

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (4)، العدد (3)، أيلول 2008م / رمضان 1429هـ

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

رئيس التحرير: أ.د. أحمد عودة.

سكرتير التحرير: السيدة صفاء علاونة.

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح

كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

Ahmad.battah@moe.gov.jo

أ.د. شادية التل

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Ltr290@yahoo.com

أ.د. عايش زيتون

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. فريد أبو زينة

عمادة البحث العلمي، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن

Fabuzeineh@yahoo.com

أ.د. ماجد أبو جابر

كلية الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

Abujaber52@yahoo.com

أ.د. محمد مقدادي

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Mmiqdad@yahoo.com

أ.د. منى الحديدي

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

mhadidi@Ju.edu.jo

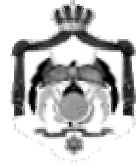
أ.د. نزيه حمدي

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

nazhamdi@ju.edu.jo



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالية محكمة

المجلد (4)، العدد (3)، أيلول 2008م / رمضان 1429هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (4)، العدد (3)، أيلول 2008م / رمضان 1429هـ

الهيئة الاستشارية:

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

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

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

تنفيذ وإخراج: منار ملكاوي.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي:

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

هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3638

Email: jjes@yu.edu.jo

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

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

قواعد النشر

- 1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.
 - 2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات العلوم التربوية.
 - 3- تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.
 - 4- يقدم البحث باللغة العربية أو باللغة الإنجليزية، شريطة أن يقدم الباحث ملخصاً للبحث بالعربية بالإضافة إلى ملخص بلغة البحث، وبواقع 150 كلمة على صفحة مستقلة ويوضع عدد الكلمات بين قوسين في آخر الملخص على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords) التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات.
 - 5- على الباحث أن يقدم تقريراً خطياً يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى.
 - 6- أن يكون البحث مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، وتقدم خمس نسخ منه (أربع منها غفلاً من الأسماء أو أي إشارات إلى هوية الباحثين وتتضمن نسخة واحدة اسم الباحث / الباحثين وعناوينهم) مع قرص مرن قياس 3.5 انش، متوافق مع أنظمة (Ms Word 97,2000,XP) IBM بنط 14 Normal بالعربية، بنط 12 بالإنجليزية، ويقدم مع النسخة نموذج التعهد الخاص بالمجلة.
 - 7- أن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على (30) ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظلمة.
 - 8- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين في الأقل من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة.
 - 9- تحتفظ المجلة بحقوقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياساتها في النشر وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.
 - 10- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
 - 11- يأخذ البحث المقبول للنشر دوره في النشر وفقاً لتاريخ قبوله قبولاً نهائياً للنشر.
 - 12- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (APA) (American Psychological Association) للنشر العلمي بشكل عام ونظام التوثيق للمراجع والمصادر الإنجليزية بشكل خاص وما يقابلها للمراجع والمصادر العربية، ويلتزم الباحث بالأسلوب العلمي المتبع في كتابة المراجع وأسماء الباحثين والاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وما يتضمنه الدليل من إرشادات وأسس ذات صلة بعناصر تقرير البحث. وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: <http://apastyle.apa.org> والموقع الفرعي: http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html.
 - 13- على الباحث أن يقدم نسخة من كل ملحق من ملاحق البحث (إن وجدت) مثل برمجيات، اختبارات، ... الخ، وأن يتعهد خطياً بالمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية (الملكية الفكرية) وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نسخة البرمجية أو الاختبار.
 - 14- لا يخضع ترتيب البحوث في المجلة لأي اعتبارات.
 - 15- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.
 - 16- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من المجلة بالإضافة إلى عشرين مستلة.
 - 17- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
 - 18- تحديد ما إذا كان البحث مستقلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة، وتوضيح ذلك في هامش صفحة العنوان وتوثيقها توثيقاً كاملاً على نسخة واحدة من البحث يذكر فيها اسم الباحث وعنوانه.
 - 19- البحوث التي يتم نشرها في المجلة توضع كاملة على قاعدة البيانات في مكتبة جامعة اليرموك ويخضع الرجوع إليها لشروط استخدام تلك القاعدة.
- ملاحظة: "ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة اللجنة العليا للبحث العلمي أو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي".

محتويات العدد

المجلد (4)، العدد (3)، أيلول 2008م / رمضان 1429هـ

البحوث باللغة العربية

- تقبل الأمهات الأردنيات لأبنائهن المعاقين
إبراهيم القريوتي
167
- منهاج الاستماع للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن: دراسة تحليلية لاستقصاء المهارات التي
جرى التدرب عليها وفرص التدريب التي نالتها، والمهارات التي لم يُدرَّب عليها
كامل عتوم
179
- توظيف استراتيجية التدريس بالقصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى
الأطفال
علي البركات
189
- أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير
لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)
محمد الحيلة ومحمد نوفل
205

البحوث باللغة الإنجليزية

- أثر استخدام المواد القرائية الأصيلة باللغة الإنجليزية في الاستيعاب القرائي وفي اتجاهات طلبة
الصف التاسع الأساسي في الأردن نحو القراءة
مها الجعبري وحمزة العمري
221
- تطوير مقياس لاتجاهات طلبة الجامعة نحو الامتحان المحوسب
صباح الأحمد
235

تقبل الأمهات الأردنيات لأبنائهن المعاقين

ابراهيم القريوتي *

تاريخ تسلم البحث 2006/11/5

تاريخ قبوله 2008/6/25

Jordanian Mothers' Acceptance of their Handicapped Children

Ibrahim Al-Qaryouti, Faculty of Education, Sultan Qaboos University, Masqat, Oman

Abstract: The study aimed to investigate the degree of mothers' acceptance of their handicapped children in Jordan. The sample of the study consisted of 405 mothers of handicapped children enrolled in various special education schools and centers, of whom 167 were mothers of deaf children, 96 mothers of blind children, 65 mothers of cerebral palsy (C P) children, and 77 mothers of mentally retarded children. A questionnaire consisting of (43) items was used to measure the degree of the mother's acceptance of her disabled child. A test was carried out to check validity and reliability of the questionnaire. The results of the study revealed statistically significant differences in mothers' acceptance of their disabled children related to the type of disability in favor of hearing and visual disabilities vis-à-vis mental retardation. The results also showed that there are significant differences in mothers' acceptance of their disabled children related to the degree of hearing impairment and gender in favor of the severity, females and the interaction between gender and age. Regarding (CP) disability, the degree of mothers' acceptance was in favor of children ranging from 6-12 years old compared to children less than 6 years, and above 18 years old. No differences were found regarding visual and mental disabilities. The researcher recommends that further study of other cases like autism, hyper-activity and learning disabilities be conducted. (Keywords: Acceptance, Hearing impairment, Visual impairment, CP, Mental retardation.)

إن تقبل الأم للمعاق والتعايش معه بواقعية له إيجابياته مع مرور الوقت، مما ينعكس على الطفل، بحيث يحصل على أفضل الخدمات التربوية والاجتماعية والصحية والنفسية، ويشترك في الأنشطة المختلفة مما يعزز ثقته بنفسه، في حين ظلت الأم رافضة لولدها ولم تتقبله فيؤدي ذلك إلى حرمانه من جميع الخدمات، ومن فرص التدخل المبكر الملائمة (الخطيب، 2001؛ المغلوث، 1999). ويشير مروان (2002) إلى أن أعرق جرح نفسي يحدث للمعاق هو إحساسه العميق بعدم تقبله من المحيطين به، واستنكاره ورفضه والنظر إليه على أنه مهمل لا يشاطر الأسرة نشاطاتها، بل يعمل على تكييلها وعدم انسجام أعضائها، وبخاصة الوالدين. إن مثل هذا الأمر ينعكس بظلاله السوداء على المعاق، مما يزيد من قلقه وانفعاله وعناده وتطرفه في السلوك.

وتحدد ملامح تقبل الأم أو رفضها لولدها المعاق منذ بداية اكتشافه، فإذا تقبلته وعاملته بدفء ومحبة، وقامت بتلبية احتياجاته فإن ذلك يساعد على تطوره وتكيفه، أما إذا رفضته فيزيد من الضغوط والتوترات التي يعانيها، ويزيد من شعوره بالاختلاف عن الآخرين، ويؤكد حال العجز والضعف لديه مما يؤثر

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تقبل الأمهات الأردنيات لأبنائهن المعاقين، إذ تكونت عينة الدراسة من 405 أماً من أمهات الأفراد الملتحقين في مدارس ومراكز التربية الخاصة، منهن 167 أماً لأفراد معاقين سمعياً، و96 أماً لأفراد معاقين بصرياً، و65 أماً لأفراد مشلولين دماغياً، و77 أماً لأفراد معاقين عقلياً. استخدم الباحث استبانة مكونة من 43 فقرة تعكس الاستجابة عليها درجة تقبل الأم لولدها المعاق، وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها وأشار معامل الصدق والثبات إلى مناسبة الأداة لما وضعت لقياسه. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين لنوع الإعاقة ولصالح ذوي الإعاقة السمعية والبصرية مقابل ذوي الإعاقة العقلية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين سمعياً تعزى إلى درجة الإعاقة ولصالح ذوي الإعاقة السمعية الشديدة، وجنس المعاق ولصالح الإناث وللفاعل بين جنس المعاق وعمره. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقبل الأمهات لأبنائهن المشلولين دماغياً تعزى لعمر المشلولين دماغياً في الأعمار من 6-12 سنة مقارنة بالأفراد الأقل من ست سنوات، والأكبر من 18 سنة. في حين لم تظهر الدراسة أية فروق ذات دلالة إحصائية في عملية تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين بصرياً وعقلياً. ويوصي الباحث بإجراء دراسات على أمهات من فئات أخرى لذوي الاحتياجات الخاصة كحالات التوحد والنشاط الزائد وصعوبات التعلم. (الكلمات المفتاحية: التقبل، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الشلل الدماغي، الإعاقة العقلية).

المقدمة: تعد الأم المعلم الأول لولدها ذي الحاجة الخاصة والدور الكبير الذي تلعبه معه قد تجعل منه شخصاً فعالاً ومنتجاً، وقد يكون مبدعاً، وقد تجعل منه فرداً سلبياً معقداً ضعيف الإرادة بليد المشاعر، ويتوقف ذلك على درجة تقبلها له، واستيعابها وتفهمهما للمشكلة التي يعاني منها، والسعي نحو توفير ما يلزمه من احتياجات كي ينمو نمواً سليماً سواء في محيط أسرته الصغيرة أو المجتمع الكبير. وهدف الأسرة كوحدة هو خلق محيط مناسب لينمو فيه الأفراد ويعملوا بأقصى طاقاتهم، وتقوم الأسرة بالوظيفة الأساسية للتنشئة الاجتماعية للطفل منذ الميلاد وحتى سن المراهقة المتأخرة، وقد تستمر إلى ما بعد ذلك، وتتم العملية من خلال التفاعل المشترك بين الوالدين والطفل مما يتطلب توضيح الزوجين ببعض الأنشطة الاجتماعية بسبب قدوم مولود جديد للأسرة (استيوارت، 1996؛ القارسي، 2003).

* كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2008، إربد، الأردن.

على تكامل شخصيته وسويته (عبد الله، 1999؛ المغيري، 1999).

ويتوقف تقبل الأم للمعاق أو رفضه على مجموعة من العوامل منها نوع الإعاقة التي يعاني منها الفرد وشدها، إذ تلعب نوع الإعاقة سواء كانت عقلية أم حسية أم حركية - دوراً كبيراً في تقبل الفرد المعاق، فالإعاقات المرئية الظاهرة للآخرين مثل الشلل الدماغي أو التشوهات، أو البتر، واختلاف مظاهر النمو تؤثر سلباً على تقبل الحالة، إضافة إلى درجة الإعاقة، فكلما زادت درجة الإعاقة شدة زادت متطلبات الرعاية المستمرة للفرد، وقلت فرص تفاعله الاجتماعي، بسبب صعوبة التواصل معه، وتفهم احتياجاته، كما أن شدة الإعاقة تحرم المعاق من فرص الالتحاق بالبرامج التعليمية والاستفادة منها، وتطوير مهاراته سواء التعليمية أو التواصلية، مما يقلل من درجة تقبله، وتزيد شدة الإعاقة أيضاً من اعتمادية المعاق على الآخرين خاصة الأم أو الأخت الكبرى، مما يثقل كاهل الأسرة بأعباء إضافية قد لا تستطيع التعايش معها (الخطيب والحديدي والسرطاوي، 1992؛ الزريقات، 2006؛ القارسي 2003).

وترتبط عملية تقبل الأم للمعاق بإمكانات الأسرة المادية، التي من شأنها المساعدة على التعايش مع الإعاقة، فعند توافر الإمكانيات المادية تصبح الأسرة أكثر قدرة على التعايش مع الحالة وتقبلها، أما إذا كانت الإمكانيات المادية للأسرة متواضعة، فيؤثر ذلك على تقبل الحالة وذلك بسبب التكاليف الباهظة التي يحتاج لها المعاق سواء لشراء المعدات الطبية، أو لدفع أجور العلاج والمعالجين، وقد يتطلب الأمر أحياناً تشغيل خادمة للعناية به مما يزيد من أعباء الأسرة (جبرالز، 2003؛ راشد، 1996؛ فهمي، 1983). وتؤثر المرحلة العمرية للفرد المعاق على تقبله، فكلما كان صغيراً تمكنت الأم من إشباع احتياجاته كونها أولية وبسيطة، ويكون مستوى تقبله أفضل، مقارنة بحالات الإعاقة في المراحل العمرية اللاحقة كمرحلة المراهقة وما بعدها (النصراوي، 1982؛ مسعود ومحمد ومراد، 2005). و كما يعتمد تقبل الأم للمعاق على بنية الأسرة والعلاقات الاجتماعية السائدة بين أفرادها، إضافة إلى مستواها الاجتماعي الاقتصادي والتعليمي والثقافي، وحجمها وترتيب المعاق بين أفرادها، وطريقة تلقي العائلة للخبر، فقد يسيء الأطباء في نقل الخبر للأهل، مما يبعث اليأس في نفوسهم وينعكس ذلك على اتجاهاتهم وتقبلهم للحالة (Smith, 2004). ويلعب جنس المعاق دوراً في تقبله؛ فبعض المجتمعات تتقبل الإعاقة لدى الذكور وتتكبرها لدى الإناث، وفي بعض المجتمعات يمكن أن يكون الأمر عكس ذلك، وقد أشار فاربر (Farbar) بدراسته المشار لها في المغلوث 1999 إلى الأثر الأكبر لحالات الإعاقة عند الذكور مما لو كانت حالة الإعاقة لدى الأنثى.

وتلعب الخصائص الشخصية للمعاق، ومستوى استقلالته واعتماده على نفسه دوراً في تقبله أو عدم تقبله؛ فبعض الحالات يصعب ضبطها والسيطرة على سلوكها، والتفاعل والتواصل معها، وإكسابها السلوك المناسب، وتظهر بعض الحالات سلوكيات

عدوانية واضحة مثل الضرب أو التخريب وبعضها يتصرف بطريقة غير لائقة وناضجة اجتماعياً، وبعض الحالات لا تتعلم بسهولة ويسر، ولا تستجيب للتعليمات والأوامر، ولا تنقيد بأنظمة الأسرة وعاداتها وتقاليدها، وقد يتحدث بعضهم بطريقة لا تعكس مدى فهمه للمواقف التواصلية، وقد يظهر على البعض حركات نمطية متكررة بطريقة مزعجة للآخرين ومبالغ فيها، إن مثل هذه الخصائص التي يظهرها المعاق قد تؤدي إلى رفضه وعدم تقبله وإخفائه عن أنظار الآخرين منعاً للإحراج (الخطيب، 2001؛ الزريقات 2006). وعملية تقبل المعاق هي المرحلة الأخيرة من مراحل ردود الفعل التي تمر فيها الأمهات خلال معرفتها بوجود الحالة، ومن المؤشرات الدالة على تقبل المعاق قيام الآباء بتعديل أسلوب حياتهم، وتواصلهم مع طفلهم، وزيادة رغبتهم في القيام بالأشياء النافعة ولولدهم، والاقتناع بأن أشياء وحاجات متعددة يمكن أن تنجز، أو ستنجز وما ينجز سيصنع الفرق، ومن المؤشرات الدالة على التقبل أيضاً تفهم الحاجات الخاصة بالطفل، ومحاولة البحث عن الخدمات المتوفرة في المجتمع، وإشراكه في نشاطات الأسرة، وبرامجها المختلفة كالرحلات وزيارات الأقارب والتسوق، والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة في عمليات التشخيص وإقرار البرامج التربوية الفردية للحالة، والمساهمة الفعالة في الجمعيات والهيئات ذات الصلة بإعاقة ولدهم، ومراجعة البرامج المقدمة له واقتراح ما يتناسب واحتياجاته، والاجتهاد في البحث عن المعلومات الحديثة بما يخص حالة الإعاقة، والسعي إلى المشاركة في المؤتمرات والندوات وورش العمل التي تساعدهم في التعامل مع إعاقة ولدهم، والمشاركة التطوعية في تقديم الخبرات لأسر أفراد يعانون أبنائهم من حالة الإعاقة نفسها، والثقة والإيمان بقدرات ولدهم، وقدرته على التطور والتقدم مهما كان بسيطاً، والتواصل مع المهنيين في مجال الإعاقة.

أما بالنسبة إلى المؤشرات الدالة على عدم تقبل المعاق فهي الحماية الزائدة للطفل والقيام ببعض الأعمال نيابة عنه، لاعتقادهم أنه لا يستطيع القيام بما يوكل له من عمل، بهذا يفقد الأهل الثقة بقدرات ولدهم، ويفقد المعاق ثقته بنفسه وبقدرته على الانجاز. فهذا السلوك في ظاهره تقبل للحالة إلا أنه في باطنه رفض لها. ومن المؤشرات الأخرى لعدم تقبل الأم للمعاق الامتناع من سلوكه، والاستياء منه، ونقده وتجريحه وحرمانه من إشباع احتياجاته وعزله عن الآخرين (بطرس، 2007؛ الخطيب وآخرون، 2006). من خلال عرضنا لمجموعة المؤشرات الدالة على تقبل الأم للإعاقة أو رفضها نستنتج أن هذه المؤشرات تؤثر على الطبيعة التبادلية للعلاقات الأسرية، فتحلي الأسرة بمجموعة المؤشرات الإيجابية نحو الإعاقة، ينعكس بصورة إيجابية على جميع أعضائها لا سيما الطفل ذي الحاجة الخاصة، فينعكس ذلك إيجابياً على مجال العناية الصحية بالطفل، وهويته الذاتية، والمجال التربوي والمهني والاجتماعي، ومستقبله سواء كان داخل الأسرة، أو ضمن المنظومة الاجتماعية الأكبر ألا وهي المجتمع المحلي الذي لا بد أن ينخرط به في مرحلة من مراحل

وأشار هوداب وكراسر (Hodapp and Kranser, 1995) في دراستهما إلى أن مستوى الطلاق لدى الأسر التي يعاني بعض أفرادها من الإعاقة أعلى منه لدى الأسر التي لا يوجد من بين أفرادها من يعاني من الإعاقة، مما يدل على عدم تقبل حالات الإعاقة.

أما زنجر وفاركاز (Singer and Farkas, 1989) فقد درسا أثر وجود طفل معاق في الأسرة على إدراك الأم للضغط، أشارت النتائج إلى أن 85% من الأفراد الذين استجابوا للدراسة، أظهروا مشكلات تتعلق بالكراهية والإهانة والاحتقار من جراء وجود حالة إعاقة بالأسرة، مما أثر على مستوى تقبل الإعاقة والمعاق. ودرس الشاتي ورحمن وأحمد (Al-Shatti, Rahman, and Ahmad, 1994) الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية لدى أولياء أمور الأطفال المعاقين عقلياً والأطفال العاديين، وتكونت عينة الدراسة من 76 من أولياء الأمور، وقد استخدم مقياس آيزنك للشخصية، أظهرت نتائج الدراسة أن آباء الأطفال المعاقين عقلياً كانوا أقل ثباتاً من النواحي العاطفية والانفعالية.

وقد درس سنجي وجويال وسنجي وواليا (Singhi, Goyal,) (Singhi & Walia, 1990) المشكلات النفسية التي تواجه أمهات الأطفال الذين يعانون من الإعاقة العقلية والحركية في المجتمع الهندي، وتوصل الباحثون إلى مجموعة من المشكلات التي تواجهها الأمهات مثل المشكلات المالية، والانزعاج الأسري، وعدم انتظام برامج الأمهات، وقلة التواصل والتفاعل الاجتماعي وتدني مستوى التكيف الزواجي، كما أظهرت الأمهات ردود فعل عصبية. وأجرى بارون (Baroun, 2006) دراسة للتعرف على اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم المعاقين عقلياً إعاقة بسيطة، فطبق على الوالدين مجموعة من الاستبانات أعدت لقياس مجال واسع كالتفاعل بين الوالدين والعلاقات الزوجية ومستوى تطلعات الوالدين، والتفاعل الاجتماعي، والمشاركة في الأنشطة الترويحية، والتدريب والتعليم، وخصائص الابن، والنظرة الاجتماعية للإعاقة بوصفها وصمة. وقد اشتملت عينة الدراسة على 120 مشاركاً منهم 30 طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية بالإضافة إلى والديهم، و30 طفلاً من العاديين بالإضافة إلى والديهم. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات والدي الأفراد المعاقين عقلياً كانت أفضل نحو أولادهم المعاقين عقلياً، مقارنة باتجاهات والدي الأطفال العاديين نحو أولادهم.

قام هازال وروس وماكدونالد (Hassal, Rose and McDonald, 2005) بدراسة الضغوط الوالدية لدى أمهات الأطفال المعاقين عقلياً، وتكونت العينة من 46 أمّاً، استخدم الباحثون مقياس فايلاند للنضج الاجتماعي ومقياس الدعم الأسري. وأظهرت النتائج وجود ضغوط عالية لدى الأمهات بخاصة في مجال التحكم بالذات يعزى إلى المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأبناء، كما أظهرت الدراسة بأن الأمهات اللاتي يتمتعن بمستوى عالٍ من الدعم الاجتماعي كانت الضغوط النفسية لديهن متدنية. وأجرى بيمنتيل ومينرز (Pimentel and Meneres, 2005) دراسة حاله

الحياة. (Turnbuland Turnbull, 1997; Wayman, Lynch and Hanson, 1991)
الدراسات السابقة:

إن الدراسات التي تناولت موضوع تقبل الأمهات لأبنائهن ذوي الاحتياجات الخاصة قليلة جداً سواء على المستوى العالمي أم العربي، وبعد البحث والتقصي فقد عثر الباحث على بعض الدراسات ذات العلاقة بالموضوع.

أجرى محمد (1998) دراسة بعنوان التقبل الاجتماعي لدى المراهقين المعاقين سمعياً وضعاف السمع والعاديين، على عينة مكونة من 180 طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين 12 - 16 عاماً. أظهرت نتائج دراسته وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات درجات الأفراد العاديين والصم وضعاف السمع لصالح العاديين ووجدت الدراسة أيضاً فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الصم وضعاف السمع لصالح الصم، كما أظهرت الدراسة وجود فروق في مستوى التقبل الاجتماعي بين الذكور والإناث ولصالح الذكور.

وقام هويدي (1996) بدراسة الآثار السلبية الناجمة عن وجود حالة إعاقة في الأسرة الإماراتية، إذ اشتملت عينة الدراسة على 40 حالة من مختلف فئات الإعاقة. أظهرت نتائجها أن 77.5% من أفراد عينة الدراسة أظهروا عدم تقبلهم لحالة الإعاقة و17.5% تقبلوها. كما أظهرت النتائج أن 47.5% من عينة الدراسة لديهم نوع أو أكثر من التوتر النفسي. أما عن الانعزال والانطواء فقد أشارت النتائج إلى أن 87.5% من أفراد عينة الدراسة قد انعزلوا عن فعاليات المجتمع والاختلاط بالآخرين، كما أظهر 85% من أفراد عينة الدراسة الخجل من طفلهم المعاق، و90% أكدوا قلقهم على مستقبل ولدهم المعاق، وتأثر نشاط 75% من أفراد عينة الدراسة الاجتماعي.

وهدفت دراسة الحديدي والخطيب (1996) إلى معرفة أثر الإعاقة على الأسرة في الأردن، وحاولت الدراسة معرفة أثر إعاقة الطفل المعاق على أسرته. وبينت نتائج الدراسة أن ما يزيد على 50% من الآباء والأمهات أشار إلى أن الإعاقة تترك أثراً على المجالات التالية: العلاقات بين الأخوة، وقبول الإعاقة، والتعايش مع الإعاقة، والعلاقات الاجتماعية.

وقد أشار المغلوث (2002) في دراسته إلى عدة مؤشرات تظهر عدم تقبل ولي الأمر للإعاقة وعدم مشاركة الآخرين، والانطواء على النفس، وعدم تقبل النصائح، وعدم الاهتمام بأي شيء حتى نفسه، والتذمر الزائد. وأجرى السرطاوي (1991) دراسة للتعرف على ردود فعل أسر المعاقين التي يعاني أطفالها من إعاقات جسمية وحركية بدرجة شديدة. تكونت عينة الدراسة من آباء 20 طفلاً من الأطفال المعاقين المسجلين لدى دار المعاقين في مدينة الرياض، وقد استخدم الباحث أسلوب المقابلة المفتوحة، وقد أظهرت نتائجها وجود بعض حالات التكيف والتقبل لدى عدد محدد من آباء المعوقين.

حد الطلاق بين الزوجين، وصعوبة في التعايش مع المعاق ومشكلات في التواصل والتفاعل الاجتماعي. واللافت للنظر في الدراسات السابقة التي رجع لها الباحث، أنها قامت بدراسة فئة واحدة من فئات الإعاقة المختلفة، كفئة الإعاقة السمعية، أو البصرية، أو العقلية، وقليل من الدراسات قارنت بين فئات الإعاقة المختلفة.

وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات، في أنها جاءت للتعرف على تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين من ذوي الإعاقات الحسية والعقلية والشلل الدماغي، الأمر الذي لم تتناوله أي من الدراسات السابقة. كما استفاد الباحث من الأدب النظري وتلك الدراسات في تصميم أداة الدراسة، وتحديد متغيراتها، فضلاً عن الاستفادة منها في عرض النتائج وتفسيرها.

مشكلة الدراسة وهدفها

كثيراً ما يشير الباحثون في موضوع التربية الخاصة إلى أن وراء كل طفل ذي حاجة خاصة، أسرة ذات حاجة خاصة، فالتعامل مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر صعوبة وتعقيداً من التعامل مع الأفراد العاديين، بخاصة في ظل غياب الخدمات الداعمة والمساندة للأهل من الجهات التي تعنى بتقديم الخدمات لهؤلاء الأفراد وذويهم.

وغالباً ما تفرز الإعاقة مشكلات انفعالية ونفسية استثنائية لدى الأسر، فهناك جملة من ردود الفعل نحو الإعاقة عند اكتشافها كالخجل والرفض وعدم التقبل والاعتراف بوجودها. مما ينعكس بصورة سلبية على النظام الأسري وعلى أداء المعاق نفسه، ونظرته لذاته وللآخرين، ولما لهذه التحديات من آثار على عملية التفاعل بين أفراد الأسرة والمعايق، وعلى شبكة علاقاتهم الاجتماعية داخل المحيط الاجتماعي الذين يعيشون فيه، فقد جاءت هذه الدراسة لتبحث في تقبل الأمهات الأردنيات لأبنائهن المعاقين، أملاً في وضع الاستراتيجيات المناسبة من قبل الجهات المسؤولة سواء أكانوا عاملين في مجال التربية الخاصة أم أكاديميين للتقليل من آثار عدم التقبل للمعايق. ولعدم عثور الباحث على دراسات مباشرة تتعلق بتقبل الأم للمعايق، تأتي أهمية هذه الدراسة بحيث تساعد في تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية والنفسية والعاملين فيها والشروع بإعداد برامج إرشادية موجهة للأمهات، كون المراكز بشكل عام في البلدان العربية تقدم الخدمات للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتجاهل تقديم برامج للأسرة أو لشرائح المجتمع المحلي المختلفة.

ويتم في هذه الدراسة التعرف على مدى تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين، وهل تختلف عملية التقبل باختلاف نوع الإعاقة وشدها وجنس المعاق وعمره، وبالتحديد فقد هدفت الدراسة لإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- هل يختلف تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين باختلاف نوع الإعاقة (سمعية، بصرية، شلل دماغي، تخلف عقلي)؟
- 2- هل يختلف تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين سمعياً باختلاف جنس المعاق ودرجة إعاقته وعمره والتفاعل بينهما؟

طويلة على أربع أمهات لأطفال يعاني أطفالهن من عرض داون، استمرت الدراسة لمدة سبع سنوات، استخدام الباحثان المقابلات شبه المباشرة، وتصوير مواقف تفاعلية بين الأمهات وأطفالهن، وخلصت الدراسة إلى وجود أربعة نماذج مختلفة من الخبرات منها اختلاف ردود فعل الأمهات حول حالة عرض داون، إلا أن جميع الأمهات أظهرن عدم ارتياحهن لحالة الإعاقة، نتيجة لنظرة الآخرين لهن، كما أظهرت إحدى الأمهات عدم تقبل طفلتها المصابة بعرض داون.

وأجرت لي (Lee, 1986) دراسة عبر ثقافية على 60 أماً يعاني أطفالهن من مشكلات في النمو، وقد استخدمت أسلوب المكالمات الهاتفية، والمقابلات الشخصية في جمع البيانات. وجدت لي مشاعر قلق وردود أفعال سلبية لدى أمهات الأفراد ذوي الإعاقات الشديدة، كما أظهرت أمهات الأطفال اللاتي يعاني أطفالهن من عرض داون ردود فعل سلبية تجاه أطفالهن.

وقامت اليسون (Elson, 2000) بدراسة الأثر الاجتماعي والاقتصادي لأسر الأفراد الذين يعانون من إعاقات شديدة. شملت العينة 28 أماً من أمهات الأطفال المعاقين عقلياً وذوي الإعاقات الشديدة. أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عائلات الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة سجلوا درجة عالية من الحاجة المادية والدعم الاجتماعي، ويواجهون بعض المشكلات التي تعزى للعناية المستمرة بحالة الإعاقة، في حين كانت درجة التحديات عند بعض العائلات أقل، كما أظهر أعضاء الأسر مشاعر سلبية وعدم تقبل لحالات الإعاقة بسبب الاعتناء المستمر بالمعايق.

وأجرى جونسون (Johnson, 1986) دراسة على عائلة واحدة لديها طفل يعاني من الإعاقة الحركية. استخدم الباحث أربع أدوات قياس بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع أفراد الأسرة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لحالة الإعاقة الحركية على التفاعل بين الوالدين، واتخاذ القرارات، ومستوى التواصل بين أفراد العائلة والأصدقاء، في حين أظهرت الدراسة وجود أثر لحالة الإعاقة على الأم في مجالات متنوعة مثل الاتجاهات، وسلوك الحماية الزائدة للمعايق ومفهوم الأم لذاتها. وحلل نلسون (Nelson, 2002) 12 دراسة تتعلق بخبرات الأمهات ومدى تقبلهن للإعاقة العقلية والحركية. أظهرت النتائج أن أمهات الأطفال اللاتي يعاني أطفالهن من الإعاقة العقلية والحركية قد تعلمن أدواراً والدية جديدة، وأظهرن علاقات قوية مع أطفالهن، وتقبلن إعاقة أطفالهن ولم يستسلمن للأمر وأن الأمل لديهن موجود في تحسن حالات أطفالهن.

يلاحظ الباحث من خلال مراجعته للأدب، والدراسات السابقة المتعلقة بتقبل المعاق وجود تباين في نتائج الدراسات، فقد أظهرت بعض الدراسات تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين، بغض النظر عن نوع إعاقته أو شدتها، وأظهرت بعضها اختلافاً في التقبل، باختلاف نوع الإعاقة وشدتها، في حين أظهرت نتائج بعض الدراسات التي تم مراجعتها عدم تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين. كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود مشكلات أسرية قد تصل

بهذا تكونت عينة الدراسة من 405 من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة منهن 167 أما لأفراد معاقين سمعياً، و96 أما لأفراد معاقين بصرياً، و65 أما لأفراد مشلولين دماغياً. و77 أما لأفراد معاقين عقلياً، أما بالنسبة إلى توزيع أعداد الأفراد المعاقين، حسب نوع إعاقاتهم، ودرجاتهم وفئاتهم العمرية فيمكن ملاحظتها من خلال الجدول رقم 1.

جدول (1) أعداد المعاقين حسب نوع الإعاقة ودرجاتها والفئة العمرية

العمرية	درجة الإعاقة	العدد	الإعاقة	درجة الإعاقة والفئة العمرية	العدد
السمعية	بسيطة	5	الشلل	بسيطة	8
	متوسطة	67	الدماغي	متوسطة	46
	شديدة	95		شديدة	11
	أقل من 6 سنوات	16		أقل من 6 سنوات	11
	من 6-12 سنة	84		من 6-12 سنة	39
	من 12-18 سنة	65		من 12-18 سنة	13
	من 18 سنة فما فوق	2		من 18 سنة فما فوق	2
البصرية	بسيطة	2	الإعاقة	بسيطة	17
	متوسطة	57	العقلية	متوسطة	54
	شديدة	37		شديدة	6
	أقل من 6 سنوات	11		أقل من 6 سنوات	13
	من 6-12 سنة	49		من 6-12 سنة	30
	من 12-18 سنة	30		من 12-18 سنة	23
	من 18 سنة فما فوق	6		من 18 سنة فما فوق	11

وقد تم جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2006/2005.

أداة الدراسة

قام الباحث ببناء استبانة تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين، من أجل قياس تقبل الأمهات الأردنيات لأبنائهن المعاقين عن طريق رجوعه إلى أدب الموضوع والدراسات السابقة (الخطيب، 2001؛ السرطاوي، 1991؛ الفارسي، 2003؛ المغلوث، 1999؛ هويدي، 1996؛ Baroun, 2006؛ Smith, 2004) وخبرته العلمية والعملية في العمل مع جميع فئات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، والتواصل معهم ومع أسرهم، واستماعه لهمومهم ومشاعرهم واتجاهاتهم نحو أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة. تكونت الاستبانة بصورتها الأولية التي تم توزيعها على المحكمين من 39 فقرة، وبناء على اقتراحات المحكمين قام الباحث بإضافة 4 فقرات إلى الاستبانة إذ تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من 43 فقرة، تعكس الإجابة عليها درجة تقبل الأم لولدها المعاق، وأقل درجة يمكن أن تحصل عليها الأم 43 وأعلى درجة 215 وذلك حسب سلم ليكرت لتدريج الدرجات من 1-5. وقد تم توزيع فقرات الاستبانة إلى فقرات إيجابية وهي الفقرات رقم 1، 5، 9، 10، 15، 16، 17، 19، 20، 21، 35، 36، 37، 39 أما بقية فقرات الاستبانة فقد صيغت بطريقة سلبية.

صدق وثبات أداة الدراسة

للتحقق من صدق الأداة فقد تم عرضها على تسعة محكمين من الخبراء في مجال التربية الخاصة وعلم النفس في الجامعة الأردنية وعمان العربية للدراسات العليا ومؤتة، للتأكد من انتماء

- 3- هل يختلف تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين بصرياً باختلاف جنس المعاق ودرجة إعاقته وعمره والتفاعل بينهما؟
- 4- هل يختلف تقبل الأمهات لأبنائهن المشلولين دماغياً باختلاف جنس المعاق ودرجة إعاقته وعمره والتفاعل بينهما؟
- 5- هل يختلف تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين عقلياً باختلاف جنس المعاق ودرجة إعاقته وعمره والتفاعل بينهما؟

التعريفات الإجرائية

التقبل: هو أن ينال الأفراد المعاقون التقدير والاحترام من أمهاتهم دون أية شروط، وهو ما يقاس بواسطة استبانة تقبل الأم للمعاق.

الفرد المعاق: من لديه مشكلة حسية، أو حركية، أو عقلية، تحد من قدرته على التعلم بالبيئة التربوية العادية، أو تمنعه من القيام بالوظائف أو الأدوار المتوقعة ممن هم في عمره. مما يقتضي تقديم خدمات خاصة تستدعي توفير فرص غير تقليدية للنمو، والتعلم واستخدام أدوات وأساليب معدلة توظف على مستوى فردي. وقد اعتمد الباحث تصنيف الإعاقات وشدها، المعتمد في المراكز التي شاركت في الدراسة.

محددات الدراسة

- إن تعميم نتائج هذه الدراسة يبقى مرهوناً بالمحددات الزمانية والمكانية والمنهجية التالية :-
- اقتصر هذه الدراسة على استجابة أمهات الأفراد المعاقين سمعياً وبصرياً، وعقلياً والشلل الدماغي.
- تحديد قياس تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين باستخدام استبانة تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين
- إن نتائج هذه الدراسة مرهونة بصدق المعلومات التي قدمها أفراد عينة الدراسة .
- الفترة الزمنية التي جمعت فيها البيانات هي الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2006/2005.

العينة

قام الباحث بتوزيع الاستبانة من خلال مراكز ومدارس المعاقين سمعياً وبصرياً وعقلياً والشلل الدماغي، في محافظة العاصمة والزرقاء واربد والكرك، على أمهات الأطفال المسجلين في تلك المراكز، وقبل تطبيق الاستبانة تم مخاطبة الأمهات عن طريق رسالة وضع فيها رغبة الباحث بإجراء دراسة تتعلق بتقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين ، وبعد تعرف الباحث على رغبة الأمهات وموافقتهن على المشاركة بالدراسة ، قام بتوزيع الاستبانة عن طريق الاخصائي الاجتماعي، أو النفسي بالمراكز، وذلك بمساعدة مجموعة من طلبة الماجستير والدكتوراه ، القاطنين في المناطق المذكورة أعلاه ، وقد تم متابعة جميع الاستبانات والتواصل مع الأمهات من قبل الأخصائيين بالمراكز ، وبعد حصر الاستبانات التي وصلت الباحث، وعددها 480 ، وجد أن 405 منها كانت وافية المعلومات و75 استبانة تم استبعادها لنقص في المعلومات.

جدول (4) دلالة فروق متوسطات درجة التقبل حسب نوع الإعاقة

فروق المربعات	سمعي	بصري	شلل دماغي	تخلف عقلي
سمعي	-	4.7042-	1.1930-	7.3604*
بصري	4.7042	-	3.5112	12.0647*
شلل دماغي	1.1930	3.512-	-	8.5534
تخلف عقلي	7.3604*	12.0647*	8.5534-	-

* ذات دلالة عند مستوى دلالة ألفا أقل من (0.05)

يلاحظ من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم 4 وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين سمعياً، مقابل تقبلهن لأبنائهن المعاقين عقلياً، كما يظهر الجدول أيضاً فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين بصرياً، مقابل تقبلهن لأبنائهن المعاقين عقلياً. وللإجابة عن السؤال الثاني: هل يختلف تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين سمعياً، باختلاف جنس المعاق ودرجة إعاقته وعمره والتفاعل بينهما؟ قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقبل الأمهات للإعاقة حسب جنس ودرجة الإعاقة وعمر المعاق، والموضحة في الجدول 5.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأمهات حسب جنس المعاق سمعياً ودرجة إعاقته وعمره

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس			
ذكر	83	165.156	18.128
أنثى	84	169.202	20.269
درجة الإعاقة			
بسيطة	5	149.400	16.0872
متوسطة	67	166.074	18.858
شديدة	95	168.915	19.370
أقل من 6 سنوات	16	169.937	20.164
عمر 6-12 سنة	84	164.869	19.107
المعاق 13-18 سنة	65	169.0923	19.380
18 سنة فما فوق	2	181.0	9.899

من خلال النظر للنتائج الموضحة بالجدول 5 يتضح أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور 165.156، والمتوسط الحسابي للإناث 169.202، في حين كان المتوسط الحسابي لذوي الإعاقة البسيطة 149.400، والمتوسط الحسابي لذوي الإعاقة المتوسطة 166.074، والمتوسط الحسابي لذوي الإعاقة الشديدة 168.915. كما أظهر الجدول اختلافاً في المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير العمر، إذ بلغ المتوسط الحسابي للأفراد الذين تقل عن 6 سنوات 169.937، والمتوسط الحسابي للأفراد في المرحلة العمرية من 6 إلى 12 سنة 164.869، والمتوسط الحسابي للأفراد في الأعمار من 13 إلى 18 سنة 169.0923، والمتوسط الحسابي للأفراد الذين تزيد أعمارهم على 18 سنة 181.0.

الفقرات إلى البعد الذي تقيسه وسلامة صياغة الفقرات من نواحي لغوية. وبعد تحليل نتائج المحكمين على أداة الدراسة، تم اعتماد نسبة اتفاق 90% من قبل المحكمين لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وقد ظهرت نتائج التحليل مناسبة لجميع فقرات الاستبانة لقياس ما وضعت لقياسه، وتعدّ هذه النتيجة أحد المؤشرات على صدق محتوى الأداة. أما بالنسبة إلى ثبات الأداة فقد تم احتساب معامل الثبات بواسطة معادلة كرونباخ ألفا لقياس الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة وكانت قيمة كرونباخ ألفا (0.84).

النتائج:

للإجابة عن السؤال الأول: هل يختلف تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين باختلاف نوع الإعاقة (سمعية، بصرية، شلل دماغي، تخلف عقلي)؟ قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقبل الأمهات للإعاقة حسب نوع الإعاقة فكانت كما هي موضحة في الجدول رقم 2.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأمهات حسب نوع الإعاقة

نوع الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سمعية	167	167.191	19.283
بصرية	96	171.895	15.8715
شلل دماغي	65	168.384	19.5701
تخلف عقلي	77	159.831	19.3339

يلاحظ من خلال الجدول رقم 2 وجود فروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لفئة الإعاقة السمعية 167.191، وللبصرية 171.895، والشلل الدماغي 168.384، والعقلية 159.831، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات حسبت قيمة (ف) لتحليل التباين الأحادي الموضحة في الجدول رقم 3.

جدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة تقبل الأمهات لإعاقة أبنائهن باختلاف نوعها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6385.033	3	2128.344	6.159	0.000
داخل المجموعات	138579.0	401	345.584		
المجموع	144964.0	404			

يلاحظ من خلال الجدول رقم 3 وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى نوع الإعاقة، ولمعرفة مصادر الفروق أجري اختبار شيفيه وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم 4.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأمهات حسب جنس المعاق بصرياً ودرجة إعاقته وعمره

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	170.500	15.757
	أنثى	173.076	16.024
درجة الإعاقة	بسيطة	169.500	2.121
	متوسطة	171.614	16.285
	شديدة	172.459	15.852
عمر المعاق	أقل من 6 سنوات	169.518	21.641
	6-12 سنة	173.9388	14.2527
	13-18 سنة	168.800	15.5039
	18 سنة فما فوق	174.500	19.7256

يلاحظ من خلال النظر إلى الجدول 8 وجود اختلاف في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية سواء بين الذكور والإناث إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور 170.500 وللإناث 173.076، ولذوي الإعاقة البسيطة 169.500 وللمتوسطة 171.614، وللشديدة 172.459، أما بالنسبة إلى عمر المعاق فقد بلغ المتوسط الحسابي للأفراد الذين تقل أعمارهم عن 6 سنوات 169.518 وللأفراد الذين تراوحت أعمارهم من 6 إلى 12 سنة 173.9388، وللأفراد في الأعمار من 13 إلى 18 سنة 168.800، وللأفراد الذين تزيد أعمارهم على 18 سنة 174.500، وللتحقق من دلالة الفروق قام الباحث بإجراء تحليل التباين الثلاثي للتأكد فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية تبعاً للمتغيرات.

جدول (9) تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق في درجة تقبل الأمهات لإعاقة أبنائهن البصرية حسب العمر ودرجة الإعاقة والجنس والتفاعل بينها

مصدر التباين	مجموع درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
درجة الإعاقة (1)	2	48.392	24.196	0.94
جنس المعاق (2)	1	41.781	41.781	0.163
عمر المعاق (3)	3	867.090	289.30	1.125
2 × 1	2	73.922	36.961	0.144
3 × 1	3	1609.353	536.451	2.088
3 × 2	3	1294.410	431.470	1.679
3 × 2 × 1	1	16.725	16.725	0.56
الخطأ الكلي	80 95	20556.594 2860556	256.957	

يلاحظ من خلال النتائج الواردة بالجدول 9 عدم وجود فروق في درجة تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين بصرياً. وللإجابة عن السؤال الرابع: هل يختلف تقبل الأمهات لأبنائهن المشلولين دماغياً باختلاف جنس المعاق ودرجة إعاقته وعمره والتفاعل بينهما؟

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات حسب قيمة (ف) لتحليل التباين والموضحة بالجدول 6.

جدول (6) تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق في درجة تقبل الأمهات لإعاقة أبنائهن السمعية حسب العمر ودرجة الإعاقة والجنس والتفاعل بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
درجة الإعاقة (1)	3224.371	2	1612.186	4.1843	0.009
جنس المعاق (2)	2451.760	1	2451.760	7.364	0.007
عمر المعاق (3)	303.846	3	101.282	0.304	0.822
2 × 1	1464.434	2	732.217	2.199	0.114
3 × 1	2769.654	4	692.913	2.080	0.086
3 × 2	4153.413	2	2076.706	6.238	0.002
3 × 2 × 1	163.496	2	81.748	0.246	0.783
الخطأ الكلي	49937.960 4729885	150 166	332.920		

يلاحظ من خلال النتائج الموضحة بالجدول 6، أن هناك فروقاً في درجة تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين سمعياً تعزى إلى درجة إعاقته وجنسهم، والتفاعل بين الجنس وعمر المعاق. وقد تم استخدام اختبار شيفيه للتعرف على مصادر الفروق والموضحة في الجدول 7.

جدول (7) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية حسب درجة الإعاقة

درجة الإعاقة	بسيطة	متوسطة	شديدة
بسيطة	.	17.051-	19.132-*
متوسطة	17.051	.	2.081-
شديدة	19.132-*	2.081	.

* ذات دلالة عند مستوى دلالة ألفا أقل من (0.05)

يلاحظ من النتائج الموضحة بالجدول 7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين سمعياً إعاقه شديدة، مقارنة بتقبلهن لأبنائهن المعاقين سمعياً إعاقه بسيطة. للإجابة عن السؤال الثالث: هل يختلف تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين بصرياً باختلاف جنس المعاق ودرجة إعاقته وعمره والتفاعل بينهما؟

قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والموضحة بالجدول 8.

العمر في حين لم تظهر أية فروق دالة إحصائية تعزى إلى درجة الإعاقة، أو جنس المعاق. ولمعرفة مصادر الفروق أجري اختبار شيفيه وكانت النتائج كما هي في الجدول 12.

جدول (12) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية حسب العمر

عمر المعاق	أقل من 6 سنوات	6-12	13-18	18 فما فوق
أقل من 6 سنوات	-	-19.457*	-12.5777	10.142
6-12	-	-	6.880	-29.599*
13-18	12.577	-6.880	-	22.719
18 فما فوق	-10.142	-29.599*	-22.719	-

* ذات دلالة عند مستوى دلالة الفا أقل من (0.05)

يظهر الجدول 12 وجود فروق في تقبل الأمهات لأبنائهن المشلولين دماغياً، لصالح أمهات الأفراد في الأعمار من 6 إلى 12 سنة، مقارنة بأمهات الأفراد في الأعمار أقل من 6 سنوات، والأعمار من 18 سنة فما فوق.

للإجابة عن السؤال الخامس: هل يختلف تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين عقلياً باختلاف جنس المعاق ودرجة إعاقته وعمره والتفاعل بينهما؟ قام الباحث بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والموضحة بالجدول 13.

