentages and frequencies of responses to these problems were calculated, and ranks were ordered in Table 11.

Table 11: Frequencies, and percentages of problems students faced in their instructor's feedback.

Problems	Rank	Yes	
		#	%
Word choice	1	15	41.7
Understand but sometimes disagree	2	10	27.8
Can't read teacher's handwriting	3.5	8	22.2
Comments on ideas or organization	3.5	8	22.2
Grammar terms, abbreviations, and symbols	5	4	11.1
Questions that are too general/too specific	6.5	2	5.6
Correction symbols are not clear	6.5	2	5.6

Table 11 shows that "*word choice*" was the most frequently recurring problem, "*understanding but*

Item	Draft	N	Mean	Std. Dev.	Min.	Max.	Percentiles			Mean Rank	N	Test Statistics ^(a)		
							25th	50th (Median)	75th			Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Organization?	First	36	4.36	0.867	1	5	4.00	5.00	5.00	1.93	36	0.877	2	0.645
	Second	36	4.44	0.843	1	5	4.00	5.00	5.00	2.00				
	Final	36	4.50	0.811	1	5	4.00	5.00	5.00	2.07				
Grammar?	First	36	4.47	1.000	1	5	4.00	5.00	5.00	2.00	36	0.129	2	0.938
	Second	36	4.44	0.909	1	5	4.00	5.00	5.00	1.97				
	Final	36	4.53	0.910	1	5	4.00	5.00	5.00	2.03				
word Choice?	First	36	4.25	0.967	1	5	4.00	4.50	5.00	1.96	36	3.564	2	0.168
	Second	36	4.14	0.961	1	5	4.00	4.00	5.00	1.86				
	Final	36	4.42	0.967	1	5	4.00	5.00	5.00	2.18				
(Mechanics) like spelling, punctuation,... etc.?	First	36	4.33	0.956	1	5	4.00	5.00	5.00	2.06	36	0.464	2	0.793
	Second	36	4.31	0.951	1	5	4.00	5.00	5.00	2.00				
	Final	36	4.22	1.149	1	5	4.00	5.00	5.00	1.94				

Friedman's Nonparametric Test for Three-Related Samples was used to uncover the significance of these differences. The findings did not reveal any significant differences at all between the three drafts, as presented in Table 8.

Although the differences were not significant, more students paid *a lot of* attention to comments on certain writing aspects, namely, organization and word choice in the final drafts even though they knew they were not going to rewrite them. This finding seems quite surprising, and contradicts most of the findings of the previous studies cited above where more attention was paid to comments on the preliminary drafts (first and second) than to those on the final draft.

In general, students are attentive to all comments even to those on the final drafts. This indicates that they are interested in all the instructor's comments on all the drafts, and consider those on final drafts as important and beneficial to them as the ones on the first and second ones although they know that they are not going to respond to these comments in subsequent drafts.

Student writers were asked to respond to the fifth question, *What did they do after reading their instructor's comments and corrections? (e.g., Did they ask the teacher for help?, Did they make corrections themselves?, Did they ask friends for help?, Did they check a grammar book?, Did they think about/remember their mistakes, and did they check a dictionary?)*. Frequencies and percentages of the students' responses were computed and are presented in Table 9.

Table 9: Frequencies and percentages of students' responses to instructor's comments on the three drafts.

Strategies	Draft	Yes	
		N	%
*Ask teacher for help	First	32	88.9
	Second	28	77.8
	Final	21	58.3
*Make corrections myself	First	28	77.8
	Second	31	86.1
	Final	34	94.4
*Ask friends for help	First	19	52.8
	Second	19	52.8
	Final	13	36.1
Check grammar book	First	12	33.3
	Second	11	30.6
	Final	14	38.9
Think about / remember mistakes	First	33	91.7
	Second	33	91.7
	Final	32	88.9
Check Dictionary	First	28	77.8
	Second	25	69.4
	Final	23	63.9

Table 9 reveals that there were statistical differences between the mean ranks of the students' reaction to their instructor's comments and corrections on the five writing features in each of the three drafts.

words, they consult the dictionary and pick and use any word that they think is contextually appropriate.

The results of the present study along with those of Ferris (1995), Hedgcock and Lefkowitz (1994), and McCurdy (1992) indicate that EFL and ESL writing teachers are more likely to focus on ideas and organization in their written feedback than they did in the past despite the fact that they still pay a great deal of attention to grammar. This shows that there is a shift in the priorities of writing teachers which they try to convey to their students.