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأمهات حسب جنس المعاق عقلياً ودرجة إعاقته وعمره

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس			
ذكر	51	161.607	19.512
أنثى	26	156.346	18.863
درجة			
بسيطة	17	165.882	17.405
متوسطة	54	158.574	20.354
الإعاقة			
شديدة	6	154.000	11.764
أقل من 6 سنوات	13	157.923	28.229
عمر			
6-12 سنة	30	160.000	18.840
المعاق			
13-18 سنة	23	160.043	14.617
18 سنة فما فوق	11	161.181	19.446

يلاحظ من خلال النتائج المدونة بالجدول 13 وجود فروق في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور 161.607، وللإناث 156.346، ولذوي الإعاقة البسيطة 165.882، والمتوسطة 158.574 والشديدة 154.00. أما بالنسبة لعمر المعاق فقد كان المتوسط الحسابي للأفراد الذين تقل أعمارهم عن 6 سنوات 157.923، وللأفراد في الأعمار من 6 إلى 12 سنة 160.00، والأفراد الذين تراوحت أعمارهم من 13 إلى 18 سنة 160.043، والأفراد الذين تزيد أعمارهم على 18 سنة 161.181. وللتأكد من دلالة الفروق قام الباحث بإجراء تحليل التباين الثلاثي للكشف والموضحة بالجدول 14.

قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقبل الأمهات لأبنائهن المشلولين دماغياً حسب جنس ودرجة إعاقته الفرد وعمره والموضحة في الجدول 10.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأمهات حسب جنس المشلول دماغياً ودرجة إعاقته وعمره

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس			
ذكر	38	170.000	20.646
أنثى	27	166.000	0.081
بسيطة	8	173.125	24.712
متوسطة	46	167.521	19.346
الإعاقة			
شديدة	11	168.545	17.828
أقل من 6 سنوات	11	160.363	24.755
عمر			
6-12 سنة	39	173.743	15.757
المعاق			
13-18 سنة	13	162.692	21.068
18 سنة فما فوق	2	143.500	13.435

يلاحظ من خلال النظر إلى النتائج الموضحة بالجدول 10 وجود اختلاف في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور 170.00، وللإناث 166.00، والمتوسط الحسابي لذوي الإعاقة البسيطة 173.125، والمتوسطة 167.521، والشديدة 168.545، أما بالنسبة لعمر المعاق فقد بلغ المتوسط الحسابي للأفراد في الأعمار 6 سنوات فما دون 160.363، وللأفراد في الأعمار من 6 إلى 12 سنة 173.743، وللأفراد في الأعمار من 13 إلى 18 سنة 162.692، والأفراد الذين تزيد أعمارهم على 18 سنة 143.500، ولمعرفة درجة التقبل قام الباحث بإجراء تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق والموضحة في الجدول 11.

جدول (11) تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق في درجة تقبل الأمهات لإعاقته أبنائهن المشلولين دماغياً حسب العمر ودرجة الإعاقة والجنس والتفاعل بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
درجة الإعاقة	616.356	2	308.178	0.442	0.420
جنس المعاق	160.762	1	160.762	0.460	0.501
عمر المعاق	4904.444	3	1634.815	4.678	0.006
2 × 1	1.187	1	1.187	0.003	0.954
3 × 1	303.744	3	101.248	0.290	0.833
3 × 2	522.526	3	174.175	0.498	0.685
3 × 2 × 1	0.000	0	0	0	0
الخطأ	17474.765	50	349.495		
الكل	1867481	63			

يلاحظ من خلال تحليل التباين أن هناك فروقاً دالة إحصائية في درجة تقبل الأمهات لإعاقته أبنائهن المشلولين دماغياً تعزى إلى

الشديدة مقارنة بالإعاقة السمعية البسيطة، فيمكن القول إن الوضع النفسي الذي يمر به ذوي الإعاقات السمعية البسيطة أصعب منه لدى ذوي الإعاقات الشديدة، إن يواجه أفراد الفئة الأولى صعوبات في درجة التكيف، كونهم يستجيبون أحياناً للآخرين، وأحياناً يصعب عليهم الاستجابة؛ بسبب عدم وضوح أساليب التواصل لاعتمادهم على حاسة السمع أحياناً، كون إعاقاتهم بسيطة مما يفوت عليهم فرصة فهم كل ما يدور حولهم من حديث، في حين يتأقلم المعاق سمعياً إعاقته شديدة مع إعاقته، ويعتمد على حواس بديلة للسمع، لقناعته بشدة فقدان السمع، مما يسهل تكيفه وتقبله للإعاقة، وتقبل المحيطين به لإعاقته. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة محمد (1998)، فيما يتعلق بشدة الإعاقة، حيث أظهرت دراسة محمد (1998) تقبل ذوي الصمم التام، مقابل ضعاف السمع، في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة في ما يتعلق بنوع المعاق سمعياً، مع نتائج دراسة محمد (1998)، حيث أشارت دراسته إلى أن التقبل الاجتماعي للذكور كان أعلى منه للإناث.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في درجة تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين بصرياً تعزى إلى متغير الجنس، أو درجة الإعاقة، أو العمر والتفاعل بينهما. مما يدل على أن تقبل المعاق بصرياً ليس مشروطاً بجنسه، كونه ذكراً أم أنثى، أو عمره، سواء أكان في مراحل العمر الأولى أم في مرحلة المراهقة، وقد يعزى ذلك إلى أن المعاق بصرياً - بغض النظر عن جنسه أو عمره أو درجة إعاقته - يمكنه التواصل والتفاعل مع الآخرين، بسهولة ويسر، ويمكنه اكتساب المهارات بسهولة إذا ما تم تدريبه ومتابعته منذ اكتشاف حالته، وتوفرت له المتطلبات التي تساعد على التفاعل والتواصل، كما أن الأمهات لا يجدن صعوبة في التعامل مع فاقد البصر، مقارنة بفئات كالإعاقة الأخرى.

كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقبل الأمهات لأبنائهن المشلولين دماغياً تعزى إلى عمر المعاق. فقد كان تقبل الأمهات لإعاقة أبنائهن في العمر من 6-12 سنة أفضل من تقبلهن لأبنائهن صغار السن (أقل من ست سنوات)، وكبار السن (أكثر من 18 سنة). وقد تعزى هذه النتيجة إلى كثرة المتطلبات التي يحتاج لها الأطفال صغار السن من المشلولين دماغياً والكبار، مثل التدريب المكثف في مرحلة التدخل العلاجي المبكر، وهذا يرهق العائلة مادياً ويأخذ الكثير من وقت الأم، وقد تفقد عملها إذا كانت عاملة، لمتابعة حالة ولدها، كما أن العلاجات المكثفة أو العمليات الجراحية يمكن أن تتم في مرحلة الطفولة المبكرة أو بعد بلوغ المشلول دماغياً سن المراهقة واستقرار حالته، كما أن تقدم المشلول دماغياً في العمر وكبره وزيادة وزنه قد يؤدي إلى عدم تقبله وذلك لاحتياجه إلى المساعدة المستمرة من أفراد أسرته، سواء في عملية إطعامه، أو تنظيفه أو تبديل ملابسه، أو نقله من مكان لآخر، ومتابعة برنامجه العلاجي خارج المنزل، ونقله للعيادات قد يؤثر سلباً على تقبله، وهنا لا بد من لفت انتباه أفراد المجتمع، الذين يتصرفون في الغالب بطريقة تحرج

جدول (14) تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق في درجة تقبل الأمهات لإعاقة أبنائهن العقلية حسب العمر ودرجة الإعاقة والجنس والتفاعل بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
درجة الإعاقة (1)	740.111	2	370.056	0.929	0.401
جنس المعاق (2)	29.392	1	29.392	0.074	0.787
عمر المعاق (3)	69.706	3	23.235	0.058	0.981
2 × 1	272.533	2	136.266	0.342	0.712
3 × 1	1206.866	5	241.373	0.608	0.694
3 × 2	1675.260	3	558.420	1.402	0.252
3 × 2 × 1	422.610	3	140.870	0.354	0.787
الخطأ	22699.167	57	398.231		
الكل	1995451	76			

يلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول 14 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين عقلياً، تعزى إلى درجة إعاقته وبنسبهم وأعمارهم والتفاعل بينهما، علماً أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية، إلا أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائية.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية التعرف على درجة تقبل الأمهات الأردنيات لأبنائهن المعاقين، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين سمعياً مقارنة بتقبلهن للأفراد المعاقين عقلياً ولصالح السمعية، كذا بالنسبة للمعاقين بصرياً مقارنة بالمعاقين عقلياً. وقد يعزى ذلك بالدرجة الأولى إلى قدرات المعاقين - سمعياً وبصرياً - المعرفية مقارنة بالقدرات المعرفية للمعاقين عقلياً فذوي الإعاقة العقلية يقل ذكائهم عن المتوسط 30 درجة أو أكثر، مما يؤثر على مستوى تفاعلهم مع الآخرين وتواصلهم، وفهمهم للأوامر والتعليمات، كما أن المعاقين عقلياً يظهرون سلوكيات غير مقبولة في المواقف الاجتماعية المختلفة مقارنة بذوي الإعاقة الحسية، وهذا الأمر يسبب الإحراج للام، مما يؤدي إلى رفضها لولدها وعدم تقبله.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين سمعياً تعزى للجنس ولصالح الإناث، ودرجة الإعاقة ولصالح ذوي الإعاقة الشديدة، والتفاعل ما بين الجنس والعمر. وقد تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام الأسرة الأردنية بالأنثى، والخوف على مستقبلها سواء المهني أو الزواجي، وقربها من أمها وقدرة الإناث على إدارة شؤون حياتهن، مقارنة بالذكور الذين تختلف متطلباتهم واحتياجاتهم، باختلاف المراحل العمرية التي يمرون فيها، خاصة مرحلة المراهقة والصعوبات التي تواجهها الأم في فهم مشاعره الانفعالية والعاطفية، مما يسبب لها الضيق والنفور منه. أما بالنسبة إلى تقبل ذوي الإعاقة السمعية

يوصي الباحث بإجراء دراسات على فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة كحالات التوحد، والنشاط الزائد، وحالات صعوبات التعلم ونقص الانتباه.

المصادر والمراجع

- استيوارت، جاك. (1996). *إرشاد الآباء ذوي الأطفال غير العاديين*. ترجمة عبد الصمد الأغبري وفريدة آل مشرف. منشورات جامعة الملك سعود.
- بطرس، حافظ. (2007) *إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرههم*. عمان: دار المسيرة.
- جيرالز، لين. (2003). *الأطفال المصابون بالشلل الدماغي*. ترجمة بيداء العبيدي. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الحديدي، منى؛ الخطيب، جمال. (1996). *اثر إعاقة الطفل على الأسرة*. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 31، 1-23.
- الخطيب، جمال. (2001). *أولياء أمور الأطفال المعوقين*. السعودية، إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.
- الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى؛ السرطاوي، عبد العزيز. (1992). *إرشاد أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار حنين.
- الخطيب، جمال وآخرون. (2006). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. عمان: دار الفكر.
- راشد، أمنة. (1996). *أثر الإعاقة على الفرد والمجتمع*. دبي، مركز راشد لعلاج ورعاية الطفولة.
- الزريقات، إبراهيم. (2006). *الإعاقة البصرية*. عمان: دار المسيرة.
- السرطاوي، عبد العزيز. (1991). *ردود أفعال الوالدين نحو الإعاقة الجسدية*. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية، (1) 3: 1-18.
- عبد الله، أحمد. (1999). *إرشاد أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة رسالة إلى العاملين في مجال الإرشاد*. ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، مسقط، 189-203.
- فهمي، محمد. (1983). *السلوك الاجتماعي للمعوقين*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- القارسي، جلال. (2003). *قضايا معاصرة في التربية الخاصة*. الشارقة: منشورات مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية.
- مروان، إبراهيم. (2002). *الرعاية الاجتماعية للفئات الخاصة*. عمان: مؤسسة الوراق.
- المغبري، أصيلة. (1999). *ورقة عمل وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والتدريب المهني بسلطنة عمان*. ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، مسقط، 403-419.

الأهل وتسبب لهم الانزعاج والخجل من مشكلة ولدهم كون بعض الأفراد في مجتمعاتنا حتى الآن لا يراعون الاختلاف، والفروق الفردية، ولا يحترمون مشاعر الآخرين وخصوصياتهم. إضافة إلى أن وسائل النقل تعقد المسألة أمام الأمهات بسبب عدم توفر التعديلات المناسبة في تلك الوسائل مما يتطلب جهوداً إضافية من المرافق للمشلول دماغياً. كما أن الكلفة العالية للعمليات الجراحية، والوسائل المساعدة كالكراسي المتحركة التي يحتاج لها المشلول دماغياً، يؤثر سلباً على تقبله، وبخاصة عند وصوله مراحل تعليمية عالية مثل الجامعة، مما يتطلب وجود مرافق أو مساعد له أثناء تحركه وتنقله، مما يزيد أعباء الأسرة. اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة هويدي (1996) التي أشارت إلى أن نسبة 77.5% من أفراد عينة دراسته أظهروا عدم تقبل لحالة الإعاقة، وجزئياً مع دراسة السرطاوي (1991) التي أظهرت تقبل عدد محدود من أفراد عينة دراسته للمعاق، كما اتفقت مع ما توصل له جونسون (Johnson, 1986) حيث أظهرت دراسته وجود اثر سلبي لحالة الإعاقة الحركية على الأم، في حين لم تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مع ما توصل له نلسون (Nelson, 2002) إذ أشارت نتائج دراسته إلى تقبل الأمهات لأطفالهن وعدم استسلامهن إلى الآمال في تحسن أطفالهن.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين عقلياً في جميع مستويات الدراسة، مما يشير لعدم تأثر عملية تقبل المعاق عقلياً بجنسه، أو درجة إعاقته، أو عمره أو التفاعل بين العوامل جميعها، بسبب احتياج المعاق عقلياً للمتابعة والتدريب بشكل مستمر، على جميع المهارات والمفاهيم والأمر الحياتية، والتكرار وإعادة، إضافة إلى تدني مستوى تكيفه الاجتماعي وفشله في إقامة علاقات مناسبة مع الآخرين، وتصرفه بطريقة لا تتناسب وعمره الزمني. وبشكل عام يمكن الاستنتاج أن تقبل الأمهات للمعاق عقلياً كان أقل من تقبل الأمهات لفئات الإعاقة الأخرى، كفئة المعاقين سمعياً وبصرياً. وعند تحليل هذه النتيجة، وتأملها نرى أنها اتفقت مع ما توصل له بيمينتل ومينزر (Pimentel and Meneres, 2005) إذ أظهرت إحدى الأمهات في دراستهما عدم تقبل طفلتها المصابة بعرض داون. كما اتفقت مع دراسة لي (Lee, 1986) التي أظهرت وجود ردود فعل سلبية لدى أمهات الأطفال اللاتي يعانين أطفالهن من عرض داون، ودراسة اليسون (Elson, 2000) والتي أشارت إلى إظهار الأسر للمشاعر السلبية، وعدم تقبل حالة الإعاقة بسبب الاعتناء المستمر بالمعاق. في حين لم تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل له نلسون (Nelson, 2002)، حيث أظهرت دراسته تقبل الأمهات لأطفالهن المعاقين عقلياً، وما توصل له بارون (Baroun, 2006) إذ أشارت نتائج دراسته إلى أن اتجاهات آباء الأطفال المعاقين عقلياً كانت أفضل نحو أولادهم، مقارنة باتجاهات آباء الأطفال العاديين نحو أولادهم.

- characteristics and family supports. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(6)405 – 418.
- Hodapp, R., and Kraner, D. V. (1995). Families of children with disabilities: findings from a national sample of eighth-grade students. *Exceptionality*, 5 (22), 71-81.
- Johnson, J. (1986). *A Child with a Physical Disability in Nuclear Black Family: A case study*. [On Line] <http://proquest.umi.com.pqdweb?>
- Lee, M. (1986). *A cross- cultural study of mothers of young developmentally disabled children*. [On Line] <http://proquest.umi.com.pqdweb?>
- Nelson AM. (2003). Review: Mothers of children with physical or mental disabilities experience emotional compromise between acceptance and denial. *Qual Health Res*, 12,515- 530.
- Pimental, J. and Meneres, S. (2003). The Development of Children with Down Syndrome: the influence of mental adaptation; mother- child interaction and early form of support: *European Journal of Special Needs Education*. 18(2) 209- 225.
- Smith, D. (2004). *Introduction to special education teaching in an age opportunity*. Boston: Allyn and Bacon.
- Singer, L. and Farkes, K. (1989). The impact of infant disability on maternal perception of stress. *Family Relations*, 38, 444-449.
- Singhi, P., Goyal, L., Singhi, S., and Walia, B. (1990). Psychosocial problems in families of disabled children. *British Journal of Medical Psychology*, 63: 173-182.
- Turnbull, A. and Turnbull, H. (1997). *Families' professional and exceptionality: A special partnership*. Englewood cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Wayman, K. Lynch, E. and Hanson, M. (1991). Home – Based early child hood services: cultural sensivity in a family systems approach. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(4) 56- 75.
- المفلوث، فهد. (1999). *رعاية وتأهيل المعاقين*. الرياض: مطابع التقنية.
- المفلوث، فهد. (2002). *التكيف الاجتماعي لأسر ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة*. جامعة الخليج العربي، 279-272.
- مسعود، وائل؛ محمد، عبد الصبور؛ مراد، محمد. (2005). *التأهيل الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة*. الرياض: إصدارات الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.
- محمد، علي. (1998). *التقبل الاجتماعي لدى المراهقين الصم وضعاف السمع والعابدين*. المؤتمر القومي السابع. اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة، 250-269.
- النصراوي، مصطفى. (1982). *المواقف الأسرية وعلاقتها بتأهيل المعوقين*. قراءات في التربية الخاصة وتأهيل المعاقين. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 183-194.
- هويدي، طایل. (1996). *أثر الإعاقة على الفرد المعاق*. دبي: مركز راشد للعلاج ورعاية الطفولة.
- AL-Shatti, M.; Rahman, A., and Ahmed, S. (1994). Parents mentally retarded children: personality characteristics and psychological problems. *Social and Personality*, 22 (1): 41-52.
- Baroun, K. (2006). Parents attitudes towards their moderately mentally retarded children. *Journal of Arab Children*, 7(26): 63-80.
- Elson, M. (2000). *The Social and Economic Impact on Family of Child with Server Disabilities* [On Line] <http://proquest.umi.com.pqdweb?>
- Hassall, R. Rose, J. McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: the effect of parental cognition in relation to child

منهاج الاستماع للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن: دراسة تحليلية لاستقصاء المهارات التي جرى التدريب عليها وفرص التدريب التي نالتها، والمهارات التي لم يُدرَّب عليها

كامل عتوم *

تاريخ قبوله 2008/8/27

تاريخ تسلم البحث 2007/11/25

Listening Curriculum for Primary and Secondary Stages in Jordan:

An Analytical Study Investigating the Skills which Received Training, the Opportunities Available for Training, and the Skills with no Training

Kamel Ootom, Faculty of Educational Sciences, Jerash Private
University, Jerash, Jordan.

Abstract: This study aimed at analyzing the listening curriculum in Arabic for the primary and secondary stages in Jordan to investigate the skills of listening that received training, the available opportunities of training and the skills that received no training. The analyzed content consisted of all the listening questions in the Arabic textbooks from the first grade until the 12th grade. The number of these questions was (830). The tool of the study consisted of four lists of listening skills, three of which designed for the three circles of the primary stage, while the fourth list was designed for the secondary stage totaling all together (75) listening skills. The results of the study showed that the listening curriculum gave training to (82.6%) of the skills, and left the rest with no training. Moreover, the opportunities of training were not equivalent, and there was an obvious difference between them. (**Keywords:** Listening curriculum and Listening skills, Inquiry, Skills, Training).

كبير، فالاستماع هو الأساس في التعلم اللفظي في سنوات المدرسة الأولى، والمتخلف قرائياً يتعلم عن طريق الاستماع. والعلاقة بين الاستماع والكتابة تتمثل في أن المستمع الجيد يتمكن من التمييز بين أصوات الحروف فيستطيع كتابتها وكتابة كلماتها كتابة صحيحة. كما أن الثروة اللغوية للمتحدث تنمو فيتجلى ذلك في تعبيره الكتابي (السيد، 1988).

وفي المدرسة يقضي الطلبة الجزء الأكبر من وقتهم في الاستماع. فقد توصّل بول رانكين Paul Rankin أن طلبة المدارس العالية والثانوية في ديترويت يقضون (30%) من وقتهم في الحديث، و(16%) منه في القراءة، و(9%) في الكتابة، و(45%) في الاستماع. ووجدت ميريام ويلث Miriam Wilt أن طلبة المدارس المتوسطة يقضون ساعتين من الساعات الخمس في اليوم الدراسي في الاستماع (Andwrsen & Lapp, 1979). وقد أثبتت دراسات أخرى إمكانية تفوق التلميذ في الدراسة كلها تبعاً لتفوقه في مهارات الاستماع (Dorothy, 1980).

والاستماع كالقراءة طريقة للتعلم في المدرسة وخارجها، فيمكن للإنسان أن يتعلم من خلال الاستماع إلى معلمه وزملائه في

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تحليل منهاج الاستماع في اللغة العربية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن؛ لاستقصاء مهارات الاستماع التي يُدرَّب عليها، وفرص التدريب التي نالتها، والمهارات التي لم يُدرَّب عليها. المحتوى المُحلَّل هو جميع أسئلة الاستماع في كتب اللغة العربية من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر، وقد بلغ عددها (830) سؤالاً، أما أدواتها فهي أربع قوائم بمهارات الاستماع، خصص ثلاث منها لحلقات المرحلة الأساسية الثلاث، والرابعة خصصت للمرحلة الثانوية، وتشكلت بمجموعها من (75) مهارة. أظهرت نتائج الدراسة أن المنهاج درَّب على (82.6%) من المهارات وترك الباقي، وأن فرص التدريب التي توافرت للمهارات التي نالت فرص تدريب لم تكن متكافئة، وكان بينها تباين ملحوظ (الكلمات المفتاحية: منهاج الاستماع، ومهارات الاستماع، الاستقصاء، مهارات تدريب).

خلفية الدراسة

يعد إتقان فن الاستماع وتمكُّن مهاراته، ضرورةً ملحة وأمرًا لازمًا في أيامنا، فهي هي ذِي وسائل الإعلام والاتصال بشقيها المرئي والمسموع، تطلّع الناس بكم هائل من المادة الإعلامية، ذات الدور الأكبر في تشكيل رؤى الأفراد وتوجهات الجماعات، وما يُعقّد الأمر أن هذا الكم الهائل يتضمن رسائل شتى، وأفكاراً متنوعة متضاربة، تجعل المتلقي في حالة من الحيرة والارتباك. وكما يتمكن المرء من الإبصار والتصرف ويميّز الصواب في ظل هذا الخضم عليه تملك أدوات عديدة، في طليعتها مهارات الاستماع بمستوياتها المختلفة، التي تكتسب بالتدريب المنظم في مؤسسة المدرسة وعبر منهاج الاستماع.

ينظر التربويون إلى الاستماع على أنه أول سبل المعرفة؛ لأنه أول المهارات توظيفاً، وبه يبدأ تلقي. والاستماع يعني الإنصات والفهم والتفسير والنقد، فهو تعرُّفٌ للرموز المنطوقة وفهمها وتفسيرها والحكم عليها. وتعد فترة الاستماع لدى الطفل فترة حضانة لبقية المهارات اللغوية، وعليه تبنى بقية مهارات الاتصال: (التحدث والقراءة والكتابة)؛ فالمتحدث يعكس في حديثه اللغة التي يستمع إليها في البيت والبيئة. والارتباط بين الاستماع والقراءة

* كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الأهلية، جرش، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2008، إربد، الأردن.

مما يُسمع، والخامسة: مهارة الحكم على صدق المحتوى وتحوي (9) مهارات، منها التعرف على التناقضات في المسموع، والسادسة: مهارة تقويم المحتوى وتضم (10) مهارات، منها التفريق بين الحقائق والآراء، والتمييز بين الحقيقة والخيال.

وقام أبو غزلة عام (2002) بدراسة هدفت إلى بيان أثر برنامج علاجي في تحسين مهارة الاستماع، لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس التربية والتعليم في محافظة جرش، وقد تألفت عينتها من (51) طالباً، أما أدواتها فتألفت من البرنامج العلاجي واختبار لمهارات الاستماع، تكوّن الاختبار من (42) فقرة، تقيس قدرة الطلبة على الاستماع غطت في مجملها ثمانية مهارات من مهاراته. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح طلبة عينة الدراسة، الذين استمعوا إلى النصوص الأدبية، وقاموا بالتدريبات العملية والنشاطات المصاحبة المتنوعة.

حاولت بعض الدراسات تقصي فعالية بعض البرامج المعدة والأنشطة التدريسية في تطوير فن الاستماع لدى الطلبة. فقد قام شينغ وريد (Ching & Read, 2006) بدراسة تتضمن تطوير سلسلة من أدوات الدعم لتحسين فهم المسموع عند الطلبة الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية في تايوان، وقد اقترحا أربعة أشكال للدعم هي: تقديم أسئلة الاستماع قبل تقديم نصه، وإعادة النص المسموع وتكراره على مسامع الطلبة غير مرة، وإعطاء خلفية وإيضاحات حول النص المعد للاستماع، وأخيراً توضيح معاني المفردات في النص المسموع. فُحص تأثير هذه الأشكال الأربعة على (160) طالباً ملتحقين بمقرر للاستماع. وأظهرت نتائج الاستقصاء أن أكثر أنماط الدعم فعالية كان تقديم معلومات وشروحات وإيضاحات حول النص قبل الاستماع إليه، تلاه نمط الإعادة والتكرار للنص المسموع، وفي المرتبة الثالثة جاء شكل تقديم الأسئلة قبل النص المسموع، وأما أقل أشكال الدعم فعالية فكان تفسير المفردات.

أما ايسكولا (Escola, 1980) فقد قام بفحص تأثير سلسلة محددة من الأنشطة المعدة لتطوير قدرة طلبة المدارس العالية في مجال الاستماع والتحدث، وكانت عينة الدراسة (31) طالباً ألمانيا يدرسون اللغة الإنجليزية لغة ثانية في ولاية ميرلاند، طبقت عليهم النشاطات المعدة، ثم قورن أداء المجموعة بمجموعة ضابطة يُدرّسها المعلم نفسه ويدرسون المقررات نفسها دون أن يتعرضوا لهذه الأنشطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارتي الاستماع والتحدث، مما يشير إلى أثر إيجابي لهذه النشاطات.

وفي السياق نفسه تأتي دراسة كيوكو (Kyoko, 2005) التي هدفت إلى بيان أثر برنامج مُعدّ لتحسين قدرة الطلبة اليابانيين على الاستماع لنشرات الأخبار، والتقاط الأفكار الرئيسة وبعض التفاصيل، واستخلاص استنتاجات محددة، ودُرّب الطلبة اليابانيون من خلال مساق يُدرّس في جامعة ميتروبوليتان في أستراليا، وقورن أدائهم بطلبة آخرين لم يدرسوا المساق نفسه،

غرفة الصف، ويمكنه أن يتعلم خارج قاعات الدرس في المنزل ومكان العمل والشارع أو أي مكان آخر بالاستماع إلى المحاضرات والمناقشات والندوات، وغير ذلك من مواقف الاستماع المباشر أو من خلال التسجيلات المسموعة والمراثية. والاستماع ليس مجرد إنصات إلى الأصوات، بل هو كالفقراء عملية فعّالة تتضمن عمليات عقلية متعددة (مصطفى، 2002).

وللاستماع في الغرفة الصفية مستويات مختلفة تعكس درجة تفاعل الطالب مع المسموع، صُنفت في خمسة مستويات هي: عدم متابعة المسموع، والتظاهر بسماع الرسالة، والاستماع الانتقائي لبعض أجزاء الحوار، والاستماع التركيزي الفطن، والاستماع التفاعلي مع المسموع، وفي المستويين الأخيرين يكون هناك نية للفهم (Thompson, et al., 1999).

ويعتمد الفهم العام للمسموع على فهم عناصر وملاحم معينة تكوّن هذا الفهم العام، وهذه العناصر والملاحم تعتمد بدورها على قدرة الدارس على تمييز الأصوات، أي معرفة السامع بمفردات اللغة وقواعدها وأصواتها، وذلك وحده لا يكفي، بل لا بد من أن تكون لديه مقدرة على فهم المعنى العام من خلال السياق العام والإشارات وتعابير الوجه؛ لأن بعض الأصوات قد تفوته، وفوق ذلك على السامع أن يكون لديه إلمام عام بما يسمع ليتمكن من فهمه (محمد، 1996).

ولقد طرأ تطور في ميدان طرائق تدريس اللغات، فلم يعد تدريس اللغة معنياً بالحقائق كما كانت عليه الحال في الماضي (السيد، 1988). وكذا فيما يتعلق بتدريس الاستماع على وجه الخصوص، فلقد طرأ تطور على استراتيجيات تدريسه، ففي السبعينيات من القرن الماضي كان التركيز في تدريس الاستماع على إكساب التلميذ مهارات المعالجة اللغوية للنصوص المسموعة، وفي الثمانينيات جرى انتقال من التركيز على المظاهر اللغوية في النص إلى تفعيل دور المتعلم والتركيز على فهم المسموع في ضوء ثقافة السامع وخبراته، والاهتمام بالمعالجة النقدية له، وقد أثبت ذلك جدواه أكثر من منحى المعالجة اللغوية. أما الآن فهناك اتجاهان رئيسان يجسدان التوجهات الراهنة في تدريس الاستماع، الأول يعنى بتدريس الاستماع بشكل متكامل مرتبط بالمهارات اللغوية الأخرى، والثاني يركز على استخدام الاستراتيجيات البنائية والنقدية فوق المعرفية في تدريسه (Hinkel, 2006).

وللاستماع عدة مهارات حاولت دراسات عديدة جعلها ميداناً لها، ففي عام (1990) قامت البدر بتصنيف مهارات الاستماع للمرحلة الابتدائية إلى خمس فئات، ووضعت تحت كل منها مجموعة من المهارات الفرعية، الأولى: مهارة التمييز السمعي وتضم (42) مهارة فرعية، منها التمييز بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل والنطق، والثانية: مهارة التصنيف وتضم (9) مهارات فرعية، منها الاستعانة بإشارات السياق الصوتية على الفهم، والثالثة: مهارة استخلاص الفكرة الرئيسة وتضم (8) مهارات، منها تحديد فكرة كل جزء في القصة المسموعة، والرابعة: مهارة التفكير الاستنتاجي وتضم (12) مهارة، منها استخلاص المعلومات المهمة

وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التي درست المساق حققت مستوى فهم أعلى بكثير من تلك التي لم تدرسه.

أما تدريس الاستماع في الأردن، فلم يلقَ الاهتمام الكافي في منهاج اللغة العربية الذي ظهر نتيجة لعملية التطوير التربوي التي نفذت عام 1987، وكان مطبقاً قبل هذا المنهاج. أما منهاج اللغة العربية المطبق في الأردن بدءاً من العام 2006/2007، فقد اعتنى بالاستماع عناية كبيرة، إذ عُدَّ الاستماع إحدى مهارات الاتصال الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، التي ينبغي تطويرها من خلال تعليم النظام اللغوي للعربية في نظامها الصوتي والصرفي والمعجمي والبياني والكتابي، وفي الحديث عن النتائج التعليمية المحورية في وثيقة المنهاج، كان النتاج المحوري الثاني يشير إلى استخدام مهارات الاتصال الأربع ومنها الاستماع. وفي المحاور الأساسية لمبحث اللغة العربية وُزعت مهارات الاتصال على صفوف المرحلة الأساسية في ثلاث حلقات: الأولى تضم الصفوف الأول والثاني والثالث، والثانية تضم الصفوف الرابع والخامس والسادس، والثالثة تضم السابع والثامن والتاسع والعاشر (وزارة التربية والتعليم، 2005).

يتألف منهاج الاستماع المطبق حالياً في الأردن من مكونين رئيسيين: الأول ما جاء من حديث عن الاستماع في وثيقة المنهاج، وهو حديث عن النتائج، حيث تحدثت وثيقة المنهاج عن مهارات الاتصال لكل صف من صفوف المدرسة في محاور، وكان المحور الرئيس الأول دائماً من هذه المحاور هو محور الاستماع. والمكون الثاني هو كتب نصوص الاستماع، فقد خُصص لكل صف من صفوف المدرسة كتاب استماع، يضم نصوصاً متباينة في موضوعاتها وأحجامها، وقد تراوح حجم نصوص الحلقة الأولى ما بين ثلاثة سطور وتسعة، والثانية ما بين أربعة سطور وثمانية عشر سطوراً، والثالثة ما بين ثمانية سطور وعشرين سطوراً، والرابعة ما بين أربعة عشر سطوراً وثلاثين، لكن الذي غلب على هذه النصوص هو غناها بالقيم، أعقب كل نص من نصوص الاستماع الأسئلة المتعلقة به، وهذه الأسئلة نفسها وردت في كتب لغتنا العربية وكتب مهارات الاتصال في ثانيا الوحدات تحت عنوان الاستماع؛ ليقوم الطلبة بالإجابة عنها بعد الاستماع إليها. تراوح عدد هذه الأسئلة ما بين ثلاثة وخمسة في الحلقة الأولى، وخمسة وعشرة في الثانية، وخمسة وثلاثة عشر في الثالثة، وثلاثة وخمسة في المرحلة الثانوية، وقد انصبت هذه الدراسة على تحليل هذه الأسئلة.

إن الاستماع بوصفه فناً لغوياً، لا يمكن أن يتحقق لدى الطلبة بالتوصيات، لكن مهاراته تنمو لدى الطلبة بوضع خطة محكمة يضعها مختصون، تتضمن تحديد مهارات الاستماع في كل صف ومرحلة من مراحل التعليم، تكون على شكل جدول مواصفات الاختبار، يحدد النسبة المئوية لفرص التدريب التي ينبغي توفيرها لكل مهارة؛ لتكون هادياً لمؤلفي الكتب، ومن ثم تختار النصوص المناسبة، والأسئلة التي تدرب على هذه المهارات بشكل متوازن.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1. الكتب التي حُلَّت أسئلتها مازالت في مرحلة التجريب، ولم تتعرض لها دراسات بالبحث والتناول؛ لذا يمكن الاستفادة من نتائجها عند تطوير هذه الكتب.
2. يمكن للمعلمين الاستفادة من نتائجها في معالجة جوانب القصور وعدم الاكتمال، بإثرائهم الأسئلة الموجودة بأخرى تُدرَّب على المهارات التي لم تنل فرص تدريب، وتثري المهارات الأخرى قليلة الفرص.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى تبين مهارات الاستماع التي يكسبها منهاج الاستماع لطلبة المرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن للطلبة، ومعرفة ما نالته هذه المهارات من فرص تدريب، كما هدفت إلى تعرّف المهارات التي وردت في الأدب التربوي وينبغي أن يُدرَّب عليها المنهاج، ولم تنل أية فرصة تدريب. وقد جسدت هذه المشكلة في سؤال رئيس مركب واحد هو:

ما هي مهارات الاستماع التي يكسبها منهاج الاستماع للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن للطلبة؟ وما هي فرص التدريب التي نالتها كل مهارة؟ وما هي المهارات التي ينبغي أن يدرب عليها، ولم تنل أية فرصة تدريب؟

وقد تفرع هذا السؤال إلى أربعة أسئلة هي:

1. ما هي مهارات الاستماع التي يكسبها المنهاج لطلبة الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية؟ وما هي فرص التدريب التي نالتها كل مهارة؟ وما هي المهارات التي ينبغي أن يدرب عليها، ولم يدرب عليها؟
2. ما هي مهارات الاستماع التي يكسبها المنهاج لطلبة الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية؟ وما هي فرص التدريب التي نالتها كل مهارة؟ وما هي المهارات التي ينبغي أن يدرب عليها، ولم يدرب عليها؟
3. ما هي مهارات الاستماع التي يكسبها المنهاج لطلبة الحلقة الثالثة من المرحلة الأساسية؟ وما هي فرص التدريب التي نالتها كل مهارة؟ وما هي المهارات التي ينبغي أن يدرب عليها، ولم يدرب عليها؟
4. ما هي مهارات الاستماع التي يكسبها المنهاج لطلبة المرحلة الثانوية؟ وما هي فرص التدريب التي نالتها كل مهارة؟ وما هي المهارات التي ينبغي أن يدرب عليها، ولم يدرب عليها؟

التعريفات الإجرائية

1. مهارات الاستماع: سلسلة من المهارات تمثل عملية الاستماع بكافة نواحيها، بما فيها من تذكر وفهم وتحليل وتركيب ونقد وتذوق، طُوِّرت بالعودة إلى الأدب التربوي المختص بهذا المجال، وأجازها المحكمون.
2. الحلقة الأولى: وتضم الصفوف الأساسية الثلاثة التالية: الأول والثاني والثالث.

التي استخدمها الشيعلي وخطابية (2003) في خطوات تحليل المضمون:

$$\text{نسبة الاتفاق بين المحللين} = \frac{\text{عدد الفقرات التي يتفق المحللان على وجود القيمة فيها}}{100\% \times \text{عدد الفقرات الكلية التي شملها التحليل}}$$

وقد كان معامل الاتفاق المحسوب للحلقة الأولى (92.1%)، وللحلقة الثانية (88.5%)، وللحلقة الثالثة (87.1%)، وللمرحلة الثانوية (95.2%)، وكان وسط الأوساط كلها (90.7%)، وقد عد هذا المعامل مطمئناً للشروع في عمليات التحليل.

المحتوى المُحلَّل ووحدة التحليل وفئته

كان المحتوى المُحلَّل هو جميع أسئلة الاستماع في كتب لغتنا العربية للصفوف من الأول حتى السابع، وأسئلة الاستماع في كتب مهارات الاتصال للصفوف من الثامن حتى الثاني عشر، وقد بلغت مجتمعة (830) سؤالاً، انظر ملحق (1)، أما وحدة التحليل فكانت السؤال، وأما فئته فكانت مهارات الاستماع الواردة في قوائم أداة الدراسة.

محددات الدراسة

1. جاءت نتائج هذه الدراسة محددة بما يلي:
2. السؤال المركب حُلِّل إلى مكوناته، وعُدَّ سؤالين أو ثلاثة، بحسب مكوناته.
3. الكتب التي حُلِّلَت أسئلتها هي كتب اللغة العربية التي ضمت أسئلة تدرب على فن الاستماع، والتي تطبق في الأردن بدءاً من مطلع العام الدراسي 2006/2007م.
4. قوائم المهارات التي طورت وأجازها المحكمون، وهي التي تمثل أداة الدراسة.
5. اقتصر في الدراسة على المهارات الفرعية التي تم التدريب عليها، وكذلك على فرص التدريب، والمهارات التي لم يدرب عليها.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة استُخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

- حساب التكرارات التي نالتها كل مهارة من مهارات القوائم الفرعية في الكتب.
- حساب النسبة المئوية لتكرار كل مهارة بمقارنتها بالمجموع الكلي للأسئلة في المحتوى المُحلَّل، وقد اعتبرت كل حلقة من حلقات المرحلة الأساسية وحدة واحدة متكاملة في احتساب النسب المئوية.

نتائج الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن سؤال رئيس مركب واحد، فحواه تعرّف المهارات التي حواها منهاج الاستماع كمكون من مكونات منهاج اللغة العربية الأردني، وتبين فرص التدريب التي نالتها هذه المهارات والنسب المئوية لهذه الفرص، كما تحاول تعرّف المهارات التي ينبغي أن يدرب عليها هذا المنهاج ولم

3. الحلقة الثانية: وتضم الصفوف الأساسية الثلاثة التالية: الرابع والخامس والسادس.

4. الحلقة الثالثة: وتضم الصفوف الأساسية الأربعة التالية: السابع والثامن والتاسع والعاشر. وهذا التقسيم مستنبط من المحاور الأساسية لمبحث اللغة العربية حيث قسم المرحلة الأساسية إلى هذه الحلقات الثلاث (وزارة التربية والتعليم، 2005).

5. المرحلة الثانوية: وتضم صفين هما: الحادي عشر والثاني عشر.

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة بسلسلة من مهارات الاستماع، التي تمثل هذا الفن الاتصالي، بما ينطوي عليه من عمليات عقلية مختلفة من تذكر وفهم وتحليل وتركيب ونقد وتدقيق، استنبطت من الدراسات السابقة والأدب التربوي المختص بهذا المجال، في اللغة العربية كانت: (البدري، 1990، مذكور، 1991، مجاور، 1974 مصطفى، 2002، وزارة التربية والتعليم، 2005) وفي اللغة الإنجليزية كانت (Stoodt, 1988, Andwrsen & Lapp, 1979, Norton, 1980, Hoskisson & Tompkins, 1987). تألفت هذه القائمة في مجملها من (75) مهارة، موزعة على أربع قوائم فرعية هي: قائمة الحلقة الأولى وتضم (16) مهارة، وقائمة الحلقة الثانية وتضم (19)، وقائمة الحلقة الثالثة وتحتوي (20)، وقائمة المرحلة الثانوية وتشتمل على (20)، وقد رتبنا المهارات في كل قائمة تصاعدياً على وحي من مستويات القدرات العقلية التي تتطلبها، حيث تضمنت مستويات التذكر والفهم والتحليل والتركيب والنقد والتدقيق.

تألفت القائمة في صيغتها الأولى من (83) مهارة، في قائمة الحلقة الأولى كانت (18) مهارة، وفي قائمة الحلقة الثانية (20)، وفي قائمة الحلقة الثالثة (24)، وفي قائمة المرحلة الثانوية (21)، ثم عُرضت على أربعة محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وقدموا جملة من الملاحظات والمقترحات والتوصيات، وقد أخذت ملاحظاتهم عدة أشكال هي: حذف بعض المهارات كلياً؛ لكونها متضمنة أو غير مناسبة، وإعادة الصياغة لبعضها، والنقل من قائمة إلى أخرى؛ لتصبح أكثر انسجاماً مع مستوى الصف، واقتراح بعضهم إضافة بعض المهارات. وبعد مناقشات طويلة ومعمقة معهم، وتحديد ما اتفق عليه من الغالبية واعتماده، أخذت الأداة شكلها النهائي مؤلفة من (75) مهارة. كما ذكر آنفاً.

ثبات التحليل

للتأكد من ثبات التحليل أُستعين بأحد أعضاء هيئة التدريس في قسم معلم الصف في جامعة جرش ممن يحمل درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية، عُرِفَ بهدف الدراسة وأداتها، وكلف تحليل أسئلة وحدتين من كل حلقة من حلقات المرحلة الأساسية ووحدتين من أسئلة كتاب مهارات الاتصال للمرحلة الثانوية، وحسب معامل الارتباط بينه وبين الباحث باستخدام المعادلة التالية

"تفسير معاني مفردات وجمل في المسموع"، والرابعة عشرة
"تكميل القصة المسموعة الناقصة".

إجابة السؤال الفرعي الثاني

يستقصي هذا السؤال مهارات الاستماع التي يكسبها منهاج
الاستماع في المرحلة الأساسية لطلبة الحلقة الثانية، ويتعرف فرص
التدريب عليها التي نالتها كل مهارة والنسب المئوية لهذه الفرص،
كما يستقصي المهارات التي لم يتم التدريب عليها. ويبين الجدول
(2) هذه المهارات وفرص التدريب عليها والنسب المئوية لهذه
الفرص، مقارنة بعدد الأسئلة في هذه الحلقة والبالغ (226) سؤالاً.

جدول (2) التكرارات والنسب المئوية لمهارات الاستماع في الحلقة الثانية

الرقم	المهارة	التكرارات	النسب المئوية
1.	تذكر كلمات وجمل معينة وردت في النص المسموع	15	6.6%
2.	إعادة رواية النص المسموع	5	2.2%
3.	ترتيب أحداث النص المسموع بعد عرضها مقطعة عليه	1	.44%
4.	تذكر متضمنات المسموع والإجابة عن أسئلة تذكيرية حوله	88	38.9%
5.	تذكر أنماط لغوية معينة من النص المسموع	13	5.7%
6.	تفسير معاني مفردات وجمل في النص المسموع	17	7.5%
7.	تحديد الموضوع العام للنص المسموع	17	7.5%
8.	تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية في النص المسموع	4	1.7%
9.	استحضار مواقف مشابهة أو مناقضة لفكرة النص المسموع	3	1.3%
10.	ربط النص بخبرات السامع	5	2.2%
11.	تقديم تعليقات لمتضمنات النص المسموع ومتعلقاته	5	2.2%
12.	تكوين استنتاجات في ضوء فهم المسموع	16	7%
13.	اقتراح عنواناً مناسباً للنص المسموع	6	2.6%
14.	استخلاص العبر والمغازي من النص المسموع	4	1.7%
15.	وضع نهايات مناسبة للنصوص مبتورة يسمعها	—	—
16.	تمييز الحقيقة من الخيال في النص المسموع	—	—
17.	تمييز الحقيقة من الرأي في النص المسموع	3	1.3%
18.	إبداء الرأي حول المسموع ومتعلقاته	21	9.2%
19.	تحديد بعض جوانب الجمال في النص المسموع	3	1.3%

ويبين تفحص محتويات الجدول (2) أن المنهاج درّب على
(17) مهارة من أصل (19) ضمتها القائمة الخاصة بهذه الحلقة،
كما يبين أن المهارة الرابعة فيه "تذكر متضمنات المسموع
والإجابة عن أسئلة تذكيرية حوله" نالت أعلى نسبة مئوية، إذ كانت
حصتها (88) فرصة تدريب، أي ما نسبته (38.9%)، تلتها مهارة
إبداء الرأي حول النص المسموع ومتعلقاته بنسبة (9.2%)، وفي
المرتبة الثالثة جاءت مهارتان هما: تفسير معاني المفردات والجمال

تتوافر لها فرص تدريب. وقد جُسد هذا السؤال الرئيس بأربعة
أسئلة فرعية: ثلاثة منها تتصل بحلقات المرحلة الأساسية الثلاث:
الأولى والثانية والثالثة، ورابع يتصل بالمرحلة الثانوية بصفيها
الحادي عشر والثاني عشر. ويشار إلى أن عدد أسئلة الاستماع
الكلّي في منهاج الاستماع في المرحلتين الأساسية والثانوية بلغ
في مجمله (830) سؤالاً، موزعةً كما في جدول رقم (1).

إجابة السؤال الفرعي الأول

يستقصي هذا السؤال مهارات الاستماع التي يكسبها منهاج
الاستماع في المرحلة الأساسية لطلبة الحلقة الأولى، ويتعرف فرص
التدريب عليها التي نالتها كل مهارة والنسب المئوية لهذه الفرص،
كما يستقصي المهارات التي لم يتم التدريب عليها. ويبين الجدول
(1) هذه المهارات وفرص التدريب عليها والنسب المئوية لهذه
الفرص مقارنة بعدد الأسئلة في هذه الحلقة والبالغ (237).

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية لمهارات الاستماع في الحلقة الأولى

الرقم	المهارة	التكرارات	النسب المئوية
1	تذكر كلمات وتراكيب وجمل معينة في النص المسموع	27	11.3%
2	إعادة رواية النص المسموع ملخصاً بلغته الخاصة	4	1.6%
3	ترتيب أحداث النص المسموع بعد عرضها مقطعة عليه	3	1.2%
4	تذكر أنماط لغوية معينة في النص المسموع	1	.42%
5	تذكر متضمنات المسموع والإجابة عن أسئلة تذكيرية حوله	122	51.4%
6	تفسير معاني مفردات وجمل في النص المسموع	—	—
7	تحديد الفكرة العامة في النص المسموع	2	.084%
8	اقتراح عناوين للنصوص المسموعة	7	2.9%
9	تكوين استنتاجات في ضوء فهم المسموع	10	4.2%
10	ربط النص بخبرات السامع	11	4.6%
11	استخلاص العبر والمغازي من النصوص المسموعة	3	1.2%
12	تقديم تعليقات لمتضمنات النص المسموع ومتعلقاته	16	6.7%
13	التوصل إلى إجابة للألغاز المسموعة	2	.84%
14	تكميل القصة المسموعة الناقصة	—	—
15	تكوين صور بصرية حول متضمنات النص المسموع	4	1.6%
16	إبداء الرأي حول النص المسموع ومتعلقاته	25	10.5%

يبين تفحص محتويات الجدول (1) أن المنهاج درّب على
(14) مهارة من أصل (16) ضمتها القائمة الخاصة بهذه الحلقة،
كما يبين أن المهارة الخامسة "تذكر متضمنات المسموع والإجابة
عن أسئلة تذكيرية حوله" نالت أعلى نسبة مئوية، إذ نافتها حصتها
على نصف عدد فرص التدريب في منهاج الاستماع لهذه الحلقة،
تلتها مهارة تذكر أخرى، هي تذكر كلمات وتراكيب وجمل معينة
في المسموع بنسبة (11.3%)، وجاءت مهارة إبداء الرأي حول
النص المسموع ومتعلقاته ثالثة بنسبة (10.5%)، أما المهارات
التي لم تنل أية فرصة للتدريب عليها فمهارتان، هما: السادسة

النص المسموع ومتعلقاته"، إذ كانت النسبة المئوية لفرصهما (9.3%). أما المهارات التي لم تنل أية فرصة للتدريب عليها فثلاث مهارات، هي: الثامنة "تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المسموع"، والحادية عشرة "مقارنة ما يسمعه من النص بخبراته المعرفية"، والسابعة عشرة "تمييز الحقائق من الآراء في المسموع".

إجابة السؤال الفرعي الرابع

يستقصي هذا السؤال مهارات الاستماع التي يكسبها منهاج الاستماع لطلبة المرحلة الثانوية، ويتعرف فرص التدريب عليها التي نالها كل مهارة والنسب المئوية لهذه الفرص، كما يستقصي المهارات التي لم يتم التدريب عليها. ويبين الجدول (4) هذه المهارات وفرص التدريب عليها والنسب المئوية لها، مقارنة بعدد الأسئلة في هذه المرحلة والبالغ (56) سؤالاً.

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لمهارات الاستماع في

المرحلة الثانوية

الرقم	المهارة	التكرارات	النسب المئوية
1.	تذكر مضامين النص المسموع	6	10.7%
2.	تفسير المفردات والتراكيب الواردة في النص المسموع	3	5.3%
3.	مناقشة ما يسمعه، ومعرفة أبعاده، وتحليله	6	10.7%
4.	تحديد الفن الأدبي الذي ينتمي إليه النص المسموع	—	—
5.	تحديد الفكرة العامة في النص المسموع	2	3.5%
6.	تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المسموع	8	14.2%
7.	تحديد الأفكار اللافتة والهامة في النص المسموع	2	3.5%
8.	تحديد الأفكار الجديدة في النص المسموع	2	3.5%
9.	الدقة في أخذ ملحوظات أثناء الاستماع إلى النص	6	10.7%
10.	معرفة دوافع المتحدث	—	—
11.	تكوين استنتاجات في ضوء فهم المسموع	7	12.5%
12.	تلخيص بعض أجزاء النص المسموع	2	3.5%
13.	إعادة صياغة الموضوع بلغته الخاصة	1	1.7%
14.	تكوين أسئلة حول متضمنات المسموع	2	3.5%
15.	تمييز الحقائق من الآراء في المسموع	2	3.5%
16.	تمييز الحقيقة من الخيال في المسموع	—	—
17.	إبداء الرأي حول المسموع ومتعلقاته	7	12.5%
18.	تطبيق معايير نقدية ومنطقات معينة على نص مسموع	—	—
19.	الموازنة بين متحدث وآخر	—	—
20.	تحديد بعض عناصر جمال النص المسموع (الموسيقا، اللغة، الصورة)	—	—

ويبين تفحص محتويات الجدول (4) أن المنهاج درّب على (14) مهارة من أصل (20) ضمتها القائمة الخاصة بهذه الحلقة، كما يبين أن المهارة السادسة فيه "تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المسموع" نالت أعلى نسبة مئوية، إذ كانت حصتها (8) فرص تدريب، أي ما نسبته (14.2%)، تلتها مهارتان جاءتتا في المرتبة الثانية، هما: الحادية عشرة "تكوين استنتاجات في ضوء فهم المسموع"، والسابعة عشرة "إبداء الرأي حول

في النص المسموع، وتحديد الموضوع العام للنص المسموع بنسبة (7.5%). أما المهارات التي لم تنل أية فرصة للتدريب عليها فمهارتان، هما: الخامسة عشرة "وضع نهايات مناسبة لنصوص مبنية على سمعها"، والسادسة عشرة "تمييز الحقيقة من الخيال في المسموع".

إجابة السؤال الفرعي الثالث

يستقصي هذا السؤال مهارات الاستماع التي يكسبها منهاج الاستماع في المرحلة الأساسية لطلبة الحلقة الثالثة، ويتعرف فرص التدريب عليها التي نالها كل مهارة والنسب المئوية لهذه الفرص، كما يستقصي المهارات التي لم يتم التدريب عليها. ويبين الجدول (3) هذه المهارات وفرص التدريب عليها والنسب المئوية لهذه الفرص، مقارنة بعدد الأسئلة في هذه الحلقة والبالغ (311) سؤالاً.

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لمهارات الاستماع في

الحلقة الثالثة

الرقم	المهارة	التكرارات	النسب المئوية
1.	تذكر كلمات وجمل معينة وردت في النص المسموع	14	4.5%
2.	إعادة رواية النص المسموع	2	0.64%
3.	تذكر أنماط لغوية في النص المسموع	16	5.1%
4.	تذكر متضمنات المسموع والإجابة عن أسئلة تذكيرية حوله	137	44%
5.	تفسير معاني مفردات وجمل في النص المسموع	15	4.8%
6.	تحديد الفن الأدبي الذي ينتمي إليه النص المسموع	4	1.2%
7.	تحديد الفكرة العامة في النص المسموع	13	4.1%
8.	تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المسموع	—	—
9.	مناقشة النص المسموع ومعرفة أبعاده	29	9.3%
10.	استخلاص العبر والمغازي من النص المسموع	4	1.2%
11.	مقارنة ما يسمعه من النص بخبراته المعرفية	—	—
12.	اقتراح عناوين للنصوص المسموعة	15	4.8%
13.	تقديم تعليقات لمتضمنات المسموع	19	6.1%
14.	استخلاص أدلة من المسموع تدعم أفكاراً معينة	2	0.64%
15.	تقديم أدلة تدعم متضمنات النص المسموع	2	0.64%
16.	تكوين أسئلة حول متضمنات المسموع	1	0.32%
17.	تمييز الحقائق من الآراء في المسموع	—	—
18.	تمييز الحقيقة من الخيال في المسموع	1	0.32%
19.	إبداء الرأي حول المسموع ومتعلقاته	29	9.3%
20.	تحديد بعض عناصر جمال النص المسموع (الموسيقا، اللغة، الصورة)	8	2.5%

ويبين تفحص محتويات الجدول (3) أن المنهاج درّب على (17) مهارة من أصل (20) ضمتها القائمة الخاصة بهذه الحلقة، كما يبين أن المهارة الرابعة فيه "تذكر متضمنات المسموع والإجابة عن أسئلة تذكيرية حوله"، نالت أعلى نسبة مئوية، إذ كانت حصتها (137) فرصة تدريب، أي ما نسبته (44%)، تلتها مهارتان جاءتتا في المرتبة الثانية هما: التاسعة "مناقشة النص المسموع ومعرفة أبعاده"، والتاسعة عشرة "إبداء الرأي حول

(40%)، وأعطاهما جيلفورد (30%)، وأعطاهما بلوم (45%)؛ وذلك لأن أسئلة التذكر تعد أساس البناء الفكري، ولا تتم أية عملية عقلية بدونه (الفرحان ومرعي، 2001). ولكن الملاحظ أن حصة التذكر في منهاج الاستماع فاقت جميع هذه النسب؛ مما ضيق فرص التدريب على بعض المهارات وألغى فرص التدريب على مهارات أخرى، ويفسر ذلك بأن المؤلفين لم يكونوا يضعون الأسئلة في ضوء مصفوفة بالمهارات معدة مسبقاً تكون بمثابة جدول مواصفات الاختبار تحدد حصة كل مهارة، وقد أشار إلى ذلك بعض المؤلفين عندما سئلوا عن آلية وضع الأسئلة في حقل الاستماع، فبينوا أن الأسئلة توضع موقفياً بحسب النص.

أما في المرحلة الثانوية فمن المنطقي جداً أن تنحسر مساحة مهارات التذكر؛ لأن الطلبة أصبحوا بمستوى عقلي وبناء فكري يؤهلهم لعمليات عقلية أكثر تعقيداً، فقلت أسئلة التذكر حتى يفسح المجال لمهارات استماع تتصل بعمليات عقلية أعلى.

وتعد مهارة تفسير المفردات من المهارات اللغوية المهمة؛ لأنها تسهم في زيادة ثروة الطالب اللغوية وتعمل على تكوين معجم الطالب الخاص. لكنها لم تنل أية فرصة للتدريب عليها في الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية مع أهميتها فيها، وأن النتائج الخاصة بالاستماع لهذه الصفوف نصت عليها صراحة (وزارة التربية والتعليم، 2005)، ونالت هذه المهارة بعض الاهتمام في الحلقتين اللاحقتين وفي المرحلة الثانوية مع عدم وجود التوازن في فرص التدريب الموفرة. فقد كان نصيبها في الحلقة الثانية (7.5%)، و (4.8%) في الحلقة الثالثة و (5.3%) في المرحلة الثانوية، وربما يفسر عدم التدريب عليها في الحلقة الأولى بأن مفردات نصوص الاستماع كانت في مجملها بسيطة جداً سهلة، وموضوعاتها تدور حول خبرات الطالب ومعايشاته اليومية، أما عدم التوازن في فرص التدريب في الحلقات اللاحقة فيفسر بأنه ليس ثمة موجهات محددة كمصفوفة أو جدول مواصفات في نسب مئوية يوجّه عمل المؤلفين في هذا المجال كما أشير سابقاً.

أما فيما يتعلق بالمهارات الخاصة بمستوى الفهم والمعالجة النصية كتحديد الفكرة، واقتراح عناوين، وتكوين الاستنتاجات، وتقديم التعليقات، واستخلاص العبر وربط النص بخبرات القارئ فقد نالت نصيباً متكافئاً إلى حد ما في المرحلة الأساسية، فقد كان نصيبها في الحلقة الأولى (21.3%) وفي الحلقة الثانية (26.2%) وفي الثالثة (28%)، وارتفع نصيبها في المرحلة الثانوية إلى (58.6%)، وذلك أمر طبيعي فمهارات فهم النص مهارات محورية وتؤسس لمهارات التركيب والتقويم والتذوق التي تأتي لاحقاً فلا بد من الاهتمام بها والتركيز عليها، وقد بينت الدراسات التي صنفّت مهارات الاستماع ذلك (مصطفى، 2002).

مهارات الاستماع التي تعكس مستوى التركيب كعملية عقلية أشار إليها تصنيف بلوم مثل تكميل القصة الناقصة، ووضع نهايات لنصوص مبتورة يسميها، وتكوين أسئلة حول متضمنات المقروء وإعادة صياغة النص، وهذه لم تنل أي اهتمام في أسئلة الحلقتين الأولى والثانية، ويفسر أمر مهارات التكميل بأن نصوص الاستماع

النص المسموع ومتعلقاته"، إذ كانت النسبة المئوية لفرصهما (12.5%). وهناك ست مهارات لم تنل أية فرصة للتدريب عليها هي: تحديد الفن الأدبي الذي ينتمي إليه النص المسموع، ومعرفة دوافع المتحدث، وتمييز الحقيقة من الخيال في المسموع، وتطبيق معايير نقدية ومنطقات معينة على نص مسموع، والموازنة بين متحدث وآخر، وتحديد بعض عناصر جمال النص المسموع (الموسيقا، اللغة، الصورة).

تفسير النتائج

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن العدد الكلي لأسئلة الاستماع بلغ (830) سؤالاً، كان نصيب الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية منها (237)، والثانية (226)، والثالثة (311)، وكان نصيب المرحلة الثانوية (56). والناظر في هذه الأعداد لا يرى تعادلاً، فقد جاءت أسئلة الحلقة الأولى أكثر من الثانية بعض الشيء، إذا زادت بمقدار (11) سؤالاً، أما في الحلقة الثالثة فكانت هناك قفزة عديدة، فقد ازدادت أسئلتها بمقدار (85) سؤالاً عن الحلقة الثانية؛ وذلك مبرر لأن هذه الحلقة تضم أربعة صفوف، لكل منها كتابه، على خلاف الحلقتين السابقتين اللتين في كل منهما ثلاثة صفوف. وأما في المرحلة الثانوية فقد يفهم أمر تراجع حصة الاستماع من حيث عدد الأسئلة؛ إذ أن فيها كتابين لمهارات الاتصال، وكما أن منهاج اللغة العربية في هذه المرحلة يضم فروعاً أخرى، لا توجد في المرحلة الأساسية، فهناك فروع النقد والبلاغة وتاريخ الأدب والظواهر الأدبية، مما يستدعي أن يكون لها نصيب من التدريب، فضلاً عن أن معظم مهارات الاستماع ينبغي أن يكون قد نما معظمها في المرحلة الأساسية.

أظهرت نتائج التحليل التباين الواضح في فرص التدريب التي نالتها مهارات الاستماع في قوائم التحليل، وقد يعزى ذلك إلى الآلية التي كان يتم في ضوءها اختيار الأسئلة التي أعقبت نصوص الاستماع، وعند الاستفسار من المؤلفين عن هذه الآلية، وعن وجود مخطط يحدد فرص التدريب التي توضع لكل مهارة يلتزم به ليوجد قدراً من التعادل والتوازن، أشير إلى أنه ليس ثمة مخطط يحدد ذلك، كما أشير أنه عند اختيار نص من النصوص كان يركز على أن يكون متضمناً قيماً، واختار له الأسئلة المناسبة التي تخدمه دون النظر إلى الصورة الكلية على صعيدي الصف والحلقة.

مهارات الاستماع ذات الصلة بعملية التذكر، كتذكر متضمنات المسموع والإجابة على أسئلة تذكيرية حوله، وتذكر كلمات وتراكيب وجمل في المسموع، وإعادة رواية النص المسموع وترتيب أحداثه، وتذكر أنماط لغوية معينة كالتهجئة والنداء، احتلت مساحة كبيرة ونالت نصيباً وافراً من فرص التدريب، حيث كان نصيبها في الحلقة الأولى (65.92%)، وفي الحلقة الثانية انخفضت حصتها إلى (53.84%) وارتفعت قليلاً في الحلقة الثالثة فصارت (54.24%)، وانخفضت انخفاضاً حاداً في المرحلة الثانوية حتى صارت (10.7%)، وهذا الارتفاع في حصة التذكر يتفق مع ما ورد في الأدب التربوي حول الأوزان التي تعطى للأسئلة وفقاً للمستويات العقلية، فقد أعطاهما استال وأنزلون

المصادر والمراجع

أبو غزلة، سامي. (2002). أثر برنامج علاجي في تحسين مهارات الاستماع لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

البدري، عفراء. (1990). مهارات الاستماع في اللغة العربية وأساليب تعليمها والتدريب عليها في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

السيد، محمود أحمد. (1988). تعليم اللغة بين الواقع والطموح. دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

الشعيلي، علي وخطيب، عبد الله. (2002). عمليات العلم الأساسية المتضمنة في الأنشطة العلمية لكتب العلوم للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(1)، 157-195.

الفرحان، إسحاق ومرعي، توفيق. (2001). المنهاج التربوي. ط2. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

مجاور، محمد صلاح الدين. (1974). دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية. الكويت: دار القلم.

محمد، عبد الخالق. (1996). اختبارات اللغة. ط 2. الرياض: جامعة الملك سعود.

مدكور، أحمد. (1991). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الشواف.

مصطفى، عبد الله. (2002). مهارات اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

وزارة التربية والتعليم. (2003). الإطار العام للمناهج والتقويم.

وزارة التربية والتعليم. (2005). الإطار العام والنتائج العامة والخاصة للغة العربية لمرحلتى التعليم الأساسي والثانوية.

Andwrsn, P. and Lapp, D. (1979). *Language Skills in Elementary Education*. New York: Macmillan Publishing co, Inc.

Ching, A. and Read, J. (2006). The Effects of Listening Support on the Listening Performance of EFL Learners. *TESOL Quarterly*, 40(2), 375-397.

Dorothy, R. (1980). *Teaching Elementary Language Arts*. 2nd Ed. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Escola, H. (1980). Certain Effects of Selected Activities of Communicative Competence Training on the Development of Listening and Speaking Skills of High School Student of

المقدمة لصفوف هاتين الحلقتين كانت مكتملة ما لم يتح المجال للتدريب على هذه المهارات، وظهرت فرصة تدريب واحدة على هذا النوع من المهارات في الحلقة الثالثة، لكن فرص تدريب هذا النوع من المهارات اتسعت في المرحلة الثانوية حيث وصلت النسبة المئوية لفرص التدريب عليها إلى (8.7%)، وذلك أمر طبيعي فالطلبة في مستوى من الاستعداد الذهني يؤهلهم لمثل هذا النوع من المهارات.

ركز مشروع التطوير التربوي من أجل الاقتصاد المعرفي المعروف اختصاراً ب (ERFKE) الذي وضعت المناهج على أساسه على التفكير الناقد، وأفرد له نتاجاً خاصاً من النتاجات العامة للنظام التربوي الأردني هو النتاج الرابع عشر (وزارة التربية والتعليم، 2003)، والمهارات التي تجسد هذا النوع من التفكير عديدة، من أبرزها إبداء الرأي، وتمييز الحقيقة من الرأي وتمييزها من الخيال، والموازنة، وتطبيق معايير نقدية؛ لذا نجد لكل ذلك صدى واضحاً في منهاج الاستماع، فقد نالت مهارات الاستماع المتصلة بالتفكير الناقد في الحلقة الأولى ما نسبته (10.5%)، ومثل هذه النسبة للحلقة الثانية، وفي الحلقة الثالثة (9.6%)، وفي المرحلة الثانوية ارتفعت هذه النسبة إلى (16%).

أما فيما يتعلق بمهارات التدقيق الجمالي وتحديد بعض جوانب الجمال في المسموع فإنه ظهر لها من فرص التدريب في الحلقة الثانية (1.3%)، و(2.5%) في الحلقة الثالثة، ولم تظهر لها أية فرص في المرحلة الثانوية، ففي الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية قد يعزى غياب فرص التدريب عليها إلى أن التدريب على هذه المهارات من خلال نصوص مسموعة قد يكون أعلى من مستوى طلبة هذه الصفوف، أما خلو منهاج المرحلة الثانوية من أية فرص للتدريب عليها، مع أن النتاجات الخاصة بهذه المرحلة قد نصت عليها، فيعود إلى التوجه الذي حكم عمل فرق التأليف، فخلال الحديث مع البعض منهم أشار إلى أنهم كانوا يركزون في أسئلة الاستماع على الأسئلة المباشرة التي تدور حول تحصيل فكرة النص، ولم يتطرقوا إلى أسئلة من قبيل التدقيق؛ لأن الطالب يستمع إلى النص في فترة وجيزة، لا تسعفه في التعامل مع مهارات بهذا المستوى.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة إليها، فإنها توصي بما يلي:

1. ينبغي عند وضع منهاج للاستماع أن يؤسس على مصفوفة محكمة، تكون بمثابة موجّهات للنشاطات والتدريبات ذات الصلة، يضعها خبراء مختصون تبين المهارات التي ينبغي أن يُدرَّب عليها منهاج، وكيفية توزيعها وتتابعها عبر الصفوف والمراحل، وحصة كل منها من فرص التدريب في كل صف وحلقة ومرحلة.
2. قيام المعلمين المنفذين للمنهاج بدور فاعل في معالجة الفجوات وعدم التوازن، الذي قد يظهر في منهاج من خلال إثراء منهاج بأنشطة وتدريبات معدة.

سمارة، ماجدة وعناقرة، فاطمة و الطورة، هارون وعودة، صلاح وعبيدات، محمد. (2007). لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي ج1 + ج2. عمان: وزارة التربية والتعليم.

سمارة، ماجدة وعناقرة، فاطمة و الطورة، هارون وعودة، صلاح وعبيدات، محمد. (2007). لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي/ نصوص الاستماع. عمان: وزارة التربية والتعليم.

ضيف الله، كوثر والنوايسة، حكمت والبرغوثي، نورة وعبد الفتاح، نزهة. (2007). مهارات الاتصال للمرحلة الثانوية المستويين الثالث والرابع. عمان: وزارة التربية والتعليم.

ضيف الله، كوثر والنوايسة، حكمت والبرغوثي، نورة وعبد الفتاح، نزهة. (2007). مهارات الاتصال للمرحلة الثانوية المستويين الثالث والرابع/ نصوص الاستماع. عمان: وزارة التربية والتعليم.

الطورة، هارون وسمارة، ماجدة وعناقرة، فاطمة ونزال، هدى. (2006). لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي ج1 + ج2. عمان: وزارة التربية والتعليم.

الطورة، هارون وسمارة، ماجدة وعناقرة، فاطمة ونزال، هدى. (2006). لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي / نصوص الاستماع. عمان: وزارة التربية والتعليم.

عيال عواد، أحمد وأبو صعيلىك، حامد وخطاطبة، فايزة ومقداد، سعد والحاك، هيام. (2007). لغتنا العربية للصف السادس. عمان: وزارة التربية والتعليم.

عيال عواد، أحمد وأبو صعيلىك، حامد وخطاطبة، فايزة ومقداد، سعد والحاك، هيام. (2007). لغتنا العربية للصف السادس/ نصوص الاستماع. عمان: وزارة التربية والتعليم.

الفايز، مفلح ونزال، هدى وسمارة، ماجدة ونجار، عبيد. (2006). لغتنا العربية للصف الأول الأساسي ج1 + ج2. عمان: وزارة التربية والتعليم.

الفايز، مفلح ونزال، هدى وسمارة، ماجدة ونجار، عبيد. (2006). لغتنا العربية للصف الأول الأساسي/ نصوص الاستماع. عمان: وزارة التربية والتعليم.

القطاونة، سامي ونعجة، سهى وأبو جاموس، عبد الكريم والدروبي، محمد. (2007). لغتنا العربية للصف الرابع ج1 + ج2. عمان: وزارة التربية والتعليم.

القطاونة، سامي ونعجة، سهى وأبو جاموس، عبد الكريم والدروبي، محمد. (2007). لغتنا العربية للصف الرابع/ نصوص الاستماع. عمان: وزارة التربية والتعليم.

German: A case Study. *Dissertation Abstracts International*, 41(5), 1985-1986.

Hinkel, E. (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 117-118.

Hoskisson, K. and Tompkins, L. (1987). *Language Arts Content And Teaching Strategies*. USA: Merrill Publishing Company.

Kyoko, S. (2005). Development of a Listening Strategy Intervention Program for Adult Learners of Japanese. *International Journal of Listening*, 19, 63-78.

Norton, D. (1980). *The Effective Teaching of Language Arts*. USA: Bell & Howell Company.

Stoodt, B. (1988). *Teaching Language Arts*. New York: Harper & Row Publishers.

Thompson, F., Grandgenett, D. and Grandgenett, N. (1999). Helping Disadvantaged Learners Build Effective Listening Skills. *Education*, 120 (1), 130.

ملحق (1) توزيع عينة الدراسة على المراحل والحلقات

المرحلة	الأساسية			الثانوية	المجموع الكلي
	الحلقة				
	الأولى	الثانية	الثالثة		
عدد الأسئلة	237	226	311	56	830

ملحق (2) الكتب التي حُلَّت أسئلتها

أبو سريس، محمد و عيال عواد، أحمد والقطاونة، سامي وشديفات، يعقوب. (2007). لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي. عمان: وزارة التربية والتعليم.

أبو سريس، محمد و عيال عواد، أحمد والقطاونة، سامي وشديفات، يعقوب. (2007). لغتنا العربية للصف الخامس/ نصوص الاستماع. عمان: وزارة التربية والتعليم.

أبو سريس، محمد والسالم، عبد الكريم والهاشم، جواهر وعوض، إيناس. (2007). لغتنا العربية للصف السابع الأساسي. عمان: وزارة التربية والتعليم.

أبو سريس، محمد والسالم، عبد الكريم والهاشم، جواهر وعوض، إيناس. (2007). لغتنا العربية للصف السابع/ نصوص الاستماع. عمان: وزارة التربية والتعليم.

الرواشدة، سامح وهصيص، علي وبدوي، أمينة وجرادات، أسامة. (2006). اللغة العربية/ مهارات الاتصال للصف الثامن. عمان: وزارة التربية والتعليم.

الرواشدة، سامح وهصيص، علي وبدوي، أمينة وجرادات، أسامة. (2006). اللغة العربية/ مهارات الاتصال للصف الثامن/ نصوص الاستماع. عمان: وزارة التربية والتعليم.

لله، عمر والحايك، هيام وهصيص، علي وعبيدات، محمد.
(2006). اللغة العربية/ مهارات الاتصال للصف التاسع.
عمان: وزارة التربية والتعليم.

لله، عمر والحايك، هيام وهصيص، علي وعبيدات، محمد.
(2006). اللغة العربية مهارات الاتصال / نصوص
الاستماع للصف التاسع. عمان: وزارة التربية والتعليم.

المنصور، زهير والعلي، فريال والخالدة، عايد والحداد، عبد
الكريم والنوايسة، حكمت. (2006). اللغة العربية مهارات

الاتصال للصف العاشر. عمان: وزارة التربية والتعليم.
المنصور، زهير والعلي، فريال والخالدة، عايد والحداد، عبد
الكريم والنوايسة، حكمت. (2006). اللغة العربية مهارات

الاتصال/ نصوص الاستماع للصف العاشر. عمان: وزارة
التربية والتعليم.

النوايسة، حكمت وضيف الله، كوثر والنوباني، مصطفى
والبرغوثي، نورة وعبد الفتاح، نزهة. (2006). مهارات
الاتصال للمرحلة الثانوية للمستويين الأول والثاني.

عمان: وزارة التربية والتعليم.

النوايسة، حكمت وضيف الله، كوثر والنوباني، مصطفى والبرغوثي،
نورة وعبد الفتاح، نزهة. (2006). مهارات الاتصال
للمرحلة الثانوية/ نصوص الاستماع للمستويين الأول

والثاني. عمان: وزارة التربية والتعليم.

توظيف استراتيجيات التدريس بالقصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال

علي البركات *

تاريخ قبوله 2008/8/27

تاريخ تسلم البحث 2008/3/9

Using Storytelling to Prepare Classroom Environment that Supports Developing Children's Linguistic Skills

Ali Al-Barakat, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: This paper investigates the perceptions and instructional practices of the first primary grade teachers with regard to utilizing storytelling in preparing a classroom environment that supports developing young children's linguistic skills. Thirty-six male and female teachers were interviewed, and thirty-five classroom lessons of these teachers were video recorded. A semi-structured interview was used to find out respondents' perceptions in creating classroom environment that enables young children to develop their linguistic skills during story telling. Moreover, an observation check-list was used to explore the extent to which the teachers practise what they reported through the interviews. The results revealed that the teachers had traditional perceptions and practices. They were unable to create classroom environments that contribute to assisting young children to develop their linguistic skills during using storytelling. In general, the results emphasized that most of the participants in this study were unaware and unknowledgeable of the way in which storytelling can be employed to establish a classroom environment that supports developing children's linguistic skills. In other words, they did not have clear perceptions about how to provide young children with classroom environment that contributes effectively to developing linguistic skills. In spite of these results, it was found that there was a small group of the participants who had creative perceptions regarding creating enjoyable classroom environments that develop young children's linguistic skills during the use of storytelling. (Keywords: Linguistic skills, Storytelling, Classroom environments).

ملخص: تقصّت الدراسة الحالية تصورات معلمي الصف الأول الأساسي لتوظيف استراتيجيات القصة في تهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية وممارساتهم الصفية لهذه التصورات. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة وستين معلماً ومعلمة من معلمي الصف الأول الأساسي، من خلال استجاباتهم على أسئلة المقابلة شبه المقتنة (Semi-structured interview). بالإضافة إلى خمس وثلاثين حصة صفية متلفزة مختلفة، تمّ تسجيلها لبعض أفراد عينة الدراسة الذين تمت مقابلتهم، بقصد الكشف عن ممارستهم الصفية، باستخدام بطاقة الملاحظة التي صُممت في ضوء نتائج المقابلة. وقد أسفرت النتائج عن وجود تصورات وممارسات تدريسية تقليدية لدى غالبية أفراد عينة الدراسة، وهي ممارسات غير قادرة على توفير بيئات صفية تساهم في مساعدة الأطفال الصغار على تطوير مهاراتهم اللغوية خلال توظيف استراتيجيات القصة. وبعبارة أخرى فإن تلك النتائج تؤكد أن غالبية أفراد عينة الدراسة غير مدركين -وليس لديهم الدراية التامة - لكيفية استخدام وتوظيف استراتيجيات القصة لخلق بيئة صفية قادرة على أن تنمي مهارات اللغة لدى الأطفال، وهذا مؤشر واضح على أن الغالبية العظمى من المعلمين لا تمتلك تصورات واضحة تهدف إلى توفير بيئة صفية تساهم بتطوير المهارات اللغوية. كما كشفت النتائج أن عدم تبلور تلك التصورات كان له أثر مباشر على الأداء التدريسي للمعلم في الغرفة الصفية. وبالرغم مما توصلت إليه النتائج من وجود ضعف في تصورات غالبية أفراد عينة الدراسة وممارساتهم التدريسية، إلا أن الدراسة كشفت عن وجود نخبة قليلة من المشاركين في الدراسة لديهم تصورات إبداعية بشأن توظيف استراتيجيات القصة لتهيئة بيئات صفية تدعم تنمية المهارات اللغوية وتعززها لدى الأطفال. (الكلمات المفتاحية: مهارات لغوية، استراتيجيات القصة، بيئات صفية).

المقدمة

بات الإنسان المعاصر ينظر إلى التربية نظرة واقعية جادة بوصفها الآلية التي يعتمد عليها في تقدمه في مختلف نواحي الحياة. وتتجسد تلك النظرة المميزة - التي تحظى بها التربية - من خلال السعي الدؤوب الذي تمارسه العملية التربوية في سبيل تطوير مفاهيم الإنسان ووعيه وإدراكه، فضلاً عن تنمية قدراته العقلية الناقدة وكفاياته المعرفية والمهارية والانفعالية بهدف تحقيق ذاته، وتفعيل دوره الاجتماعي ليبقى العنصر الرئيس والفاعل في مجتمعه ما دام حياً.

ومما يهدف إليه الاهتمام بتربية الطفولة هو إكساب الطفل خبرات متنوعة تتساقق وإمكاناته النامية، في الوقت الذي يحتاج فيه الطفل إلى فهم الكثير من الأشياء المحيطة به؛ ليغدوا قادراً

على التوفيق بين متطلباته النمائية الداخلية والواقع الخارجي. ويستدعي هذا من التربويين تقديم المساندة للطفل ومنحه الثقة كي يستطيع التعامل مع مشاعره وانفعالاته (السيد، 1994). ولتحقيق هذا الأمر لدى الطفل، رجل المستقبل، بدأت الحكومة الأردنية بإعادة النظر في نظامها التربوي في نهاية العقد الأخير من القرن العشرين، وما تزال عمليات الإصلاح التربوي مستمرة حتى الوقت الحالي، بهدف إيجاد نوعية متميزة من التعليم للأجيال المستقبلية.

وإذا كانت المهارات اللغوية تشكل المدخل الرئيس لبناء المعرفة (جاد، 2007)؛ فإن تنمية تلك المهارات في السنوات الدراسية الأولى باتت أمر ضرورياً لتحقيق المعرفة، فالمخزون المعرفي الذي يتشكل في المرحلة التعليمية المبكرة لا يمكن تعويضه في مرحلة أخرى. وقد نبه لانغريهر (2002: 32) إلى هذا بقوله: إذا لم نعلم بتعليم التلاميذ بعناية منذ مراحل تعليمهم الأولى كيف يفكرون بطريقة إبداعية، قبل انتهائهم من المراحل

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2008، إربد، الأردن.

(1989). ويتسع الدور الإيجابي لتلك الاستراتيجية فيشمل تنمية البنى العقلية للتلاميذ وتشكيل شخصياتهم (الشوارب، 2007؛ رواشدة والبركات، 2007؛ نصر 2006؛ Park, 1999). ولعل ذلك يعزى إلى أن الممارسات التعليمية التعلمية القائمة على قراءة القصص توفر للأطفال أفضل السياقات للتطوير الفعال لمهارات اللغة (Aronson, 1998). ومن هذا المنطلق يؤكد الغزو والطبي والسرطاوي (2005) أهمية الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم في البيئة الصفية، لاسيما أن إثراء مهارات اللغة لدى الأطفال يتأثر سلباً أو إيجاباً بالقدر الذي يتعرضون فيه إلى إثراء بيئي وتدرسي، وفقاً للمرحلة العمرية التي يمرون بها.

وتتحدد استراتيجية التدريس بالقصة من خلال ما يمتلكه المعلمون من تصورات، تحدد نوعية ممارساتهم الصفية الهادفة لتشكيل بيئة صفية داعمة لنمو المهارات اللغوية؛ إذ إن وجود تصورات مناسبة لتوظيف هذه الاستراتيجية يؤدي حتماً إلى ممارسات صفية قادرة على تشكيل بيئة صفية داعمة لنمو المهارات اللغوية (السيبيعي، 2003)، وإذا كانت البيئة الصفية تقليدية تقوم على إيجابية المعلم وسلبيه الطفل، فإن نتائج التعلم ستكون ضعيفة، مما ينعكس سلباً على تطوير مهارات التفكير للمتعلم، واكتساب الخبرات اللغوية المناسبة لديه (نصر، 2006). ويرى التربويون أن التخطيط السليم للبيئة التعليمية التعلمية التي يمكن أن تدعم تنمية المهارات اللغوية أثناء التدريس بالقصة؛ يجب أن يقوم على أساس مشاركة الأطفال في البيئة الصفية من خلال تنفيذ الأنشطة، وطرح الأسئلة، والمساهمة في مناقشة أحداث القصة (رواشدة والبركات، 2007؛ الشوارب، 2007؛ نصر، 2007). وذهب قسم الترجمة والتعريب (2005) إلى أن البيئة الصفية الداعمة لنمو الشخصية ينبغي أن تكون قائمة على أساس مشاركة الطفل حتى تبرز إيجابيته. ودور المعلم القائم على إدارة البيئة الصفية هو أن يشجع الأطفال ويدعمهم ويعززهم ويتيح لهم الحرية الكاملة ليعبروا عن أفكارهم.

وتتجسد المشاركة الفاعلة للطفل في البيئة الصفية الداعمة لنمو المهارات اللغوية من خلال المناقشة والحوار، ووضع الفرضيات، والاستقصاء، بدلاً من الاستماع السلبي. ويعني هذا أن الأطفال سيتمكنون من تطوير خبراتهم اللغوية بشكل اجتماعي من خلال التفاعل البناء في البيئة التعليمية (Phillips, 1995; Muijs and Reynolds, 2006). وفي هذا الإطار، يشير كانيزارس (Canizares, 2000) إلى أن النقاش والتفاعل مع أحداث القصة يؤدي حتماً إلى ترقية عمليات التفكير لدى الطفل، وتنمية مهاراته اللغوية. وفي السياق نفسه، كشفت دراسة لاي (Lyle, 1996) أن البيئات الصفية التي توظف استراتيجية القصة الدرامية، القائمة على النقاش الصفي لتنمية قدرة الأطفال على التفكير، وإجراء المحاكمات، وفهم المعنى اللغوي؛ أدت إلى تنمية مهارات التعبير عن الرأي والتفاعل الاجتماعي.

ويقترن نجاح التفاعل الاجتماعي في البيئة التعليمية القائمة على استراتيجية القصة بمدى إدراك الطفل للكلمات والمفردات

الأولى من التعليم ووصولهم إلى المراحل التعليمية المتقدمة، فإن الأمر قد يكون متأخراً جداً بعد ذلك، وقد لا يجدي أي تعليم لهذا فيما بعد؛ لأننا نكون قد أضعنا فرصة رائعة، يكون فيها المتعلم لا يزال مستمتعاً بالتعلم، متسللاً به في الوقت ذاته.

وأضحى موضوع تنمية المهارات اللغوية في المراحل العمرية المبكرة يحظى بعناية فائقة في المجتمعات المتقدمة؛ التي وعت ما لتلك المهارات من إسهام فاعل في نمو شخصية الطفل وتطورها، من خلال منحه القدرة على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام حيال المواقف التي يتعرض لها، والأفعال التي يمارسها.

وتعتمد تنمية المهارات اللغوية عند الأطفال، على نوعية البيئة الصفية التي يتعلمون من خلالها، إذ إنها تعد من أهم العوامل المؤثرة في تعلم الطفل وتطوره. ويشير سترين (Strain, 1976) إلى أن الجو الاجتماعي السائد في البيئة الصفية، يمثل أحد العوامل المؤثرة في إكساب الأطفال المهارات اللغوية؛ ذلك أن توافر البيئة الصفية المناسبة القادرة على إغناء خبراتهم واهتماماتهم وتجاربهم، يسهم في منحهم الفرص الكاملة لاستخدام اللغة اجتماعياً ونفسياً بالتعبير عن مشاعرهم وآرائهم، من خلال التحفيز وتقديم مواقف تحتاج إلى حل مشكلات، وخلق فرضيات، وتلخيص الأحداث، والتنبؤ بما سيكون (قسم الترجمة والتعريب، 2005).

وتؤكد جاد (2007) أن البيئة الصفية الداعمة لنمو الأطفال، هي التي تتيح لهم الفرصة الكاملة لإشباع حاجاتهم، وتمكنهم من التعبير عن ذواتهم. ويخلص حواشين وحواشين (1995) إلى أن توفير مناخ نفسي واجتماعي يمثل، بالدرجة الأولى، أهم مستلزمات البيئة الصفية الداعمة لنمو الطفل وتطوره. ويعتمد تحقيق ذلك على المعلم الذي ينبغي أن يراعي حاجات الأطفال ورغباتهم، وتزويدهم بجو هادئ ومريح في المواقف التعليمية، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية لديهم، ورصد المظاهر غير السوية التي تظهر في الغرفة الصفية، التي يمكن أن تؤثر على تطورهم، كالاكتئاب، والانطواء، والعداونية... الخ.

ولما كان توفير البيئة الصفية الداعمة لنمو المهارات اللغوية من أكبر التحديات التي تواجه التربويين في ميدان تدريس اللغة، فقد طفقت حركات التجديد التربوي تنهض لمواجهة هذه التحديات، فظهرت النظرية البنائية، ومنحى اللغة الكلي وغيرها من الحركات التي تؤكد ضرورة الانتقال من فكرة أن الطفل مستقبل للمعرفة إلى فكرة المفاهيم التربوية التي تؤكد أن الطفل هو محور عملية التعلم.

ولعل استخدام المنحى التكاملي القائم على أدب الأطفال، وبخاصة القصص، من أفضل الاستراتيجيات في تدريس الأطفال في الصفوف التعليمية الأولى؛ بفضل قدرتها على توفير بيئة نفسية سليمة خالية من المشكلات والمعاناة السلوكية في الغرف الصفية (المومني، 2003). كما أن سرد القصص وقراءتها يمنح مجالاً واسعاً وخصباً للمشاركة بين المعلم والطفل، مما يؤثر إيجاباً على تطور المهارات اللغوية لدى الأطفال (الشوارب، 2007؛ Egan,

إلى ضبط الأطفال من خلال صمتهم واستماعهم السلبي للمعلم. ولربما تنسجم تلك الاستراتيجية وواقع الحال؛ فالأطفال يفضلون بيئات التعلم الجماعي على البيئات التعليمية الأخرى، وهذا ما كشفته دراسة ايلسون وبوكين وتايلر وديليهانث (Ellison, Boyykin, Tyler and Dillihunt, 2005) من أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يفضلون بيئات التعلم الجماعي على البيئات التنافسية والفردية؛ إن يسهم التفاعل الاجتماعي القائم بين الأطفال أثناء قراءة القصص في تشكيل بيئة تعليمية ذات معنى وهدف؛ قادرة على تطوير المهارات الكلامية، التي تعد من أهم المهارات الحياتية لدى الأطفال.

وحتى تتأكد فاعلية البيئة التعليمية، ينبغي ألا تقف عند مهمة تكليف الأطفال بالأنشطة القرائية جماعية كانت أم فردية، بل لا بد من تكليفهم بأنشطة استقصائية، بغرض تطوير قدراتهم على التفكير بشكل سليم. وقد أشار الغزو والطبيي والسرطاوي (2005) إلى أن تنمية المهارات اللغوية في السنوات الدراسية الأولى يعتمد على التخطيط المباشر والمقصود للأنشطة الصفية، التي يجب أن تتكرر بشكل يومي في البيئة الصفية. وتوصلت دراسة كانتريل (Cantrell, 1999) إلى أن الأطفال الذين تعلموا من خلال أنشطة قرائية قائمة على قراءة أدب الأطفال -كالقصص على سبيل المثال- قد طورت لديهم مهارات القراءة والكتابة بمستويات تفكير عليا، تفوق أقرانهم الذين تعلموا في بيئات صفية تستخدم طرائق التدريس التقليدية. ويسهم هذا الإجراء إيجاباً في تنمية البنية المفاهيمية اللغوية ذات الصلة بحياة الأطفال اليومية. ويذكر الأدب التربوي (Community Health Services (CHS), 2003; Canizares, 2000) أن قراءة القصص للتلميذ تعد بمثابة أداة مثالية قادرة على فتح الأبواب أمامه ليطلع على عالمه الخارجي، من خلال ربط ما يسمعه أثناء قراءة القصة بما حوله.

وعن دور الأنشطة الصفية في تطوير المهارات اللغوية، فقد تبين أن الأطفال الذين درسوا من خلال أدب الأطفال القائم على الأنشطة، تمكنوا من فهم النصوص القرائية أكثر من أقرانهم الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية، بالإضافة إلى أن القيمة التربوية لقراءة أدب الأطفال تتمثل في كونها أداة للاتصال ووسيلة تغذية للبنى العقلية لدى الطفل (المومني، 2003). وعليه، فالبيئة الصفية التي تبنى على أساس أنشطة لغوية قائمة على القصص؛ قادرة على تنمية المهارات اللغوية، لاسيما إذا أتاح المعلم لنفسه فرصاً تمكنه من التفاعل مع تلاميذه، فضلاً عن تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض؛ وهذا كله يعود بالنفع والفائدة على تطوير تفكير الأطفال (Canizares, 2000). فالقصة تمثل بوابة التفكير لديهم، إذ تستثير تفكيرهم حول العالم المحيط بهم، لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، بمعنى أن القصة تمرين تخيلي للتلميذ (نصر، 2006؛ Egan, 1989).

وتعتمد تنمية تفكير الأطفال في البيئة الصفية التي توظف التعلم بالقصة، على ما يمتلكه المعلمون من تصورات سليمة لتصميم أسئلة صفية هادفة لتنمية مهارات اللغة؛ وذلك بهدف حث

والتراكيب اللغوية، مما يستدعي أن تركز البيئة الصفية على توظيف المعينات التعليمية لمساعدة الطفل على فهم محتوى القصة. ويرى لكسن (Lukens, 2006) أن الصور بوصفها معينات تدريبية لدعم التعلم بالقصص تشكل أدوات تعليمية ثمينة (Invaluable tools) في تعليم المفردات اللغوية؛ إذ إن استخدامها أثناء السرد القصصي يساعد الطفل على تكوين مفردات جديدة في بناء العقلية بطريقة ذات معنى؛ مما يؤدي إلى تطوير قدرته على توليد الأفكار. ويتفق هذا مع ما ذكره البركات (Al-Barakat, 2003) من أن تشكيل المفردات اللغوية لدى الأطفال الصغار في سياق ذي معنى، يرتبط ارتباطاً إيجابياً باستخدام الصور التعليمية، التي تعد واحدة من أفضل الوسائل المعتمدة في تطوير المفردات والتراكيب اللغوية في الصفوف التعليمية المبكرة.

وتجدر الإشارة كذلك إلى أن التفاعل الصفي الذي يهدف إلى تحفيز الأطفال على توليد الأفكار يعتمد على فعالية البيئة الصفية، التي تعطي قيمة واهتماماً كبيرين لاستجابات الأطفال وترحب بأفكارهم حول أحداث القصة. وفي هذا الصدد، شدد ميلر ويبيدرو (Miller and Pedro, 2006) على أهمية خلق بيئة صفية قائمة على أساس احترام الطفل، والترحيب بأفكاره واحترام مشاعره، فضلاً عن تزويده بتغذية راجعة خالية من أي نقد أو تجريح. ويتفق تشكيل هذا النوع من البيئات التعليمية مع مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد على إدارة نقاش صفي تسوده المودة والمحبة والحرية؛ بهدف مساعدة الأطفال على عرض أفكارهم حول أحداث القصة وتقديم آراء مختلفة على أساس الاحترام المتبادل (Carin, 1993; Yager, 2000). ويمكن القول أن تبني هذا الإجراء لتطوير المهارات اللغوية، يسمح للتلميذ أن يطور أفكاره ويعبر عن مشاعره وينمي قدراته على اتخاذ القرارات، الذي يعد من أبرز مهارات القراءة الناقدة؛ كونه يعكس دور المعلم في تحقيق المتعة لدى الطفل ويجعله يقبل عليه بحماس (Church, 2006; Egan, 1989). ويسهم توفير هذا النوع من البيئات الصفية بفعالية كبيرة في تنمية مهارة حسن الإصغاء والانتباه لسماع القصة، فضلاً عن تنمية مهارة طرح الأسئلة حول أحداث القصة، والرغبة في استماع الأطفال لتعليقات بعضهم البعض؛ مما ينعكس إيجاباً على حبهم لقراءة الكتب، التي تمثل أحد الأهداف الرئيسة لتدريس اللغة في المرحلة الأساسية الأولى من التعليم المدرسي (الشقيرات، 2006؛ البطاينة والبركات، 2005).

ويبرز الدور الكبير لاستراتيجية القصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية، من خلال التخطيط السليم لتوظيف أنشطة قرائية جماعية أو فردية. ولعل ما أسفرت عنه نتائج دراسة درابل (Drabble, 2006) يؤكد أن القصة تسمح للتلاميذ بفرص تعليمية ذات قيمة كبيرة، من خلال القراءة الجماعية، حيث إن هذا النوع من الأنشطة يجعل البيئات الصفية قادرة على فتح حوارات ونقاشات بين أفراد المجموعة الواحدة. ويمكن أن تسهم هذه الأنشطة في التقليل من أثر البيئات الصفية الدكتاتورية التي تهدف

التصورات. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- (1) ما هي تصورات معلمي الصف الأول الأساسي لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية أثناء التدريس باستراتيجية القصة؟
- (2) ما درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي للتصورات التي يحملونها عن توظيف استراتيجية القصة في تهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية أثناء توظيفهم لهذه الاستراتيجية؟

أهمية الدراسة

بما أن اللغة تعد هوية الأمة، والوسيلة الحاضنة لفكرها وتراثها وحضارتها، فإن الأنظمة التربوية التي تسعى لتطوير أفراد أمتها يجب أن تركز جاهدة من خلال مناهجها على تطوير المهارات اللغوية لدى النشء. وعليه، تستمد هذه الدراسة أهميتها من حداثة موضوعها وأصالتها، إذ إن البحث في تصورات معلمي الصف الأول الأساسي لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية أثناء التدريس باستراتيجية القصة، يعد من القضايا الملحة التي ينبغي على التربويين التصدي لها؛ فتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال في مراحلهم التدريسية المبكرة أمر في غاية الأهمية، إذ يسهم بشكل فاعل في توسيع مدارك الطفل، وهذا يؤثر على تعلمه بصورة عامة.

كذلك تشكل هذه الدراسة استجابة موضوعية لما ينادي به المربون من أهمية توظيف القصة في البيئات التعليمية، إذ أوصت دراسة المومني (2003) بأن تكون القصة ممارسة مألوفة بالغرفة الصفية. وعليه، فقد جاءت الدراسة الحالية متناغمة مع الاهتمام التربوي بدور الاستراتيجيات التدريسية في تهيئة بيئات صفية خلاقية، تسهم في تحقيق النمو الأكاديمي والاجتماعي للجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية لدى الطفل، بالإضافة إلى دورها في إشباع حاجاته النفسية (وزارة التربية والتعليم، 2006).