To answer the fourth question, "How much attention did students pay to the comments and corrections on content/ideas, organization, grammar, word choice, and mechanics?", frequencies and percentages of students' level of attention to the instructor's corrections and comments on these five writing features in the three drafts, were calculated. Table 7 presents the findings.

Table 7: Frequencies and percentages of students' responses to instructor's comments on the three drafts.

Item	Draft	Statistics	Not Applicable	None	A little	Some	A lot	Total
Content/ideas?	First	N	1		3	7	25	36
		%	2.8		8.3	19.4	69.4	100.0
	Second	N	1		2	10	23	36
		%	2.8		5.6	27.8	63.9	100.0
	Final	N	1		3	9	23	36
		%	2.8		8.3	25.0	63.9	100.0
Organization?	First	N	1		3	13	19	36
		%	2.8		8.3	36.1	52.8	100.0
	Second	N	1		2	12	21	36
		%	2.8		5.6	33.3	58.3	100.0
	Final	N	1		1	12	22	36
		%	2.8		2.8	33.3	61.1	100.0
Grammar?	First	N	1	1	4	4	26	36
		%	2.8	2.8	11.1	11.1	72.2	100.0
	Second	N	1	1	1	11	22	36
		%	2.8	2.8	2.8	30.6	61.1	100.0
	Final	N	1		4	5	26	36
		%	2.8		11.1	13.9	72.2	100.0
word Choice?	First	N	1	1	4	12	18	36
		%	2.8	2.8	11.1	33.3	50.0	100.0
	Second	N	1	1	5	14	15	36
		%	2.8	2.8	13.9	38.9	41.7	100.0
	Final	N	1	1	3	8	23	36
		%	2.8	2.8	8.3	22.2	63.9	100.0
(Mechanics) like spelling, punctuation, etc.?	First	N	1	1	3	11	20	36
		%	2.8	2.8	8.3	30.6	55.6	100.0
	Second	N	1	1	3	12	19	36
		%	2.8	2.8	8.3	33.3	52.8	100.0
	Final	N	2	2	2	10	20	36
		%	5.6	5.6	5.6	27.8	55.6	100.0

Table 7 shows that there were statistical differences between the mean ranks of the students' level of

attention to the instructor's comments on the five writing features in each of the three drafts.

Table 8: Differences between students' responses to comments

Item	Draft	N	Mean	Std. Dev.	Min.	Max.	Percentiles			Mean Rank	N	Test Statistics ^(a)		
							25th	50th (Median)	75th			Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Content/ideas?	First	36	4.53	0.878	1	5	4.00	5.00	5.00	2.06	36	0.565	2	0.754
	Second	36	4.50	0.845	1	5	4.00	5.00	5.00	1.99				
	Final	36	4.47	0.878	1	5	4.00	5.00	5.00	1.96				

It is noticed from Table 5 that there were statistical differences among the mean ranks of students' responses to comments and corrections on content/ideas,

organization, grammar, word choice, and mechanics in the three drafts.

Table 6: Differences between students' responses to comments on five features of writing in the three drafts.

Item	Draft	N	Mean	Std. Dev.	Min.	Max.	Percentiles			Mean Rank	Test Statistics ^(a)			
							25th	50th (Median)	75th		N	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Content/ideas?	First	36	3.28	0.944	1	4	3.00	4.00	4.00	2.19	36	4.111	2	0.128
	Second	36	3.08	1.052	1	4	2.00	3.50	4.00	1.92				
	Final	36	3.06	1.068	1	4	2.00	3.00	4.00	1.89				
Organization?	First	36	2.94	0.754	1	4	2.25	3.00	3.00	2.15	36	2.860	2	0.239
	Second	36	2.83	1.082	1	4	2.00	3.00	4.00	2.01				
	Final	36	2.69	1.091	1	4	2.00	3.00	4.00	1.83				
Grammar?	First	36	3.31	0.889	1	4	3.00	4.00	4.00	2.24	36	6.026	2	* 0.049
	Second	36	3.06	0.955	1	4	2.25	3.00	4.00	1.93				
	Final	36	2.92	1.079	1	4	2.00	3.00	4.00	1.83				
word Choice?	First	36	3.50	0.609	2	4	3.00	4.00	4.00	2.43	36	18.099	2	* 0.000
	Second	36	2.97	0.845	1	4	2.25	3.00	4.00	1.83				
	Final	36	2.81	1.009	1	4	2.00	3.00	4.00	1.74				
(Mechanics) like spelling, punctuation,... etc.?	First	36	3.08	0.967	1	4	2.00	3.00	4.00	2.21	36	7.400	2	* 0.025
	Second	36	2.89	0.919	1	4	2.00	3.00	4.00	2.03				
	Final	36	2.61	1.225	1	4	1.25	2.50	4.00	1.76				

* $P < 0.05$ (Friedman Three-Related Sample Test)

Friedman's Nonparametric Test for Three-Related Samples was employed to uncover the significance of these differences. The results revealed that there were statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the first, second, and final drafts in three writing aspects: word choice, grammar, and mechanics. The findings are presented in Table 6. As this table illustrates, students felt they received the most comments on word choice, grammar, and mechanics (defined as punctuation, spelling, and capitalization) in the first than in the second and in the second more than in the final.

This seems reasonable in the multiple-draft context because students are required to revise their earlier drafts to which the instructor will naturally respond, while the final draft receives fewer comments which students will not correct. This indicates that as students proceed in their writing, they make more use of their instructor's comments, and, as a result, the number of major errors are likely to commit in the initial drafts decreases in the final draft.

The instructor's paying more attention to errors in word choice and mechanics does not match with

previous studies which gave priority to comments on content and organization in addition to grammar (Hedgecock and Lefkowitz, 1994; McCurdy, 1992). However, this study agrees with other studies in which grammar is one of the writing aspects that received greater attention (Cohen, 1987; Leki, 1991; Radecki and Swales, 1988). Although the researcher/ instructor of this study is interested in feedback on both form and content, it seems that students preferred form to content. A possible explanation for this finding is that as students were completing the survey, they were confused and unable to remember what their instructor actually did on the various drafts. The reason why students reported that their instructor paid more attention to word choice while correcting their papers is that those students had a problem in selecting the appropriate word, a problem most EFL students face in writing. We know that foreign language learners are exposed to a very little amount of the target language input where language is practiced in the classroom only, leaving them with a limited reservoir of vocabulary. As a result, when students write, they struggle hard for the appropriate words. In their attempt to pick up these

Table 4: Differences between students' responses to the comments on the three drafts.

Draft	N	Mean	Std. Dev.	Min.	Max.	Percentiles			Mean Rank	Test Statistics(a)			
						25th	50th (Median)	75th		N	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
First	36	3.78	0.485	2	4	4	4	4	2.10	36	4.379	2	0.112
Second	36	3.72	0.659	1	4	4	4	4	2.08				
Final	36	3.44	0.843	1	4	3	4	4	1.82				

Friedman's Nonparametric Test for Three-Related Samples was used to uncover the significance of these differences. Using the crossed design, the findings showed no significant differences between the students' responses to comments on the three drafts, as displayed in Table 4.

Students did not prefer comments on one draft to another. On the contrary, they attended to comments on all drafts. This result contradicts Ferris's (1995) who found that students paid more attention to their instructor's comments on the earlier drafts than on the final ones. But when the *All* and *Most* categories were combined, students were likely to pay more attention to

their instructor's comments on the first and second drafts than to those on the final draft.

To answer the third question, "*How many of the comments and corrections involved content/ideas, organization, grammar, word choice, and writing mechanics like spelling, punctuation, etc.?*", frequencies and percentages of students reporting the number of the instructor's corrections and comments on content, organization, grammar, word choice, and mechanics in the three drafts, on a four- point scale (A lot, Some, A little, and None) were calculated and presented in Table 5.

Table 5: Frequencies and percentages of students' responses to instructor's comments on the three drafts.