كما تقدم نتائج هذه الدراسة -التي تتزامن مع الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم، لتطوير المناهج المدرسية للصفوف الأولى- لأصحاب القرار في الوزارة رؤى جادة حول تصورات المعلمين وممارساتهم الفعلية في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية أثناء التدريس باستراتيجية القصة، مما يدعو وزارة التربية والتعليم إلى عقد دورات تدريبية تعرف المعلمين بالآلية التي من خلالها يتمكنون من توفير بيئات صفية داعمة للمهارات اللغوية عند الأطفال. بالإضافة إلى ذلك، يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في التمهيد لإجراء دراسات تربوية جديدة في مجال إعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها.

التعريفات الإجرائية

تتناول الدراسة مجموعة من التعريفات الإجرائية:

- **المهارات اللغوية:** كل ما يكتسبه الطفل من النواحي اللغوية المختلفة التي تتضمن الإرسال والاستقبال كالمحادثة والاستماع والقراءة والكتابة.

الأطفال على التفكير بالقصة والتنوُّ بأحداثها (CHS, 2003). ولتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية، من خلال التفكير بأحداث القصة، اقترح إيرمشر (Irmsher, 1996) أن تكون الأسئلة المرتبطة بالقصة وأحداثها مفتوحة ضمن حدود معينة، وخالية من العمومية؛ ليتمكن الطفل من إضافة تفاصيل معينة، وإعطاء أمثلة، وتقديم تعبيرات شخصية.

وفي إطار الحديث عن دور الأسئلة الصفية -المرتبطة بأحداث القصة- في تهيئة بيئة صفية نشطة، استنتج جارفين ووالتر (Garvin and Walter, 1991) أن التفاعل مع أحداث القصة يساعد الأطفال على اكتساب المعرفة المفاهيمية (Conceptual knowledge) الواردة في المادة المقروءة. كما يمكن أن يمتد دور القصة إلى خلق حالة من التفاعل بين الطفل والنص المكتوب عن طريق إتاحة الفرص التعليمية للتلميذ لإعادة الاتصال مع أحداث القصة، من خلال إثارة تساؤلات متنوعة حول القصة وأحداثها بهدف تمكين الطفل من اكتشاف المعاني، وتقديم الأفكار وطرح الأسئلة وإجراء الحوارات (Lyle, 1996). وكشفت دراسة الشوارب (2007) أن سماع الأطفال لبرنامج تعليمي قائم على القصص أدى إلى إحداث تحسن كبير في قدراتهم على طرح أفكار أصيلة ومتربطة ضمن موضوع واحد، فضلاً عن تنمية مهاراتهم على التساؤل بطريقة غير مألوفة من قبل.

ويبدو جلياً من خلال العرض السابق لأبيات الدراسة أن العملية التعليمية التعليمية تعتمد في جوهرها على بيئة التعلم، وأن التعلم بالقصة يشكل استراتيجية قادرة على أن تنمي خبرات الطفل. وبالتالي فإن توفير بيئة صفية مناسبة من خلال استراتيجية القصة يمكن أن يسهم في تنمية المهارات اللغوية، لا سيما وأن للقصص دوراً فعالاً في تعليم الأطفال وتعلمهم، وتنمية قدراتهم على الإبداع من حيث مناسبتها لقدراتهم اللفظية والنفس حركية، فضلاً عن مناسبتها لميولهم (الشوارب، 2007؛ إبراهيم، يونس وحافظ، 2004؛ غانم، 1996). وعليه، فإن تنمية مهارات الأطفال اللغوية تستند إلى مسلمة وافترض، أما المسلمة: فهي الاعتراف بأن تنمية المهارات اللغوية تعتمد على البيئة التعليمية التعليمية. وأما الافتراض: فهو قيام المعلم بتوظيف كل ما يمتلكه من تصورات في توفير البيئة الصفية واتخاذ الإجراءات التعليمية المنظمة التي توجه السلوك الصفّي - أثناء التدريس بالقصة - وجهة سليمة. من هنا أتت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عما يحمله معلمو الصف الأول الأساسي من تصورات نحو توظيف استراتيجية القصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية مهارات الأطفال اللغوية، في ظل توجهات وزارة التربية والتعليم الأردنية في توظيف أدب الأطفال - كالقصة - في تعليم تلاميذ الصفوف الأولى وتعلمهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولتها الكشف عن كيفية توظيف استراتيجية التدريس بالقصة في تهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، فضلاً عن التعرف على ممارساتهم التدريسية لهذه

أداتا الدراسة

اعتمدت الدراسة في جمع بياناتها، على أداتين هما الملاحظة والمقابلة شبه المقتنة. وفيما يلي عرض لهاتين الأداتين:

أولاً: المقابلة شبه المقتنة (Semi-structured interview)

اعتمد الباحث على المقابلة شبه المقتنة للكشف عن تصورات معلمي الصف الأول الأساسي للأداء التدريسي المناسب لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية خلال التدريس باستراتيجية القصة، إذ تم إعداد هذه الأداة وتطويرها من قبل الباحث بناءً على خبرته في مجال التدريس المدرسي والجامعي، بالإضافة إلى الرجوع إلى الأدب التربوي ذي الصلة بتوظيف استراتيجية القصة في تدريس الأطفال (نصر، 2006؛ إبراهيم وآخرون، 2007؛ رواشدة والبركات، 2007؛ Drabble, 2006; Matthew, 1996). ووفقاً لهذا الإجراء تمكن الباحث من صياغة ثمانية أسئلة تمّ تحكيماً من ذوي الاختصاص في مجال أساليب تدريس اللغة، وتعليم الطفولة، وعدد من معلمي ومشرفي مرحلة رياض الأطفال والصفوف الأساسية الأولى. وفي ضوء ملاحظات المحكمين جرى حذف أربعة أسئلة وتعديل اثنين وإضافة اثنين آخرين، وعليه أصبح عدد أسئلة المقابلة في صورتها النهائية ستة أسئلة، وكان هذا الإجراء مدعاة لطمأنة الباحث حول صدق الأداة. وتم التأكد من ثبات الأداة من خلال إجراء مقابلة - تكررت مرتين - مع ستة معلمين من خارج أفراد عينة الدراسة، وقد تخلل المقابلة الأولى والثانية فاصل زمني مدته ستة عشر يوماً. وبعد ذلك أجرى الباحث ذاته تحليلاً للمقابلات، ثم تمّ إجراء تحليل آخر من قبل عضو هيئة تدريس زميل للباحث. وعليه، فقد تبين عدم وجود اختلاف في تحليل البيانات، مما يعطي مؤشراً على وجود اتساق تام بين التحليلين.

وللحصول على مصداقية عالية أثناء جمع البيانات، راعى الباحث منهجية البحث النوعي (Creswell, 1998; Burton, 2000; Glaser and Strauss, 1967). وذلك وفقاً لما يأتي:

1. بيان الهدف من الدراسة وغرضها للمعلمين الذين أبدوا رغبة في المشاركة في المقابلات. كما تمّ تنبيههم على أن المعلومات التي سيحصل عليها الباحث سيتم التعامل معها بسرية كاملة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
2. الحصول على الموافقة المسبقة من المشاركين لتسجيل المقابلة من خلال التسجيل الصوتي.
3. تحديد الزمان والمكان المناسبين لإجراء المقابلة مع مراعاة ظروف المستجيب.
4. بناء علاقة قائمة على الود والاحترام والألفة بين الباحث والمستجيب قبل البدء بالمقابلة؛ بغرض توفير ظروف مناسبة لإجراء المقابلة.
5. تجنب الباحث التعرف على اسم المستجيب إذ أعطي كل مستجيب رقماً؛ لتشجيع المستجيب على التعبير عما يمتلكه من تصورات حول موضوع الدراسة.

تصورات وممارسات معلمي الصف الأول الأساسي: كل ما يدركه المعلم ويقوم بتنفيذه بوصفه إجراءً مناسباً لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية أثناء التدريس باستراتيجيته القصة، ويقاس هذا التصور من خلال ما يعبر عنه أفراد الدراسة أثناء المقابلة شبه المقتنة (Semi-structured interview). وأما ممارسة المعلمين لهذه التصورات؛ فتقاس من خلال بطاقة الملاحظة ذات التدرج الثنائي (يمارس، لا يمارس)، التي تسعى إلى معرفة الأداء التدريسي للمعلمين لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية.

التدريس بالقصة: جميع الإجراءات التعليمية التعليمية التي يقوم بها معلمو الصف الأول الأساسي؛ بغرض توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية.

الأطفال: هم تلاميذ الصف الأول الأساسي الذين تبلغ أعمارهم حوالي ست سنوات.

أفراد الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة من معلمي الصف الأول الأساسي للفصلين الدراسيين الأول والثاني 2007/2006 والبالغ عددهم (63) معلماً ومعلمة، لأغراض إجراء المقابلة شبه المقتنة (Semi-structured interview). وقد تمّ هذا الاختيار بالطريقة المتيسرة، وذلك بناءً على الرغبة الشخصية للمعلمين والمعلمات للمشاركة في إجراء مقابلات شخصية وقد تمّ اختيار أفراد الدراسة ممن يدرسون تلاميذ الصف الأول الأساسي من مديريات التربية والتعليم في المنطقة الشمالية من المملكة الأردنية الهاشمية على النحو الآتي: مديرية تربية جرش (5 مشاركين)، ومديرية تربية عجلون (6 مشاركين)، ومديرية تربية إربد الأولى (6 مشاركين) ومديرية تربية إربد الثانية (9 مشاركين)، ومديرية تربية الرمثا (5 مشاركين)، ومديرية تربية بني كنانة (11 مشاركاً)، ومديرية تربية الكورة (10 مشاركين) ومديرية تربية الأغوار الشمالية (11 مشاركاً).

ومن أجل إجراء الملاحظة الصفية المسجلة، تمّ اختيار عينة متيسرة تكونت من (35) معلماً ومعلمة من بين المعلمين الذين تمت مقابلتهم؛ وقد جاء اختيار هذا العدد بناءً على رغبة المعلمين والمعلمات لتسجيل حصص صفية متلفزة قائمة على استراتيجية القصة، حيث حرص الباحث على تجنب إحراج أي معلم أو معلمة للقيام بهذا الأمر كون العينة متيسرة. وقد توزعت هذه العينة على النحو الآتي: مديرية تربية جرش (مشاركين)، ومديرية تربية عجلون (3 مشاركين)، ومديرية تربية إربد الأولى (4 مشاركين) ومديرية تربية إربد الثانية (3 مشاركين)، ومديرية تربية الرمثا (6 مشاركين)، ومديرية تربية بني كنانة (7 مشاركين)، ومديرية تربية الكورة (4 مشاركين) ومديرية تربية الأغوار الشمالية (6 مشاركين).

بالقصة. وقد تم تفريغ التصورات في بطاقة ملاحظة مكونة من (16) تصوراً. تتعلق هذه التصورات بأربعة مجالات تتمثل بـ: تهيئة البيئة الصفية المشجعة على الاستماع، وإغناء البيئة الصفية القائمة على استراتيجية القصة بالمعينات التعليمية، وتوفير بيئة صفية مشجعة على التفاعل الصفي أثناء السرد القصصي، وإغناء البيئة الصفية الموظفة لاستراتيجية القصة بالأسئلة والأنشطة التعليمية التعليمية.

وقد تمت صياغة جميع الأفكار الواردة في تلك المجالات على شكل فقرات سلوكية، قابلة للملاحظة والقياس من خلال مشاهدة سلوك المعلم في الغرفة الصفية، وصُممت بطاقة الملاحظة بتدريج ثنائي، يعبر عن ممارسة المعلمين للسلوكيات التي تعكس تصوراتهم، بحيث يتم ملء البطاقة بكلمة "نعم" إذا حدث السلوك، وتعطى درجة رقمية "1"، وكلمة "لا" إذا لم يحدث السلوك، وتعطى درجة رقمية "صفرًا".

وللتأكد من صدق بطاقة الملاحظة، تم عرضها على محكمين من ذوي الاختصاص في اللغة العربية، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والتربية الابتدائية، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم التربوي، وعدد من معلمي ومشرفي مرحلة رياض الأطفال والصفوف الأولى. وقد طلب من هؤلاء إبداء الرأي حول الفقرات التي يمكن أن تؤدي إلى تهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية، بالإضافة إلى إعطائهم الحرية الكاملة للإضافة أو الحذف، أو التعديل في بطاقة الملاحظة. وقد جاء رأي المحكمين موافقاً لجميع الفقرات دون تعديل. وبذلك فقد تشكلت البطاقة بصورتها النهائية من (16) سلوكاً صفياً. كما تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال تطبيقها على عينة مؤلفة من (17) معلماً ومعلمة، ثم حسب معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ الفا، إذ بلغ معامل الثبات (0.85)، وقد عدت هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

جمع البيانات وتحليلها باستخدام بطاقة الملاحظة

بعد أخذ الموافقة الشخصية لإجراء الملاحظة الصفية من المعلمين الذين تمت مقابلتهم، ومن أبدوا الرغبة الكبيرة في الملاحظة الصفية، والبالغ عددهم (35) معلماً ومعلمة، تم تسجيل حصة صفية متلفزة لكل معلم. ومن خلال حضور الحصة الصفية المتلفزة لكل معلم على حدة، تم ملء بطاقتي ملاحظة لكل معلم، البطاقة الأولى تم ملؤها من الباحث نفسه. والأخرى تم ملؤها من زميل للباحث قام بمشاهدة الحصة المتلفزة، وتمت عملية ملء البطاقات باستقلالية تامة، فكل منهما شاهد الحصة منفرداً، وقد انسحب ذلك على كل حصة صفية متلفزة.

ومن أجل التأكد من مدى التوافق بين الملاحظين في ملء بطاقة الملاحظة، تم حساب معامل التوافق (Intraclass Correlation Coefficient) بين تقديرات الملاحظ الأول (الباحث)، والملاحظ الثاني (زميل الباحث) للحصة الصفية المتلفزة، التي تظهر سلوكيات المعلم في تهيئة بيئة صفية مناسبة لتنمية المهارات اللغوية، على مستوى كل حصة صفية متلفزة

6. قام الباحث بطرح أسئلة المقابلة الستة على المستجيب، كما قام بالتأكد من درجة دقة المستجيب في التعبير عن رأيه من خلال إعادة طرح بعض الأسئلة في نهاية المقابلة بصيغ متنوعة تتضمن الفكرة نفسها التي حملتها الأسئلة التي طرحت في المرة الأولى، وهذا الإجراء يبنى أيضاً على مدى مصداقية استجابات أفراد عينة الدراسة.

7. قام الباحث بعرض المقابلة -بعد تفريغها من الأشرطة المسجلة- على المستجيب لبيان رأيه حول ما قاله في المقابلة، مع السماح له بحذف أو إضافة ما يراه مناسباً. وهذا يمثل أفضل المؤشرات الدالة على ثبات البيانات التي يتم الحصول عليها بالمقابلة الشخصية.

ولتحليل البيانات التي جمعت من خلال المقابلة شبه المقننة، استخدم الباحث منهجية تحليل الأبحاث النوعية (انظر Glaser and Strauss, 1967; Creswell, 1998; Oliver, 2000) بطريقة النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Grounded Theory Approach)، حيث تم اعتماد الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة التي تم الحصول عليها من خلال المقابلات، ثم التوصل للسمات أو الخصائص (Categories) من خلال ما يأتي:

- تفريغ المقابلات على الورق كلاً على حدة.
- القراءة الفاحصة لكل كلمة وجملية وعبرة ذكرها أفراد الدراسة.
- اعتماد الترميز للاستجابات.
- وضع الأفكار المتشابهة أو المتقاربة في مجالات فرعية (Sub-categories).
- وضع المجالات الفرعية (Sub-categories) ضمن المجموعات الرئيسة (Main categories).
- التحقق من ثبات التحليل الذي قام به الباحث للبيانات من خلال قيام أحد الزملاء - عضو هيئة تدريس في القسم الذي ينتمي إليه الباحث - بإعادة عملية التحليل، حيث كشفت هذه العملية عن توافق تام بين المحللين فيما يتعلق بتحليل البيانات، وفقاً للمجالات الرئيسة (Main categories) والمجالات الفرعية (Sub-categories).
- ويؤكد هذا الإجراء سلامة عملية التحليل ودقتها.
- حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات كما توزعت ضمن المجالات الفرعية.

بطاقة الملاحظة

هدفت بطاقة الملاحظة إلى معرفة مدى تطبيق كل ما يتصوره المعلم للأداء التدريسي المناسب في تهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية. إذ تتميز هذه الأداة في كونها تسهم في تجنب وجود التحيز أو اللامبالاة لدى المستجيب (محبوب، 2001؛ عودة وملكاوي، 1992).

وتم تطوير بطاقة ملاحظة من خلال ما توصلت إليه نتائج المقابلة من تصورات تبين الأداء التدريسي المناسب، في تهيئة البيئة التعليمية الداعمة لتنمية المهارات اللغوية خلال التدريس

الرقم	التصورات ¹	التكرارات ²	النسب المئوية
8	تزويد الطفل بأنشطة لغوية متنوعة مبنية على القصة.	19	30.15%
9	مناقشة الأطفال بوقائع القصة.	15	23.80%
10	استخدام التمثيل الدرامي أثناء تقديم القصة.	13	20.63%
11	السماح للطفل بتكرار القصة أمام زملائه.	13	20.63%
12	طرح أسئلة تستثير دافعية الطفل ليعبر عما يجول في خاطره.	11	17.46%
13	مناقشة الأطفال بوقائع القصة من خلال مجموعات صفية.	07	11.11%
14	تدريب الأطفال على نقد شخصيات القصة.	07	11.11%
15	إتاحة فرص للتلاميذ لقراءة القصص بصورة جماعية.	06	9.52%
16	تدريب الأطفال على وضع نهايات للقصص التي يسمعونها.	05	7.93%

إن القراءة المتأملّة للجدول (1) تكشف أن التصورات التي حظيت بأعلى نسبة مئوية تنتمي إلى التصورين (1، 2) والبالغ 50.79%، إن يعتقد معلمو الصف الأول الأساسي أنها ضرورية لتهيئة بيئة داعمة لتنمية المهارات اللغوية. والفقرتان تتضمنان ضرورة تركيز البيئة الصفية على تضمين القصة لكلمات وتراكيب لغوية مرتبطة بالحياة اليومية، فضلاً عن إثرائها بالمثيرات البصرية التي تمكن الطفل من تنمية مهاراته اللغوية.

وأما بقية التصورات التي تضمنها الجدول (1) والتي تنحصر في الفقرات (3-16)، فقد حصلت على نسب مئوية منخفضة تراوحت بين 49.20% و7.93%. ويمكن القول إن تلك التصورات ذات أهمية كبرى في تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل، فهي تعني بـ:

- توفير بيئة صفية تهيئ الطفل نفسياً وذهنياً، وتحرص على خلق عنصر الإثارة والتشويق لحث الطفل على المتابعة وحسن الاستماع للقصة، وتراعي شخصية الطفل بوصفه إنساناً بحاجة إلى بيئة صفية تتسم بجو صفي آمن مطمئن، يضمن له حرية الكلام، ويرحب بأفكاره ويستجيب لمشاركته وتعليقاته، فهو محور تلك البيئة يسأل ويجيب ويناقش....الخ، وهذا يستدعي من البيئة الصفية القائمة على الأسلوب القصصي التركيز على تزويد الطفل بأنشطة لغوية متنوعة كالتمثيل الدرامي أثناء تقديم القصة، والسماح له بتكرار القصة أمام زملائه أو تمثيلها حركياً أمامهم.
- توفير بيئة صفية تثير دافعية الطفل ليعبر عن أحداث القصة من خلال طرح أسئلة متنوعة تتيح له فرصة التعبير عما يجول في خاطره، بحيث ينغمس الطفل في نقاشات صفية بينه وبين المعلم، وبينه وبين زملائه في البيئة الصفية. فضلاً عن تدريبه على وضع نهايات للقصص التي يسمعا، ونقد شخصياتها. وهذه النتيجة تشي بعدم امتلاك المعلمين

(Yaffee, 1998). وقد بلغ معامل التوافق بين التقديرين (0.93). كما تم استخدام معادلة كوبر (Cooper, 1981) لإيجاد معامل التوافق بين تقديرات الملاحظين، وبلغت نسبة التوافق بين الملاحظين (0.90).

ولتحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام أداة الملاحظة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الملاحظين لدرجة الممارسة، وعددها تقديران لكل فرد من أفراد الدراسة، على مستوى كل سلوك صفي ورد في بطاقة الملاحظة. وقد بلغت العلامة القصوى لكل سلوك (1) والعلامة الدنيا (صفر).

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد تطبيق إجراءات الدراسة، وإجراء عملية تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام المقابلة شبه المقتنة وبطاقة الملاحظة، تم الوصول إلى النتائج الآتية، والتي ستعرض حسب أسئلة الدراسة:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

هدف سؤال الدراسة الأول إلى استقصاء تصورات معلمي الصف الأول الأساسي لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية أثناء التدريس باستراتيجيه القصة، ولتحقيق ذلك تم مقابلة (63) معلماً ومعلمة. وكشفت نتائج التحليل النوعي عن تصورات متباينة، يمكن تلخيصها في الجدول (1).

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية المستخلصة من المقابلة الشخصية لتصورات المعلمين لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات القرائية خلال التدريس بالقصة

الرقم	التصورات ¹	التكرارات ²	النسب المئوية
1	تركيز تصميم القصة على كلمات وتراكيب لغوية مرتبطة بالحياة اليومية.	32	50.79%
2	إثراء البيئة الصفية القائمة على السرد القصصي بالمثيرات البصرية التي تمكن الطفل من تنمية مهاراته اللغوية.	32	50.79%
3	الترحيب بأفكار الأطفال، والاستجابة لتعليقاتهم.	31	49.20%
4	توفير جو صفي آمن مطمئن يسمح للطفل بالكلام.	30	47.61%
5	وضع الأطفال في حالة تهيئة نفسية وذهنية تثير لديهم حسن الاستماع.	28	44.44%
6	التركيز على تشويق الأطفال لسماع القصة.	26	41.26%
7	التركيز على الطفل محور البيئة الصفية القائمة على التدريس بالقصة؛ فهو يسأل ويجيب ويناقش....الخ	25	39.68%

¹ تم اشتقاق هذه التصورات من استجابات أفراد الدراسة (انظر الاختبارات الواردة في مناقشة النتائج).

² حجم العينة = 63

أن تهيئة البيئة الصفية التي تتيح للطفل حسن الاستماع، تعد من أهم الإجراءات الصفية التي تمكن الطفل من استرجاع معارفه؛ الأمر الذي يستدعيه لأن يعبر عن مشاعره إزاء أحداث القصة. ويرى الباحث أن هذا التصور لدى المعلمين في توفير بيئة صفية مشجعة على حسن الاستماع يؤثر إيجاباً على تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال أثناء السرد القصصي، ولا سيما أن هذه المهارة تعد الرئيسة في الترتيب المنطقي لتنمية مهارات اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة) لدى الأطفال. وبذلك فإن هذه النتيجة تتفق مع ما يؤكد الأدب التربوي حول أهمية توفير فرص للأطفال لسماع القصص في بيئة صفية تتسم بإثارة الشوق والدافعية لحسن الاستماع؛ وذلك لإكساب الأطفال الكثير من المفردات اللغوية وأنماط الجمل والتراكيب والأفكار والمفاهيم اللغوية (الطحان، 2003). وبناءً على هذه النتيجة يرى الباحث أن الاهتمام الفائق بمهارة الاستماع ينسجم مع المنحى اللغوي الكلي (Whole language approach) الذي يشدد على أن المهارات اللغوية تكتسب بصورة تكاملية، ولهذا فقد أورد الأدب التربوي (نصر والعبادي، 2005؛ Kim, 2004؛ Al-Jamal, 2007) أنه نظراً لأهمية مهارة الاستماع؛ فإنه من الصعب تنمية المهارات اللغوية الأخرى بدون هذه المهارة.

ثانياً- إغناء البيئة الصفية القائمة على استراتيجية القصة بالمعينات التعليمية

تشير الاستجابات إلى أن (50.79%) من أفراد عينة المقابلة يؤمنون بأهمية اعتماد القصة على المعينات التعليمية، حيث كشفت استجابات عدد من المشاركين في الدراسة عن دور هذا الجانب في تنمية المفردات اللغوية لدى الأطفال وإثارة عنصر الخيال لديهم، ويتجلى ذلك في المقطع الآتي :

أنا صراحة استخدم القصة لكن استخدامي لها قليل لأن القصص في مدرستنا قديمة وغير متضمنة لرسومات وصور واضحة. وهذا يؤثر على إثارة خيال الطفل.

يعتمد نجاح سرد القصة للأطفال على قدرة المعلم على توفير تقنيات تعليم تُعين على توضيح مفردات القصة.

أرى أنه على المعلم ربط محتوى كل عبارة ترد في القصة بصورة؛ حتى يتمكن الطفل من إدراك المعاني اللغوية.

من خلال خبرتي في توظيف القصة لجعل بيئة التعلم فعالة..... أود أن أقول لك [المستجيب يخاطب الباحث] أنه عندما استخدم في قصصي شريط فيديو في البيئة الصفية لعرض أحداث القصة، أرى أن المستوى اللغوي يتحسن لدى الأطفال، خاصة الاستيعاب القراني. لذلك أنا [المستجيب] أحاول قدر الإمكان الاعتماد على تقنيات التعليم في عرض القصص.

تبيّن الاستجابات أعلاه أهمية إغناء البيئة الصفية بالمشيرات الحسية، التي تعد من أهم المظاهر التي يمكن أن تسهم في توفير بيئة صفية قادرة على مساعدة الطفل على إدراك المعاني اللغوية الواردة في محتوى القصص؛ الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، خاصة وأن هذه المعينات كالصور

لمعرفة تتعلق بتوفير بيئة صفية تسهم بتطوير المهارات اللغوية، لاسيما وأن هذه التصورات مرتبطة بتطوير مهارات لغوية ذات مستوى راقٍ كمهارات القراءة الناقدة والإبداعية. وبالرغم مما تقدم من وجود ضعف في تصورات غالبية أفراد عينة الدراسة، إلا أنه لا بدّ من التنويه إلى أن نتائج تحليل البيانات كشفت عن وجود نخبة قليلة من أفراد الدراسة تمتلك تصورات إبداعية في مجال توظيف استراتيجية القصة لتهيئة بيئات صفية تدعم وتعزز تنمية المهارات اللغوية عند الأطفال. وهذه التصورات يمكن أن تعرض كما تمّ تحليلها، بناءً على المقابلة شبه المقتننة، في أربعة مجالات رئيسة (Main categories)، على النحو الآتي:

- تهيئة البيئة الصفية المشجعة على الاستماع.
 - إغناء البيئة الصفية القائمة على استراتيجية القصة بالمعينات التعليمية.
 - توفير بيئة صفية مشجعة على التفاعل الصفّي أثناء السرد القصصي.
 - إغناء البيئة الصفية القائمة على استراتيجية القصة بالأسئلة والأنشطة التعليمية.
- وفيما يأتي عرض لهذه المجالات ومناقشتها.

أولاً- تهيئة البيئة الصفية المشجعة على الاستماع

مما لا شك فيه أن قدرة المعلمين على تهيئة بيئة صفية قادرة على جذب انتباه الأطفال وحثهم على الاستماع وإثارة شوقهم ومعتهم للتعلم؛ تعد من أهم عناصر البيئة الصفية التي تلازم استراتيجية التدريس بالقصة، لما لها من دور فاعل في تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال. وقد كشفت استجابات أفراد عينة الدراسة أن ما نسبته (44.4%) يعتقد بضرورة وضع الأطفال في حالة استعداد تثير حسن الاستماع لديهم، فضلاً عن التركيز على تشويقهم لسماع القصة، ولعل المقترحات الآتية تؤكد ذلك:

إن تهيئة الطفل من الناحية النفسية لسماع القصة يمثل أهم وظيفة للمعلم في الدرس الذي يُنفذ من خلال القصة.

نعم، أركز على تهيئة بيئة تدعم مهارات اللغة العربية من خلال طريقة جلوس التلاميذ..... أي أن طريقة جلوس الأطفال تؤثر على حسن استماعهم.

نجاح المعلم في جذب انتباه الأطفال لتنمية مهارة الاستماع يعتمد على قدرة المعلم في تهيئة بيئة صفية تركز على جذب المتعلم لحسن الإصغاء.

نعم، أنا [أحد معلمي الصف الأول] أرى أن تهيئة الأطفال لسماع القصة أهم أمر يجب أن يركز المعلم عليه في حالة توظيف استراتيجية القصة. فانتباه الطفل يدعوه إلى استرجاع معلوماته حول عالمه الخارجي.

أرى أن إصغاء جو من المتعة يسهم في تنمية مهارات الطفل لحسن الاستماع.

تكشف هذه الاستجابات أن التهيئة الذهنية والنفسية للمتعلم تشكل أهم الملامح الرئيسة لتهيئة البيئة الصفية الداعمة لتنمية المهارات اللغوية، لا سيما أن أحد تصورات المعلمين أشارت إلى

البيئة الصفية، خاصة وأن هذا الإجراء يمكن الأطفال من استرجاع معلوماتهم؛ أي أنه يساعدهم في ربط خبراتهم الحياتية بالموقف الصفي. وهذا بدوره يؤدي إلى سهولة حدوث تنمية في مهارات اللغة؛ فالبيئة الصفية التي تربط المفردات والمفاهيم اللغوية بواقع حياة الطفل تساهم في خلق المتعة لدى المتعلم. ويتفق هذا مع تصورات النظرية البنائية التي تؤكد على أهمية تعلم اللغة من خلال ربطها بالخبرات الحياتية (CHS, 2003).

ويرى الباحث أن انسام البيئة الصفية بهذا المظهر يمكن أن يساهم في إشباع خيال الطفل وتنمية قدرته على الابتكار. ويؤكد الأدب التربوي أهمية هذا السلوك في خلق بيئة صفية قادرة على تنمية المهارات اللغوية. حيث إن التفاعل مع أحداث القصة يساهم في تنمية المعرفة المفاهيمية المتعلقة بالمادة المقروءة (إبراهيم وآخرون، 2004؛ Garvin and Walter, 1991).

وتشير نتائج تحليل البيانات إلى أن 23.80% من أفراد عينة الدراسة يرون بأن خلق تفاعل صفي في بيئة مشجعة لتنمية المهارات اللغوية يعتمد بصورة أساسية على إتاحة فرص للنقاش الصفي لأحداث القصة. والاقتباسات الآتية تؤكد ذلك:

أنا أرى أن القصة من أرقى وأفضل استراتيجيات التدريس التي توفر بيئة تعلم لتطوير مهارة المحادثة من خلال نقاش المعلم والأولاد بأحداث القصة.

... أه، أه [نعم] القصة، الكثير من المعلمين لا يدركون دور القصة في إثارة بيئة قائمة على الحماس والمشاركة... بس [فقط] من خلال النقاش بأحداث القصة.

"نعم، أرى أن القصة عبارة عن استراتيجية ينطلق منها عمل المجموعات.... أنا أسرد القصة، ثم أكلف الأطفال بتنفيذ مهام تعليمية تستدعي نقاش الأطفال مع بعضهم البعض.

أنا من توظيفي للقصة، أستطيع أن أقول لك أن القصة عبارة عن شيء ثمين، ولكن للأسف الكثير منا [من المعلمين] لا يدركون كيف تستطيع أن تلبي القصة مهارة الحوار والأخذ والعطاء من خلال النقاش لأحداثها سواء بين الأطفال أنفسهم أثناء المجموعات الصفية، أو بينهم وبين المعلم.

تظهر القراءة الفاحصة للاقتباسات أعلاه الدور الرئيس والحاسم لمناقشة المعلم لأحداث القصة؛ أي أن هذا الدور قادر على توفير بيئة صفية تسمح للأطفال بأن يعبروا عن مشاعرهم وأحاسيسهم. ويعتقد الباحث أن توفير هذه البيئة الصفية يعد من أهم الأساليب التي يمكن أن تؤدي إلى تنمية الإبداع لدى الأطفال؛ خاصة وأن متعة الطفل تزداد لا في بداية سماع القصة ومتابعة أحداثها بل أثناء مناقشة أحداثها. ويؤكد الأسعد (2003) أن متعة الطفل تزداد عندما يناقش الطفل أحداث القصة مع من هو أكبر منه سناً من خلال طرح أسئلة تجول في خاطره. ويشير كانيزارس (Canizares, 2000) إلى أنه يجب على الشخص الذي يسرد القصة أن يتيح للتلاميذ فرصة المشاركة بأفكارهم مع بعض البعض، فضلاً عن مشاركتهم للمعلم، وذلك بهدف تعزيز متعة التعلم. ويدعم هذا النوع من البيئات الصفية خبرات الأطفال

والرسومات والدمى تلعب دوراً كبيراً في إشباع رغبة الطفل في تعلم ما يسمعه ويراه، فضلاً عن ربطه اللغة المنطوقة بالأشخاص والأحداث. ويؤثر هذا الإجراء الصفي في مخيلة الطفل لابتكار قصص معينة من خلال التأمل بالصور. ويرى الباحث أن وجود هذه التصورات لدى بعض الأفراد الذين تمت مقابلتهم قد يعود إلى اعتقادهم بأن القدرات العقلية لدى الطفل لا تمكنه من إدراك الألفاظ المجردة إلا بصور تدل على المعنى؛ فالطفل يدرك الأشياء بصورها ثم يربط الصورة بمدلولها. وتتفق هذه التصورات مع ما توصل إليه كل من كونرود وهيويز (Coonrod and Hughes, 1994) من أن بيئة التعلم الفعالة تعتمد على قدرة المعلم على تزويدها بمواد محسوسة تشجع الطفل على معالجة المعرفة، إذ يمارس دوره كمشارك نشط في بناء الخبرة اللغوية. وعليه، تؤكد هيلدبراند (Hildebrand, 1997) أن درجة استماع الطفل للقصة واستمتاعه بها يعتمد على بيئة التعلم الغنية بالمعينات التعليمية كالصور والدمى واللوحات التعليمية.

ثالثاً- توفير بيئة صفية مشجعة على التفاعل الصفي أثناء السرد القصصي

تكشف نتائج تحليل البيانات أنه بالرغم من أن التصورات المتعلقة بهذا المجال جاءت من فئة قليلة من أفراد الدراسة، إلا أن هذه الفئة قدمت تصورات ذات نوعية متميزة لهيئة البيئة الصفية الداعمة للمهارات اللغوية. والاقتباسات الآتية تعكس بعض هذه التصورات:

أخي العزيز [المستجيب يخاطب الباحث]، أنا أرى أن القصة تعد من أهم سبل [استراتيجيات] التدريس التي تخلق بيئة صفية تدعم نمو مهارات اللغة، فعلى سبيل المثال يمثل توظيف الطفل للكلمات التي سمعها أثناء السرد القصصي جزءاً كبيراً من التفاعل الصفي.

.....أرى أن سماع الطفل أثناء السرد القصصي لتراكيب وكلمات لغوية مرتبطة بالواقع الحياتي، أهم محور في خلق تفاعل صفي بين المعلم والأطفال.

كما تعرف، أنت دكتور في جامعة [المستجيب يخاطب الباحث]، إن نجاح البيئة الصفية التي يمكن تشكيلها من خلال استراتيجية القصة، يعتمد أولاً وأخيراً على قدرة المعلم على مناقشة مفردات القصة ومعانيها.

....إن توظيف أساليب متنوعة لمناقشة محتوى القصة، كمناقشة البنات [التلميذات] مع بعضهم خلال العمل الجماعي، يعمل على تهيئة بيئة صفية منمية للغة في الصف الأول.

..... شايف [المستجيب يخاطب الباحث بقوله انظر]، أحسن شيء في القصة هو خلق تفاعل مع الأولاد في الغرفة الصفية لمناقشة ما تحتويه جمل القصة من سلوكيات وعادات سليمة.

يكشف ما تقدم عن فعالية هذه التصورات في ارتقاء دور البيئة الصفية في تنمية مهارات اللغة؛ فتوظيف المعلمين لمفردات لغوية مرتبطة بالحياة اليومية، يمكن أن يتيح الفرصة الكاملة للأطفال ليوظفوا المفاهيم اللغوية المرتبطة بحياتهم اليومية في

لفظية تحترم فكر المتعلم. وتشير هيلدبراند (Hildebrand, 1997) إلى أن البيئة الصفية التي تسمح للطفل بأن يعبر عن أفكاره في جو يتسم بالحرية والأمن تمثل أحد أهم العوامل التي تشجع الأطفال على الإبداع؛ فالأطفال الذين يشعرون بالمهارة والثقة بالنفس يبذلون جل اهتمامهم ليكونوا مبدعين.

رابعاً- إغناء البيئة الصفية القائمة على استراتيجية القصة بالأسئلة والأنشطة التعليمية

توصلت نتائج تحليل البيانات إلى أن 17.40% من الأفراد الذين تمت مقابلتهم أكدوا، أنه لا سبيل لتهيئة بيئة صفية داعمة للمهارات اللغوية من خلال التعلم بالقصة، إلا من خلال تصميم سلسلة من الأسئلة ذات النوعية المتميزة. والاستجابات الواردة أدناه تبين ذلك:

..... لتطوير المهارات اللغوية، لا بد من أن تتبع القصة بأسئلة مثيرة للتفكير.... كل هذا بهدف حث الطفل ليفكر ثم يعبر عن مدى فهمه للموضوع الدراسي؛ إذ إن تعلم الطفل من القصة لا يتحقق دون أسئلة.

نعم، عندما أعرض أحداث القصة من خلال إيضاحها بالصور التعليمية فإن محور التفاعل وإدراك دلالات المعاني المتعلقة بالقصة تستمد من خلال طرح المعلم لسلسلة من الأسئلة الصفية. وهذا برأيي يشغل تفكير الطفل.

كما تعرف، إن كتب القراءة في الصف الأول مليئة بالقيم والتصرفات الإيجابية، فعند استخدامي للقصة في تدريس هذه الأشياء [القيم والتصرفات الإيجابية]، فإنه علي كمعلم أن أطرح أسئلة تقيس مدى فهم الطفل للجميل اللغوية.

نعم الأسئلة تطور مهارات اللغة... لكن مش [ليست] أية أسئلة.... المعلم يجب أن يصمم أسئلة طويلة [أسئلة مفتوحة] تحت البنات [التلميذات] على استدعاء أفكارها اللغوية.... الأسئلة مثل نعم ولا [الأسئلة المحددة] لا تساعد الطفل أن يتحدث ويعبر عما سمعه من أحداث القصة.

يتضح من الاستجابات السابقة أن هذه التصورات قادرة على جعل المتعلم في حالة نشطة تدفعه إلى التفكير واستيعاب المعاني، من خلال الأسئلة الصفية التي تعد مصدراً يثري البيئة الصفية ويجعلها أكثر حيوية ونشاطاً. ويرى الباحث أن لهذه التصورات أثراً كبيراً على نوعية البيئة الصفية؛ مما ينعكس إيجاباً على فعالية الأداء اللغوي لدى الأطفال، ولكي نحسن من أدائهم اللغوي، علينا أن نركز عنايتنا في تهيئة البيئة الصفية التي تشكل مصدراً لحدوث تعلم فعال.

ولعل القراءة الجادة للتصورات السابقة تضعنا أمام مجموعة من الموصفات التي تميز الأسئلة القائمة على القصة، منها إثارة تفكير الطفل، والتركيز على الأسئلة المفتوحة التي تسمح للطفل بأن يعبر عن أفكاره، وكذلك فهي تعكس مدى اكتساب الطفل للقيم الواردة في دروس القراءة؛ وذلك بهدف تبصير الطفل بالتصرفات السليمة في المواقف المشابهة لأحداث القصة. ويعكس هذا السلوك الصفية فعالية القصة كنوع من أدب الأطفال، ويتفق هذا مع

اللغوية في مجال المحادثة، خاصة وأن نمو هذه المهارة يعتمد بالدرجة الأولى على نوعية البيئة الصفية التي تسمح للأطفال بمناقشة أحداث القصة؛ مما ينعكس إيجاباً في تطوير شخصية الطفل من الناحية الاجتماعية. وفي معرض الحديث عن هذا الجانب، أشار قسم الترجمة والتعريب في دولة الإمارات العربية المتحدة (2005) إلى أن فرص النقاش والحوار والمحادثة التي تمنح للطفل في المراحل التدريسية الأولى تسهم في نمو قدراته الاجتماعية وتطورها؛ أي أنها تكسب الطفل قيماً اجتماعية لازمة لتطوره كالقدرة على الأخذ والعطاء والحوار... الخ.

ومما يعكس نجاح البيئة الصفية في زيادة فعالية فرص التفاعل الصفية، أن بعض أفراد عينة المقابلة أكدوا أن تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال من خلال القصة يعتمد على فعالية أداء المعلمين في توفير جو صفي يشجع الطفل على المشاركة الصفية. والاقتباسات الآتية تبين ذلك:

... لا يعني أن السرد القصصي يطور لغة الأطفال، بل من أهم ما يسهم في تطوير مهارات اللغة عند الأولاد الصغار، هو دور المعلم باحترام ما يقوله الطفل حول القصة سواء أثناء مناقشة أحداثها أو تكليف المعلم له بسردها مرة أخرى.

كما تعرف أخي الدكتور [المستجيب يخاطب الباحث] إن القصة ممتازة لتنمية لغة الطفل، بل الأهم من ذلك الاستجابة لما تقوله البنات [التلميذات] من تعليقات، بعد سرد القصة، خاصة وأن البنات [التلميذات] بعد سرد القصة يتحدثن كثيراً عما سمعته بالقصة أو يكتبن أو يقرأن حول أحداث القصة.

هضول الأولاد [هؤلاء الأطفال] يا دكتور، يمكن أن تنمو مهاراتهم اللغوية بشكل ممتاز بالتدريس بالقصة، ولكن ذلك، كما تسألني، يرتبط ببيئة التعلم....؛ وأقصد هنا البيئة الصفية الآمنة التي يوفرها المعلم الأولاد التي تجعلهم يعبرون عن أفكارهم المستمدة مما سمعوه من القصة.

هل تعلم.... أن ترحيب المعلم واحترامه لما يقوله الطفل عن القصة، هو الشيء المهم في تنمية لغة الطفل.

يتبين من الاقتباسات السابقة، أن تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال من خلال توظيف استراتيجية القصة يعتمد على مدى إدراك المعلم لتوفير بيئة صفية آمنة، ترحب بأفكار الأطفال، وتستجيب لتعليقاتهم. ويشجع توفير هذه البيئة الصفية الأطفال على المشاركة من خلال التعبير الشفوي أو الكتابي أو التمثيل؛ كون هذا الأمر يتوقف على شعور الطفل بالأمن والطمأنينة، ومدى احترام المعلمين وتقديرهم لأفكاره. وتتفق هذه النتيجة مع مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد أن المهارات اللغوية تُكتسب في ضوء تفاعل الطفل مع الآخرين من خلال ما يبديه من آراء وتعليقات، في ظل بيئة مشجعة ومليئة لحاجات الأطفال بأن يعبروا عن أنفسهم، ولا سيما أن اللغة تنشأ لدى الأطفال مبدئياً كوسيلة للاتصال مع الآخرين (Vygotsky, 1978 and 1981). وتتفق هذه النتيجة كذلك- مع ما أكدته (Canizares, 2000) بقوله: إن أفكار المتعلم يجب أن تلقى كل احترام وتقدير، وعلى المعلم أن يستخدم تعابير

نجاح توظيف القصة في البيئات الصفية يعتمد على نجاحها في تنمية القدرة على النقد والحكم على الأمور؛ أي تنمية قدرة الأطفال على نقد الشخصيات. فالقارئ الناقد يتخذ موقفاً مما يقرأ، وينظر في المقروء من عدة زوايا. ولهذا فإنه يحلل ما يقرأ ويركبه ويقومه ويصدر أحكاماً عليه. وبالتالي، فهذا يمكن أن يقدم مؤشراً على أن هذا التصور للبيئة الصفية يمكن أن يؤدي إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة عند الأطفال بحيث يستقلون بتفكيرهم ويعتمدون على أنفسهم (بقاعي، 2003؛ Peters, 1996; Meagher, 1996; Beach, 1996)

• إتاحة فرص للتلاميذ لممارسة أنشطة تتعلق بتكرار القصة وتمثيلها في البيئة الصفية. وهذا بدوره يمكن أن يساعد في تعزيز ثقة الأطفال بأنفسهم ليعبروا عما يشاهدونه سواء أكان كتابياً أم لفظياً أم حركياً، وفي ذلك إثراء وإغناء لمهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي؛ إذ يمكن أن يؤدي هذا النوع من الأنشطة إلى قيام الأطفال بالرسم والتمثيل والكلام والكتابة لأحداث القصة، في جو تعليمي يغلب عليه طابع المتعة؛ الأمر الذي يساهم في مساعدة الأطفال على تشكيل معانٍ نشطة من خلال إعادة سرد القصة أو تمثيلها حركياً أو لفظياً أو كتابياً. وينسجم هذا التصور مع النظرية البنائية التي تؤكد أن هذا النوع من التعليم يساهم في مساعدة الأطفال على فهم أحداث القصة، ووضع الفرضيات والوصول إلى الاستنتاجات، فضلاً عن تنمية قدرتهم على الاتصال بأشكاله المختلفة باللغة المكتوبة أو بالألفاظ أو بالإشارات (رواشدة والبركات، 2007؛ Lipman, 1988)

• تزويد الأطفال بأنشطة قرائية جماعية للقصص، يعكس أحد التصورات الإبداعية لدى أفراد عينة الدراسة، الذي يمكن أن يساعد في جعل البيئة الصفية مركزاً تعليمياً يشعر الطفل فيه بالراحة والمتعة والتجديد النفسي، بعيداً عن المألوف والملل المسيطر على البيئات الصفية التقليدية. ويساهم هذا النوع من الأنشطة في زيادة معارف الأطفال وخبراتهم الحياتية؛ كون هذه الأنشطة تجعل بيئة التعلم تتسم بالرفق والمودة والاحترام والتعاون مع الزملاء أثناء العمل الجماعي. ويساعد هذا في تطوير الطفل اجتماعياً وانفعالياً ولغوياً. وتشير الدراسات التربوية في هذا المجال (المومني، 2003؛ Drabble, 2006) إلى أهمية استخدام هذه الأنشطة في التعلم الأكاديمي للأطفال. فقد كشفت دراسة المومني عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم الأطفال للمفاهيم العلمية لدى الأطفال الذين تعلموا من خلال قراءة قصص ضمن مجموعات صفية. وكذلك ما أسفرت عنه نتائج دراسة درابل (Drabble, 2006)، التي جاءت لتؤكد أن القصة تتيح للأطفال فرصاً ذات قيمة ثمينية -أثناء القراءة الجماعية- ليطوروا المهارات اللغوية؛ حيث إن هذه البيئة تساهم في فتح حوارات ونقاشات بين أفراد المجموعات. وعليه، يلعب هذا

ما أكده كل من بقاعي (2003) ورواشدة والبركات (2007) من أن الأسئلة المرتبطة بالقصة يجب أن تثير وجدان الطفل وتوقظ مشاعره وعواطفه. ويستخلص الباحث من هذه النتيجة أن البيئة الصفية الغنية بهذه النوعية من الأسئلة تعد بمثابة التحدي لتفكير الطفل. وبالتالي، فإنها تساهم في تحقيق تقدم في المهارات اللغوية، إذ تعكس مدى قدرة الأطفال على فهم المقروء بمستواه الناقد. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الأدب التربوي (بقاعي، 2003؛ رواشدة والبركات، 2007؛ الشوارب، 2007؛ نصر، 2007) بأن تُصحب القصة بعدد من الأسئلة؛ ليتمكن الأطفال من التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم حول المادة المقروءة.