Item	Draft	Statistic	None	A little	Some	A lot	Total
Content/ideas	First	N	2	6	8	20	36
		%	5.6	16.7	22.2	55.6	100.0
	Second	N	3	9	6	18	36
		%	8.3	25.0	16.7	50.0	100.0
	Final	N	4	7	8	17	36
		%	11.1	19.4	22.2	47.2	100.0
Organization	First	N	1	8	19	8	36
		%	2.8	22.2	52.8	22.2	100.0
	Second	N	5	9	9	13	36
		%	13.9	25.0	25.0	36.1	100.0
	Final	N	6	10	9	11	36
		%	16.7	27.8	25.0	30.6	100.0
*Grammar	First	N	2	4	11	19	36
		%	5.6	11.1	30.6	52.8	100.0
	Second	N	3	6	13	14	36
		%	8.3	16.7	36.1	38.9	100.0
	Final	N	3	13	4	16	36
		%	8.3	36.1	11.1	44.4	100.0
* word Choice	First	N		2	14	20	36
		%		5.6	38.9	55.6	100.0
	Second	N	2	7	17	10	36
		%	5.6	19.4	47.2	27.8	100.0
	Final	N	4	10	11	11	36
		%	11.1	27.8	30.6	30.6	100.0
* (Mechanics) like spelling, punctuation, etc.	First	N	2	9	9	16	36
		%	5.6	25.0	25.0	44.4	100.0
	Second	N	2	11	12	11	36
		%	5.6	30.6	33.3	30.6	100.0
	Final	N	9	9	5	13	36
		%	25.0	25.0	13.9	36.1	100.0

Table 1: Frequencies and percentages of students' responses to instructor's comments on the three drafts.

Draft	Statistics	None	Some of it	Most of it	All of it	Total
*First	N		1	2	33	36
	%		2.8	5.6	91.7	100.0
*Second	N	1	2	7	26	36
	%	2.8	5.6	19.4	72.2	100.0
*Final	N	3	4	5	24	36
	%	8.3	11.1	13.9	66.7	100.0

Table 1 shows that there were statistical differences among the mean ranks of students' responses to the instructor's feedback on the three drafts

Table 2: Differences between students' responses to comments on the three drafts.

Draft	N	Mean	Std. Dev.	Min.	Max.	Percentiles			Mean Rank	Test Statistics ^(a)			
						25th	50th (Median)	75th		N	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
First	36	3.89	0.398	2	4	4	4	4	2.22				
Second	36	3.61	0.728	1	4	3	4	4	1.94	36	8.000	2	* 0.018
Final	36	3.39	0.994	1	4	3	4	4	1.83				

* $P < 0.05$ (Friedman Three-Related Sample Test)

In order to verify the significance of these differences, Friedman's Nonparametric Test for Three-Related Samples was used. Employing the crossed design, the researcher found significant differences between the first, second and final drafts at ($\alpha = 0.05$), as shown in Table 2. Students were more likely to reread the first than the second and the second more than the final drafts of their essays.

In this multiple-draft learning situation, student writers seem to have taken their writing and their instructor's feedback quite seriously. By giving students the opportunity to revise their drafts more than once, the researcher realized that the vast majority of them reported paying great attention to their own drafts. This result is consistent with what Ferris (1995) reached at in

this study. Even the final drafts, which students do not usually rewrite, the students in this study reread more of their papers than did students in previous studies conducted in single-draft contexts. A possible explanation for this is that asking students to write more than one draft and revise these drafts according to the instructor's comments encourages them to know how their instructor received and appreciated their efforts.

To answer the second question, "*How many of the instructor's comments and corrections did students think about carefully?*", frequencies and percentages of students' responses to the instructor's comments and corrections on the three drafts on a four- point scale (All of it, most of it, some of it, and none of it) were computed as in Table 3 .

Table 3: Frequencies and percentages of students' responses to instructor's comments on the three drafts.

Draft	Statistic	None	Some of them	Most of them	All of them	Total
First	N		1	6	29	36
	%		2.8	16.7	80.6	100.0
Second	N	1	1	5	29	36
	%	2.8	2.8	13.9	80.6	100.0
Final	N	2	2	10	22	36
	%	5.6	5.6	27.8	61.1	100.0

By looking at Table 3, we can say that there were statistical differences among the mean ranks of students' responses to the instructor's feedback.

compositions in multiple-draft settings, this study is intended to examine these reactions and see whether there are differences between students' responses to the instructor's comments on the first, second, and final drafts. It is noteworthy that the multiple-draft approach is not common in the Arab academic institutions, and very few teachers use it.

To build on previous research and to encourage the implementation of the process-oriented approach in EFL writing classrooms, this study adopts the methodology which was originally designed and used by Cohen (1987) and McCurdy (1992) in single-draft settings, and which was then adapted and used by Ferris (1995) in a multiple-draft context.

Research Questions

The present study will try to answer the eleven questions adjusted by Ferris (1987) but in an EFL multiple-draft learning environment, particularly, with Jordanian Arab writing students.

1. How much of each composition do students read over again when their instructor return it to them?
2. How many of the instructor's comments and corrections do students think about carefully?
3. How many of the instructor's comments and corrections involve content/ideas, organization, grammar, word choice, and mechanics?
4. How much attention do students pay to the comments on content/ideas, organization, grammar, word choice, and mechanics?
5. What do students do after reading their instructor's comments?
6. Are there ever any problems that students have with their instructor's feedback?
7. What do students do with the comments that they do not understand?
8. Are any of the instructor's comments positive?
9. Do students feel that these comments help them improve their composition?
10. How would students rate themselves as learners?
11. How would students rate their skills in writing composition?

Study Limitations

This study investigates students' reaction to an instructor's comments in a multiple-draft setting as opposed to single-draft environments, but it does not examine the relationship between student preferences and error correction strategies used to respond to the instructor's comments and their overall writing achievement. Moreover, it is restricted to only one writing class in one EFL educational environment in one country.

Methods

Participants

The participants in this study were 36 EFL Jordanian Arab students, majoring in English language and literature and taking a 202 composition class at Yarmouk University, Jordan. The majority of them had very little experience in writing in a foreign language, and this was the first writing course they took as English

majors. Students reported that this was the first time they had to write in English using the multiple-draft approach.

Pedagogical Context

The subjects had English 202 writing course in Spring 2007. This is a three-credit-hour course and is a prerequisite for English 206, an essay writing course. The students were taught how to write well-organized, coherent, cohesive, complete, and unified paragraphs using different rhetorical patterns. The researcher, a writing instructor, used a multiple-draft syllabus in which students were required to write three assignments with three drafts each throughout a 16-week semester. The instructor provided two types of feedback, indirect coded written feedback and oral feedback on each draft, focusing on both form and content in all the three drafts. In the former type of feedback, the instructor pointed out to the exact location and type of error involved by using a code (e.g., s-v means error in subject-verb agreement) but did not provide a correction, thereby leaving students to figure out the error and correct it. In the latter type of feedback, the instructor had teacher-student conferences where he allotted each student a ten-minute conference, giving students the opportunity to ask questions about their errors and the corrections they had already received as well as the chance to receive additional explanations and examples. Each conference began with the researcher/ instructor asking students which corrections they had not understood or wanted further examples of.

Data Collection

The students were surveyed during the Spring 2007 semester using the questionnaire originally developed by McCurdy (1992) for the single draft setting and later adjusted by Ferris (1995) for the multiple-draft context (see Appendix). The questionnaire, which consisted of eleven questions, was administered to 36 English-major students during the fourteenth week of a 16-week semester, in which students were involved in writing three assignments with three drafts each and were asked to respond to comments provided on their writing. The students' names remained anonymous.

Data Analysis

Frequencies and percentages were calculated for all the questions of the questionnaire, and Friedman's Nonparametric Test for Three Related Samples was used to examine whether there were differences between students' responses to the instructor's comments on the first, second, and final drafts.

Results and Discussion

To answer the first research question, "*How much of each composition did students read over again when their instructor returned it to them?*", frequencies and percentages of students' responses to the instructor's comments and corrections on the first, second, and final drafts, on a four-point scale (All of it, most of it, some of it, and none of it), were computed. Table 1 presents the findings.

comments on final drafts (Freedman, 1987; Hillocks, 1986; Knoblauch and Brannon, 1981; Krashen, 1984). Berger (1991) reviewed L1 and L2 studies on the effect of teacher, peer, and self feedback on helping students revise and improve their writing concluding that many L2 studies seem to show that teacher comments on preliminary drafts (first and second) helped students to revise effectively (Chaudron, 1983; Zhang, 1985; Zhang and Halpern, 1988). Fathman and Whalley (1990) pointed out that when students received comments and/or corrections on both the content and form of their writing, students' revised writing improved in overall quality and in linguistic accuracy.

A related area of research dealing with instructors' feedback on students' writing has investigated students' preferences and reactions to their teachers' comments. Leki (1990), reviewing L1 research on this topic, found that L1 students do not pay attention to teachers' comments, do not understand it, and feel some hostility about teachers' attempts to dominate their ideas and writing.