ولم تقتصر تصورات أفراد الدراسة لتهيئة بيئة صفية تنمي المهارات القرائية أثناء التعلم بالقصة على نوعية الأسئلة، فهناك فئة قليلة جداً من المعلمين قدمت تصورات يمكن أن توصف بالتميز والإبداع؛ كونها تسعى لتنمية المهارات اللغوية وفقاً لمستويات متقدمة من الأنشطة كالنقد وإصدار الأحكام. والاستجابات الآتية تنبئ بهذا:

البيئة الصفية التي تجعل الطفل يفكر بصورة إبداعية، هي التي تعطي الطالب أنشطة لوضع نهايات للقصص، أو تشكيل قصص على غرار ما سمعه، أو قيامه بنقد ما سمعه.

أنا برأيي أن المعلم لازم [يجب] أن يترك القصة بدون نهاية، بحيث يطلب من الطفل أن يفكر بوضع نهاية لها، وبذلك تكون البيئة الصفية قد جعلت التعلم ممتعاً.

نعم، على المعلم أن يجعل بيئة التعلم ممتعة بطريقة تنمي مهارات اللغة..... أنا هذا اليوم بعد أن استخدمت القصة في درسي، فقد جعلت بيئة التعلم ممتعة جداً..... نعم ممتعة... من خلال إعطاء التلميذات خمس قصص..... أي لكل مجموعة قصة، وهذا ساعد البنات [التلميذات] لأن يتفاعلا مع بعضهن البعض عند القراءة.

تظهر الاقتباسات أعلاه فعالية الأداء التدريسي في تهيئة بيئة داعمة لنمو المهارات اللغوية من خلال تكليف الأطفال القيام بأنشطة لغوية متنوعة مرتبطة بالقصة. وتعود هذه الفعالية إلى دور الأنشطة في إشباع رغبة حب الاستطلاع لدى الأطفال، ولا سيما أنهم بطبيعتهم يطرحون أسئلة متنوعة أثناء القصة. وتعد هذه الأنشطة بمثابة أداة للإجابة عن أسئلة الأطفال. ولعل ما يؤكد ذلك أن تحليل البيانات كشف أن الأطفال قد أبدوا جدية واهتماماً كبيرين أثناء طرح الأسئلة على المعلم. ويتفق هذا النوع من اهتمام المعلمين في تهيئة فرص لتنمية المهارات اللغوية مع الطبيعة النفسية للطفل. وعلاوة على ذلك، تكشف نتائج تحليل البيانات أن مما يزيد من توفير بيئة صفية مشجعة على تنمية المهارات اللغوية خلال التدريس بالقصة، هو أن الأنشطة المنفذة في البيئة الصفية جاءت متنوعة ومنها:

• تزويد الأطفال بأنشطة تتعلق بنقد شخصيات القصة، ووضع نهايات للقصص، يمكن أن يساهم في تنمية التفكير الإبداعي لفهم المقروء لدى الأطفال. ويشير الأدب التربوي إلى أن

بالنظر إلى الجدول (2) يتبين أن الفقرات الأربع الأولى حققت أعلى المتوسطات الحسابية مقارنة مع بقية الفقرات، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين 0.56 - 0.44، والتي تتوزع ضمن درجة ممارسة "متوسطة". وتتعلق هذه الفقرات بإثراء البيئة الصفية القائمة على السرد القصصي ورفدها بالمثيرات البصرية، التي تمكن الطفل من تنمية مهاراته اللغوية (فقرة 1)، وربط الكلمات والتراكيب اللغوية بالحياة اليومية، بهدف إثارة دافعية الطفل ليعبر عما يجول في خاطره (فقرة 2). ولعل الممارسة المتوسطة لهاتين الفقرتين يمكن أن تعزى إلى أن تفكير الأطفال في الصف الأول الأساسي لا يزال قائماً على المحسوسات. وفي هذا الصدد، فقد أشار العديد من أفراد عينة المقابلة (50.79) إلى ضرورة اعتماد القصة على المعينات التعليمية. وعليه، فقد جاءت استجابات بعض المشاركين في الدراسة تبين أهمية هذا الجانب في تنمية المفردات اللغوية:

أنا صراحة استخدم القصة ولكن استخدامي لها قليل لأن القصص في مدرستنا قديمة وغير متضمنة لرسومات وصور واضحة. وهذا يؤثر على إثارة خيال الطفل.

أما بالنسبة للفقرتين الثالثة والرابعة في الجدول (2) المتعلقين بوضع الأطفال في حالة تهيئة نفسية وذهنية تثير لديهم حسن الاستماع، والتركيز على إثارة شوق الأطفال لسماع القصة، فقد جاءت نتيجتهما لتعكس قدرة بعض المعلمين على تزويد الأطفال ببيئة صفية قادرة على جذب انتباههم وتهيئتهم نفسياً وذهنياً لحب الاستماع للقصة في جو يغلب عليه شوق الأطفال ومتعتهم للتعلم، ويعد هذا من أهم مظاهر البيئة الصفية التي تميز استراتيجية التدريس بالقصة في خلق بيئة صفية قادرة على تنمية مهارة الاستماع.

كما يبين الجدول (2) أن الفقرات (5-16) حققت متوسطات حسابية تراوحت ما بين (0.29-0.07)، تتوزع ضمن درجة ممارسة "متدنية". وتبين هذه القيم الإحصائية أن البيئات الصفية افتقرت إلى أهم الإجراءات التدريسية التي يجب أن تقوم عليها استراتيجية القصة. ولعل غياب أو قلة التفاعل اللفظي وغير اللفظي القائم في البيئة الصفية القائمة على استراتيجية القصة هو نتيجة طبيعية في ظل الإجراءات، التي لم تفعل دور الطفل بوصفه محوراً لعملية التعلم. والنظرة المتأمل للبيئات الصفية في جدول (2)، للفقرات (5-16) تكشف عن ذلك بوضوح؛ إذ اتسمت هذه البيئات بقلّة توفير أجواء صفية آمنة مطمئنة تسمح للطفل بالكلام، وترحب بأفكاره، وتستجيب لتعليقاته، مع قلّة تزويده بأنشطة لغوية متنوعة مبنية على القصة كالتمثيل الدرامي أثناء تقديم القصة، وإعطائه فرصاً لتكرار القصة حركياً أو لفظياً، وإجراء نقاشات صفية مع المعلم أو بين الأطفال أنفسهم من خلال المجموعات الصفية. فضلاً عن عدم اهتمام البيئات الصفية بإثارة تفكير الأطفال من خلال طرح أسئلة تسمح لهم بأن يعبروا عما يجول في خاطرهم، ومناقشتهم بوقائع القصة، وتدريبهم على وضع نهايات للقصص التي يسمعونها، أو تكليفهم بنقد شخصياتها.

النوع من الأنشطة في البيئات الصفية دوراً كبيراً في تسهيل قدرة الأطفال على التعبير عن أفكارهم والتواصل مع زملائهم ومعلمهم في المواقف الصفية. وهذا كله يؤدي إلى تنمية القاموس اللغوي لدى الأطفال

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

هدف سؤال الدراسة الثاني إلى تعرّف درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي للتصورات التي يمتلكونها حول توظيف استراتيجية القصة في تهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية، ولتحقيق ذلك، تمّ ملاحظة عينة من البيئات الصفية لدى المعلمين الذين تم إجراء المقابلات الشخصية معهم، والبالغ عددهم (35) معلماً ومعلمة؛ وهذا يعني التعرف على واقع خمس وثلاثين بيئة صفية مختلفة استخدمت إستراتيجية القصة. والجدول (2) يظهر نتائج تحليل بطاقة الملاحظة مرتبة تنازلياً.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعرفة ممارسة المعلمين لتصوراتهم في تهيئة بيئة داعمة لتنمية المهارات القرائية أثناء التدريس بالقصة

الرقم	التصورات	المتوسطات الحسابية *	الانحرافات المعيارية
1	يثري البيئة الصفية القائمة على السرد القصصي بالمثيرات البصرية التي تمكن الطفل من تنمية مهاراته اللغوية.	0.56	0.35
2	يركز تصميم القصة على كلمات وتراكيب لغوية مرتبطة بالحياة اليومية.	0.54	0.37
3	يضع الأطفال في حالة تهيئة نفسية وذهنية تثير لديهم حسن الاستماع.	0.44	0.39
4	يركز على إثارة شوق الأطفال لسماع القصة.	0.44	0.41
5	يوفر جو صفياً آمناً مطمئناً يسمح للطفل بالكلام.	0.29	0.38
6	يسمح للطفل بتكرار القصة أمام زملائه.	0.26	0.37
7	يناقش الأطفال بوقائع القصة.	0.20	0.32
8	يدير الأطفال على نقد شخصيات القصة.	0.19	0.32
9	يدير الأطفال على وضع نهايات للقصص التي يسمعونها.	0.19	0.34
10	يرحب بأفكار الأطفال، والاستجابة لتعليقاتهم.	0.17	0.29
11	يستخدم التمثيل الدرامي أثناء تقديم القصة.	0.16	0.29
12	يطرح أسئلة تستثير دافعية الطفل ليعبر عما يجول في خاطره.	0.16	0.29
13	يزود الطفل بأنشطة لغوية متنوعة مبنية على القصة.	0.14	0.28
14	يركز على الطفل في البيئة الصفية القائمة على التدريس بالقصة؛ فهو يسأل ويجيب ويناقش.... الخ	0.13	0.28
15	يتيح فرص للتلاميذ لقراءة القصص بصورة جماعية.	0.10	0.26
16	يناقش الأطفال بوقائع القصة من خلال مجموعات صفية.	0.07	0.24

*

بما أن تدريج مقياس بطاقة الملاحظة ثنائي (يمارس والتي أعطيت علامة واحدة، ولا يمارس والتي أعطيت علامتين)؛ فإن أعلى متوسط حسابي = 1. ولتفسير درجة ممارسة المعلم في ضوء هذا التدريج، فقد تم اعتماد التدريج الآتي: المتوسط الحسابي 0.66 فأكثر يشير إلى درجة ممارسة عالية، والمتوسط الحسابي 0.33 - 0.65 يشير إلى درجة ممارسة متوسطة، والمتوسط الحسابي الأقل من 0.33 يشير إلى درجة ممارسة منخفضة.

معاصر؛ الأمر الذي يجعل الفرد قادراً على أن يقدم نفسه وأفكاره للعالم من حوله.

الاستنتاجات والتوصيات

لقد أحدثت نظرية تعلم اللغة تحولاً كبيراً في النظرة إلى اللغة على أنها كل متكامل وغير قابل للتجزئة (Muijs and Reynolds, 2006)، وقد شبهها جودمان (Goodman, 1986) بالذرة ومكوناتها، فحتى يصل الفرد لفهم المادة وخصائصها، لا بد له من دراسة الذرة. ولهذا يقول جودمان: إن اللغة تكون لغة في حالة عدم تجزئة مهاراتها؛ فتدريس اللغة يجب أن يتضمن فهم الكلمات والمعاني والأصوات، والحروف والجمل.... الخ. ويعتمد هذا على بيئة التعلم؛ فالطفل الذي يجد نفسه في بيئة لا تعطي قيمة لأفكاره في تشكيل المعنى اللغوي سواء المكتوب أم الملفوظ، يتولد لديه معوقات حول تطوير مهاراته اللغوية، لاسيما وأن تعلم اللغة في جوهره هو بناء معنى، فتعلم المهارات اللغوية يعد إنجازاً اجتماعياً شخصياً متكامل (Muijs and Reynolds, 2006). ومن هذا المنطلق، توصلت نتائج تحليل البيانات إلى نتيجة تقضي بوجود نسبة قليلة من المعلمين تمتلك تصورات سليمة في توظيف استراتيجية القصة لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية مهارات الأطفال اللغوية، بيد أن عدم امتلاك الغالبية العظمى من المعلمين لتصورات واضحة بهدف توفير بيئة صفية تساهم في تطوير مهارات لغوية خلال التدريس بالقصة؛ يؤثر سلباً على مستوى أدائهم الصفي في تنمية مهارات الأطفال اللغوية. وتؤكد هذه النتيجة أن مستوى الأداء الصفي مرتبط بما يحمله المعلم من تصورات.

وبناءً على ما تقدم، يوصي الباحث بأن تشكل البيئة الصفية الداعمة للمهارات اللغوية عند الأطفال خلال التدريس بالقصة، يعتمد - بالدرجة الأولى - على التخطيط المتروكي والمدرّس من المعلمين. ولهذا تقترح الدراسة أن عملية التخطيط لهذا الأمر، يجب أن تأخذ بالحسبان التركيز على تدريب المعلمين على التصورات الفعالة التي توصلت إليها الدراسة بهدف تنمية المعلمين مهنيّاً ليكونوا قادرين على تشكيل بيئات صفية داعمة للمهارات اللغوية خلال التدريس بالقصة. وكذلك توصي الدراسة أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتوزيع نشرات توجيهية لمعلمي المراحل التدريسية الأولى حول كيفية توظيف القصة في التدريس.

وخلاصة القول، فإن نتائج هذه الدراسة تدعو إلى إجراء المزيد من الأبحاث في مجال استراتيجية القصة، وذلك من خلال تصميم برامج تدريبية قائمة على استراتيجية القصة في تنمية المهارات اللغوية، ودراسة أثر ذلك في تنمية اتجاهات الأطفال نحو دروس القراءة. كما تدعو هذه الدراسة الباحثين إلى الاهتمام في تطوير أدوات قياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات في مجال توظيف استراتيجية القصة في تعليم الأطفال وتعلمهم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الباحث يوصي بإجراء دراسة تتعلق بدرجة فهم معلمي الصفوف الأولى للتوظيف الفعال للقصة في تطوير المهارات اللغوية عند الأطفال، وذلك باستخدام عينة واسعة من معلمي الصفوف الأساسية الأولى.

ولعل ما كشفتته النتائج الواردة أعلاه يشير إلى أن لدى غالبية أفراد عينة الدراسة، تصورات تقليدية مبنية على نظرة سطحية ترى في القصة مجرد استراتيجية تدريس قادرة على خلق بيئة تحظى بانتباه الأطفال بهدف المتعة والتسلية، بعيداً عن الاهتمام بالتركيز على خلق بيئة تعلم تدعم تنمية المهارات اللغوية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين لم يتدربوا أثناء دراستهم الأكاديمية على كيفية توظيف استراتيجيات التدريس في توفير بيئات صفية داعمة لتعلم الأطفال. وفي معرض الحديث حول هذا الموضوع أثناء المناقشات غير الرسمية التي تلت المقابلات الشخصية مع المعلمين، ذكر أفراد عينة الدراسة عدم معرفتهم بكيفية سرد القصة بطريقة تنمي المهارات اللغوية، وجلّ ما يدركونه أن القصة تستخدم للترفيه والتسلية. والاستجابتان الآتيتان تؤكدان ذلك:

أنا شخصياً لا أعرف الطرائق التي يمكن أن أوفر من خلالها بيئة تشجع الأطفال لتنمو مهاراتهم اللغوية، ومعرفتي بهذا الموضوع أن القصة تستخدم لجذب انتباه البنات [التلميذات] للتعلم..... نعم للترفيه والتسلية بالحصّة، ولكن صديقتي المس [المعلمة] نسرين كونها معلمة قديرة تنصحني أن أدرس من خلال القصة لمعالجة المشاكل اللغوية مثل التعليق حول محور القصة ومناقشة ما سمعوه البنات حول القصة.

وقال معلم آخر:

إن كل ما يتطلبه التدريس بالقصة التركيز على أن يستمع الطفل للمعلم، وعلى المعلم سرد القصة بينما الطفل يصغي له. وهذا يساعد الطفل أن يفهم درس القراءة.

يتضح من الاستجابتين المتقدمتين أن بعض المعلمين لا يوجد لديهم إدراك واضح بشأن تهيئة بيئات صفية تجعل للمتعلم دوراً نشطاً وفعالاً، بل كل ما اعتمد عليه سلوك المعلمين في البيئات الصفية هو تبني النمط التقليدي القائم على السرد القصصي؛ أي أن الطفل يصغي للقصة بهدف التسلية دون إبداء الرأي والتفاعل مع أحداثها. وتختلف هذه النتيجة التصورات التربوية المعاصرة التي تشدد على الدور النشط للتلميذ في التعلم. وتؤكد النظرية البنائية في هذا السياق على أهمية الدور النشط للمتعلم في البيئة الصفية لاكتساب اللغة، فهذا الإجراء الصفي يضع الطفل محور عملية اكتساب اللغة (Piaget, 1967).

وفي ضوء ما تقدم، وبناءً على ما أشار إليه الأدب التربوي (Meagher, 1996; Beach, 1996; Muijs and Roynold, 2006)، يمكن القول إن هذه الممارسات لا يمكن أن تؤدي إلى تشكيل بيئات صفية قادرة على تطوير شخصية الطفل، ليكون عضواً فاعلاً في مجتمعه من خلال تنمية قدراته في الاعتماد على ذاته، وتحمل المسؤولية لإنتاج أنماط كلامية مختلفة خلال التفاعل مع أحداث القصة في بيئة صفية آمنة خالية من الكبت والقمع. ويتساق هذا مع التوجهات التربوية المعاصرة التي تهدف إلى تنمية شخصية الطفل ليكون عضواً فاعلاً في مجتمع ديمقراطي

المصادر والمراجع

- لانغريهر، جون. (2002). *تعليم مهارات التفكير: تدريبات عملية لأوليائ الأمور والمعلمين والمتعلمين*. (ترجمة منير الحوراني). العين: دار الكتاب.
- محجوب، وجيه (2001). *أصول البحث العلمي ومناهجه*. عمان: دار المناهج.
- المومني، إبراهيم. (2003). أثر قراءة القصص ومناقشتها في مدى استيعاب طلبة الصف الثالث الأساسي للمفاهيم العلمية. *دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية* 30(1)، 14-27.
- نصر، حمدان، والعبادي، حامد. (2005). أثر استراتيجي لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 1(1)، 51-65.
- نصر، نيفين. (2006). دور القصص في تنمية التفكير الناقد لدى الأطفال. *المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، التربية الوجدانية الطفل* 8 - 9 أبريل.
- وزارة التربية والتعليم. (2006). *المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا*. عمان: وزارة التربية والتعليم.
- Al-Barakat, A. (2003). The Effectiveness of the Instructional Pictures in the Development of Young Children's Linguistic Skills from Jordanian Teachers' Perspectives. *Dirasat University of Jordan, Educational Sciences*, 30(1), 213-226.
- Al-Jamal, D. (2007). The Language Learning Listening Strategies of EFL Students in the Jordanian Context. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 3(2), 183-192.
- Aronson, D. (1998). The Inside Story Counseling for Tolerance in the Early Years Means Paying Attention to the Way Children Think and Feel about the World and Themselves. *Teaching Tolerance*, 4(1), 29-33.
- Beach, A. (1996). I Can Read my Own Story: Becoming Literate in the Primary Grades. *Young Children*, 52, 22-27.
- Burton, D. (2000). *Research Training for Social Scientists: a Handbook for Postgraduate Researchers*. London: SAGE Publications.
- Canizares, S (2000). How Stories Open Doors to the World. *Scholastic Parent and Child*, 8(1), 50.
- Cantrell, S. (1999). The Effect of Literacy Instruction on Primary Students Reading and Writing Achievement. *Reading Research and Instruction*, 39(1), 3-26.
- Carin, A. (1993). *Teaching Science Through Discovery*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Church, E. (2006). Teaching Children to Love Learning. *Early childhood Today*, 21(1), 34-42.
- Community Health Services (CHC) (2003). Using Storybooks to Build your Preschoolers Language. Retrieved 23 December 2007 from:
- إبراهيم، محمد، ويونس، هاني، وحافظ، وحيد. (2007). *ثقافة الطفل*. عمان: دار الفكر.
- الأسعد، عمر. (2003). *أدب الأطفال*. إربد: عالم الكتب الحديث.
- البطايينة، ربا، والبركات، علي. (2005). اهتمامات القراءة ومعموماتها لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاث الأولى في مديريات التربية والتعليم في منطقة شمال الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(3)، 108-133.
- بقاعي، إيمان. (2003). *قصص الأطفال: ماهيتها، اختيارها، كيف ترويها*. بيروت: دار الفكر اللبناني.
- جاد، منى. (2007). *مناهج رياض الأطفال*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حواشين، زيدان، وحواشين، مفيد. (1997). *اتجاهات حديثة في تربية الطفل*. عمان: دار الفكر.
- الخالدة، محمد. (2003). التقييم الذاتي لدرجة الاعتقاد والممارسة لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية لدى طلبة جامعة اليرموك/الأردن. *دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية* 30(1)، 105-151.
- رواشده، إبراهيم، والبركات، علي. (2007). فعالية تدريس العلوم باستخدام الأسلوب القصصي في تعلم تلامذة الصف الثالث الأساسي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 121، 15-42.
- السيد، صالح. (1994). القصص الشائعة لدى الأطفال وعلاقتها بأزمات النمو النفسي. *علم النفس*، 19، 6-25.
- السبيعي، هدى. (2003). أثر البيئة الفيزيائية للصف في مفهوم الذات والتحصيل، والاتجاهات نحو المدرسة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(2)، 73-100.
- الشوارب، أسيل. (2007). أثر برنامج مقترح لتعليم التفكير في تحسين مستوى الحوار الصفي ومستوى الأفكار لدى أطفال الروضة. *مؤتمر كلية التربية السابع 23-25 تشرين الأول 2007*. الأردن: جامعة اليرموك.
- الطحان، طاهرة. (2003). *مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد، وملكاوي، فتحي. (1992). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*. إربد: مكتبة الكتاني.
- غانم، محمود. (1995). التفكير عند الأطفال: تطوره وطرق التعليم. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الغزو، عماد، طيبي، سناء، والسرطاوي، عبد الجبار. (2005). مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها. *مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة*، 22، 45 - 64.
- قسم الترجمة والتعريب. (2005). *رياض الأطفال: الفلسفة، المهارات، الفعاليات، البرامج*. العين: دار الكتاب الجامعي.

- Meagher, D. (1996). *Handbook for Critical reading*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Meyer, L. Wardrop, J. Stahl, S. and Linn, R. (1992). Effects of reading storybooks aloud to children. *Eric Document, ED 352 617*.
- Miller, R. and Perdo, J. (2006). Creating Respectful Classroom Environments. *Early Childhood Education Journal, 33*(5), 293-299.
- Muijs, D. and Reynolds, D. (2006). *Effective Teaching Evidence and Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Oliver, P. (2000). *Research for Business, Marketing and Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Park, J. (1999). Children's Literature: Its Power and Influence on Primary Children's Literacy Development. *Educational Document, ED 437 659*.
- Peters, J. (1991). *The Elements of Critical Reading*. New Jersey: Prentice Hall.
- Phillips, D. (1995). The Good, the Bad, and the Ugly; the many Faces of Constructivism. *Educational Research, 20* (7), 5 – 12.
- Piaget, J. (1967). *The Language and Thought of the Child*. Cleveland: the World Publishing Company.
- Strain, L. (1976). *An Accountability in Reading Instruction*. Ohio: Charles Publishing Merrill.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. In Wertsch, J. (ed). *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: M.E. Sharpe Inc.
- Walsh, B. and Blewitt, P. (2006). The Effect of Questioning Style During Storybook Reading on Novel Vocabulary Acquisition of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 33*(4), 273-278.
- Yaffee, R. (1998). Enhancement of Reliability Analysis: Application of Intraclass Correlations with SPSS/ Windows v.8. Retrieved 23 December 2006 from: <http://www.nyu.edu/its/statistics/Docs/intracls.html>
- Yager, R. (2000). The Constructivism Learning Model. *Science Reading, 67*(1), 44-45.
- http://www.capitalhealth.ca/yourhealth/clinical/sp_each/default.htm.
- Coonrod, D. and Hughes, S. (1994). Using Children's Literature to Promote the Language Development of Minority Students. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Student, 14*, 319-332.
- Cooper, J. (1981). *Measuring Behavior*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. London: SAGE Publications.
- Drabble, A. (2006). Engaging Young Children in Shared Conversation During Whole Group Storybook Reading . Retrieved 25 December 2007 from: <http://www.aare.edu.au/06pap/dra06193.pdf>.
- Egan, K. (1989). *Teaching as Storytelling*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ellison, C., Boykin, W. Tyler, K. and Dillihunt, M. (2005). Examining Classroom Learning Preferences Among Elementary School Students. *Social Behavior and personality, 33*(7), 699-708.
- Glaser, B. and Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL: Aldin Publishing Company.
- Garvin, A. and Walter, E. (1991). The Relationships Among Children's Storybook Reading Behavior and Knowledge about Print Concepts in Kindergarten and their Reading Ability in First Grade. *Eric document, ED 380 759*.
- Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth, NH: Heinemann, USA.
- Hildebrand, V. (1997). *Introduction to Early Childhood Education*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Irmsher, K. (1996). Communication Skills. *Eric Document, ED, 390 114*.
- Muijs, D. and Reynolds, R. (2006). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. London: SAGE Publications.
- Kim, J. (2003). *Second Language Listening Comprehension Using Different Presentations of Pictures*. Unpublished Ph.D thesis, Wales, University OF South Wales.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lukens, R. (2006). *A Critical Handbook of Children's Literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lyle, S. (1996). Making Meaning; The Voices of Children Talking about a Dramatized Story. *Educational Studies, 22*(1), 83-97.
- Matthew, K. (1996). The Impact of CD-ROM Storybooks on Children's Reading Comprehension and Reading Attitude. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 5*, 379-394.

أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)

محمد الحيلة * ومحمد نوفل**

تاريخ تسلم البحث 2008/2/20

تاريخ قبوله 2008/9/4

The Effect of the Web Quest Strategy in Developing Critical Thinking and Achievement of the Students of the Educational Sciences Faculty (UNRWA) in Teaching a Thinking Course

Mohammad Alhileh, Faculty of Educational Sciences, Al-Isra' Private University, Amman, Jordan.

Mohammad Nofal, Faculty of Educational Sciences, UNRWA, Amman, Jordan.

Abstract: The study aimed at investigating the effect of the long and short-term Web Quest strategy on improving the Educational Sciences Faculty students' critical thinking and achievement in the teaching of Thinking Course. The study sample consisted of 90 ESF students distributed among three groups. The first experimental group were taught using the long-term web quest strategy, the second experimental group were taught using the short-term web quest strategy, whereas the control group were taught using traditional teaching methods. The Critical Thinking Test and an achievement test were administered as two post tests. The ANCOVA analysis was administered to test the two hypotheses of the study. Results of the study revealed that there were statistically significant differences in favour of the first experimental group followed by the second experimental group. The study also revealed that there were statistically significant differences in favour of the first experimental group as with regards to improving their achievement, then in favour of the second group in comparison with the control group. (Keywords: Web Quest Strategy, Critical thinking, Achievement, Teaching strategies).

أنشطة تربوية تركز على البحث والتقني، وتتوخى تنمية القدرات الذهنية المختلفة (الفهم، التحليل، التركيب، والتقويم) لدى المتعلمين، وتعتمد جزئياً أو كلياً على المصادر الإلكترونية المتوافرة على الويب والمنقاة مسبقاً، والتي يمكن طبعها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والأقراص المدمجة ... الخ (جاد الله، 2006؛ هيشور وكوب، 2001).

أما قاموس ميريام (Merriam, 2006) الإلكتروني فيشير إلى الترجمة اللغوية لـ (Web Quest) وذلك على موقعها الإلكتروني (<http://www.merriam-webster.com>) وتقول أن كلمة (Web) تعني الشبكة العالمية " الإنترنت" وكلمة (Quest) تعني حرفياً A person or group of persons who search or make Inquiry or Investigation، حيث معناها بالعربية أي شخص أو مجموعة من الأشخاص يبحثون أو يستقصون عن شيء ما. وترجمها سعيد (2003) بأنها الرحلات المعرفية على الويب، حيث أن هذه الترجمة تشير إلى المعنى المجازي للمصطلح، فالويب كويست تعد رحلة معرفية تأخذك من جزء إلى آخر عبر شبكة الانترنت حيث يظهر لك في النهاية حصاد هذه الرحلة، في

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) طويلة المدى وقصيرة المدى في التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، وتألفت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة، موزعين على ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى تعرضت إلى استراتيجية الويب كويست طويلة المدى، والمجموعة التجريبية الثانية تعرضت إلى استراتيجية الويب كويست قصيرة المدى، والمجموعة الثالثة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية. وبعد الانتهاء من فترة التطبيق، تم تطبيق اختبار التفكير الناقد، واختبار تحصيلي في مساق تعليم التفكير كمقياس بعدي، واستخدم تحليل التباين المصاحب لاختبار فرضيتي الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية الويب كويست طويلة المدى في تنمية التفكير الناقد أولاً ثم لصالح طلبة قصيرة المدى ثانياً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى (طويلة المدى) في تنمية التحصيل الدراسي أولاً ثم لصالح طلبة المجموعة التجريبية الثانية (قصيرة المدى) مقارنة بأداء طلبة المجموعة التقليدية. (الكلمات المفتاحية: استراتيجية الويب كويست، التفكير الناقد، التحصيل الدراسي، استراتيجيات التدريس).

خلفية الدراسة

يعد البحث عن النصوص والبيانات والصور، والرسومات، والمعلومات بوساطة محركات البحث مثل (Alta Vista, Yahoo, Google) نشاطاً من أهم الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون على شبكة الانترنت، إلا أن هذا النشاط يفتقد في أغلب الأحيان إلى هدف تربوي محدد، ويكون غير موجه، ولما كان عدد صفحات الويب كثيرة جداً وفي تزايد مضطرد، فإن هذا النشاط يأخذ وقتاً كبيراً جداً؛ مما يعني هدراً للموارد واستعمالاً غير عقلاني للحاسوب واستغلالاً عشوائياً لزمان الإبحار على الشبكة العنكبوتية. وانطلاقاً من هذه المعطيات جاءت الحاجة ماسة جداً إلى تطوير نماذج تربوية دقيقة تتوخى الاستعمال العقلاني للحواسيب ومدة الإبحار على الشبكة. وتعد الرحلات المعرفية على الويب أو الويب كويست "Web Quest" دون منازع أهم نموذج يجمع بين التخطيط التربوي المحكم والاستعمال العقلاني للحواسيب بعامه وشبكة الانترنت بخاصة، تعود فكرة الويب كويست إلى دودج "Dodge" المشار إليه في جاد الله (2006) إذ عرفها على أنها

* كلية العلوم التربوية، جامعة الإسرء الخاصة، عمان، الأردن.

** كلية العلوم التربوية، وكالة الفتو، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2008، إربد، الأردن.

تنمية القدرات الذهنية المتقدمة لدى المتعلمين وتشجع العمل الجماعي والتعامل مع المصادر المتنوعة للمعلومات، وتستغل التقنيات الحديثة، بما فيها شبكة الانترنت لأهداف تعليمية، وهي بذلك تضع كافة إمكانات شبكة الانترنت كخلفية قوية لهذه الوسيلة التعليمية، وهي تمنح الطلبة إمكانية البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدروس ولكن من خلال مهام مختارة ومحددة من قبل المعلم، وهي بذلك تساعد على عدم تشتت الطلبة وتكثيف جهودهم في الاتجاه المطلوب للنشاط الذي يقومون به، مما يجعل الويب كويست فعالاً ومثالياً للصفوف التي تحتوي على مستويات ذات تباين حاد في المستوى التفكري للطلبة، ومن المميزات الهامة في استخدام الويب كويست كوسيلة تعليمية ما تقدمه من استخدام آمن للانترنت أو ما يسمى (level comfort) خلال الأنشطة التعليمية وعملية البحث عن المعلومات، ويؤدي الويب كويست إلى إكساب الطلبة مهارة البحث على شبكة الانترنت بشكل خلاق ومنتج، وهذا يتجاوز مجرد كونهم متصفحين لمواقع الانترنت (سعيد، 2003؛ جاد الله، 2006؛ هيشور وكوب، 2001).

إن نجاح الويب كويست يتوقف على مقدرتها على وضع مضمون البحث في الإطار العام للتصميم (putting content in context)، وذلك بجعل الطلبة يتعلمون الفكرة المطلوب البحث عنها أو تحليلها من خلال الإطار العام للويب كويست وفي بعض الحالات يسمح للطلبة باكتشاف فكرة البحث أو موضوعه كجزء من وحدة محكمة النظام، ومن عوامل نجاح الويب كويست قدرتها على لفت الانتباه بشكل كبير مما تحتويه من المواقع والصور والخرائط، والأصوات، والنصوص، والفيديو... الخ وكل القدرات الأخرى التي تزرع بها الانترنت، وكل ذلك يجعل الطلبة منجذبين ومنتبهين ومستمتعين طوال تنفيذ المهمة التي يولكون بها (سعيد، 2003). يشير كل من (جاد الله، 2006؛ سعيد، 2003) إلى

العناصر التي يتكون منها الويب كويست وهي:

العنصر الأول: التمهيد، وهي المرحلة التي توفر للطلبة الخلفية المعرفية لموضوع البحث (الدرس) بطريقة تثير دافعتهم للبحث والتعلم، ويهدف التمهيد إلى تقديم السياق العام والصورة المجملية للمهمة المناطة بالطلبة، ابتداءً من تحديد فكرة البحث وطريقة التقديم وأسلوب البحث، والتقييم المطلوب، وتوزيع العلامات، وطريقة تقديم البحث (أوراق، قرص مدمج... الخ).

العنصر الثاني: المهمة، وهي ذات طبيعة ممتعة، تعمل على استثارة دافعية الطلبة نحو موضوع الدرس، وتكون هذه المهام قابلة للتطبيق، إذ بعد التمهيد يتم تحديد الأسئلة الجوهرية للمهمة والتي تدور حولها فكرة الويب كويست، ويعد هذا المكون محورياً أساسياً ينطلق فيه الطلبة في رحلتهم لبلوغ نتائج المهمة المطلوبة منهم، كما يحوي هذا الجزء من النشاط على تحديد للخطوات التي يجب إتباعها للإجابة عن هذه الأسئلة، والعديد من مصممي الويب كويست يفضلون عزل الإجابات الجوهرية للمهمة عن الخطوات التي يجب إتباعها وذلك بوضع الأولى تحت عنصر

حين أشار ستار (Starr, 2004) في مجلة التربية (Education World) إلى أن الويب كويست أنشطة استقصائية موجهة من خلال شبكة الانترنت، تفيد في تدعيم التعلم الفعال وذلك بزيادة نشاط الطلبة الذهني القائم على مهارات التفكير العليا، كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم.

ويمكن تعريف الويب كويست بأنها أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائياً تعتمد على عمليات البحث في شبكة الانترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومة محل الجهد بأقل وقت وجهد ممكنين، وإلى تنمية القدرات الذهنية للطلبة، وهي وسيلة تعليمية تهدف إلى تقديم نظام تعليمي جديد للطلبة وذلك عن طريق دمج شبكة الانترنت في العملية التعليمية التعليمية، وهي وسيلة تعليمية مرنة يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية والجامعية وفي كافة المواد والتخصصات.

يقسم دودج "Dodge" المشار إليه في جاد الله (2006) وهيشور وكوب (2001) وميريام (Merriam, 2006) استراتيجية الويب كويست إلى نوعين أو مستويين: أولهما: الويب كويست قصيرة المدى، إذ يبلغ مداها الزمني حصة واحدة وقد يمتد إلى ثلاث حصص صفية، وغالباً ما يكون هدفها إكساب الطلبة المعرفة، وتكامل فهمها واسترجاعها، وذلك من خلال تسهيل الوصول إلى مصادرها، ويستخدم هذا النوع من الويب كويست مع المبتدئين غير المتمرسين على تقنيات استعمال محركات البحث، وقد يستخدم أيضاً كمرحلة أولية للتحضير للويب كويست طويلة المدى.

أما النوع الثاني من الويب كويست فهو الويب كويست طويلة المدى، إذ تتراوح مدته ما بين أسبوع إلى شهر كامل فهو يتمحور حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقييم، حيث يقدم حصاد هذا النوع على شكل عروض شفوية، أو أبحاث أو أوراق عمل، وقد تتطلب هذه العروض، إضافة إلى الإجابة عن الأسئلة المحورية للمهمة، التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة كبرامج العرض أو برامج معالجة الصور، أو برامج تطوير التطبيقات المتعددة الوسائط.

إن حصاد رحلة الويب كويست يختلف باختلاف نوعية المهمة التي يولكلها المعلم لطلبته، فقد تكون المهمة إجابة عن سؤال بسيط يتطلب استرجاع المعلومات فقط، أو عرضاً لموضوع مركب يعتمد على وسائط متعددة وقابلاً للنشر على شبكة الانترنت، أو للتخزين على القرص المدمج (هيشور وكوب، 2001؛ جاد الله، 2006).

ويذكر سعيد (2003) في هذا المجال بأن فكرة الويب كويست تقدم حلاً عملياً رائدة في إنجاز العملية التعليمية التعليمية، ومثل أي حصة مخطط لها بشكل دقيق ومدروس، إذ إن الويب كويست الجيدة تعمل على تحويل عملية التعليم إلى عملية تعلم ممتعة للطلبة.

تتميز الويب كويست كوسيلة تعليمية قوية بأنها نمط تربوي بنائي تتمحور حول نموذج المتعلم الرحال والمستكشف، وتتوخى

المهمة، والأخيرة تحت عنصر (process) أو (خطوات البحث أو المعالجة) كما قام بذلك (دودج) مصمم الويب كويست الذي تتخذه مثلاً لنا، في حين أن الكثير من المصممين يجمعون بين الاثنين معاً، وهناك عدة نماذج لترتيب وتقييم وتصنيف العمليات الذهنية المطلوب من الطلبة اتباعها والمطلوب من الويب كويست تنميتها لدى الطلبة واستثمارها في الوصول لهدف البحث، من هذه النماذج "بلوم" وتصنيفاته للعمليات الذهنية، وكذلك نموذج "مارنز" لتصنيف العمليات الذهنية والتي يمكن أن تتمحور حولها المهام المرتبطة بالويب كويست.

العنصر الثالث: المصادر، وتعني الخطوات المطلوب من الطلبة إتباعها للوصول للهدف المطلوب منهم أو تحقيق المهمة المناطة بهم للقيام بها وتأتي هذه الخطوة بعد خطوة المهمة من حيث الأهمية، وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بانتقاء مواقع على الشبكة ذات علاقة وثيقة بالأسئلة المحورية (المهام) الموكلة للطلبة ولأن الويب كويست يعتمد جزئياً أو كلياً على المصادر الالكترونية المنتقاة مسبقاً، فإن على مصمم الويب كويست تحري الدقة والبقاء على كثير من الحذر في هذه الخطوة، والشئ المميز لهذه الخطوة هو أن المصمم لن يكتفي بجرد المواقع بل يتوجب على المعلم زيادتها والقيام بربطها مباشرة بالأسئلة المحورية للمهمة وهذا يسهل تنفيذ المهمة بإتقان، إن الانتقاء المسبق للمواقع من قبل المعلمين وزيارتها يسمح بتوجيه استعمال المتعلم للحاسوب، ويحد من زيارته لمواقع غير هادفة، وهذا يقنن من استعمال الحاسوب ومدة الإبحار على الشبكة، وتوفر الوقت على الطالب والمعلم وكذلك جهدهما كما أنه يعطي الفرصة الأكبر عدد من المتعلمين لاستعمال الحاسوب، إضافة إلى أن تسهيل عملية الوصول إلى المعلومات يحفز الطالب لمتابعة مراحل الويب كويست والوصول إلى نهايتها.

العنصر الرابع: تقويم الويب كويست، يعد التقويم المرحلة الأخيرة في الويب كويست إذ بواسطته يتم توضيح توزيع العلامات على البحث أو الفكرة وعلى المراحل السابقة كذلك، ولمصمم الويب كويست الحرية في طريقة تصميم التقويم الذي يراه مناسباً مراعيًا فيه خصائص المرحلة الدراسية، وتوضيح ما هو مطلوب منهم بالتحديد وكم من الدرجة يستلزمها القيام بعمل محدد حتى لو أدى ذلك إلى زيادة تفاصيل الخطوات. ويتطلب التقويم هنا ابتكار طرق جديدة تتعدد بتعدد المهارات التي تحتويها الويب كويست، فإتمام المهام المرتبطة بالويب كويست تتطلب مجموعة من المهارات منها المعرفية، والاجتماعية، والذهنية، والتكنولوجية، ونظراً لأن الويب كويست تشكل مشاريع مصغرة بالنسبة للمتعلم، فقد تشكل تحدياً كبيراً له، وبذلك يصبح من الواجب على المصمم أن يحدد بشكل واضح المعايير التي سيتم استعمالها لتقويم الويب كويست، وبذلك فإن التقييم يعني بيان ما يطلبه المعلم من طلبته لأداء الويب كويست والوصول إلى نتائجه.

العنصر الخامس: الخاتمة، وهي العنصر الأخير في تصميم الويب كويست، وهي عبارة عن ملخص لفكرة الويب كويست أو الفكرة

المحورية له والتي تم البحث حولها، وفي هذا الجزء كذلك يتم تذكير الطلبة بالمهارات التي سيكتسبونها عند نهاية الرحلة وكذلك تفهيمهم على إتمام كل مراحلها، والاستفادة من النتائج التي تم التوصل إليها، ولا يخفى على المعلم الذكي كيف يحفز طلبته على الوصول إلى الخطوة الأخيرة من البحث المطلوب أو كيف يدعم ثقة طلبته بأنفسهم من خلال التعزيز المادي بالعلامات أو التعزيز المعنوي كما قام بذلك الأستاذ "دودج" مصمم الويب كويست. وبذلك فإن الويب كويست تستخدم المنحى البنائي في التعلم والذي يسمح للطلبة باستخدام خيالهم ومهارات حل المشكلات، فالإجابات للمهام التي يزود بها الطلبة غير معروفة لديهم، وهي تستثير تفكيرهم ودافعتهم وتمكنهم من استعمال تفكيرهم المبدع الخاص ومهارات حل المشكلات لإيجاد الحلول لهذه المهام، إضافة إلى متعة التعلم من خلال العمل التعاوني (Starr, 2004).

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من مشكلتها ومن أنها الدراسة الثانية- في حدود علم الباحثين- على مستوى الأردن التي تناولت استراتيجية الويب كويست، والأولى التي تناولته على مستوى التدريس الجامعي وتأتي أهميتها كونها ستضيف بعداً تكنولوجياً جديداً في العملية التعليمية-التعلمية والمتمثل في تبني استراتيجية حديثة تمكن المتعلم من الإبحار في شبكة الإنترنت وفق أهداف واضحة المعالم، بعيداً عن البحث والاستقصاء العشوائي للمعلومات في شبكة الإنترنت؛ إذ إن التعامل مع شبكة الإنترنت أضحى من مستلزمات التعليم الجامعي بشكل عام، والأمر يصبح متطلباً ضرورياً في حالة الطالب الذي يدرس مساقاً في تعليم التفكير في المستوى الجامعي أحد أهم مصادره الأساسية التعامل مع مواقع متنوعة في شبكة الإنترنت، وبالتالي فإنّ التمكن من استخدام استراتيجية الويب كويست من قبل الطالب الجامعي يمكنه من ممارسة الاستقصاء والبحث الموجهين ضمن أهداف محددة، إضافة إلى الحصول على معلومات وثيقة تستند إلى معالم واضحة، وتبرز أهمية هذه الدراسة من خلال العلاقة الوثيقة بين مساق تعليم التفكير وما تضمنه من مواضيع حديثة لعل أهمها التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، فالتفكير الإبداعي يمكن الطالب من البحث والاستقصاء في مصادر متنوعة، ويتكامل التفكير الإبداعي مع التفكير الناقد من حيث أن التفكير الناقد يمكن الطالب من الحكم والتقييم للمعلومات التي حصل عليها من شبكة الإنترنت، ومن ثم يحاول الطالب المتعلم استبصارها والتأمل فيها للحصول على ما يفيد في اكتساب وبناء المعرفة المرغوب بها وهي توفير بيئة تعليمية تكنولوجية لها إسهاماتها في الحصول على المعرفة من خلال النشاط الذاتي الموجه للمتعلم بعيداً عن العشوائية.

مشكلة الدراسة

تتعدد مصادر التعلم التي يمكن أن يستعين بها الطالب في أثناء عملية تعلمه، سواء ما كان منها بشرياً أم مادياً، أم إلكترونياً، ولما كان المتعلم يعيش في ظلال الألفية الثالثة المتسمة بالانفجار المعرفي في شتى جوانب الحياة، فقد فرضت عليه التفكير الواعي

أو أوراق عمل مستعنيين ببرامج حاسوبية مثل العروض Power Point، والصور Images، والوسائط المتعددة Multi Media.

- استراتيجية الويب كويست قصيرة المدى: مجموعة من الإجراءات التعليمية التي يقوم بها المتعلم للإجابة عن تساؤل أو استقصاء موجه أو مشكلة تتطلب عمليات عقلية بسيطة وتقدم للطلبة المبتدئين في استخدام شبكة الإنترنت؛ إذ يزودون بمواقع إنترنت يسهل التعامل معها، وتهدف إلى تزويدهم بمعارف بسيطة ومحددة، ويبلغ مداها الزمني محاضرة إلى محاضرتين.
- التفكير الناقد: يقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد ممثلاً بمهاراته الخمس وهي: التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج، والتقييم.
- التحصيل الدراسي: ويقاس التحصيل الدراسي بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التحصيل الدراسي البعدي في مساق تعليم التفكير، والذي أعد لغايات هذه الدراسة.
- كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا): كلية جامعية تمنح درجة البكالوريوس في تخصص معلم الصف، وتتبع في إدارتها وكالة الغوث الدولية في الأردن.

محددات الدراسة

- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات الآتية:
- اقتصار أفراد الدراسة على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، الذين يدرسون مساق تعليم التفكير في مستوى السنة الرابعة.
- أدوات الدراسة: وهما اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، واختبار التحصيل الدراسي البعدي في مساق تعليم التفكير، والمعد لغايات هذه الدراسة، والذي تم بناؤه وفق جدول المواصفات.

الدراسات السابقة

في دراسة أجراها بيونج-رو (Byung-Ro, 2001) خلص إلى طرق (تعليمات) فاعلة لتصميم بيئات تعليمية فاعلة معتمدة على الاستقصاء الموجه للتطوير المهني للمعلمين، أظهرت النتائج فاعلية استخدام الويب كويست كطريقة تعليمية منهجية للتطوير المهني للمعلمين.

أجرت اني (Anne, 2003) دراسة بحثت فيها كيفية تحفيز استخدام التكنولوجيا في الصفوف، ومثال ذلك الويب كويست، حيث أشارت الدراسة إلى الأهمية المتزايدة لاستخدام التكنولوجيا في الغرف الصفية وبخاصة من قبل المعلمين الجدد، وأخذت الويب كويست كمثال لتطبيق هذه الطريقة على الطلبة، وتم تطبيق متطلبات هذه الدراسة في مساق طرق القراءة (أساليب القراءة) حيث أظهرت النتائج تحسناً كبيراً لدى الطلبة في مهارات القراءة.

وأجرت شيلي (Shelly, 2004) دراسة عرضت فيها النواحي الواجب على المعلم أخذها بالاعتبار عند تقييم طريقة الويب

المدرّوس بمجريات أحداثها؛ إذ أضحت مصادر التعلم تحتل مركزاً مرموقاً في العملية التربوية بشكل عام وبخاصة إذا ما سلمنا بافتراض مفاده: أن الطالب هو محور العملية التعليمية-التعلمية، وأن دوره لم يقتصر على تلقي المعلومة فقط، بل باحث مستقصي لها، ولما كانت شبكة الانترنت تفرض نفسها كوسيلة أو أداة قادرة على تنمية قدرات التفكير العليا كان لزاماً على المربين على اختلاف مستوياتهم وبخاصة في التعليم الجامعي العمل على تبني استراتيجيات تمكن الطالب من البحث والتقصي بمنهجية علمية واضحة المعالم من خلال استراتيجية مقترحة تسمى استراتيجية الويب كويست. وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استراتيجية الويب كويست في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) لمساق تعليم التفكير وفي تفكيرهم الناقد؟

فرضيات الدراسة

تضمنت الدراسة الحالية الفرضيات الصفرية الآتية:

- 1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ بين متوسط أداء طلبة أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تعرضوا لاستراتيجية الويب كويست طويلة المدى ومتوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تعرضوا لاستراتيجية الويب كويست قصيرة المدى على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد مقارنة بأداء طلبة المجموعة الضابطة.
- 2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ بين متوسط أداء طلبة أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تعرضوا لاستراتيجية الويب كويست طويلة المدى ومتوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تعرضوا لاستراتيجية الويب كويست قصيرة المدى مقارنة بأداء طلبة المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير.