Two groups of studies surveyed and interviewed ESL and/or EFL writing students to obtain their feedback on teachers' comments (Hedgcock and Lefkowitz, 1994). In the first group, students were asked about the type of feedback they prefer to receive, on both form and content (Hedgcock and Lefkowitz, 1994; Leki, 1991; Radecki and Swales, 1988), while the second examined students' responses to feedback they received (Cohen, 1987; Cohen and Cavalcanti, 1990; McCurdy, 1992). When asking students about the type of feedback they preferred to receive, Leki (1991) and Radecki and Swales (1988) found that students generally prefer extensive comments on grammar rather than on content. Hedgcock and Lefkowitz (1994) reported more complex results. For example, EFL students paid more attention to form, while ESL students attended to the teacher's comments and corrections on both content and sentence-level. The authors ascribed this result to the fact that EFL students use L2 writing as a form of language practice, while ESL students use their writing skills for all their academic study.

In the second group of studies, students were asked a number of questions about their perceptions of what their teachers actually paid more attention to when responding to their essays. Among these questions were: Did they reread their papers when returned? Did they pay attention to their teachers' comments? What strategies did they adopt to make use of their teachers' feedback in subsequent writing assignments? Did they face problems in understanding any of the teacher's comments, and if so, what did they do to solve these problems?

Cohen (1987) was the first to address such questions. He reported that most of the students claimed to have reread their papers and made use of their teachers' comments, but 20% did not do so. Additionally, students in general reported "a limited

repertoire of strategies for processing teacher feedback" (Cohen, 1987: 65). Most students said that they merely "made a mental note" (Cohen, 1987: 63) of their teachers' feedback. He concluded that his findings suggested "that the activity of teacher feedback as currently constituted and realized might have a more limited impact on the learners than the teachers would desire" (Cohen, 1987: 66).

On the other hand, other studies showed more positive results (Cohen and Cavalcanti, 1990; McCurdy, 1992). The results revealed that students in general were happy with the feedback they received, said they paid attention to it, and found it beneficial. Although the students in McCurdy's (1992) study reported having a number of problems in understanding their teacher's feedback, they used a wide variety of strategies in responding to their teacher's comments such as asking the teacher for help and looking up corrections in a grammar book.

While most of the previous studies on L2 students' responses to teachers' feedback were conducted in a single-draft context, a few of them were carried out in contexts where revision and multiple drafts were required (Ferris, 1995; Hedgcock and Lefkowitz, 1994). Ferris (1995) pointed that students pay more attention to their instructor's feedback given on initial drafts than on final ones, that they have a variety of problems understanding teachers' comments, that they use various strategies to address these comments, and that they find their instructor's comments useful in helping them to improve their writing. It is quite logical to find that students' attention to the teacher's feedback in multiple drafts is different from that in single-draft settings because, by revising previously written drafts, students are likely to take the teacher's comments more seriously than they do so in a single-draft setting, where students are required to write only one draft and are not given a second and/or a third chance to revise their drafts so that they can benefit from their instructor's comments. Moreover, they are graded just on their final product with comments and corrections to be applied to completely new writing assignments.

Leki (1991) indicated that students strongly preferred extensive error correction on their papers and suggested that "a follow-up questionnaire at the end of a semester of writing using a process, multiple-draft approach might have been useful in order to see if students' attitudes toward errors are changed by an approach which does not emphasize errors" (p. 210).

Most of the previous L1 and L2 writing studies were made in single-draft situations where students learn and use the target language on a day-to-day basis in an English-speaking environment. However, the present study deals with using the multiple-draft teaching approach in an EFL context where students are exposed to a very limited amount of English instruction (just classroom instruction). Since no attempts have been made in the Arab World to investigate EFL students' reactions to instructors' feedback on their

EFL Student Reactions to Instructor Feedback on Multiple-Draft Composition Writing

Sayyah Al-Ahmad*

Received: Nov. 24, 2008

Accepted: April 1, 2009

Abstract: A number of L1 and L2 studies examined students' reactions to their instructors' comments in single-draft contexts as opposed to multiple-draft settings. However, a few studies were undertaken in multiple-draft L2 composition classrooms. No such studies have been carried out in EFL situations. Thirty-six EFL English-majors participated in this study. The findings revealed that students reread more of their instructor's feedback on the first drafts of their essays than on the second and they did so more on the second than on the final ones; that they received more comments on word choice, grammar, and mechanics in the first drafts than in the second and they did so more in the second than in the final ones; that they became more self-dependent in responding to their instructor's comments by utilizing more the strategy of correcting their writing mistakes by themselves in the final drafts than in the second, and they did so more in the second than in the first drafts; and that they appreciated receiving feedback and considered it positive, and that they found this feedback useful in improving their writing performance. Results also showed that students faced problems in understanding their instructor's comments and corrections. (**Keywords:** Instructor feedback; Multiple drafts; EFL writing; Students' responses).