التعريفات الإجرائية

لغايات هذه الدراسة تم تحديد التعريفات الإجرائية الآتية:

- استراتيجية الويب كويست: أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائياً تستند إلى عمليات البحث في المواقع المختلفة ذات العلاقة المباشرة بالمهام الموكلة للطلبة والمتوافرة على شبكة الانترنت، والمحددة من قبل المدرس؛ بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومات المطلوبة بأقل وقت وجهد ممكنين.
- استراتيجية الويب كويست طويلة المدى: مجموعة من الإجراءات التعليمية التي يقوم بها المتعلم للإجابة عن تساؤل أو استقصاء موجه أو مشكلة تتطلب عمليات عقلية عليا من مثل التحليل والاستقراء والتقويم، وتستغرق ما بين أسبوع إلى أسبوعين، يقدم بعدها الطلبة ما حصلوا عليه من معارف وحلول لمشكلات وقضايا من خلال عروض شفوية أو تقارير

أما ميلندا (Melinda, 2004) فقد أجرت دراسة ركزت فيها على لماذا؟ وكيف؟ يستخدم مدرسو أساليب تدريس اللغة الإنجليزية طريقة الويب كويست لتدريس مساقاتهم حيث أظهرت النتائج أن الويب كويست تمنح المعلمين حرية لاستخدام التعلم المتمركز حول المتعلم، والتعلم التعاوني، ومهارات التفكير الناقد، وأوصت الدراسة المعلمين، باستخدام هذه الطريقة في تدريسهم لمساقاتهم المختلفة.

وتحدثت دراسة شاري (Shari, 2004) عن خبرات معلمي الصف الخامس الذين صمموا على إيجاد طريقة مبتكرة لحفز طلبتهم على الانخراط في الحياة المدنية حيث وجدوا طريقة الويب كويست الحل الأمثل لتصميم منهاج الدراسة في مادة التربية المدنية.

في حين هدفت دراسة إيزابيل (Isabele, 2004) إلى الكشف عن فاعلية تعليمات الكتابة بالويب كويست في تحسين المهارات الكتابية لدى الطلبة الذين يستخدمون اللغة الانجليزية كلغة ثانية، حيث أظهرت النتائج أن استخدام التعليمات بطريقة الويب كويست حسنت وبشكل كبير من المهارات الكتابية لدى هؤلاء الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية.

أما ماريني وجين وجريس وكارلا (Marianne, Jane, Grace, Karla, 2004) فقد قدموا في مقالة لهم معلومات حول استخدام الويب كويست كطريقة لإيجاد فرص تعليمية معتمدة على الانترنت في مساقات التربية البدنية حيث عرفت المقالة بالويب كويست على أنها أنشطة معتمدة على الاستقصاء، تتطلب من المتعلمين التفاعل مع مصادر المعرفة في شبكة الانترنت.

وأجرت جانيت (Janet, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية مشروع بحث استقصائي قائم على الانترنت في الدافعية والنظرة إلى الذات، والاعتماد على الاستقلالية الأكاديمية لدى طلبة مدرسة لاتيانية، أظهرت النتائج أن استخدام الويب كويست زاد من دافعية الطلبة وثقتهم بأنفسهم، واستقلالياتهم الأكاديمية، عند استخدام هذه الطريقة، وذلك بسبب زيادة تضمين مناطق الخبرة لديهم في هذه الطريقة.

أما جورهي وجونزالزي وجراشيا (Gorghiu, Gonzalez, Garcia, 2005) فقد قاموا بدراسة لاستقصاء فاعلية استخدام الويب كويست في القاعات التدريسية من خلال استبانة تقييم للويب كويست طوت لهذه الغاية، أظهرت النتائج أن 83% من أصل (85) معلماً نجحوا في بناء المشاريع الخاصة بتطوير مساق تدريس الويب كويست من خلال التعلم عبر شبكة الإنترنت، وأكدوا أن الويب كويست جيد جداً في التدريس، وهي ممتازة في تحقيق التعلم المتمركز حول الطالب، وقد زادت الطريقة من إلهام الطلبة ومن دافعتهم، بينما كانت نتائج 16% من المعلمين مرضية إلى حد ما، و(1%) منهم لم يقتنعوا بهذه الطريقة وعدوها غير مرضية.

كويست في الصفوف الابتدائية ومنها: هل طريقة الويب كويست تناسب التطور الجسمي والتعليمي للطلبة؟ وهل المحتوى المستخدم صحيح علمياً ويعرض وجهات النظر المختلفة للطلبة ليتبنوها؟ وناقشت كذلك أجزاء طريقة الويب كويست وكيفية تقديم الطلبة وتعريفهم بهذه الطريقة لتلبية الاحتياجات المحددة للمنهاج ومتطلبات الموقف، وخلصت الدراسة إلى أن الويب كويست استراتيجية فاعلة في العملية التعليمية التعلمية.

وفي دراسة فانجوري وسيمانسكي وويلسون ورايت (Vangurie, Szymanski, Wilson, Wright, 2004) والتي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين مستويات المعلمين ومشاريع الطلبة الخاصة بإنتاج الويب كويست. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير الطلبة تعود إلى مستوى المعلم الأكاديمي؛ إذ ركزت معظم مشاريع الويب كويست الخاصة بالطلبة على الجانب الفني والإبداعي للتصميم، وخلصت الدراسة إلى أن تكون المهام المعطاة للطلبة أكثر تحديداً ولا تعطى بشكل عشوائي، وأن تكون مواقع الإنترنت المقترحة ذات علاقة مباشرة بالمهام موضوع الدراسة، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول الويب كويست ومستوى المعلم الأكاديمي، وكذلك سلالمة التقدير الخاصة بالمشاريع المستندة إلى الويب كويست.

وأجرى الباحثان بيريرا والكساندرا (Pereira and Alexandra, 2004) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية استخدام خرائط الويب كويست في تنمية مهارات التعلم التعاوني لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا باستخدام برمجية Micro World، ومعرفة مدى فاعلية استخدام الويب كويست في تنمية مهارات التواصل والتعاون بين الطلبة في بناء المعرفة المطلوبة، أظهرت النتائج نشاطاً أكاديمياً ملحوظاً لدى الطلبة في تعلمهم من خلال الويب كويست وتحسناً في الممارسات التعاونية بين الطلبة.

أجرى جورو وبينج وروير (Gorow, Bing, Royer, 2004) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر الويب كويست على تحصيل واتجاهات نحو برنامج تدريبي للطلبة المعلمين في جامعة ساليسبوري (Salisbury) في الولايات المتحدة الأمريكية، أظهرت نتائجها أن استخدام طريقة الويب كويست في التدريس له أثر فاعل في التحصيل والاتجاهات، وأوصت الدراسة بإدخال مساق تدريبي للويب كويست في برامج إعداد المعلمين.

أما اوكي (Aoki, 2004) فقد درس تأثير الويب كويست على تحصيل الطلبة المعلمين للمرحلة الابتدائية في مساق علم الحياة في جامعة هيوستن (Houston) أظهرت النتائج أن مواقع ومحركات البحث الخاصة بالويب كويست تركز وبشكل كبير على المراحل الدراسية في أثناء وقبل المرحلة الثانوية، والقليل منها يركز على مرحلة الدراسة الجامعية، وأظهرت الدراسة أيضاً أن الطلبة الذين تعلموا علوم الحياة بواسطة الويب كويست أظهروا تأثيرات إيجابية في مهارات الاستنتاج والمعالجة الخاصة للمقرر.

في حين استقصت بيركنز (Perkins, 2005) في دراسة لها اتجاهات المعلمين نحو الويب كويست كطريقة تعليمية. أظهرت نتائج الاستخدام الكبير لهذه الطريقة من قبل المعلمين، حيث يشعر المعلمون بأنهم موجهون ومرشدون ومنظمون لبيئة التعلم، وأن هذه الطريقة ممتعة ومثيرة للمعلم والمتعلم على حد سواء. أجرى عمر (Omar, 2005) دراسة طور فيها منهجاً ذا تنوع تكنولوجي غني حول الآثار الإيطالية، إذ قام بتطوير ويب كويست وعرض شرائح حقيقية بالترافق مع المنهاج لطلبة الصفوف المتوسطة، وهدف المشروع إلى تطوير أداة تعليمية تتحدى المنهاج المستخدم لطلبة التقنيات الحديثة، وناقشت الدراسة الأسباب الكامنة وراء تعميم مفهوم الويب كويست والخبرات في البحث والتصميم وإيجاد ونشر منهاج المحاكاة الحقيقي، حيث أظهرت الدراسة نتائج إيجابية وفاعلة للويب كويست.

قام ستيكي وزانق و منشنا وستودرت (Stucky, Zheng, 2005) بدراسة وصفية حول "تعلم الويب كويست كما يدركه طلبة المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية" أظهرت نتائجها أن الويب كويست قد طور بشكل كبير مهارات التواصل والتعلم التعاوني لدى الطلبة؛ وأن هناك تحسناً ملحوظاً في أداء المعلمين بانتقالهم من مرحلة التعلم الوصفي إلى مرحلة تطوير بيئة التعلم التي تساعد على انهماك الطلبة في حل المشكلات وبناء المعرفة والوصول إلى التعلم ذي المعنى.

واستخدمت مارتونيا وانستيكا و ديفيد (Martonia, Anastasia, David, 2006) في دراسة لها الويب كويست كأداة تستخدمها الطلبة ذاتياً عبر مصادر التعلم الإلكترونية لتعلم مواضيع دراسية محددة من قبل المعلم، وكانت الأنشطة المقررة أنشطة منهجية وبناءة وموجهة بشكل مباشر للطلبة، أظهرت النتائج مقدار المتعة والمعرفة المعقدة التي يكتسبها كل من المعلم والمتعلم عند الإبحار في شبكة الإنترنت من خلال الويب كويست، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة التي توصلت إليها مارتونيا وآخرون.

وأجرى أحمد (Ahmed, 2006) دراسته ناقش فيها التحضيرات اللازمة لاستخدام مهارات الإنترنت لطلبة السنوات الجامعية الأولى بطريقة التعلم المستند إلى الحاسوب متمثلة باستراتيجية الويب كويست. أظهرت النتائج أن الطلبة اعتبروا الويب كويست استراتيجية فعالة حسنت من تعلمهم ومن اتجاهاتهم المستقبلية نحو استخدام الحاسوب.

وأجرى جاد الله (2006) دراسة هدفت إلى تصميم دروس تعليمية تعليمية باستخدام نماذج الويب كويست، ومعرفة أثرها في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف العاشر واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء، واستقصاء أهم المعوقات التي تواجه استخدام الويب كويست في تعلم الكيمياء من وجهة نظر الطلبة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر والمؤجل للطلبة الذين تعلموا بالويب كويست واتجاهات إيجابية نحو

فيما أجرى رثغن وآخرون (Ruthven, Hennesy, Deany, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توظيف شبكة الإنترنت داخل قاعات التدريس باستخدام الويب كويست في مدارس المرحلة الثانوية في إنجلترا، وتم استخدام المقابلات وتدوين الملاحظات والتقارير ومشاريع تكنولوجية في مجال توظيف الويب كويست في مادة العلوم، والدراسات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من ثمانية معلمين، يقدم كل منهم مشروعاً تطبيقياً للويب كويست؛ لدعم أنشطة استقصائية مستندة إلى توظيف الويب كويست بوصفها استراتيجية تدريس متمركزة حول المتعلم. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيرات إيجابية في تحسين ممارسات التعلم من خلال الويب كويست، وفي تنمية مهارات التفكير العليا لدى عينة الدراسة، وفي توفير وقت وجهد كل من المعلم والطالب في بناء واكتساب المعرفة المطلوبة.

واستقصى برنتون (Brunton, 2005) أثر التكامل التكنولوجي باستخدام الويب كويست في تحسين تحصيل طلبة الصف الثامن في العلوم واتجاهاتهم نحو العلوم وطريقة التدريس، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في تحصيل الطلبة يعزى للتكامل التكنولوجي باستخدام الويب كويست، فيما أظهر الطلبة الذين تعلموا باستخدام الويب كويست اتجاهات إيجابية نحو العلوم وطريقة التدريس.

قام ميشيل وإيلا (Michelle and Eula, 2005) بدراسة هدفت إلى معرفة الأسلوب الذي يتبعه الطلبة في دراسة الرياضيات بطريقة الويب كويست أظهرت النتائج تفوق الطلبة الذين درسوا الرياضيات بهذه الطريقة على أقرانهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية، حيث تفوقت الإناث على الذكور في ذلك.

أما روبرت وآخرون (Robert, et al., 2005) فقد ناقشوا في مقالة لهم المفاهيم التي تعتمد عليها طريقة الويب كويست كطريقة منهجية واعية تعتمد البحث، وبينت المقالة العديد من تطبيقات استخدام الويب كويست في عمليتي التعليم والتعلم.

أما لورين (Lauren, 2005) فقد عرفت الويب كويست كمفهوم من المفاهيم يحوي مجموعة من الأنشطة التعليمية حيث صمم الويب كويست "بيرني دودج" والذي يجمع فيها الطلبة المعلومات المحددة من خلال الإبحار في مواقع محددة في شبكة الإنترنت وخلصت إلى أن هذه الاستراتيجية لها تأثير فاعل في تحصيل الطلبة وبناء معارفهم وإثارة تفكيرهم.

وأجرت سميناهام (Simina and Hamel, 2005) دراسة هدفت إلى استخدام الويب كويست كطريقة تعليمية لتعليم اللغة، أظهرت نتائجها فاعلية الويب كويست في تعلم اللغة الإنجليزية كلفة ثانية.

أوضح جون (John, 2005) في مقالة له أن الويب كويست كاستراتيجية تعليمية تقدم تعلماً فعالاً ومنظماً وموجهاً بالاستقصاء، وهي استراتيجية فاعلة أكثر من بقية استراتيجيات وطرق التدريس الأخرى، ولها القدرة العالية على نقل المعلومات ومراجعتها والاحتفاظ بها.

الخصائص السيكومترية لاختبار كاليفورنيا في صورته الأصلية

تم التحقق من صدق المحك لاختبار كاليفورنيا مع اختبار واطسون - جليسر الذي يقيس مهارات التفكير الناقد وقد بلغ معامل الارتباط (0.542)، وكذلك مع اختبار الرياضيات (SAT) وبلغ معامل الثبات (0.440) وهي معاملات دالة إحصائياً، وفيما يتعلق بثبات الاختبار في صورته الأصلية فقد تم التحقق من ثباته في صورته الأصلية بحساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (KR20) حيث بلغ (0.80) (العبدلات، 2003).

إجراءات تعريب وتطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد للبيئة الأردنية

تمت إجراءات تعريب وتطبيق الاختبار على النحو التالي:
دلالات صدق وثبات الصورة الأردنية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد
صدق المحكمين

للتحقق من وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها للبيئة الأردنية، تم عرض الاختبار المعرب على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية الجامعية، وجامعة الإسراء الخاصة، وفي ضوء نتائج التحكيم تمت مراجعة الصورة الأولية من المقياس المعرب، وإجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات من حيث دقة الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، حيث تم مطابقة النسخة الإنجليزية للاختبار مع نسخة الترجمة العربية. كما تم إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات التي تتسم بالغموض. وبذلك حافظ الاختبار على عدد فقراته المكونة من (34) فقرة موزعة على المهارات الخمس للتفكير الناقد.

الصدق التجريبي للاختبار

تم التحقق من الصدق التجريبي للاختبار من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع البحث تم على إثرها التأكد من مدى وضوح فقرات الاختبار، وسلامتها اللغوية للطلبة، وكذلك لتحديد الوقت اللازم للإجابة عن جميع فقرات الاختبار، حيث تم تحديد الوقت اللازم للإجابة على المقياس بـ (60) دقيقة.

ثبات الاختبار بصورته المعدلة

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة الإعادة بفترة زمنية قدرها أسبوعان وعلى عينة (25) طالباً وطالبة من خارج عينة البحث بحساب معامل ارتباط بيرسون، كما يظهر ذلك في الجدول رقم (2).

الكيمياء، وكانت أهم المعوقات بطء خطوط شبكة الإنترنت، واستخدام بعض مواقع الإنترنت للغة الإنجليزية، وضيق الوقت المخصص للطلبة لاستخدام شبكة الإنترنت، وخلصت الدراسة إلى التوصية بإدخال مساقات تدريبية للويب كويست في برامج كليات العلوم التربوية.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اختبارها لفعالية استراتيجية الويب كويست على طلبة الجامعة في مقرر دراسي "تعليم التفكير" في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الرابعة في كلية العلوم التربوية في مستوى السنة الرابعة للعام الدراسي 2006/2007، والمسجلين لدراسة مساق تعليم التفكير، والبالغ عددهم (153) طالباً وطالبة. وذلك وفقاً لإحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الكلية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة موزعين على (3) شعب هي: الشعبة الأولى تعلمت باستراتيجية الويب كويست طويلة المدى، والشعبة الثانية تعلمت باستراتيجية الويب كويست قصيرة المدى، والشعبة الثالثة استخدمت كمجموعة ضابطة، ويوضح جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس

المجموعة	العدد
التجريبية الأولى (طويلة المدى)	30
التجريبية الثانية (قصيرة المدى)	29
التجريبية الضابطة (الطريقة التقليدية)	31
المجموع	90

أدوات الدراسة

استخدم في الدراسة أداتان هما:

1- اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (2000) California Critical Thinking Skills Test (CCTST)

تم بناء اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد استناداً إلى التعريف الذي تم التوصل إليه في إجماع الخبراء في مؤتمر جمعية علم النفس الأمريكية (APA). يشتمل هذا الاختبار على قياس خمس مهارات للتفكير الناقد هي: مهارات التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج، والتقييم. وبهذا يكون اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد مكوناً من خمس مهارات فرعية تتضمن التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج، والتقييم.

جدول (2) قيم معاملات الثبات لمهارات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة الأردنية والدرجة الكلية باستخدام طريقة الإعادة

تم السير في إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

رقم المهارة	المهارة	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	مهارة التحليل	6	0.82
2	مهارة الاستقراء	6	0.78
3	مهارة الاستنتاج	4	0.76
4	مهارة الاستدلال	12	0.79
5	مهارة التقييم	6	0.81
	الكلية	34	0.80

تصحيح الاختبار

يتكون اختبار كاليفورنيا من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة لها أربعة بدائل، وبعض الفقرات لها خمس بدائل، بواقع علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تراوحت العلامة الكلية للاختبار من (صفر - 34) درجة، وبذلك فإن العلامة العظمى للمهارات الخمس المكونة للاختبار هي على النحو الآتي:

مهارة التحليل، ومهارة الاستقراء، ومهارة التقييم لكل مهارة (6) درجات، ومهارة الاستنتاج (4) درجات، ومهارة الاستدلال (12) درجة.

2- الاختبار التحصيلي: لغايات إعداد الاختبار التحصيلي (كقياس بعدي) في تعليم التفكير، تم تحديد الأهداف السلوكية كعمليات للوحدات الدراسية بدءاً من الوحدة الثالثة حتى الوحدة الثامنة، وتم تحديد المحتوى التعليمي - التعليمي بناء على خطة (Syllabus) تعليم التفكير، ومن ثم بناء جدول المواصفات (Table of Specification). وتألّف الاختبار في صورته الأولية من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد من أربعة بدائل. غطت الوحدات الدراسية من الوحدة الثالثة حتى الوحدة الثامنة من خطة مساق تعليم التفكير.

صدق الاختبار التحصيلي: تم التحقق من صدق الاختبار التحصيلي من خلال ثلاثة محكمين من أساتذة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وبناء على توصيات المحكمين تم حذف (10) فقرات لعدم مناسبتها، وتم تعديل بعض الفقرات لغوياً، واتفق المحكمون على مفتاح الإجابة المرفق مع الاختبار. وبذلك استقر الاختبار على (50) فقرة.

ثبات الاختبار التحصيلي: للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي فقد تم تطبيقه على مجموعة من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة عددهم (30) طالباً وطالبة، وقد تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR 20) لحساب معامل الثبات، حيث بلغ معامل الثبات لاختبار التحصيل الدراسي (0.90) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة. كما تم حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي وكانت النتائج كالتالي: معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي تتراوح قيمتها بين

- عقد لقاء تمهيدي لأفراد المجموعتين تم من خلاله إخبار طلبة المجموعتين بهدف التجربة المراد إجراؤها عليهم، وتم أخذ موافقة جميع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.
- بعد دراسة الوحدات الثلاث الأولى من مساق تعليم التفكير، تم تطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد والاختبار التحصيلي (الاختبار الأول) في مساق تعليم التفكير على أفراد الدراسة (المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة) كقياس قبلي على أفراد المجموعات الثلاث.
- تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى حسب استراتيجية الويب كويست قصيرة المدى الواردة في دراسات جاد الله (2006)، وسعيد (2003).
- تم تدريس المجموعة التجريبية الثانية حسب استراتيجية الويب كويست طويلة المدى الواردة في دراسات جاد الله (2006)، وسعيد (2003).
- فيما تم تدريس أفراد المجموعة الضابطة وفق طريقة المحاضرة التقليدية.
- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي تم تطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد والاختبار التحصيلي والذي شمل سبع وحدات دراسية، وهذه الوحدات الدراسية هي: التفكير الناقد واستراتيجيات تنميته، والتفكير وحل المشكلات، والتعلم المستند إلى حل المشكلات، والتفكير ما وراء المعرفي، ومهارات تطوير القرار، وتجارب عالمية في تعليم التفكير والتفكير الإبداعي، وقضايا ساخنة في تعليم التفكير) على أفراد الدراسة (المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة التجريبية الثانية، وأفراد المجموعة الضابطة) كقياس بعدي وتصحيح الاختبارين لتحليل البيانات.

متغيرات الدراسة

تتضمن هذه الدراسة المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة وهي:

- 1- استراتيجية الويب كويست ولها ثلاثة مستويات هي:**
 - أ- استراتيجية الويب كويست طويلة المدى والتي ستطبق على أفراد المجموعة التجريبية الأولى.
 - ب- استراتيجية الويب كويست قصيرة المدى والتي ستطبق على أفراد المجموعة التجريبية الثانية.
 - ج- الطريقة التقليدية والتي ستطبق على أفراد المجموعة الضابطة.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات الثلاث على اختبار التفكير الناقد لبعد مهارة التحليل

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التجريبية الأولى	3.89	0.81	30
التجريبية الثانية	3.80	0.99	29
الضابطة	2.74	1.18	31
المجموع	3.46	1.13	90

(*) تم إزالة أثر الاختبار القبلي باعتبار المتوسط القبلي "0.196" لكل الخلايا

ولاختبار دلالة المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المشترك، والجدول رقم (4) يبين لك:

جدول (4) تحليل التباين المشترك الثنائي (2×2) لمتغيري المجموعة في الأداء البعدي المعدل - نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي - على اختبار التفكير الناقد لبعد مهارة التحليل

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة P
متغير التباين المشترك	1	46.469	45.119	0.00
القبلي	1	0.511	0.494	0.48
المجموعة	2	11.766	11.381	0.00
الخطأ	86	1.034		
الكلي	89			

تشير نتائج الجدول (4) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ لمتغير استراتيجية التدريس حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (11.381) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي "0.00"، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعات، ومتوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على اختبار التفكير الناقد. وللكشف عن مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (5) يبين هذه النتائج:

جدول (5) نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد تبعاً لمتغير المجموعة على بعد مهارة التحليل

البعـد	المجموعة	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
مهارة	التجريبية الأولى	-	0.0970	*1.058
التحليل	التجريبية الثانية	-	-	*1.155
الضابطة				-

(*) دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

يلاحظ من الجدول (5) أن الفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية غير دالة إحصائياً، في حين

المتغيرات التابعة

أ- التفكير الناقد: ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على مهاراته الخمس والدرجة الكلية.

ب- اختبار التحصيل في مساق تعليم التفكير: ويقاس بعلامة الطالب على اختبار مساق تعليم التفكير المعد لأغراض هذه الدراسة.

تصميم الدراسة

يعد تصميم هذه الدراسة من ضمن التصاميم شبه التجريبية؛ لأنه لم يتم اختيار أفراد الدراسة بشكل عشوائي؛ إذ تم اختيار العينة فيها بشكل عشوائي (العشوائية البسيطة). وبالتالي سيكون تصميم الدراسة على النحو الآتي:

O1 O2 X1 O1 O2
O1 O2 X2 O1 O2
O1 O2 - O1 O2

* حيث :

- (O1) تعني القياس القبلي لاختبار التفكير الناقد والاختبار البعدي للمجموعات الثلاث.
- (O2) تعني القياس القبلي لاختبار التحصيل في مساق تعليم التفكير والاختبار البعدي للمجموعات الثلاث.
- (X1) تعني استراتيجية (A) للمجموعة التجريبية الأولى
- (X2) تعني استراتيجية (B) للمجموعة التجريبية الثانية.
- (-) تعني المعالجة التقليدية للمجموعة الضابطة.

المعالجة الإحصائية:

لاختبار فرضيتي الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة على اختبري التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير تبعاً لاستراتيجية التدريس. كما تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد وجود فروق بين متوسطات علامات طلبة المجموعات الثلاث.

عرض النتائج :

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ بين متوسط أداء طلبة أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تعرضوا لاستراتيجيه الويب كويست طويلة المدى ومتوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تعرضوا لاستراتيجية الويب كويست قصيرة المدى وأداء أفراد المجموعة الضابطة على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.

ولاختبار هذه الفرضية تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات الثلاث على اختبار من اختبار التفكير الناقد والجدول الآتي تبين ذلك.

يلاحظ من الجدول (8) أن الفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية غير دالة إحصائياً، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية الأولى، وبين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة لصالح التجريبية الثانية.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات الثلاث على اختبار التفكير الناقد لبعده مهارة الاستنتاج

المجموعة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	العدد
التجريبية الأولى	2.36	0.61	30
التجريبية الثانية	2.24	0.68	29
الضابطة	2.16	0.73	31
المجموع	2.25	0.67	90

(*) تم إزالة أثر الاختبار القبلي باعتبار المتوسط القبلي "0.017" لكل الخلايا.

ولاختبار دلالة المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المشترك، والجدول رقم (10) يبين ذلك:

جدول (10) تحليل التباين المشترك الثنائي (2×2) لمتغير المجموعة في الأداء البعدي المعدل - نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي - على اختبار التفكير الناقد لبعده مهارة الاستنتاج

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة P
متغير التباين المشترك	1	21.805	0.495	0.00
القبلي	1	4.689	46.389	0.75
المجموعة	2	0.284	0.100	0.60
الخطأ	86	0.470	0.604	
الكل	89			

تشير نتائج الجدول (10) إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (8.597) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي "0.00"؛ أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعات، ومتوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على اختبار التفكير الناقد. وللكشف عن مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (8) يبين هذه النتائج:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات الثلاث على اختبار التفكير الناقد لبعده مهارة الاستدلال

المجموعة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	العدد
التجريبية الأولى	7.793	1.081	30
التجريبية الثانية	7.766	1.454	29
الضابطة	6.322	1.535	31
المجموع	7.277	1.529	90

(*) تم إزالة أثر الاختبار القبلي باعتبار المتوسط القبلي "0.232" لكل الخلايا.

ولاختبار دلالة المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المشترك، والجدول رقم (12) يبين ذلك:

كانت الفروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية الأولى وبين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة لصالح التجريبية الثانية.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات الثلاث على اختبار التفكير الناقد لبعده مهارة الاستقراء

المجموعة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	العدد
التجريبية الأولى	3.82	0.65	30
التجريبية الثانية	3.766	0.93	29
الضابطة	3.000	0.96	31
المجموع	3.52	0.93	90

(*) تم إزالة أثر الاختبار القبلي باعتبار المتوسط القبلي "0.138" لكل الخلايا.

ولاختبار دلالة المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المشترك، والجدول رقم (7) يبين ذلك:

جدول (7) تحليل التباين المشترك الثنائي (2×2) لمتغير المجموعة في الأداء البعدي المعدل - نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي - على اختبار التفكير الناقد لبعده مهارة الاستقراء

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة P
متغير التباين المشترك		63.977	84.171	0.00
القبلي	1	0.137	0.180	
المجموعة	2	6.534	*8.597	0.00
الخطأ	86	0.760		
الكل	89			

تشير نتائج الجدول (7) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (8.597) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي "0.00"؛ أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعات، ومتوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على اختبار التفكير الناقد. وللكشف عن مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (8) يبين هذه النتائج:

جدول (8) نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية على اختبار كالفورنيا للتفكير الناقد تبعاً لمتغير المجموعة على بعد مهارة الاستقراء

البعد	المجموعة	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
مهارة الاستقراء	التجريبية الأولى	-	0.061-	*0.767
	التجريبية الثانية	-	-	*0.282
	لضابطة	-	-	-

(*) دال إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

جدول (12) تحليل التباين المشترك الثنائي (2×2) لمتغير المجموعة في الأداء البعدي المعدل - نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي- على اختبار التفكير الناقد لبعد مهارة الاستدلال

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة P
متغير التباين المشترك	1	159.307	88.732	0.00
القبلي	1	10.497	5.846	0.01
المجموعة	2	18.243	*10.161	0.00
الخطأ	86	1.795		
الكل	89			

تشير نتائج الجدول (12) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (10.161) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي "0.00"؛ أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعات، ومتوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على اختبار التفكير الناقد. وللكشف عن مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (13) يبين هذه النتائج: جدول (13) نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد تبعاً لمتغير المجموعة على بعد الاستدلال

البعد	المجموعة	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
مهارة الاستدلال	التجريبية الأولى	-	-0.026	*1.444
	التجريبية الثانية	-	-	*1.471
	لضابطة			-

(*) دال إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

يلاحظ من الجدول (13) أن الفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية غير دالة إحصائياً، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية الأولى، وبين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة لصالح التجريبية الثانية.

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات الثلاث على اختبار التفكير الناقد لبعد مهارة التقييم

المجموعة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	العدد
التجريبية الأولى	3.86	0.89	30
التجريبية الثانية	3.68	0.71	29
الضابطة	3.00	1.06	31
المجموع	3.51	0.97	90

(*) تم إزالة أثر الاختبار القبلي باعتبار المتوسط القبلي "0.125" لكل الخلايا. ولاختبار دلالة المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المشترك، والجدول رقم (15) يبين ذلك:

جدول (15) تحليل التباين المشترك الثنائي (2×2) لمتغير المجموعة في الأداء البعدي المعدل - نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي- على اختبار التفكير الناقد لبعد مهارة التقييم

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة P
متغير التباين المشترك	1	65.251	78.547	0.00
القبلي	1	0.230	0.277	0.60
المجموعة	2	6.515	*7.843	0.00
الخطأ	86	0.831		
الكل	89			

تشير نتائج الجدول (15) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (7.843) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي "0.00"؛ أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعات، ومتوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على اختبار التفكير الناقد. وللكشف عن مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (16) يبين هذه النتائج:

جدول (16) نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد تبعاً لمتغير المجموعة على بعد مهارة التقييم

مهارة التقييم	التجريبية الأولى	-	0.177	*0.867
	التجريبية الثانية	-	-	*0.690
	لضابطة			-

(*) دال إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

يلاحظ من الجدول (16) أن الفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية غير دالة إحصائياً، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية الأولى، وبين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة لصالح التجريبية الثانية.

جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات الثلاث على اختبار التفكير الناقد الدرجة الكلية

المجموعة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	العدد
التجريبية الأولى	21.56	2.37	30
التجريبية الثانية	21.44	2.13	29
الضابطة	17.22	3.63	31
المجموع	20.03	3.45	90

(*) تم إزالة أثر الاختبار القبلي باعتبار المتوسط القبلي "0.340" لكل الخلايا.

ولاختبار دلالة المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المشترك، والجدول رقم (18) يبين ذلك:

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات الثلاث على اختبار التحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير والجدول الآتي تبين ذلك.

جدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات الثلاث على اختبار من اختبار التحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير

المجموعة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	العدد
التجريبية الأولى	5.33	85.58	30
التجريبية الثانية	6.24	84.400	29
الضابطة	5.45	80.74	31
المجموع	6.00	83.52	90

(*) تم إزالة أثر الاختبار القبلي باعتبار المتوسط القبلي "0.569" لكل الخلايا. ولاختبار دلالة المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المشترك، والجدول رقم (21) يبين ذلك:

جدول (21) تحليل التباين المشترك الثنائي (2×2) لمتغير المجموعة في الأداء البعدي المعدل - نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي- على اختبار التحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة P
متغير التباين المشترك	1	812.186	52.321	0.00
القبلي	1	1487.181	95.804	0.00
المجموعة	2	215.187	*13.862	0.00
الخطأ	86	15.523		
الكل	89			

تشير نتائج الجدول (21) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (13.862) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي "0.00"؛ أي أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعات، ومتوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على اختبار التفكير الناقد. وللكشف عن مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (22) يبين هذه النتائج:

جدول رقم (22) نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية على اختبار التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
التجريبية الأولى	-	-1.186	*3.658
التجريبية الثانية	-	-	*4.844
الضابطة	-	-	-

(*) دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات المجموعات لصالح

جدول (18) تحليل التباين المشترك الثنائي (2×2) بين متغيري المجموعة والجنس في الأداء البعدي المعدل - نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي- على اختبار التفكير الناقد الدرجة الكلية

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة P
متغير التباين المشترك	1	1615.848	205.284	0.00
القبلي	1	11.027	1.401	0.24
المجموعة	2	172.972	*21.975	0.00
الخطأ	86	7.871		
الكل	89			

تشير نتائج الجدول (18) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (21.975) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي "0.00"؛ أي أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعات، ومتوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على اختبار التفكير الناقد. وبالرجوع إلى هذه المتوسطات في الجدول رقم (17) نلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (21.44) يتضح من الجدول (18) أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لمتغير المجموعة في الأداء على الكلي على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد. وللكشف عن مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (19) يبين هذه النتائج:

جدول رقم (19) نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد تبعاً لمتغير المجموعة على الدرجة الكلية

الدرجة	التجريبية الأولى	-	0.118	*4.223
الكلية	التجريبية الثانية	-	-	*4.341
الضابطة	-	-	-	-

(*) دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$.

يلاحظ من الجدول (19) أن الفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية غير دالة إحصائياً، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية الأولى، وبين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة لصالح التجريبية الثانية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسط أداء طلبة أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تعرضوا لاستراتيجية الويب كويست قصيرة المدى ومتوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تعرضوا لاستراتيجية الويب كويست طويلة المدى وأداء أفراد المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير.

وهذه مهارات التفكير الناقد التي توخت هذه الدراسة العمل على تنميتها، وهذا ما أكدته كل من (Gorghiu, et al., 2005; Janet, 2005).

ويمكن أن تكون استراتيجية الويب كويست قد أتاحت جواً من المتعة والتشويق خلال إبحار الطلبة في شبكة الإنترنت عبر عملهم التعاوني الذي وفر لهم تبادل الآراء والأفكار بينهم؛ مما حفزهم على التعاون النشط والذي قادهم إلى معارف جديدة، تمكنوا خلالها من بناء معرفي مكنهم من استكشاف المعرفة المتجددة في شبكة الإنترنت؛ وهذا قادهم إلى الابتعاد عن تلقي المعرفة بالطرق التقليدية، وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من: (Stuky, et al., 2005; Pereira & Alexandra, 2004).

وربما تكون استراتيجية الويب كويست قد وفرت للطلبة مجالاً للبحث والاستقصاء واستكشاف عالم الإنترنت عبر البحث والاستقصاء في مجال محدد وفق خطة معرفية محددة المعالم من خلال تزويد الطلبة من قبل الأستاذ الجامعي بمواقع محددة للبحث والاستكشاف؛ مكنهم من تحقيق أهداف البحث والاستقصاء بشكل راقٍ، ومكنهم من توفر عاملي الوقت والجهد بشكل مثمر، بعيداً عن التشتت وضياح الوقت والجهد سدىً في بحر الإنترنت، وهذا يتفق مع ما توصل إليه (Omar, 2005; Shelly, 2004).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

أسفرت نتائج التحليل عن وجود أثر فاعل للبرنامج التدريبي لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت من خلال استراتيجية الويب كويست طويلة المدى في تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لطلبة البكالوريوس تخصص معلم صف، وهذا يتفق مع توصل إليه كل من (جاد الله، 2006؛ و Gorrow, et al., 2004؛ و Lauren, 2005) ولكن هذه النتيجة لم تتفق مع النتيجة التي توصل إليها (Bruanton, 2005).

ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن استراتيجية الويب كويست ساهمت في تنمية دافعية الطلبة نحو الاعتماد على ذاتهم، والشعور بمستوى عالٍ من المسؤولية، مكنهم من الإقبال على البحث في شبكة الإنترنت والإبحار بها سعياً منهم إلى استكشاف متروٍ للمعلومات التي كلفوا بها، بخلاف الطريقة التقليدية التي تمنحهم المعلومات جاهزة من قبل الأستاذ الجامعي؛ وبالتالي لا يشعرون بمتعة الحصول على المعرفة الذاتية، وتكون دوافعهم خارجية الضبط، وهذا يقود إلى تضيق مهارات التفكير وبالذات مهارات التفكير الناقد والتي يكون الطلبة الجامعيون بأمر الحاجة لها في عصر الألفية الثالثة، وهذا ما أكدته كل من (Gorghiu, et al., 2005 و Janet, 2005).

كما تعمل استراتيجية الويب كويست على توجيه الطلبة إلى الاستقصاء الموجه والمباشر عبر بحثهم عن إجابات مباشرة للمثيرات والمهام التعليمية التي كلفوا بها، وفي هذا نوع من التعزيز المعرفي الذاتي. كما تتبنى استراتيجية الويب كويست الاتجاه البنائي الذي يمكن المتعلم من بناء معارفه بذاته بطريقة

طلبة المجموعة التجريبية الأولى وطلبة المجموعة التجريبية الثانية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة، فيما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

أسفرت نتائج التحليل عن وجود أثر فاعل للبرنامج التدريبي لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت من خلال استراتيجية الويب كويست طويلة المدى في تحسين مستوى التفكير الناقد، في مساق تعليم التفكير؛ ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة استراتيجية الويب كويست والتي وفرت مستوى عالياً من الدافعية لدى الطلبة، والتعلم الذاتي الذي مكنهم من السعي نحو البحث والاستقصاء لموضوعات تم تكليفهم بها، إضافة إلى توليد حلول متنوعة للمشكلات التي واجهوها. إضافة إلى ذلك فإن استراتيجية الويب كويست تؤكد على مشاركة الطالب الفاعلة في مجريات العملية التعليمية التعليمية، وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسات التي قام بها كل من: (Aoki, 2004; Marianne, 2004; Gorrow, et al., 2004; Gorghiu, et al. 2005; Lauren, 2005; Ruthven, et al., 2005; Janet, 2005; الله، 2006).

كما أن تنوع المهمات التعليمية التعليمية التي تم توزيعها في تنفيذ اللقاءات التدريبية والتي اتسقت مع أساليب التعلم المختلفة للطلبة قد تكون من العوامل التي أسهمت في نجاح البرنامج التدريبي، وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسات التي قام بها (Omar, 2005; Shelly, 2004).

إن مساق تعليم التفكير يقوم أساساً على تدريب الطلبة على تملك مهارات البحث واستقصاء وجمع وتقييم المعلومات من مصادر متعددة لتوليد حلول مقترحة للمشكلات والقضايا البحثية؛ وبالتالي فإن تعزيز دور الطالب في استراتيجية الويب كويست ليصبح دور الخبير المستقصي الباحث عزز لديه مهارات البحث والاستقصاء وزاد من مستوى الطموح لديه في الوصول إلى مستوى متقدم في البحث عن حلول لمشكلات مقترحة، وبالتالي زيادة قدرته على التحصيل الدراسي، وقدرة على تمحيص المعلومات وتحليلها، وإصدار أحكام عليها، وهذه بطبيعة الحال مهارات للتفكير الناقد والتي سعت الدراسة الحالية إلى تنميتها لدى الطلبة. وقد يكون لمدة التدريب التي استغرقت تقريباً فصلاً دراسياً دوراً في توفير جو من التفاعل بين المدرس من جهة والطلبة الذكور والإناث من جهة أخرى، وهذا ما أكدته (Janet, 2005).

ويمكن عزو نتائج هذه الدراسة إلى أن طبيعة استراتيجية الويب كويست قد وفرت خبرات وفرص تعليمية غنية بالمعلومات والخبرات؛ مما وسع مدارك الطلبة ونمى من استراتيجيات تفكيرهم؛ مما قادهم إلى امتلاك مهارات تفكير راقية تمثلت بمهارات التحليل والاستقصاء والاستنتاج والاستدلال ومن ثم مهارة التقييم

- Snapshot. **World Conference on E-Learning in Crop, Gout. Health & Higher Ed. 2004.** (1), 1614-1621.
- Brunton, G. (2005). **The effect of Integrating Technology into an 8th Grade Science Curriculum.** A thesis submitted in Partial fulfillment of requirements for the degree of Master of Education in the Department of Teaching and Learning Principles in the College of Education at the University of Central Florida Orlando, Florida Spring Term 2005.
- Byung-Ro, L. (2002). Guidelines for Designing Inquiry Based Learning on the Web: Online Professional Development Of Educators. **DAI-A** 62/80, P.2731
- Gorghiu, G.; Groghiu, L., Gonzalez, V. and Garcia, A. (2005). **Web Quest in the Classroom-Analysis of its Impact.** Colegio Dante Alighieri, and Potifical Catholic University, Sao Paulo-Sp. from the European Commission, School Education: Socrates. © FORMATEX.
- Gorow, T., Bing, J. And Royer, R. (2004). The Effect of a Web Quest on the Achievement and Attitudes of Prospective Teacher Candidates in Education Foundations. **Society for Information Technology and Teacher Education International Conference.**
- Isabele, T. (2004). The Effect of the Web Quest Writing Instruction on EFL Learners, Writing Performance, Writing Apprehension, and Perception. **DAI-A**, 65/05, P.1703.
- Janet, W. (2005). The Effect of an Inquiry-Internet Research Project on Motivation, Self-Efficacy and Academic Autonomy in Heterogeneously Grouped High School Latin I Student's. **DAI-A** 66/01, P.135 .
- John, S. (2005). Using Web Quest to Enhance Work Based Learning. **Work Based Learning in Primary Care.** 39(3). 210-217 .
- Lauren, B. (2005). Web Quest Blossoms. **School Library Journal**, 51(9), 1-3
- Marianne, W., Jane, Sh., Grace, K. And Karla, J. (2004). Using Web Quests to Create Online Learning Opportunities in Physical Education, **The Journal of Physical Education, Recreation & Dance.** 75(8), 41-56.
- Martonia, G., Anastasia, M. And David, B. (2006). Learning From Web Quests. **Journal of Science Education & Technology.** 15(2), 133-136.
- Melinda, D. (2004). Preparing Teacher to Use Technology: The Web Quest in the Secondary English Language Arts Methods Classroom. **DAI-A** 65-05, P. 1703 .
- Merriam, W. (2006). **Online Dictionary.** Retrieved 8, Aug.,2007; from:<http://www.merriam.webster.com>
- Michelle, O. and Eula, M. (2005). The Nature of Discourse as Students Collaborate on a Mathematics Web Quest. **Computers in the Schools.** 22(1),135-146 .

ذاتية، من خلال تسخير مختلف حواسه لما يتعرض له من قضايا ومشكلات، تمكنه من فهم ما يمر به من خبرات متنوعة، والتي تقود ضمناً إلى مواجهة المشكلات التي يتعرض لها بما يملكه من بناء معرفي رصين، وبالتالي ركزت هذه الاستراتيجية على الدور النشط للمتعلم؛ إذ شكل المتعلم وفق هذه الاستراتيجية المحور الرئيس في العملية التعليمية التعلمية، وهذا يتفق مع نتائج دراسات: (Aoki, 2004 و Lauren, 2005 و Ruthven, et al., 2005).

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان:

- 1- إجراء مزيد من الدراسات باستخدام استراتيجية الويب كويست على متغيرات جديدة من مثل مهارات التواصل، والتعلم التعاوني، والتنظيم الذاتي وعلى عينات ومراحل دراسية مختلفة.
- 2- تصميم مواقع عربية بحثية تعمل على تزويد الطلبة بمعارف ومهارات بحثية واختبار فاعليتها؛ للإفادة منها في عملية البحث والاستقصاء.
- 3- عقد ورشات تدريبية للمعلمين وأساتذة الجامعات بهدف تمكينهم من تفعيل استراتيجية الويب كويست في العملية التعليمية - التعلمية.

المصادر والمراجع

- جاد الله، أحمد (2006). **تصميم دروس تعليمية تعليمية باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- سعيد، س (2003). **الرحلات المعرفية على الإنترنت.** استخرجت من موقع الدراسة العربية الإلكترونية بتاريخ 2007/6/8. (www.schoolarabia.net)
- العبدلات، سعاد (2003). **أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- هيشور، حسين وكوب، جيفري (2001). **الرحلات المعرفية على الويب، نموذج المتعلم الرحالة والمستكشف.** مشروع التكوين التربوي المدعم بالحاسوب (CATT). الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID).
- Ahmed, H. (2006). An Evaluation of the Web Quest as a Computer Based Learning Tool. **Research In Post-Compulsory Education**, 11(2), 235-250.
- Anne, S. (2003). Encouraging the Use of Technology In The Classroom: **The Web Quest Connection. Reading Online**, 6 (7).
- Aoki, J. (2004). The Impact of a Web Quest On-Pre-Service Elementary School Teachers in an Undergraduate Life Science Studies Course, A

- Omar, K. (2005). Why Web Quest? **A Teacher's Experience in Educational Technology**. MAI 44/03.
- Pereira, O. and Alexandra, L. (2004). **Web Quest by Using Micro Word**. College Dante Alighieri and Pontifical Catholic University, Saopaulo-Sp.
- Perkins, R. (2005). Teachers, Attitudes Toward Web Quest as Method of Teaching. **Computers in the Schools**. 22 (1-2), 123-132.
- Robert, Z, Mcalack, B. and Stoddart, M. (2005). Web Quest Learning as Perceived by Higher-Education Learners. **Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning**, 49(4), 41-49.
- Ruthven, K., Hennesy, S. and Deany, R. (2005). **Incorporation Internet Resources into Practice**. Computer & Education, 44(1), 1-34 .
- Shari, W. (2004). Reporting on the Process of Legislation: A Civics Web Quest. **Social Studies and the Young Learner**, 17 (1), 11-14.
- Shelly, K. (2004). The Well-Constructed Web Quest. **Social Studies and The Young Learner**. 16 (4), 17 -19.
- Simina, V. and Hamel, M. (2005). CASLA Through Asocial Constructivist Perspective: **Web Quest in Project-Driven Language Learning**. ReCall, 17(2), 217-228.
- Starr, L. (2004). Creating a Web Quest it's Easier than you think. Education World, 12/3/2004.
- Stucky, B., Zheng, R., Menchana, M., and Stoddart, S. (2005). Web Quest Learners. **Tech Trends Linking Research & Practice to Improve Learning**, 49(41), 41-49.
- Tauren, B. (2005). Web Quest Blossoms. **School Library Journal** 51 (9), 1-3.
- Vangurie, P., Szymanski, S. Wilson, E. and Wright, V. (2004). Web Quest in Social Studies Education the University of Alabama. **Journal of Interactive Online Learning**. 3 (2), 12-18.

Appendix (1)
Online Testing Attitudes Scale

Id	Item	strongly Disagree	Disagree	Not Sure	Agree	Strongly Agree
1	I feel anxious about the mysterious conditions prevailing in the online testing atmosphere					
2	I feel tense and nervous upon entering the online testing room					
3	I am afraid that the time allotted for online testing would pass quickly before finishing the test					
4	I feel confused when having online testing					
5	I feel frightened during online testing					
6	I think that the time allotted for online testing is insufficient					
7	I feel scared about the occurrence of any technical errors in the computer I would be taking my test on					
8	I feel comfortable upon entering the online testing room					
9	The quickness of the computer in giving the result of the test upsets me					
10	I feel at ease while taking online testing					
11	Online testing weakens the spirit of creativity in students					
12	Online testing affects my intellectual abilities negatively					
13	Online testing results in losing much of the information I have					
14	My concentration becomes lower during online testing					
15	Online testing weakens the relations between the instructor and the student					
16	Online testing tires the student's eyes					
17	Online testing creates competition among students					
18	Online testing does not take into consideration the individual differences among students					
19	I have difficulty in doing and revising the online testing questions					
20	Online testing helps in developing my scientific thinking abilities					
21	I can do a perfect job in online testing					
22	Online testing makes the student more dependable on his/her own efforts					
23	I can access the online testing items very easily					
24	I can use my computer skills efficiently during online testing					
25	I can understand the online testing instructions very easily					
26	I have a great confidence in using my computer skills successfully during online testing					
27	I can do online testing very efficiently					
28	I like the careers that require using computer skills					
29	Online testing saves the student's time and effort					
30	My scores in online testing are high					
31	The computer correction of the test is more accurate and objective than the instructor's					

- Jones, T. and Clarke, V. (1994). A Computer Attitude Scale for Secondary Students. *Computers in Education*, 22 (4), 315-318.
- Joreskog, K. and Sorbom, D. (1988). *Lisrel 7: A Guide to the Program and Applications*. Chicago SPSS.
- Loyd, B. and Gressard, C. (1984a). The Effects of Age, Sex, and Computer Experience on Computer Attitudes. *Association for Educational Data System Journal*, 18, 67-77.
- Loyd, B. and Gressard, C. (1984b). Reliability and Factorial Validity of Computer Attitude Scales. *Educational and Psychological measurement*, 44, 501-505.
- Millar, M. and Tesser, A. (1986). Effect of Effective and Cognitive Focus on the Attitude Behavior Relation. *Journal of Personal Social Psychology*, 51, 270-276.
- Milliken, J. and Barnes, L. (2002). Teaching and Technology in Higher Education: Student Perceptions and Personal Reflections. *Computers and Education*, 39, 223-235.
- NCREL (2000). Technology in Education. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/te0cont.htm>
- Oregon to Administer Standardized Tests on Computers. (2001). *Electronic Education Report*, 8 (9), 7, 2.
- Olson, J., Maynes, D., Slawson, D. and Ho, K. (1986). *Comparison and Equating of Paper-Administered, Computer-Administered, and Computerized Adaptive Tests of Achievement*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Question Mark Website <http://www.qmark.com/education>
- Rainer, R. and Miller, M. (1996). An Assessment of the Psychometric Properties of the Computer Attitude Scale. *Computers in Human Behavior*, 12(1), 93-105.
- Roblyer, M. (2003). Integrating Educational technology into Teaching (3rd ed.), Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Schmidt, F., Urry, V. and Gugel, J. (1978). Computer Assisted Tailored Testing: Examinee Reactions and Evaluations. *Educational and Psychological Measurement*, 38, 265-273.
- Shuell, T. and Farber, S. (2001). Student Perceptions of Technology Use in College Courses. *Journal of Educational Computing Research*, 24, 119-138.
- Seal, J. and Scott, J. (1992). A Brief Guide to Reliable and Valid Scale Development. *Health Promotion* 2, 41-46.
- Valois, P., Frenette, E., Villeneuve, P., Sabourin, S. and Bordeleau, C. (2000). Nonparametric Item Analysis and Confirmatory Factorial Validity of the Computer Attitude Scale for Secondary Students. *Computers and Education*, 35(4), 281-294
- Wise, S. and Plake, B. (1990). Computer-Based Testing in Higher Education. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23 (1), 50-59.

Table 8 shows that the items 1-10, 11-23, and 24-31 had factor loadings ranging between 0.50 and 0.72 on the affective dimension, between 0.31 and 0.68 on the cognitive dimension, and between 0.33 and 0.65 on the behavioral dimension, respectively.

Stage 3: Scale Reliability

In order to measure the degree to which the OTAS could reliably measure attitudes toward online testing overtime, the scale was administered again two weeks later to 35 students outside the study sample, using the stability method. The Pearson correlation was calculated for the scale scores on the two occasions, as shown in Table 9, and was found to have a coefficient of 0.78, indicating that the OTAS has an adequate test-retest reliability. Also, a Cronbach's Alpha was calculated for each of the dimensions and the whole scale. It was found that the affective, the cognitive, the behavioral dimensions, and the whole have coefficients of 0.87, 0.85, 0.79, and 0.92, respectively, as demonstrated in Table 9.

Table 9: Test-Retest Reliability

Dimension	Stability Coefficient	Cronbach's Alpha	No of Items
Affective	0.81	0.87	10
Cognitive	0.79	0.85	13
Behavioral	0.83	0.79	8
Scale	0.78	0.92	31

These coefficients show a high level of internal consistency (Seal and Scott 1992) for each of the affective and cognitive dimensions and the whole scale. The items of the scale are strongly related to each other. Although the coefficient for the behavioral dimension is a little bit lower than 0.80 as suggested by Seal and Scott, it indicates that the internal consistency is still appropriate.

Instrument Evaluation Method

A statistical procedure called 'absolute scaling' was employed to classify the means of the scale, its dimensions, and its items. The classification is illustrated as follows:

Strongly agree corresponds with means ranging between 4.5 and 5.

Agree corresponds with means ranging between 4.49 and 3.5.

Not sure corresponds with means ranging between 3.49 and 2.5.

Disagree corresponds with means ranging between 2.49 and 1.5.

Strongly disagree corresponds with means ranging between 1.49 and 1.0.

Conclusion

The study aimed at developing a multiple dimension scale that could measure university students' attitudes toward online testing. Data for constructing the scale were collected from a variety of sources. The scale and its items were subjected to a confirmatory factor analysis, which yielded a three-dimension scale:

affective, cognitive, and behavioral, with thirty-four items. Three items of the scale were excluded because they met the item deletion criterion (below 0.25). The final scale consisted of 31 items and was administered to 638 students. 10 items had high factor loading on the affective dimension, 13 on the cognitive, and 8 on the behavioral.

The results revealed that the scale was valid. There were high correlations between the items and their dimensions, and between the dimensions and the whole scale. In other words, it had construct validity. The items also had discriminating power in terms of their dimensions and concerning the whole scale. Finally, the scale had internal validity in that high correlations were found between the dimensions, and between these dimensions and the whole scale.

The scale was reliable in that it showed an appropriate test-retest reliability. The coefficients provided by Cronbach's Alpha uncovered high level of internal consistency between the dimensions items and the whole scale.

References

- Bartlett, J., Reynolds, K. and Alexander, M. (2000). A Tool for Online Learning. *Journal of Online Learning*, 11 (3 and 4), 22-24.
- Breckler, S. (1984). Empirical Validation of Affect, Behavior and Cognition as Distinct Components of Attitudes. J. Person. *Social Psychology*, 47, 1191-1205.
- Chronicles.(2000).http://Jonesknowledge.com/news/chronicles_feb_00.htm # 1
- Dash, T. (2000). Computware Introduces Remotely Hosted Software for Internet Testing Services. *Computer World*. 34 (88), 1, 4.
- Dufresne, R., Mestre, J., Hart, M. and Rath, K. (2002). The Effect of Web-Based Homework on test Performance in Large Enrollment Introductory Physics Courses. *Journal of Mathematics and Science Teaching*, 21, (3), 229-361.
- Edwards, K. (1990). The Interplay of Affects and Cognition in Attitude Formation and Change. J. Pearson. *Social Psychology*, 59, 202-216.
- Galambos, D. (1999). WebCt: Info and Resources. At <http://www.sheridance.on.ca/academic/edserv/WCThome.htm>
- Gressard, C. and Loyd, B. (1986). Validation Studies of a New Computer Attitude Scale. *Association for Educational Data Systems Journal*, 18, 295-301.
- Hastie, R. and Park, B. (1986). The Relationship Between Memory and Judgment Depends on Whether the Judgment Task is Memory-Based or Online. *Psychological Review*, 93 (3), 258-268.

Factorial Validity

The OTAS was administered to 638 students, which constituted the study sample, and then the scale and its dimensions were subjected to a confirmatory factor analysis, which yielded a three-dimension scale

with thirty-four items (Valois et al. 2000, Rainer and Miller 1996, Joreskog and Sorbom 1988). The eigenvalues and percentage of variance are shown in Table 7.

Table 7: Eigenvalues & Percent of Variance Indices

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9.920	32.0	32.0	5.037	16.2	16.2
2	1.990	6.4	38.4	4.454	14.4	30.6
3	1.563	5.0	43.5	3.982	12.8	43.5

Extraction Method: Principal Component Analysis.

As a result of factor analysis, it was found that these 31 items had factor loadings on the scale as shown in Table 8.

Table 8: Factor loadings of the Scale Dimensions Items

Dimension		Content of Item	Loading of Item
Affective	1	I feel anxious about the mysterious conditions prevailing in the online testing atmosphere	0.72
	2	I feel tense and nervous upon entering the online testing room	0.71
	3	I am afraid that the time allotted for online testing would pass quickly before finishing the test	0.69
	4	I feel confused when having online testing	0.69
	5	I feel frightened during online testing	0.60
	6	I think that the time allotted for online testing is insufficient	0.58
	7	I feel scared about the occurrence of any technical errors in the computer I would be taking my test on	0.57
	8	I feel comfortable upon entering the online testing room	0.56
	9	The quickness of the computer in giving the result of the test upsets me	0.51
	10	I feel at ease while taking online testing	0.50
Cognitive	11	Online testing weakens the spirit of creativity in students	0.68
	12	Online testing affects my intellectual abilities negatively	0.63
	13	Online testing results in losing much of the information I have	0.60
	14	My concentration becomes lower during online testing	0.59
	15	Online testing weakens the relations between the instructor and the student	0.56
	16	Online testing tires the student's eyes	0.56
	17	Online testing creates competition among students	0.51
	18	Online testing does not take into consideration the individual differences among students	0.51
	19	I have difficulty in doing and revising the online testing questions	0.50
	20	Online testing helps in developing my scientific thinking abilities	0.47
	21	I can do a perfect job in online testing	0.47
	22	Online testing makes the student more dependable on his/her own efforts	0.35
	23	I can access the online testing items very easily	0.31
Behavioral	24	I can use my computer skills efficiently during online testing	0.65
	25	I can understand the online testing instructions very easily	0.63
	26	I have a great confidence in using my computer skills successfully during online testing	0.63
	27	I can do online testing very efficiently	0.62
	28	I like the careers that require using computer skills	0.58
	29	Online testing saves the student's time and effort	0.57
	30	My scores in online testing are high	0.47
	31	The computer correction of the test is more accurate and objective than the instructor's	0.33

Table 6: Discrimination power of the items at the level of the whole scale

Dimension	Id	Item	Group	Scale					
				N	Mean	Std. Dev.	t	df	Sig.
Affective	1	I feel anxious about the mysterious conditions prevailing in the online testing atmosphere	Low	208	1.471	0.75	-15.975	355.845	0.000
			High	216	3.065	1.25			
	2	I feel tense and nervous upon entering the online testing room	Low	208	1.351	0.66	-28.763	380.816	0.000
			High	216	3.671	0.97			
	3	I am afraid that the time allotted for online testing would pass quickly before finishing the test	Low	208	1.250	0.59	-14.264	300.706	0.000
			High	216	2.662	1.32			
	4	I feel confused when having online testing	Low	208	1.505	0.79	-24.609	402.438	0.000
			High	216	3.681	1.02			
	5	I feel frightened during online testing	Low	208	1.947	1.19	-16.486	422.000	0.000
			High	216	3.685	0.97			
Cognitive	6	I think that the time allotted for online testing is insufficient	Low	208	1.716	1.13	-10.805	416.861	0.000
			High	216	3.005	1.32			
	7	I feel scared about the occurrence of any technical errors in the computer I would be taking my test on	Low	208	1.481	0.92	-7.905	390.063	0.000
			High	216	2.338	1.29			
	8	I feel comfortable when entering the online testing room	Low	208	1.702	0.87	-23.352	422.000	0.000
			High	216	3.755	0.94			
	9	The quickness of the computer in giving the result of the test upsets me	Low	208	1.865	1.24	-13.474	421.463	0.000
			High	216	3.556	1.34			
	10	I feel at ease while taking online testing	Low	208	1.913	0.98	-21.218	422.000	0.000
			High	216	3.856	0.91			
Behavioral	11	Online testing weakens the spirit of creativity in students	Low	208	1.740	0.88	-17.153	394.094	0.000
			High	216	3.500	1.21			
	12	Online testing affects my intellectual abilities negatively	Low	208	2.154	1.14	-16.932	382.181	0.000
			High	216	3.806	0.85			
	13	Online testing results in losing much of the information I have	Low	208	1.769	1.06	-21.421	411.617	0.000
			High	216	3.847	0.93			
	14	My concentration becomes lower during online testing	Low	208	1.716	1.05	-19.949	422.000	0.000
			High	216	3.699	1.00			
	15	Online testing weakens the relations between the instructor and student	Low	208	1.644	0.87	-17.048	398.196	0.000
			High	216	3.333	1.16			
Behavioral	16	Online testing tires the student's eyes	Low	208	1.644	0.84	-16.848	379.079	0.000
			High	216	3.370	1.24			
	17	Online testing creates competition among students	Low	208	2.091	1.03	-13.940	421.671	0.000
			High	216	3.532	1.10			
	18	Online testing does not take into consideration the individual differences among students	Low	208	1.673	0.94	-10.492	398.583	0.000
			High	216	2.801	1.25			
	19	I have difficulty in doing and revising the online testing questions	Low	208	1.327	0.73	-16.359	335.743	0.000
			High	216	3.023	1.33			
	20	Online testing helps in developing my scientific thinking abilities	Low	208	2.380	1.10	-12.922	422.000	0.000
			High	216	3.694	0.99			
Behavioral	21	I can do a perfect job in online testing	Low	208	2.101	0.91	-18.868	422.000	0.000
			High	216	3.787	0.93			
	22	Online testing makes the students more dependable on his/her efforts	Low	208	3.481	1.20	-7.756	361.498	0.000
			High	216	4.255	0.81			
	23	I can access the online testing items very easily	Low	208	2.837	1.50	-8.933	395.930	0.000
			High	216	4.019	1.20			
	24	I can use my computer skills efficiently during online testing	Low	208	3.139	1.26	-13.685	289.714	0.000
			High	216	4.454	0.58			
	25	I can understand the online testing instructions very easily	Low	208	3.202	1.24	-12.946	304.788	0.000
			High	216	4.444	0.63			
Behavioral	26	I have a great confidence in using my computer skills successfully during online testing	Low	208	2.913	1.32	-11.112	351.904	0.000
			High	216	4.120	0.85			
	27	I can do online testing very efficiently	Low	208	2.192	1.00	-23.729	380.890	0.000
			High	216	4.222	0.74			
	28	I like the careers that require using computer skills	Low	208	3.072	1.31	-10.757	370.321	0.000
			High	216	4.264	0.92			
	29	Online testing saves the student's time and effort	Low	208	3.183	1.32	-12.511	328.363	0.000
			High	216	4.495	0.76			
	30	My scores in online testing are high	Low	208	1.813	0.94	-19.090	420.574	0.000
			High	216	3.648	1.04			
Behavioral	31	The computer correction of the test is more accurate and objective than the instructor's	Low	208	3.264	1.40	-7.476	383.843	0.000
			High	216	4.167	1.05			

* $\alpha = 0.05$

Table 5: Discrimination power of the items at the level of their dimensions

Dimension	Id	Item	Group	Dimensions					
				N	Mean	Std. Dev.	t	df	Sig.
Affective	1	I feel anxious about the mysterious conditions prevailing in the online testing atmosphere	Low	212	1.373	0.67	-21.717	355.178	0.000
			High	219	3.306	1.13			
	2	I feel tense and nervous upon entering the online testing room	Low	212	1.264	0.52	-35.754	352.060	0.000
			High	219	3.781	0.90			
	3	I am afraid that the time allotted for online testing would pass quickly before finishing the test	Low	212	1.132	0.35	-17.969	250.128	0.000
			High	219	2.790	1.32			
	4	I feel confused when having online testing	Low	212	1.382	0.65	-32.818	400.114	0.000
			High	219	3.845	0.89			
	5	I feel frightened during online testing	Low	212	1.764	1.06	-21.625	411.915	0.000
			High	219	3.804	0.89			
Cognitive	6	I think that the time allotted for online testing is insufficient	Low	212	1.519	0.88	-15.702	391.704	0.000
			High	219	3.160	1.26			
	7	I feel scared about the occurrence of any technical errors in the computer I would be taking my test on	Low	212	1.302	0.68	-12.326	329.884	0.000
			High	219	2.530	1.30			
	8	I feel comfortable when entering the online testing room	Low	212	1.708	0.91	-23.112	429.000	0.000
			High	219	3.767	0.94			
	9	The quickness of the computer in giving the result of the test upsets me	Low	212	1.675	1.10	-17.227	422.295	0.000
			High	219	3.667	1.29			
	10	I feel at ease while taking online testing	Low	212	1.868	0.94	-22.560	429.000	0.000
			High	219	3.872	0.90			
Behavioral	11	Online testing weakens the spirit of creativity in students	Low	223	1.717	0.88	-19.692	399.360	0.000
			High	214	3.645	1.14			
	12	Online testing affects my intellectual abilities negatively	Low	223	2.067	1.05	-20.546	413.903	0.000
			High	214	3.902	0.80			
	13	Online testing results in losing much of the information I have	Low	223	1.659	0.89	-25.143	435.000	0.000
			High	214	3.860	0.94			
	14	My concentration becomes lower during online testing	Low	223	1.637	0.95	-22.377	435.000	0.000
			High	214	3.706	0.98			
	15	Online testing weakens the relations between the instructor and student	Low	223	1.570	0.79	-20.564	387.565	0.000
			High	214	3.449	1.09			
	16	Online testing tires the student's eyes	Low	223	1.578	0.81	-18.603	370.390	0.000
			High	214	3.421	1.21			
	17	Online testing creates competition among students	Low	223	2.049	0.99	-15.644	427.656	0.000
			High	214	3.607	1.09			
	18	Online testing does not take into consideration the individual differences among students	Low	223	1.668	0.93	-11.889	391.812	0.000
			High	214	2.935	1.26			
	19	I have difficulty in doing and revising the online testing questions	Low	223	1.332	0.76	-17.337	338.891	0.000
			High	214	3.112	1.31			
	20	Online testing helps in developing my scientific thinking abilities	Low	223	2.291	1.07	-15.593	431.563	0.000
			High	214	3.785	0.93			
	21	I can do a perfect job in online testing	Low	223	2.112	0.90	-18.614	435.000	0.000
			High	214	3.776	0.97			
	22	Online testing makes the students more dependable on his/her efforts	Low	223	3.395	1.20	-9.568	380.297	0.000
			High	214	4.313	0.77			
	23	I can access the online testing items very easily	Low	223	2.798	1.52	-10.952	398.866	0.000
			High	214	4.168	1.07			
	24	I can use my computer skills efficiently during online testing	Low	203	2.887	1.17	-18.221	297.886	0.000
			High	231	4.563	0.62			
	25	I can understand the online testing instructions very easily	Low	203	3.044	1.21	-15.853	292.952	0.000
			High	231	4.541	0.62			
	26	I have a great confidence in using my computer skills successfully during online testing	Low	203	2.665	1.23	-16.574	337.944	0.000
			High	231	4.338	0.80			
	27	I can do online testing very efficiently	Low	203	2.079	0.86	-28.099	432.000	0.000
			High	231	4.273	0.76			
	28	I like the careers that require using computer skills	Low	203	2.793	1.28	-17.109	302.766	0.000
			High	231	4.519	0.70			
	29	Online testing saves the student's time and effort	Low	203	3.034	1.27	-15.911	294.878	0.000
			High	231	4.615	0.66			
	30	My scores in online testing are high	Low	203	1.759	0.88	-20.702	430.963	0.000
			High	231	3.684	1.05			
	31	The computer correction of the test is more accurate and objective than the instructor's	Low	203	3.069	1.43	-11.200	338.122	0.000
			High	231	4.381	0.92			

* $\alpha = 0.05$

Table 4: Pearson's Interclass Correlations

	Affective	Cognitive	Behavioral
Cognitive	0.65*		
Behavioral	0.60*	0.64*	
Scale	0.87*	0.90*	0.82*

*P < 0.05

From this table, we can notice that the correlation between the affective and the cognitive dimensions is 0.65, between the affective and the behavioral is 0.60, and between the behavioral and the cognitive is 0.64. The correlations between the affective, cognitive, and behavioral, on the one hand, and the whole scale, on the other, are 0.87, 0.90, and 0.82, respectively. This means that the correlation between the scores on the three dimensions and the scale show that the

dimensions and the scale significantly correlate with each other. Based on this analysis, the scale was approved and administered to 638 subjects.

Discrimination Power

The ability of items, belonging to their dimensions or to their scale, to discriminate between the higher 33% and lower 33% of the respondents' scores is an indication which confirms the scale validity. In order to figure this out, the differences between the scores of the two groups on the thirty-one items of the scale were tested. As a result, it was found that the items had high discriminating power at the level of their dimensions on the one hand, and at the scale level as a whole on the other as illustrated in Tables 5 and 6.

Table 3: Pearson Simple Correlation

Id of Item	Content of Item	Dimension			Scale
		Affective	Cognitive	Behavioral	
1	I feel anxious about the mysterious conditions prevailing in the online testing atmosphere	0.72	0.43	0.38	0.60
2	I feel tense and nervous upon entering the online testing room	0.84	0.58	0.54	0.76
3	I am afraid that the time allotted for online testing would pass quickly before finishing the test	0.68	0.43	0.34	0.57
4	I feel confused when having online testing	0.81	0.55	0.48	0.72
5	I feel frightened during online testing	0.68	0.43	0.37	0.58
6	I think that the time allotted for online testing is insufficient	0.57	0.33	0.33	0.48
7	I feel scared about the occurrence of any technical errors in the computer I would be taking my test on	0.50	0.23	0.18	0.36
8	I feel comfortable upon entering the online testing room	0.74	0.55	0.52	0.70
9	The quickness of the computer in giving the result of the test upsets me	0.60	0.37	0.38	0.52
10	I feel at ease while taking online testing	0.69	0.53	0.52	0.67
11	Online testing weakens the spirit of creativity in students	0.43	0.68	0.36	0.59
12	Online testing affects my intellectual abilities negatively	0.39	0.67	0.40	0.58
13	Online testing results in losing much of the information I have	0.53	0.71	0.45	0.67
14	My concentration becomes lower during online testing	0.50	0.68	0.42	0.63
15	Online testing weakens the relations between the instructor and the student	0.46	0.64	0.42	0.60
16	Online testing tires the student's eyes	0.50	0.64	0.37	0.60
17	Online testing creates competition among students	0.32	0.58	0.41	0.51
18	Online testing does not take into consideration the individual differences among students	0.32	0.50	0.25	0.43
19	I have difficulty in doing and revising the online testing questions	0.46	0.63	0.39	0.58
20	Online testing helps in developing my scientific thinking abilities	0.27	0.55	0.42	0.48
21	I can do a perfect job in online testing	0.46	0.64	0.51	0.63
22	Online testing makes the student more dependable on his/her own efforts	0.17	0.41	0.29	0.34
23	I can access the online testing items very easily	0.24	0.47	0.32	0.40
24	I can use my computer skills efficiently during online testing	0.37	0.41	0.68	0.53
25	I can understand the online testing instructions very easily	0.35	0.42	0.65	0.52
26	I have a great confidence in using my computer skills successfully during online testing	0.37	0.32	0.63	0.48
27	I can do online testing very efficiently	0.57	0.58	0.77	0.71
28	I like the careers that require using computer skills	0.28	0.30	0.62	0.43
29	Online testing saves the student's time and effort	0.33	0.42	0.61	0.50
30	My scores in online testing are high	0.54	0.54	0.67	0.66
31	The computer correction of the test is more accurate and objective than the instructor's	0.19	0.26	0.46	0.33

It was found that the correlations among the items of the affective dimension, and then between its items and the whole scale range between 0.50 and 0.84, and between 0.36 and 0.76, respectively. Second, the correlations among the items of cognitive dimension, and then between its items and the whole scale range between 0.41 and 0.71, and between 0.34 and 0.67, respectively. Finally, the correlations among the items of the behavioral dimension, and then between its items

and the whole scale range between 0.46 and 0.77, and between 0.33 and 0.71, respectively.

Internal Validity

Pearson Interclass Correlation was used to measure the correlations between the dimensions on the one hand, and between these dimensions and the whole scale on the other as shown in Table 4.

Table 2: Corrected Item-Total Correlation

Dimension	Id of Item	Content Of Item	Corrected Item-Total Correlation	
			on dimension	on scale
Affective	1	I feel anxious about the mysterious conditions prevailing in the online testing atmosphere	0.64	0.56
	2	I feel tense and nervous upon entering the online testing room	0.78	0.73
	3	I am afraid that the time allotted for online testing would pass quickly before finishing the test	0.60	0.53
	4	I feel confused when having online testing	0.74	0.68
	5	I feel frightened during online testing	0.59	0.54
	6	I think that the time allotted for online testing is insufficient	0.46	0.43
	7	I feel scared about the occurrence of any technical errors in the computer I would be taking my test on	0.39	0.31
	8	I feel comfortable upon entering the online testing room	0.66	0.67
	9	The quickness of the computer in giving the result of the test upsets me	0.47	0.47
	10	I feel at ease while taking online testing	0.60	0.64
Cognitive	11	Online testing weakens the spirit of creativity in students	0.60	0.55
	12	Online testing affects my intellectual abilities negatively	0.59	0.54
	13	Online testing results in losing much of the information I have	0.63	0.63
	14	My concentration becomes lower during online testing	0.60	0.59
	15	Online testing weakens the relations between the instructor and the student	0.55	0.56
	16	Online testing tires the student's eyes	0.56	0.56
	17	Online testing creates competition among students	0.49	0.47
	18	Online testing does not take into consideration the individual differences among students	0.40	0.38
	19	I have difficulty in doing and revising the online testing questions	0.54	0.54
	20	Online testing helps in developing my scientific thinking abilities	0.46	0.44
	21	I can do a perfect job in online testing	0.57	0.59
	22	Online testing makes the student more dependable on his/her own efforts	0.31	0.29
	23	I can access the online testing items very easily	0.34	0.34
Behavioral	24	I can use my computer skills efficiently during online testing	0.56	0.49
	25	I can understand the online testing instructions very easily	0.53	0.49
	26	I have a great confidence in using my computer skills successfully during online testing	0.49	0.43
	27	I can do online testing very efficiently	0.67	0.68
	28	I like the careers that require using computer skills	0.47	0.38
	29	Online testing saves the student's time and effort	0.47	0.46
	30	My scores in online testing are high	0.53	0.63
	31	The computer correction of the test is more accurate and objective than the instructor's	0.27	0.27

2. Pearson Simple Correlation was used to measure the correlations between the items and their dimensions on the one hand, and then between the

items and the whole scale on the other as illustrated in Table 3.

behavior and overt behavior in response to an attitude object (Breckler 1984); and the cognitive dimension, which contains 16 items, includes beliefs, knowledge structure, and thoughts held concerning the object (Breckler 1984, Millar and Tesser 1986). The scale used a five-point Likert format, and the responses to the statements were coded as follows: *Strongly Disagree* = 1, *Disagree* = 2, *Not Sure* = 3, *Agree* = 4, and *Strongly Agree* = 5. The values of the responses to the negative statements are reversed in order to keep a unified direction on the scale where high values represent positive attitudes and low values represent negative ones.

Stage 2: Scale Validation

Content Validity

The original study instrument consisted of 34 items, 17 of which have negative polarity and 17 have positive polarity. In order to verify the content validity of the scale, the items were scanned by 12 highly qualified and experienced referees. 98% of them agreed that the items were clear and appropriate to the dimensions they were set for.

Construct Validity

The construct validity of the scale was calculated by adopting the following two approaches:

1. The original scale had 34 items, and Corrected Item-Total Correlation was used to measure the correlations between these items and their dimensions on the one hand, and then between the items of the dimensions and the whole scale on the other to make sure that these correlations have exceeded the criterion of items deletion (0.25), adopted by the researcher as seen in Table 2. As a result, three items, namely, 3, 4, 10 were deleted because they got below 0.25, and the final scale had 31 items as shown in Appendix 1. The results showed that the correlations among the items of the affective dimension range between 0.39 and 0.78, and those between the same dimension and the whole scale range between 0.31 and 0.73. In addition, the correlations among the items of the cognitive dimension, and then between the same dimension and the whole scale range between 0.31 and 0.63 and between 0.29 and 0.63, respectively. Finally, the correlations among the items of the behavioral dimension, and then between the same dimension and the whole scale range between 0.27 and 0.67 and between 0.27 and 0.68, respectively.

Problem and Goal of the Study

After having reviewed the literature about online testing, the researcher found that no attempts have been made to develop an Online Testing Attitude Scale (OTAS) for university students at the regional level (Arab World). Therefore, this study aims at bridging the gap in the online testing literature and providing a tool that could be employed by other Arab scholars. In other words, it is intended to develop a reliable and valid scale that could measure university students' attitude toward online testing.

Importance of the Study

Since the academic institutions in the Arab world have not developed any scales which can measure students' attitudes towards online testing, the researcher believes that the present study is significant because it will be the first contribution to literature about Online Testing Attitude Scales. Additionally, the scale will provide us with EFL students' attitudes toward using computers in testing. In case the attitudes are positive, and most often they are, this will encourage instructors and researchers in other university faculties and departments to use this scale with their students to uncover more of their students' attitudes towards computerized testing.

Rationale for the Study

Due to the large number of students who are required to take (BELCs), the successful experience in planning and administering the Placement Test online, and the ambitions of the university administration to cope with the current advancement in computer technology, it was deemed necessary to adopt and extend online testing to include all the (BELCs) offered at the Language Center. Using Computer-Based (CB) tests as assessment tools have a number of advantages over conventional paper-and-pencil tests. First, an ongoing online testing program may actually cost less than conventional testing programs although there is a lot of money spent on buying equipment. The costs of the testing process include hiring a big number of proctors from other departments, using too many exam booklets, stenciling, photocopying, etc. Second, they save teachers' time and efforts in correcting papers (Olson et al. 1986). Moreover, they decrease the chances of students' cheating by providing many different forms of the exam through randomizing the exam items. Furthermore, they offer a greater amount of standardization over the testing environment (Wise and Plake 1990). Test administration procedures such as directions and time limits can be exactly the same for all examinees. Finally, they exclude teachers' subjectivity in assessing students' performance. That is, the instructors have a minor role in assessing students' performance.

Limitations of the Study

The results of the study cannot be generalized because they are restricted to only two BELCs and to one university.

Operational Definitions of Terms

Online testing attitude means university students' attitudes toward taking their exams on the university intranet network. It is what the instrument in this study will measure.

Methodology and Procedures

Study Population

The population of the study consisted of 4115 (1640 male and 2475 female) undergraduate students enrolled in 70 sections of (BELCs): 100 and 111 at Yarmouk University in the spring semester of 2006-2007 distributed according to gender and academic year level as summarized in Table 1.

Table 1: Distribution of the Study Population According to Gender & Academic Year Level

Independent Variable	Levels of Independent Var.	Frequency		Percent	
		At Levels	Total	At Levels	Total
Gender	Male	1640	4115	39.9	100.0
	Female	2475		60.1	
Academic-Year Level	Freshman	1169	4115	28.4	100.0
	Sophomore	1037		25.2	
	Junior	1318		32.0	
	Senior	591		14.4	

*The information in this table was obtained from the Department of Admission and Registration at the university

Study Sample

Since the unit of sampling was the classroom section, the researcher randomly drew a sample of ten sections consisting of 638 students (184 male and 454 female), who were taking two university required language courses at the Language Center. This sample represented 10% of the study population.

Scale Developing Stages

The following stages were followed in developing the scale:

Stage 1: Writing the Items and Identifying the Dimensions

To create the items of the scale, the researcher obtained a pool of items from a number of sources: First, from responses to a question asked to 100 students, who previously took three online exams in (BELCs): 100 and 111, about their attitudes, beliefs, and feelings toward having online testing. The students' responses were collected, analyzed and properly worded. Second, the researcher adapted and created some new items based on his review of literature on computer attitude scales. For example, the item "I feel unhappy walking into a room filled with computers," is adapted to "I feel tense and nervous upon entering the online testing room" (Jones and Clarke, 1994).

The researcher distributed the questionnaire items on a tripartite model of attitudes. The affective dimension, which has 10 items, assesses students' feelings and anxiety when using computer (Edwards 1990, Millar and Tesser 1986); the behavioral dimension, which consists of 8 items, contains behavioral intentions, verbal statements regarding

A growing body of research has emerged that examines the effect of computer applications on students' attitudes towards computers in general by developing various computer-related attitude scales. The first instrument used to measure students' attitudes toward computers is the Computer Attitude Scale which was designed by Loyd and Gressard (1984b). This instrument consists of 30 items distributed on three sub-scales: computer confidence, computer anxiety, and computer liking. Each of these consisted of ten items and were presented to 51 male and 104 female students who were asked to express the degree of their agreement with each of the items on a six-point Likert scale. The structure of the sub-scales was largely confirmed by a varimax rotated factor solution. The alpha coefficients of 0.86, 0.91, 0.91 and 0.95 were reported for the computer anxiety sub-scale, computer liking sub-scale, computer confidence sub-scale, and the whole scale, respectively. Furthermore, other correlations were found between the sub-scales: confidence and anxiety, 0.73; liking and anxiety, 0.64; liking and confidence, 0.80.

Loyd and Gressard (1984a) administered the Computer Attitude Scale to 168 college students and 186 high school students using a four-point Likert scale. The results showed that there is a high correlation between the students' computer experience and their positive attitudes on all three scales. However, the study did not provide any information regarding the reliability of the instrument.

Gressard and Loyd (1986) conducted two studies on the Computer Attitude Scale, using a four-point Likert scale. In the first study, the scale was presented to 192 teachers participating in staff development computer-based programs. The data were subjected to factor analysis. The three factor solution proposed by varimax rotation constituted 54% of the total variance. The eigenvalues of the first three factors from the principal component analysis were 13.09, 1.92, and 1.21, respectively. The alpha coefficients of 0.89, 0.89, 0.89, and 0.95 were reported for the computer anxiety, computer liking, and computer confidence sub-scales and for the whole scale, respectively. The following correlations were also found between the three sub-scales: liking and confidence, 0.77; anxiety and confidence, 0.82; liking and anxiety, 0.69. In the second study, 70 teachers responded to the Computer Attitude Scale before and after participation in the staff development program. The study revealed that the teachers are less anxious and significantly more confident about computer after the program.

Jones and Clarke (1994) developed a 40-item attitude scale with three dimensions: cognitive, affective, and behavioral, using a five-point Likert scale. A sample of 562 Grade 9 and 10 students responded to the questionnaire. A Cronbach's Alpha was calculated for each of the three sub-scales and the whole scale: cognitive 0.88, behavioral 0.71, affective 0.95, and the whole 0.95. Correlations were found

between the three sub-scales and the whole scale. The cognitive, the behavioral, and the affective highly correlated with the scale, 0.97, 0.96, and 0.74, respectively. The results also showed correlations between the sub-scales: between the affective and the cognitive 0.90, between the affective and the behavioral 0.59, and between the cognitive and the behavioral 0.60.

The aforementioned studies among other studies in the Western and non-Western contexts focused on developing reliable and valid computer attitude scales. These scales measure students' attitudes toward using computers in general. Although computer technology has greatly been used as an educational tool in assessing students' performance in different learning situations, no attempts have been made to develop a scale which could measure university students' attitudes toward using computers in exams in the Arab World.

Online testing at Yarmouk University was firstly used by its Language Center in conducting the university English Placement Test. Online testing, here, means using the university intranet network. The Center is responsible for designing, planning, and administering the English Placement Test for all freshman students who join the university as well as teaching the university requirement Basic English Language Courses (BELCs) such as English 99, 100, and 111.

According to the university rules, the students have to take three multiple choice online exams in each language skills course in comprehension, structure, and vocabulary although these courses are not taught online.

The Effectiveness and Security Issues of Online Testing Software

The online testing in this study uses a program called Question Mark Perception. This program has the following characteristics. Firstly, it sets a time limit for assessment and displays time remaining. Secondly, it allows students to view their grades at the end of each exam and their total grades at the end of the final. Finally, it checks students' names and numbers against Perception security database.

Many software test tools include the function of randomly selecting and presenting new questions, thus minimizing the possibility of students memorizing questions and answers. Software test packages not only make online tests easy to administer, but they also reduce the time required to grade the tests.

Designers of online testing programs are working hard to ensure the security-enhanced testing tools. JonesKnowledge.com's *education* proctored test permits tests to begin only after a pre-designated proctor has logged in his or her password (Chronicles). Other approaches include Veridicom (a venture partnership with Lucent Technologies) has developed a fingerprint scanner, which can be used to authenticate students (Galambos 1999).

Developing an Online-Testing Attitude Scale for University Students*

Sayyah Al-Ahmad**

Received: July 2, 2007

Accepted: Aug. 5, 2008

Abstract: Although researchers have developed a number of tools which measure students' attitudes toward using computers in general, a few of them, especially in the West, have developed scales to assess university students' attitudes toward online testing. However, no attempts have been made to develop such scales in the Arab world. Therefore, the goal of this study was to develop a valid and reliable online testing attitude scale for university Arab students. In order to create the items of the scale, the researcher collected his data from the following sources: Reviewing previous literature about students' attitudes toward computer, eliciting information from students about their beliefs, attitudes, and feelings toward using computers in testing, and adapting and creating new items. The original scale consisted of 34 items a long affective, cognitive and behavioral domains. After subjecting the scale to a confirmatory factor analysis, three items were deleted because they met the criterion of item deletion (below 0.25). The final scale was made up of 31 items, and it was administered to 638 male and female undergraduate students at Yarmouk University/Jordan. The results of this study supported the validity and reliability of this instrument. The scale had high degree of validity which was demonstrated by content validity, construct validity, internal validity and discriminating power. Alpha coefficients of 0.87, 0.85, and 0.79 were good indicators of the reliability of the three dimensions. A coefficient of 0.78 showed a test-retest reliability. (**Keywords:** Online testing, Attitude, University students, Assessment, Language skills courses).

Introduction

As computer technology applications have become an important factor in teaching, learning, and assessing processes, much attention has been paid to incorporating the computer and information technology into college educational curricula and into the classroom due to their advantages in the teaching/learning process. Roblyer (2003) identified two changes caused by the integration of technology. The first is an increase in the amount of technology resources that are available to instructors and learners. The second is the shift in the learning strategies that the flexibility of computer technology affords. The North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) organization (NCREL 2002) believes that computer technology can promote higher order thinking critically, analyze, make inferences, and solve problems when technology is used to situate learning in the context of challenging complex and realistic problems. Milliken and Barnes (2002) found that students view computerized lectures to outweigh the traditional teaching methods and feel that the use of computer technology in class helped their comprehension of the subject matter. Shuell's and Farber's (2001) study revealed that computer technology is beneficial in facilitating learning and increasing motivation to learn.

* الشكر والتقدير لعمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة اليرموك لدعمها هذا البحث

** Language Center, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

© 2008 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

تطوير مقياس لاتجاهات طلبة الجامعة نحو الامتحان المحوسب

صياح الأحمد، مركز اللغات، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ملخص: مع أن الباحثين طوروا عدداً من الأدوات التي تقيس اتجاهات الطلبة نحو استخدام الحاسوب بشكل عام، إلا أن عدداً قليلاً منهم، وخاصة في الغرب، طور مقاييس تقيس اتجاهات الطلبة نحو الامتحان المحوسب. وعلى أية حال، لم تكن هناك محاولات لتطوير مثل هذه المقاييس في العالم العربي. ولذلك هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مقياس ذي صدق وثبات يقيس اتجاهات طلبة الجامعة العرب نحو الامتحان المحوسب. ولبناء فقرات المقياس، جمع الباحث بياناته من المصادر التالية: مراجعة الدراسات السابقة حول اتجاهات الطلبة نحو استخدام الحاسوب، استخلاص معلومات من الطلبة حول آرائهم واتجاهاتهم وشعورهم نحو استخدام الحاسوب في الامتحانات، وتعديل وتأليف فقرات جديدة. تكون المقياس الأصلي من 34 فقرة موزعة على أبعاد عاطفية ومعرفية وسلوكية. وبعد إخضاع المقياس للتحليل العاملي التوكيدي، تم شطب ثلاث فقرات وذلك لتحقيقها شرط شطب الفقرات وهو أقل من 0.25 والذي اعتمده الباحث. ولهذا أصبح المقياس الحالي يتكون من 31 فقرة، وقد طبق على 638 طالب و طالبة يدرسون في مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك/ الأردن. تؤكد نتائج هذه الدراسة صدق وثبات هذه الأداة، حيث يتمتع هذا المقياس بدرجة عالية من الصدق والتي ظهرت من خلال صدق المحتوى وصدق البناء والصدق الداخلي والقوة التمييزية. معاملات ارتباط ألفا 0.87 و 0.85 و 0.79 هي دلالات جيدة على ثبات أبعاد المقياس الثلاثة. وأظهر معامل الارتباط 0.78 ثبات إعادة الاختبار. (**الكلمات المفتاحية:** امتحان محوسب، اتجاه، طلاب الجامعة، تقييم، مساقات مهارات اللغة).

Advancements in computer technology have led to new methods of students' assessment which benefit both the learner and the instructor. These benefits include obtaining students' results faster, having the ability to place grades into electronic format, measuring learning accurately, focusing on a student-centered environment, and costing less compared to paper-based exams (Bartlett et al. 2000, Dash 2000, Oregon to Administer 2001). Dufresne et al. (2002) compared students' performance on paper-based test with that on computer-based over several years and found that students' exams scores generally improved at a significant level after the introduction of computer-based homework. Schmidt et al. (1978) examined students' reaction to computer-based testing and found that 83% prefer it to traditional paper-and-pencil tests. 69% felt it was fairer than paper-and-pencil examinations.

Hastie and Park (1986) investigated the relationship between memory and judgment (online vs. memory-based). They discovered that there is "distinctively high recall of judgment-relevant items in the online task and no advantage in recall of relevant items in the memory-based task (1986: 265)".

Appendix C: The reading comprehension test with the model answers in bold

(كما وردت من المصدر)

بسم الله الرحمن الرحيم		
University of Jordan	/50	Name:
Faculty of Educational Sciences	Post Test	Date:
Ninth Grade	Second Semester 2005/2006	Time: 30 min.

Read the following passage then answer the questions that follow. Use complete sentences.

Glass is an essential part of our modern way of life. If it weren't for glass, the world would be a darker, colder, and more dangerous place. We use glass to look through and to drink from. We make dozens of different things from glass, from light bulbs to television sets, from mirrors to microscopes. Techniques of mass production have given us cheap glass of high quality.

The main ingredient of glass is a kind of sand called silica (SiO_2). Other ingredients are soda and limestone. Nowadays recycled broken glass is sometimes added to the mixture. When this mixture is heated to a very high temperature (about 1500°C) it melts into a sticky liquid which can be shaped and moulded by a glassmaker. Colours can be added to the mixture when it is still very hot.

Until recently, most glass objects were made by blowing the glass into shape on the end of a pipe. Nowadays, very little glass is made in this way. Most glass is mass produced in factories. The glass is melted in huge furnaces then poured into moulds. One of the most common uses of glass today is to make windows for our houses. Nowadays we take glass windows for granted. But it was not until about a hundred years ago that people could afford to have glass windows in their homes. These glass windows were easily broken, but now there are stronger types of glass. One of these types of glass, laminated glass, is often used for shop windows and car windscreens. Laminated glass is much stronger than ordinary glass. Some kinds of laminated glass are bulletproof!

Another important use for glass is in the making of lenses. Lenses are pieces of curved glass which can make things look larger or smaller. Lenses are used in the making of cameras and glasses to help people see better. Darkened glass is used to make sunglasses. Some sunglasses are made of a special glass called photochromatic glass. Photochromatic glass becomes darker when the sun is bright and lighter when it is cloudy!

Questions

Question One: Answer the following based on the passage you have just read. Use complete sentences. (15)

1. How did techniques of mass production affect the price of glass? (3)

They reduce the cost of production and made glass cheaper.

2. What are the three main ingredients of glass? Write them on the lines provided. (3)

a. silica (SiO_2)

b. soda

c. limestone

3. What happens to the glass mixture when it is heated to about 1500°C ? (2)

It melts and becomes a sticky liquid.

4. How did the glassmakers use to shape the molten glass into the desired shapes? (3)

They took some of the molten glass on the end of a pipe and blew air into it.

5. Write down the names of two instruments that have lenses in them. (4)

a. microscopes

b. cameras

Question Two: Answer the following questions based on the passage you have just read. Use complete sentences. (10)

1. How do glass windows now differ from glass windows 200 years ago? (3)

Glass windows are now found in every house and they are stronger.

2. What kind of glass would be used in an important person's car (a king, a queen, a country's leader, etc.)? Explain why. (4)

Laminated glass. It is strong and bulletproof so it can protect him/ her.

3. How does photochromatic glass in sunglasses protect our eyes? (3)

Photochromatic glass changes colour according to the brightness of the sun so it will protect the eyes against dangerous sun rays.

Question Three: Are the following statements true or false? (10)

1. The invention of glass contributed to the safety of people. **true**

2. Glass has been found in houses since man started to build houses. **false**

3. The basic material of glass is sand. **true**

4. Glass fragments can be reused in producing new glass. **true**

5. Photochromatic glass is dark in colour. **false**

No	Item	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
1.	I like to read English in my free time.					
2.	Reading helps me form opinions.					
3.	Being able to read is the most important thing for doing well at school.					
4.	Being able to read well helps me to get a better job					
5.	Reading helps me a lot to understand how other people feel about things.					
6.	Reading is fun.					
7.	I get upset when I think about having to read any thing in English.					
8.	Reading helps me to learn new experiences.					
9.	Reading is one of my best daily activities.					
10.	When I read English, I cannot understand new words in the text.					
11.	I like to spend sometime reading books or magazines at the library.					
12.	When I read an interesting material, I share it with my friends.					
13.	When I read English, I usually get tired and sleepy.					
14.	Reading English gives me pleasure.					
15.	I like to read something that helps me in my life rather than reading for a test.					
16.	I only read English to answer comprehension questions.					

No	Item	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
17.	Reading English materials helps me understand the world around me.					
18.	Reading English improves other language skills I need.					
19.	Reading English also helps me read Arabic.					
20.	When I read English, I try to understand how other people think or behave.					
21.	Reading materials helps me to use language communicatively.					
22.	Reading English improves my critical thinking skills.					
23.	I only read what others ask me to.					
24.	I feel bored as soon I start to read English materials.					
25.	I do not consider myself a good reader in English.					
26.	I only like to read what I have a previous idea about.					
27.	I feel embarrassed if I do not know the meanings of some new words.					
28.	I feel encouraged if someone asks me to share what I read with him.					
29.	It takes me too much time to read a short passage in English.					
30.	I read English to increase my vocabulary.					

weight, and to maintain a healthy body weight.

Osteoporosis: Regular exercise helps to prevent osteoporosis ('thinning of the bones'). The pulling and tugging on the bones by the muscles helps to stimulate bone-making cells, which strengthens the bones.

Cancer: Regular exercise roughly halves the chance of developing cancer of the colon (bowel cancer). There is also evidence that breast cancer is less common in women who exercise regularly.

Mental health: Exercise is thought to help:

- Ease stress, and improve your general well-being and self-esteem. It is difficult to measure 'stress'. However, many people find their level of stress is reduced by regular exercise.
 - Ease anxiety and mild depression.
 - Make you sleep better. (But do exercise during the day, not near to bedtime.)
- Older people: If you are over 70, you are less likely to fall and be injured if you exercise regularly.

ARE THERE ANY RISKS WITH EXERCISE?