Introduction

No doubt, composition teachers play an important role in providing feedback to their students. An ESL writing teacher "plays several different roles, among them coach, judge, facilitator, evaluator, interested reader, and copy editor" (Reid, 1993: 217). It is evident that the teachers' feedback is essential to both the instructor and the students. Studies examining many aspects of ESL writing instruction have shown that students expect and appreciate their instructors' feedback on their writing (Cohen and Cavalcanti, 1990 ; Hedgcock and Lefkowitz, 1994; McCurdy, 1992). Teachers feel that devoting a lot of time and effort to provide constructive oral and written feedback on students' writing is an important part of their career as writing teachers.

In spite of the importance of the instructor's role in providing feedback on students' writing, both L1 and L2 research provide very little evidence that such feedback helps students to improve their writing (Leki, 1990). Knoblauch and Brannon (1981) made a comparison between many types of instructors' comments on L1 writing (e.g. oral vs. written, explicit vs. implicit, praise

ردود فعل طالب اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية على التغذية الراجعة للمدرس على كتابة الإنشاء بأسلوب المسودات المتعددة

صباح الأحمد، مركز اللغات، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخص: استقصت عدداً من الدراسات المتعلقة باللغة الإنجليزية بوصفها لغة أولى أو لغة ثانية ردود فعل الطلبة على تعليقات مدرسيهم في بيئات تعليمية تستخدم أسلوب كتابة المسودة الواحدة نقيضاً لأسلوب كتابة المسودات المتعددة. وعلى أي حال، فإن عدد قليل من الدراسات أجريت على طلبة يدرسون اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية في صفوف تستخدم أسلوب كتابة المسودات المتعددة. مثل هذه الدراسات لم تجر على طلبة يكتبون باللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. شارك في هذه الدراسة 36 طالباً متخصصاً في اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. أظهرت النتائج بأن الطلبة أعادوا قراءة التغذية الراجعة لمدرسيهم على المسودات الأولى من مقالاتهم أكثر من الثانية والثالثة أكثر من النهائية وأنهم تلقوا تعليقات متعلقة باختيار الكلمة المناسبة والقواعد وآليات الكتابة على المسودات الأولى أكثر من الثانية و على الثانية أكثر من النهائية، وأصبحوا أكثر اعتماداً على أنفسهم في الاستجابة لتعليقات مدرسيهم باستخدام إستراتيجية تصحيح الأخطاء بأنفسهم في المسودات النهائية أكثر من الثانية وفي الثانية أكثر من الأولى، وثماناً تلقيهم التغذية الراجعة واعتبروها إيجابية، ووجدوا أن التغذية الراجعة مفيدة لهم في تحسين أدائهم الكتابي. و أظهرت النتائج أيضاً أن الطلبة واجهوا مشكلات في فهم تعليقات وتصحيحات مدرسيهم. (الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة للمدرس، المسودات المتعددة، الكتابة باللغة الانجليزية كلفة أجنبية، استجابات الطلبة).

vs. criticism) and found that none of these comments had much influence on student writing. The "L1 teacher comment has little impact on student writing" (Hilllocks, 1986: 165). By the same token, L2 research has yielded similar results.

On the other hand, some researchers questioned the findings of these studies and ascribed the ineffectiveness of corrective feedback to many factors such as research design, methodology, and external variables that are beyond the control of the researcher (Guenette, 2007). "If research has failed to establish that annotations on student papers help them improve their writing, it may well be that the problem is not the annotation but the entire teaching environment" (Leki, 1990, p. 63). Other scholars reported that feedback on initial drafts, which are to be subsequently revised, are more useful in facilitating student improvement than

* Language Center, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

© 2009 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.