- Injury. Sprains, and sometimes more serious injuries, are a risk if you do some types of exercise such as competitive sports. You can cut down the risk of injury by always warming up before any vigorous exercise, and by wearing the correct footwear.
- Endurance sports such as marathon running can cause stress fractures, fatigue, and cause menstrual periods to stop in some women.
- Sudden death sometimes occurs in people who are exercising. This is rare if you are used to moderate exercise. It is more likely to occur if you do not usually do much exercise, but then do a sudden bout of vigorous exercise such as an intense game of squash. However, even in this situation, sudden death is uncommon.
- If you gradually build up to do regular moderate exercise, the potential health gains greatly outweigh the small risks involved.



SOME OTHER POINTS ABOUT EXERCISE

If you have a medical condition that concerns you about exercising, then see a doctor before starting an exercise programme. However, there are few reasons why exercise may be harmful. A common wrong belief is that exercise may be "bad for the heart". On the contrary, exercise is good for most people with heart disease.

If you are unfit and not used to exercise, it is best to gradually build up your level of exercise.

One of the biggest obstacles is the uphill battle to become fit. Many people feel that the first few attempts at exercise

are quite a struggle. Do not get disheartened. You are likely to find that each time it becomes easier and more enjoyable.

- Try and keep exercise high on your list of priorities. If one kind of exercise becomes boring, try switching to other types to maintain the health benefits.
- Some people set their goals too high. For example, aiming for a marathon run. This may take too much time, you may lose enthusiasm, and exercise may become a drudge. Beware of this pitfall.
- Exercise is not just for young 'sporty' types. It is never too late to start to gain the benefits, no matter how old or unfit you are.
- The bottom line: Realistically, walking is likely to be the exercise chosen by many people. But, this is fine as brisk walking is an excellent moderate

Appendix B: The reading attitude questionnaire

(كما وردت من المصدر)

Dear student:

This is a questionnaire which consists of thirty items with five options for each. The main purpose of the questionnaire is to identify your attitudes towards reading English. Please read each item carefully then tick the box that best applies to you (i.e. Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, or Strongly Disagree).

Your answers will be strictly confidential and they will be used for research purposes only. Therefore, you don't need to write your name, or the name of your school

Thank you so much for your cooperation

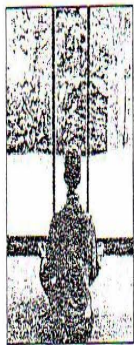
The Researcher g



No. 115, Vol. 10 - Regd. n. SS-892
Fashion | Articles | Focus | Reviews

HOME EDITORIAL CONTACT US ARCHIVES SUBSCRIBE

HEALTH: Exercise for Health



Life in the 21st Century is on the whole more sedentary than it was a generation or two ago. At the risk of creating stereotypes, it is probably not far from the truth to say that, for a significant proportion of us, a typical day comprises driving to work then sitting for 8 hours or more at an office desk before driving back home and collapsing on the sofa for the evening. At weekends we might manage a walk around the park or shops. Overall it is surprisingly easy for weeks to pass by with our exertion limited to climbing the stairs to bed! Unfortunately our health suffers as a consequence.

Exercise has been shown to have many benefits both in the healthy, for prevention of illness, and for the treatment of certain conditions. It would not be an unfair statement that we are relatively inactive as a nation.

E-mail Address Here
Be the first to know about
SP website updates
Submit

CONTENTS

ZipMyGifts.com
Express Your Feelings
Send Gifts to Your Loved Ones
PAKISTAN
UAE: 111 311 611

WHY SHOULD YOU EXERCISE?

Regular exercise has been shown to lessen the risk of developing atheroma, which causes angina and heart attacks. In addition, other risk factors for heart disease such as blood pressure, stress and body weight all, on average, tend to be lower in people who regularly exercise compared with those who don't.



Exercise not only helps to keep weight under control and thereby reduce the risk of developing several of today's big killers, including heart disease and diabetes but also, by keeping muscles and ligaments strong and supple, helps prevent back, neck and muscular problems. The risk of developing osteoporosis is also lessened.

As well as all of these physical benefits, regular exercise has undoubtedly psychological benefits including a general feeling of wellbeing and an improved ability to deal with stress. There is even evidence that mild cases of depression can be helped with exercise.

BENEFITS OF EXERCISE

Inactivity causes progressive reduction in the capacity for physical work, decreased function of the heart, muscle strength and bone density. Regular exercise offers protection against coronary disease, decreases obesity and can lower cholesterol. It can reduce blood pressure, and those who take up

Social Pages - Health - Exercises for Health



exercise often stop smoking. Joints and muscular strength can be improved and osteoporosis prevented. Regular exercisers feel decreased depression, tension, fatigue, aggression and improved sleep patterns.



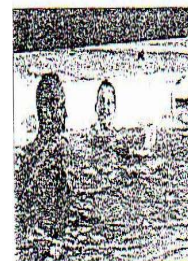
HOW MUCH EXERCISE SHOULD YOU TAKE?

To gain health benefits you should do at least 30 minutes of moderate exercise, on most days (at least 5 days per week).

30 minutes in a day is probably the minimum to gain health benefits. However, you do not have to do this all at once. Several short bursts of activity are

thought to be equally as good. For example, three 10-minute sessions of activity at different times in a day. This may make it easier to fit exercise into a busy schedule. Try to increase the amount to 40-60 minutes per day if you can.

- Moderate exercise means that you get warm, mildly out of breath, and mildly sweaty. It does not have to be intense. However, a study published in 2003 suggests that the more vigorous the exercise, the better for health - particularly for preventing heart disease.
- On most days. You cannot 'store up' the benefits of exercise. You need to do it regularly.



WHAT SORT OF EXERCISE?

Anything that makes your heart rate increase, and makes you at least mildly out of breath. For example: brisk walking, jogging, swimming, cycling, dancing, etc.

You can even use normal activities as part of your exercise routine. For example, fairly heavy housework or gardening can make you out of breath and sweaty. Consider a brisk walk to work, or to the shops, instead of using a car or bus, etc.



WHAT ARE THE HEALTH BENEFITS OF EXERCISE?

Heart disease and stroke: On average, the risk of developing heart disease such as angina or a heart attack is reduced by about a third in people who exercise compared to those who do not exercise. You are also less likely to have a stroke. Exercise is good for the heart muscle, but it also reduces some 'risk factors' for heart disease and stroke. For example, on average, blood pressure, cholesterol, and body weight are lower in people who regularly exercise compared with those who do not.

If you already have heart disease, regular exercise is usually advised as an important way to help prevent the heart disease from getting worse.

Weight control: Exercise helps to burn off excess fat. Regular exercise combined with a healthy diet is the best way of losing excess

Appendix A: Sample authentic reading passages

(كما وردت من المصدر)

Woodlands Junior School	British Social Customs		
England Manners and Etiquette in Britain British Manners ... English social customs			
You are here: Homepage > England Home > Social Customs - the dos and don't			
Eating Etiquette	Dos and Don'ts	Daily Life	Traditional Foods

What are Britain's Social Customs?

Time
British people place considerable value on punctuality. If you agree to meet friends at three o'clock, you can bet that they'll be there just after three. Since Britains are so time conscious, the pace of life may seem very rushed. In Britain, people make great effort to arrive on time. It is often considered impolite to arrive even a few minutes late. If you are unable to keep an appointment, it is expected that you call the person you are meeting. Some general tips follow.



You should arrive:

- * At the exact time specified – for dinner, lunch, or appointments with professors, doctors, and other professionals.
- * Any time during the hours specified for teas, receptions, and cocktail parties.
- * A few minutes early: for public meetings, plays, concerts, movies, sporting events, classes, church services, and weddings.

If you are invited to someone's house for dinner at half past seven, they will not expect you to be there on the dot. It is considered good manners to arrive ten to fifteen minutes "late". An invitation might state "7.30 for 8", in which case you should arrive no later than 7.50. However, if an invitation says "sharp", you must arrive in plenty of time.

Invitations
"Drop in anytime" and "come see me soon" are idioms often used in social settings but seldom meant to be taken literally. It is wise to telephone before visiting someone at home. If you receive a written invitation to an event that says "RSVP," you should respond to let the person who sent the invitation know whether or not you plan to attend.

Never accept an invitation unless you really plan to go. You may refuse by saying, "Thank you for inviting me, but I will not be able to come." If, after accepting, you are unable to attend, be sure to tell those expecting you as far in advance as possible that you will not be there.

Although it is not necessarily expected that you give a gift to your host, it is considered polite to do so, especially if you have been invited for a meal.

Flowers, chocolate, or a small gift are all appropriate. A thank-you note or telephone call after the visit is also considered polite and is an appropriate means to express your appreciation for the invitation.

Dress

Everyday dress is appropriate for most visits to peoples' homes. You may want to dress more formally when attending a holiday dinner or cultural event, such as a concert or theater performance.

Introduction and Greeting

It is proper to shake hands with everyone to whom you are introduced, both men and women. An appropriate response to an introduction is "I am happy to meet you". If you want to introduce yourself to someone, extend your hand for a handshake and say "Hello, I am....". Hugging is only for friends.

Dining

When you accept a dinner invitation, tell your host if you have any dietary restrictions. He or she will want to plan a meal that you can enjoy. The evening meal is the main meal of the day in most parts of Britain.

Food may be served in one of several ways: "family style," by passing the serving plates from one to another around the dining table; "buffet style," with guests serving themselves at the buffet; and "serving style," with the host filling each plate and passing it to each person. Guests usually wait until everyone at their table has been served before they begin to eat. Food is eaten with a knife and fork and dessert with a spoon and fork.

[Click here for more Eating Manners](#)

[Also visit our page on Dos and Don'ts in Britain](#)

Back to more Questions about England	
About Us Search Site Map Feedback User Information Contact Us Britain A - Z	
Woodlands Junior School © Woodlands Junior School Terms & Conditions Woodlands Junior School, Hunt Road Tonbridge Kent TN10 4BB UK	
If you find our pages useful please tell us! Sign our guest book	

- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold
- Meisel, J. (1980). Linguistic simplification. In S. Felix (Ed.), *Second language: Trends and issues* (pp. 13–140). Tübingen, Germany: Gunter Narr.
- Ministry of Education (2002) *General Guidelines and Curricula for the Basic and Secondary Stages*. Amman: Directorate of Curricula and School Textbooks.
- Ministry of Education (2006) *General Guidelines and General and Specific Outcomes for the English Language: Basic and Secondary Stages*. Amman: Directorate of Curricula and School Textbooks.
- Nash, T. and Yun-Pi, Y. (1992). Extensive reading for learning and enjoyment. *TESOL Journal*, 2(2), 1-4.
- Nuttall, C. (2000). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational.
- Omaggio, A. (1986). *Teaching Language in Context*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Peacock, M. (1996). *The motivation of adult EFL learners with authentic materials and artificial materials*. Unpublished doctoral dissertation, University of Essex, UK.
- Ramirez, A. (1995). *Creating contexts for second language acquisition: Theory and methods*. London: Longman Publishers.
- Reeves, C. (2002). *Literacy attitudes: Theoretical perspectives*. Paper presented at the 19th World Congress on Reading. Edinburgh, Scotland.
- Schumacher, T. (2001). *A study to determine the relationship between motivation and reading engagement in adolescence*. Unpublished master thesis, University of Wisconsin.
- Schumann, J. (1976c). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26, 135-143.
- Shapiro, J. and White, W. (1991). Reading attitudes and perceptions in traditional and non-traditional reading programs. *Reading Research and Instruction*, 30(4), 52-66.
- Shook, D. (1997). Identifying and overcoming possible mismatches in the beginning reader-literary text interaction. *Hispania*, 80, 234-243.
- Simensen, A. (1987). Adapted readers: How are they adapted? *Reading in a Foreign Language*, 4, 41-57.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219.
- Swaffar, J. (1985). Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model. *The Modern Language Journal*, 69(1), 15-34.
- Tella, A. and Akande, S. (2007). Children reading and availability of books in Botswana primary schools: Implication for achieving quality education. *The Reading Matrix*, 7 (2), 117-142.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Walz, J. (1998). Meeting standards for foreign language learning with world wide web activities. *Foreign Language Annals*, 31(1), 103-114.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong, K. and Choir, N. (1995). The use of authentic materials at tertiary level. *ELT Journal*, 49 (4), 319-328.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16 (1), 80-94.
- Yano, Y. and Long, M. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading. *Language Learning*, 44(2), 189-219.
- Young, D. (1993). *Processing strategies of foreign language readers: Authentic and edited input*. Available at: <http://web102ennet.Com>. Accessed on 15/3/ 2005.
- Young, D. (1999). Linguistic simplification of SL reading material: Effective instructional practice? *Modern Language Journal*, 83, 350-366.

- of secondary school foreign language readers. *The Modern Language Journal*, 2 (2), 163-172.
- Ali, M. (1994). *The influence of language simplification on the comprehensibility of English texts by 12th grade female Jordanian students in Al- Karak District*. Unpublished master thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.
- Alshamrani, H. (2003). *The attitudes and beliefs of ESL students about extensive reading of authentic texts*. PhD dissertation. <http://proquest.umi.com/dissertations>.
- Bacon, S. and Cameron, M. (1987). Mediating cultural bias with authentic target- language texts for beginning students of Spanish. *Foreign Language Annals*, 20(6), 557-564.
- Bamford, J. and Day, R. (1997). Extensive reading: what is it? Why bother? *The Language Teacher on Line*. <http://www.jaltpublications.org/tlt/files/97/may/extensive.htm>.
- Bani Abdelrahman, A. (2006). The effect of using authentic English materials on ESL students' achievement in reading comprehension. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(1), 7-21.
- Barnett, J. and Erwin, L. (1994). The effect of classroom activities on elementary students' reading attitudes. *Reading Improvement*, 31(2), 113-119.
- Bell, T. (1998). Extensive reading: Why? And How? *The Internet TESL Journal on Line*, IV (12): <http://iteslj.org>.
- Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension *The Reading Matrix* 1 (1), 15-19.
- Besco, A. (1998). *The world wide web as authentic material: An exploratory study*. PhD Dissertation. <http://proquest.umi.com/dissertations>.
- Carbery, S. and Yoshida, R. (2003). *Graded vs. Authentic: Do graded readers take the fun out of reading?* Paper presented at the 16th Educational Conference, Melbourne, Australia.
- Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. California State Department of Education Office of Bilingual Education, Schooling and Language Minority Students: A theoretical framework. Sacramento: CA
- Day, R. and Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghaith, G. and Bouzeineddine, A. (2003). The relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of their JIGSAW II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24(2), 105-121.
- Gebhard, J. (1987). Successful comprehension: What teachers can do before students read. *English Teaching Forum*, 25, 21-23.
- Gonzalez, O. (1990). *Teaching language and culture with authentic materials*. PhD dissertation. <http://proquest.umi.com.ezlibrary.ju.edu.jo/pqdweb?did=747131581&sid=4&Fmt=2&clientId=75089>.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Guariento, W. and Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-353.
- Guthrie J., Schafer, W., Wang, Y. and Afflerbach, P. (1995). Relationship of instruction to a mount of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connections. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 8-28.
- Hock, M. and Mellard, D. (2005). Reading comprehension strategies for adult literacy outcomes. *Journal of adolescent & adult literacy*, (49) 3, 192-200.
- Honeyfield, J. (1979). Simplification. *TESOL Quarterly*, 11, 431-440.
- Howard, D. (1987). Modifying negative attitudes in poor readers will generate increased reading growth and interest. *Reading Improvement*, 41(2), 39-45.
- Johnson, P. (1981). Effects of reading comprehension of language complexity and cultural background. *TESOL Quarterly*, 15, 169-181.
- Kelly, L., Kelly, C., Offiner, M. and Vorland, B. (2002). Effective ways to use authentic materials with ESL/EFL students. *The Internet TESL Journal on Line*, VIII (11). <http://iteslj.org>.
- Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal on Line*, 10 (7), 1-6. <http://iteslj.org>.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lee, W. (1995). Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49(4), 323-328.
- Lin, Y. (2004). *The effects of authentic materials on motivation and reading achievement of EFL (English as a foreign language) learners in Taiwan*. PhD dissertations. <http://proquest.umi.com/dissertations>.
- Long, M. and Ross, S. (1993). Modifications that preserve language and content. In M. L. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and application* (pp. 29-52). Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Mainenti, R. (1997). *The effect of supplemental authentic materials with traditional textbook-based instruction on the proficiency of secondary students in level 1 Second Language Courses*. Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University.
- McLaughlin, B., Rossman, T. and McLeod, B. (1983). Second language learning and information processing perspective. *Language Learning*, 33, 135-158.

than students who were exposed to non-authentic tasks (Ahellal, 1990 and Nuttall, 2000).

The result of the first question is consistent with the results of many other studies (Johnson, 1981; Allen et al., 1988; Bell, 2001; Lin, 2004; and Bani Abdelrahman, 2006), which showed that exposing L2 to authentic texts helped them achieve substantial improvements in their understanding of the material compared to exposing them to modified materials.

The results of the second question also showed that exposing students to authentic materials improved their attitudes towards reading. One possible explanation for this is that authentic texts enabled the students of the treatment group to enjoy and understand those texts much better than the non-authentic ones, and so they developed more positive attitudes towards reading. Teachers could not have helped students improve their reading ability if they had not been able to help them overcome negative attitudes towards reading. Nothing builds a positive attitude towards reading better than the ability to read well and understand. Students may fail to find value in reading if their reading-related activities seem meaningless and are not authentic. Students need to read materials that mean something important to them and that expose them to new and different environments (Bacon and Carmeron, 1987 and Howard, 1987).

Another explanation is that using authentic materials such as "Customs and Traditions"; "Proverbs," "The Art of Eating," "International Gift-Giving Customs," and "British Social Customs," might have given students in the treatment group the chance to see how people in other cultures behave or live, which encouraged them to compare those cultural norms with their own. In other words, such materials seemed to have brought life into the classroom by giving students a virtual access to the target culture, and helping them to do communicative tasks rather than merely demonstrate knowledge of grammar points or lexical items as their counterparts did (Kelly, et al. 2002 and Kilickaya, 2004).

The results of the second question are supported by the results of many other studies (Shapiro and White, 1991; Barnett and Irwin, 1994; Guthrie et al., 1995; Mainenti, 1997; Besco, 1998; Schumacher, 2001; Ghaith and Bouzeineddine, 2003; and Alshamrani, 2003). Those results showed that students receiving basal instruction had less positive attitudes toward reading than their counterparts receiving whole language instruction, because whole language materials allowed for self-expression and fostered more willingness to read more often. Children in the traditional classroom also liked to read less while students who read trade books and didn't have to complete worksheet for reading read better and liked to read more often. Exposure to authentic materials created more positive attitudes among students toward unmodified reading passages and exerted a greater influence on their reading comprehension compared with exposure to modified texts.

It can be noticed from the results of the two questions of the present study that using authentic materials not only improved the reading comprehension of students, but also their attitudes towards reading. This may indicate that reading attitudes and reading achievement were positively related. This is supported by the results of many other studies (Gonzalez, 1990; Young, 1993; Yano and Long, 1994; Yamashita, 2004; and Tella and Akande, 2007), which indicated that the relationship between reading ability and attitude grows stronger over time and the better students read, the better their attitudes toward reading will be. Only the results of two studies (Ali, 1994 and Peacock, 1996) contradicted the above-mentioned results.

Implications and recommendations:

The results of this study showed that exposing EFL students to authentic reading materials not only improved their reading comprehension, but also their attitudes towards reading. If non-native speakers have no chance to encounter the target language and culture outside school, they should -at least- have the opportunity to read authentic texts and do authentic tasks in the classroom. Rather than simplifying language, it should be embedded in meaningful contexts through the use of authentic text (Cummins, 1981). Developing positive attitudes towards the target culture may reduce any prospective culture shock for the non-native speakers and minimize the social distance between students' native culture and the non-native culture because a lot of cultural stereotype can be eliminated by this exposure (Schumann, 1976).

Therefore, EFL textbook authors and curriculum planners in Jordan are advised to include more authentic reading materials -or at least balance both the authentic and the modified reading texts- in the school textbooks, so that students have ample opportunities to read a variety of materials that are real and interesting. Teachers are also advised to provide their students with different sources of authentic materials, such as magazines, brochures, and the Internet to make reading more relevant and interesting to them. On the other hand, students should be encouraged-both at school and at home- to spend some of their own time reading books or magazines, looking up information on the Internet, or browsing for authentic materials in local library. It is likely that allotting more time for extensive reading will improve both their reading skills and their attitudes towards reading English.

References

- Ahellal, M. (1990). Using authentic materials in the classroom: Theoretical assumptions and practical considerations. *English Teaching Forum*, 28, 37-39.
- Alexander, J. and Filler, R. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Allen, E., Bernhardt, E., Berry, M. and Demel, M. (1988). Comprehension and text genre: An analysis

Table 2: Analysis of covariance regarding reading comprehension.

Source	Sum of squares	df	Mean Square	F	Sig.
Authentic vs. non-authentic materials	450.619	1	450.619	17.938	.000*

Table 2 shows that there were statistically significant differences ($\alpha \leq .05$) in students' reading comprehension mean scores. Those differences were in favor of students in the experimental group. This means that using authentic reading materials significantly improved students' reading comprehension.

The results related to the second question: "Are there any statistically significant differences ($\alpha \leq .05$) in reading attitude mean scores of Jordanian ninth grade EFL students which can be attributed to the type of the reading material (authentic vs. non-authentic)?"

To answer this question, the adjusted mean scores and standard errors were calculated for both groups. The results are presented in Table 3.

Table 3: Adjusted means scores and standard errors regarding attitudes towards reading.

Group	Adjusted Mean scores	Standard Error
Control	93.803	1.629
Experimental	102.543	2.266

Table 3 shows that the adjusted mean score of students of the control group with regard to attitudes toward reading English was 93.8, while the mean score of students of the experimental group was 102.5. This means that students in the experimental group developed more positive attitudes toward reading in English compared to their counterparts in the control group. To find whether those differences were statistically significant ($\alpha \leq .05$), ANCOVA was used. The results are presented in Table 4.

Table 4: Analysis of covariance regarding attitudes towards reading.

Source	Sum of squares	df	Mean square	F	Sig
Authentic vs. non-authentic materials	678.613	1	678.613	8.327	.006*

Table 4 shows that there were statistically significant differences ($\alpha \leq .05$) in the students' attitudes towards reading English due to using authentic materials. Those differences were in favor of the students in the experimental group. This means that using authentic reading materials significantly improved the reading attitudes of the students in the experimental group.

Discussion

The results of the first question showed that the reading comprehension mean scores of the students who were exposed to the authentic reading materials were significantly higher than the mean scores of the students who were exposed to the non-authentic materials. This indicates that using the authentic reading materials was effective in improving the reading comprehension of students of the treatment group. One possible reason for this result could be that the process of adapting the reading passages in students' textbooks could have resulted in unnatural vocabulary and choppy syntax, which might have complicated the text. The process of simplification of the reading passages might have caused more difficulty for students to understand them than understanding the authentic passages, because cohesion, coherence, and discourse structure might have been impaired. The removal of complex linguistic forms in favor of more simplified and frequent forms could have denied learners the opportunity to learn the natural forms of language. As a result, the authentic texts were more comprehensible and therefore had a greater communicative value for students in the treatment group than simplified texts (Widdowson, 1978; Honeyfield, 1979; Meisel, 1980; Krashen, 1985; and Long and Ross, 1993).

Another reason could be that the students who were exposed to the authentic reading materials such as "First Aid (Wounds)"; "Seven Steps to Feeling Good"; "Traffic Signs (Warning sign)"; and "Exercise with Health" found those passages more interesting and relevant to their needs than the non-authentic ones such as "Natural Disasters"; "Earthquakes"; "Inventors and Inventing"; "Himalayas"; "Books and Printing"; "Al-Andalus"; "Making Glass"; and "Brain Function". Those non-authentic passages seemed to be more informative than communicative, because students were not likely to deal with them or use the vocabulary in them in their daily encounters. Foreign language learners need to be introduced to enriched context such as authentic texts so that they can use functional language and see language in its entirety. Therefore, the content of the reading material must be interesting, meets the real life needs of learners, adequately representing the culture of the target society and having moderate linguistic complexity for students taught (Goodman, 1986 and Gebhard, 1987).

The students who were exposed to the authentic reading materials were excited to browse the Internet for other interesting topics which they brought to the classroom to share others. Examples of those topics were: "Customs and Traditions"; "Bleeding"; "Exercise for Health"; and "What Should I Eat?". Students in the treatment group were able to express their points of view of what they read through authentic tasks such as role-play, simulations, negotiation of meaning and personal reflections. This, in turn, seemed to have provided those students with more vocabulary, which helped them to understand the reading texts much better

"The Importance of the Internet for Teens. (See Appendix A).

The same twelve referees were asked to validate the attitude questionnaire. Those referees considered the following items irrelevant, and so they were deleted: "Authentic reading materials teach proper English," "Authentic reading materials help me to enrich my experience to deal with the outside world," "Authentic reading materials help me to shape my personality," "Authentic reading materials provide me with the knowledge I need," "Authentic reading materials develop my creativity and imagination," and "Authentic reading materials provide me with a long term memory." The referees also added the following items: "Reading English gives me pleasure," "I only read English to answer comprehension questions," "Reading English materials help me understand the world around me," and "I feel encouraged if someone asks me to share what I read with him." Other comments were related to fixing some editing mistakes and rephrasing some other items. The questionnaire was then modified accordingly, resulting in a thirty-item questionnaire which was finally approved by all the twelve referees (See Appendix B).

Concerning the reading comprehension pretest and posttest, the referees selected two unseen reading passages from the students' textbook "Flood in Bangladesh" for the pre-test and "The story of making glass" for the posttest. Accordingly, the researchers prepared the two comprehension tests with their model answers and asked the referees to validate them. The referees required that the types of questions include both closed and open-ended questions, and measure surface and deep understanding of the text. They also changed the marks allotted for each question. The referees deleted two wh- questions from the pre test and four questions from the post test. All the referees' comments were taken into consideration in writing up the final version of the test (See Appendix C).

Reliability of the instruments

The reliability of the questionnaire was established by using test-retest method where Pearson correlation Coefficient was .61. This value was considered satisfactory since, according to some statisticians, responses to attitude questionnaires are generally less stable than achievement tests, or performance tests. The test- retest method was also used to establish the reliability of the reading comprehension test where Pearson Correlation Coefficient was .91. Inter- rater reliability regarding the open ended questions of the reading comprehension tests, the two researchers corrected a sample of ten papers independently. There was more than 94% consensus on the marks, and so the researchers continued to correct the rest of papers and the final marks were averaged for each student in each group (the experimental and the control group).

Procedure

To achieve the purposes of this study, the following procedure was used:

- 1- Eighteen authentic reading passages were suggested by the researchers from which the referees selected eight for implementation of this study.
2. An attitudinal scale and a reading comprehension test were developed by the researchers based on literature.
3. The reading comprehension test, the attitudinal scale, and the reading passages were validated by twelve EFL referees.
4. Ratability of the research instruments was established prior to implementation.
5. Implementation of the study lasted for two months during the second semester 2005-2006.
6. Data was then collected and analyzed

The variables of the study

This quasi-experimental study had one independent variable (i.e. the reading material) which had two levels: authentic reading material and non-authentic reading material. The two dependent variables of the study were the reading comprehension means scores of Jordanian ninth- grade EFL students and their mean scores regarding their attitudes towards reading.

Data Analysis

The collected data were analyzed using descriptive statistics, such as means and standard deviations. In addition, (ANCOVA) was used to find out whether the differences in the mean scores of students in both groups were statistically significant ($\alpha \leq .05$).

The results

The results related to the first question: "Are there any statistically significant differences ($\alpha \leq .05$) in the reading comprehension mean scores of Jordanian ninth-grade EFL students which can be attributed to the type of the reading material (authentic vs. non-authentic)?"

To answer this question, adjusted mean scores and standard errors were calculated for both groups. The results are presented in Table 1.

Table 1: Adjusted mean scores and standard errors regarding reading comprehension.

Group	Adjusted Mean scores	Standard. Error
Control	15.158	1.037
Experimental	24.177	1.528

Table 1 shows that the reading comprehension adjusted mean score of students of the control group was 15.158, while the adjusted mean score of students' of the experimental group was 24.177. This means that the difference was in favor of students of the experimental group. To find whether those differences were statistically significant ($\alpha \leq 0.05$), ANCOVA was used. The results are presented in Table 2.

selecting such materials include the Internet, magazines, TV programs, newspapers, brochures and posters.

Non-authentic reading materials: Compared to the authentic materials described above, the “non- authentic reading materials” refer to the reading materials which are designed for classroom use and not for everyday communication. Therefore, some lexical items and grammatical constructions were adapted or simplified to suit ninth grade EFL students in Jordan.

Reading comprehension: According to Nuttall (2000), language is simply the vehicle conveying the writer's message, whereas in language classrooms the message is too often the vehicle conveying the language. Ramirez, (1995) considers reading an interaction between the reader and the writer and between the reader and the text in order to achieve the intended purpose. Hock and Mellard (2005) consider reading comprehension a collective term under which come a number of skills such as identifying the main idea of a passage, summarizing the content of a text, generating questions about the information in the text and looking for clues that answer those questions. (193)

The researchers used the term "reading comprehension" in this study to refer to the ability of Jordanian ninth grade-EFL students to answer the comprehension questions that were designed to measure the different comprehension levels (i.e.: literal, inferential and evaluative) in addition to vocabulary recognition .

Reading attitudes: Reading attitude is defined differently by different researchers. According to Ramirez (1995: 165), "Attitudes refer to the set of beliefs that a learner holds about the community and people who speak the target language". Alexander and Filler (1976: 1) define reading attitudes as "A system of feelings related to reading which causes the learner to approach or avoid a reading situation". Smith (1990: 215) writes "A reading attitude refers to a state of mind, accompanied by feelings and emotions that make reading more or less probable". Reeves (2002) argues that there is considerable agreement among researchers that reading attitudes has three major components: beliefs, feelings and practices.

For the purposes of the present study, the term "reading attitudes" is used to refer to Jordanian ninth-grade EFL students' beliefs, feelings and practices as measured by a specially prepared questionnaire.

The population and sample of the study

The population of the study consisted of all schools which have first secondary grade in Amman district during the academic year 2005/2006. Two schools were selected to conduct this study: Um Tufail Secondary School for Girls which had three ninth -grade sections, and Jordan University Model School which had two sections. One ninth-grade section (33 students) from Um Tufail School and one section (20 students) from Jordan University Model School were selected randomly. Those two sections were randomly assigned to the control group and to the experimental group. It is

worth mentioning that teachers of both sections had BA in English Language and Literature from a public Jordanian university, more than ten years of experience in teaching upper basic stage students, and were willing to cooperate with the researchers to achieve the purposes of this study.

Instrumentations

The three research instruments used to achieve the purposes of this study were:

- 1- Authentic reading passages: The researchers selected eighteen reading passages from the Internet to replace the reading passages in the ninth grade textbook. The titles of those passages were: "The World's Shortest Comprehensive Recycling Guide," "The Art of Eating," "International Gift-Giving Customs," "How to Write a Resume and Reference list," " Interview Tips," "Traffic Signs," "First Aid (Wounds)," "Survival English for Travelers," "Sports," "Exercise with Health," "Personal Advice Columns," "Business Etiquette," "Proverbs," "Seven Steps to Feeling Good About," "British Social Customs," "Music's Important Influence," "Traffic Signs (Warning sign)," and "The Importance of the Internet for Teens". Eight of those passages were later selected by the referees as the most relevant to the students.
- 2- A reading attitude questionnaire: The researchers surveyed related literature in order to develop a questionnaire that would measure students' attitudes towards reading. Most of the items of the questionnaire in its original form were based on the works of Wong and Choir (1995), Lee (1995), and Bamford and Day (1997). Those items mainly elicited students' beliefs, practices and feelings towards reading. Some of the items that suited ESL or English native speakers were modified by the researchers to suit EFL students.
- 3- A reading comprehension test. This was a two – fold test: the pre- test and the post- test. The researchers prepared some comprehension and vocabulary questions based on the two reading passages which were assigned for the pre-test and the post –test. The researchers also prepared model answers for all questions. Those questions and answers were later modified as suggested by the referees.

Validity of the research instruments

To validate the selected reading passages, a panel of twelve EFL referees (eight EFL university professors, two English supervisors, and two experienced teachers) was asked to select the most relevant eight authentic reading passages out of the eighteen passages suggested by the researchers. The referees were provided with a set of definitions of authentic reading materials derived from related literature to make their task easy. The eight passages selected by those referees were: "First Aid (Wounds)," "Proverbs," "Seven Steps to Feeling Good," "British Social Customs," " Traffic Signs (Warning sign)," "The Art of Eating," "Exercise with Health," and

the simplified reading texts comprehended significantly better than those who were exposed to original non-simplified texts. Another study was conducted by Bani Abdelrahman (2006) to investigate the effect of using authentic materials on eleventh grade EFL students' reading comprehension. The sample of the study consisted of 72 students assigned to two groups. The results of study revealed that the use of authentic materials had a significant positive effect on students' reading comprehension.

Statement of the problem

Exposing Jordanian EFL students to authentic reading texts has been deemed necessary since Jordan adopted the communicative approach in the 1980s. English is no more regarded as a school subject, but rather an experience which students should acquire through communicative classroom activities. For example, it is stated in the General Guidelines and Curricula for the Basic and Secondary Stages (2002 : 7) "The experience of learning a foreign language is of great educational value, significantly enriching the learner's awareness and appreciation of his own language and culture as well as introducing him to other cultures and ways of life and thinking. It is also stated in the General Guidelines and General and Specific Outcomes for the English Language: Basic and Secondary Stages (2006) that "Students are expected to read and understand both simplified and authentic texts of both general nature and technical language, P. 10); "Students are expected to read, to understand and respond to written English in a variety of authentic informational and literary contexts, P. 49)

However, the reading passages in the ninth-grade textbook do not seem to achieve those objectives. For example, passages like "Himalayas", "Books and Printing", "Al-Andalus", "Making glass", or "Brain Function" are more informational than communicative by nature. Students rarely need the ideas or the vocabulary in such passages in their real life. In fact, many Jordanian EFL teachers complained that their students often felt bored reading about such topics, because they did not directly relate to students' interests and needs. This, according to teachers, negatively affected students' reading comprehension gains. The researchers themselves- being teachers and supervisors of English for more than ten years- have also noticed that most students were mainly interested in answering the reading comprehension questions, doing the grammar exercises and memorizing the meanings of new vocabulary items only in order to pass the test. This implies that students took reading more as duty than pleasure. Therefore, the researchers proposed that exposing EFL students to authentic reading materials could have a positive effect on the reading attitudes and the reading comprehension of those students.

Purpose and questions of the study

The present study aimed at investigating whether or not exposing ninth- grade EFL students to authentic reading materials would improve their reading

comprehension and attitudes towards reading English. To achieve the purpose of the study, the following questions were addressed:

1. Are there any statistically significant differences ($\alpha \leq .05$) in the reading comprehension mean scores of Jordanian ninth grade EFL students that can be attributed to the type of the reading material (authentic vs. non-authentic)?
2. Are there any statistically significant differences ($\alpha \leq .05$) in the mean scores of Jordanian ninth grade EFL students with regard to their attitudes towards reading, which can be attributed to the type of the reading material (authentic vs. non- authentic)?

Significance of the study

There has been a divide within the field of second language (L2) materials development over the use of authentic reading texts versus the use of simplified reading texts as the means of language input for beginning and intermediate L2 learners (Day and Bamford, 1998). This may explain why the two local studies conducted in Jordan by Ali (1994) and by Bani Abdelrahman (2006) revealed inconsistent results.

The present study can be considered significant because: (1) it came as a response to the recommendations of the two local studies mentioned above; (2) it was the first study in Jordan which investigated the effect of using authentic materials on the reading comprehension of basic stage students; and (3) it was the first study in Jordan which investigated the effect of using authentic materials of students' attitudes towards reading.

Therefore, the researchers hoped that the results of the present study would give the EFL curricula planners, textbook authors, and teachers in Jordan more insights into the relevance of the present reading materials to basic stage students, and judge more accurately the value of including different authentic texts in the EFL curricula.

Definition of Terms

The following terms were operationally defined after surveying related literature to achieve the purpose of this study:

Authentic reading materials: Omaggio (1986:128) writes: The term "authentic materials" means different things to different people. For some, only that language generated by native speakers and for native speakers is "authentic"; for others, it refers to the language that occurs originally as a genuine act of communication that reflects the features likely to occur in unmodified discourse. According to Simensen (1987: 42-43), there are three types of reading materials: (a) authentic readers, not written for pedagogic purposes; (b) pedagogic readers, specially written for EFL/ESL students; and (c) adapted readers, which have been adapted from authentic texts.

In this study, "authentic reading materials" refer to the materials which are used for the genuine everyday communication and not designed specifically for the teaching and learning purposes. Typical sources for

However, the majority of L2 learning texts at the beginning and intermediate levels still depend on simplified input, and many material writers and L2 specialists continue to emphasize the practical value of simplified texts, especially for beginning and intermediate L2 learners. Teachers and researchers who criticize the use of authentic texts in beginning and intermediate classrooms often do so because they believe that L2 learners find it difficult to process congruently all the stages of linguistic input found in an authentic text. For this reason, they feel that authentic texts may not only be too lexically and syntactically complex for L2 learners, but also too conceptually and culturally dense for successful understanding (McLaughlin, 1987; McLaughlin, Rossman, & McLeod, 1983; Shook, 1997; and Young, 1999).

Regarding the empirical studies conducted on the effect of using authentic reading materials on students' reading comprehension and reading attitudes, most results have revealed significant effect of using such materials. For example, Allen et al. (1988) examined the extent to which upper intermediate French, Spanish, and German students could cope with different authentic texts chosen from different sources, such as newspapers, magazines, personal letters, and business correspondence. The results showed that the students could clearly cope with lengthy authentic reading texts without experiencing any frustration. Gonzalez (1990) also exposed forty-three students to a supplementary authentic material that had a cultural component. An attitude questionnaire and an achievement pretest and posttest were used to collect data. The results revealed that students not only responded favorably to the use of authentic materials, but also practiced the linguistic forms much better than studying non-authentic materials. Young (1993) compared the effect of using authentic reading texts vs. edited reading texts on the attitudes and the reading comprehension of 49 Spanish students. Data were collected by using think-aloud tasks, recall protocols, and interviews. The results showed that all students comprehended significantly more from the authentic passages than from the edited ones. The majority of students also responded more favorably to the authentic passage than to the edited ones.

In Germany, Mainenti (1997) instructed secondary stage students with a variety of aural, video and printed authentic materials for eleven weeks to investigate the role of using authentic reading materials in improving students' attitudes towards reading. The results revealed an overwhelming preference for the use of authentic materials over textbook-based materials. They also showed that exposure to authentic materials created positive attitudes toward unmodified reading passages, and lowered students' affective filters.

Bell (2001) investigated the effect of using extensive reading materials on the reading comprehension of two groups of elementary level learners (n=26) at the British Council English Language

Centre in Sana'a, Yemen. A multiple choice reading comprehension was used to collect the data. The results showed that students' freedom to select material according to their interests helped them achieve substantial improvements in their understanding of the material compared to exposing students to modified materials.

Alshamrani (2003) investigated the attitudes of a group of ESL students in Pennsylvania about reading authentic texts. The data was collected through using multiple qualitative methods including interviewing, document analysis, notes, and email follow-ups. The results showed that regardless of various reading difficulties they encountered, students had positive attitudes toward reading authentic texts and were willing to read after the course had finished.

Ghaith and Bouzeineddine (2003) explored the relationship between one hundred Lebanese EFL students' interest in the reading material and their achievement in reading. Two questionnaires and a reading comprehension test were used to collect the data. The results indicated that students who were interested in the materials were more likely to persist in reading than their uninterested counterparts, and reading attitudes and reading achievement were positively related.

Lin (2004) compared the effects of using authentic and non-authentic materials on the attitudes and reading comprehension of Taiwanese EFL learners. A reading comprehension test and a questionnaire were used to collect the data. The results revealed that the participants who used authentic materials from newspapers, magazines, and brochures had significantly higher reading comprehension scores than those who did not. It was concluded that that EFL teachers carefully select authentic materials for supplementary materials encouraging students to read real life texts and understand more cultural differences.

Tella and Akande (2007) examined the reading habits of one hundred and fifty (150) primary school pupils randomly drawn from ten (10) schools in Botswana. A questionnaire, "Children Reading Habits/Books Availability Scale" was used to gather data. The results revealed that inadequate book availability, lack of interesting children's literature, and watching television hindered pupils from developing the habit of reading extensively. It was recommended that children's literature be made available in all primary schools, teacher's help students find interesting books to read, and parents develop an interest in reading for their children.

In Jordan, Ali (1994) investigated the influence of language simplification on the comprehensibility of English texts by Jordanian 12th grade female students in Al-Karak District. The sample consisted of 120 twelve-grade literary stream students. An original text (vocabulary and syntax were not simplified), and a lexically and syntactically simplified text were used. The results showed that students who were exposed to

The Effect of Using Authentic Reading Materials on the Reading Comprehension of Ninth-grade EFL Students in Jordan and on their Attitudes towards Reading*

Maha Al-Jabari** and Hamzah Al-Omari ***

Received: Jan. 28, 2007

Accepted: July 22, 2008

Abstract: The purpose of this study was to investigate the effect of using authentic reading materials on the reading comprehension of Jordanian ninth-grade EFL students and on their attitudes toward reading. The subjects of the study were thirty-three students at Um Tufail Secondary School for Girls (Amman) who comprised the control group, and twenty students at Jordan University Model School who comprised the experimental group. Three instruments were used: Eight authentic reading passages, a reading attitude questionnaire, and a reading comprehension test. Data were analyzed using means, standard deviations, and analysis of covariance (ANCOVA). The results showed that using authentic reading materials significantly improved the reading comprehension and reading attitudes of students in the experimental group. Therefore, the researchers recommended that more authentic reading materials be included in ninth-grade textbooks, and teachers introduce students to different sources of authentic reading materials, such as magazines, brochures, and the Internet. (**Keywords:** Authentic reading materials, Reading comprehension, Attitudes towards reading, EFL, Jordan).

Introduction

Reading is an important language skill because it introduces non-native speakers to other cultures and helps them to acquire new experiences, especially with the growing interest in using the Internet to communicate globally. Wallace (1991) identifies three major purposes for reading; reading for survival, reading for learning, and reading for pleasure. Both reading for survival and reading for learning are goal oriented, while reading for pleasure is done for its own sake. Therefore, the real challenge for the reading teachers is how to get students to read for varied purposes other than passing exams.

Many researchers believe that a reading text should be authentic, naturally occurring in the target culture, and not specifically written for language teaching because the process of simplification may result in a reading passage that is more difficult to understand than the original. Adequate exposure to authentic material can also promote positive reading

أثر استخدام المواد القرائية الأصلية باللغة الإنجليزية في الاستيعاب القرائي وفي اتجاهات طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن نحو القراءة

مها الجعبري، كلية الآداب، جامعة جرش الخاصة، جرش، الأردن
حمزة العمري، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام المواد القرائية الأصلية باللغة الإنجليزية في الاستيعاب القرائي وفي اتجاهات طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن نحو القراءة. تكونت عينة الدراسة من (33) طالبة في مدرسة أم طفيل الثانوية للبنات (عمان) مثلن المجموعة الضابطة، و(20) طالباً وطالبة في المدرسة النموذجية التابعة للجامعة الأردنية مثلوا المجموعة التجريبية. تم استخدام ثلاث أدوات لجمع بيانات الدراسة هي: ثماني قطع قرائية أصلية، واستبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو القراءة، واختبار لقياس الاستيعاب القرائي. وتحليل البيانات تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA). أظهرت نتائج الدراسة بأن استخدام المواد القرائية الأصلية قد حسنَ بدرجة كبيرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية كما حسنَ اتجاهاتهم نحو القراءة باللغة الإنجليزية. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بأن تتضمن كتب اللغة الإنجليزية للصف التاسع عدداً أكبر من المواد القرائية الأصلية وأن يعرف المعلمون طلبتهم بمصادر متعددة للمواد القرائية الأصلية مثل المجلات والنشرات واستخدام الانترنت. (الكلمات المفتاحية: المواد القرائية الأصلية، الاستيعاب القرائي، الاتجاهات نحو القراءة، اللغة الانجليزية بوصفها لغة أجنبية، الاردن).

attitudes among their students by providing them with a variety of interesting reading in materials magazines, newspapers, books, encyclopedias, and other reference materials. Using authentic materials such as news, sports, wedding announcements, birthday invitations, and advertisements of food, clothing, furniture, or travel improves students' reading comprehension (Swaffar, 1985; Bacon, 1987; Bell, 1998; Wallace, 1992; Nash and Yun- Pi, 1992; Guariento and Morley 2001; Kelly, et al. 2002; and Carbery and Yoshida, 2003).

In selecting appropriate authentic reading materials for EFL students, Walz (1998) points out that the World Wide Web is the best source available for reading because it provides learners with a wide range of web sites and provides accessibility to all kinds of information. She adds that because EFL students hardly ever speak the language after leaving the school, they will keep their skills and get access to a world beyond traditional borders.

* Based on M.A thesis by the first author.

** Faculty of Arts, Jerash Private University, Jerash, Jordan.

*** Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan

© 2008 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

TABLE OF CONTENTS

Volume 4, No. 3, September 2008, Ramadan 1429 H

Articles in Arabic

- **Jordanian Mothers' Acceptance of their Handicapped Children** 167
Ibrahim Al-Qaryouti
 - **Listening Curriculum for Primary and Secondary Stages in Jordan:
An Analytical Study Investigating the Skills which Received Training, the
Opportunities Available for Training, and the Skills with no Training** 179
Kamel Otoom
 - **Using Storytelling to Prepare Classroom Environment that Supports
Developing Children's Linguistic Skills** 189
Ali Al Barakat
 - **The Effect of the Web Quest Strategy in Developing Critical Thinking and
Achievement of the Students of the Educational Sciences Faculty (UNRWA)
in the Teaching of Thinking Course** 205
Mohammad Alhileh and Mohammad Nofal
-

Articles in English

- **The Effect of Using Authentic Reading Materials on the Reading
Comprehension of Ninth-grade EFL Students in Jordan and on their
Attitudes towards Reading** 221
Maha Al-Jabari and Hamzah Al-Omari
 - **Developing an Online-Testing Attitude Scale for University Students** 235
Sayyah Al-Ahmad
-

Subscription Form Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES An International Refereed Research Journal Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan		المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلة علمية عالية محكّمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن. أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية لعدة ☐ سنة واحدة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات																			
Name: الاسم: Specialty: الاختصاص: Address: العنوان: P.O. Box: ص.ب.: City & Postal Code: المدينة والرمز البريدي: Country: الدولة: Phone: هاتف: Fax: فاكس: E-mail: البريد الإلكتروني: No. of Copies: عدد النسخ: Payment: طريقة الدفع: Signature: التوقيع: "عمادة البحث العلمي والدراسات العليا - جامعة اليرموك" Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.		I would like to subscribe to the Journal For ☐ One Year ☐ Two Years ☐ Three Years أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates <table><tr><th>خارج الأردن</th><th>داخل الأردن</th><th>الأفراد</th></tr><tr><td>Outside Jordan</td><td>Inside Jordan</td><td></td></tr><tr><td>35 دولاراً أمريكياً</td><td>7 دينار</td><td>Individuals</td></tr><tr><td>US \$ 35</td><td>JD 7.00</td><td>المؤسسات</td></tr><tr><td>35 دولاراً أمريكياً</td><td>10 دينار</td><td>JD 10 Institutions</td></tr><tr><td>US \$ 35</td><td></td><td></td></tr></table>		خارج الأردن	داخل الأردن	الأفراد	Outside Jordan	Inside Jordan		35 دولاراً أمريكياً	7 دينار	Individuals	US \$ 35	JD 7.00	المؤسسات	35 دولاراً أمريكياً	10 دينار	JD 10 Institutions	US \$ 35		
خارج الأردن	داخل الأردن	الأفراد																			
Outside Jordan	Inside Jordan																				
35 دولاراً أمريكياً	7 دينار	Individuals																			
US \$ 35	JD 7.00	المؤسسات																			
35 دولاراً أمريكياً	10 دينار	JD 10 Institutions																			
US \$ 35																					
Subscriptions and Sales: Deanship of Research and Graduate Studies Yarmouk University Irbid – Jordan Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3638 Fax: 00 962 2 7211121		مراسلات البيع والاشتراكات: عميد البحث العلمي والدراسات العليا عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك إربد – الأردن هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3638 فاكس 00 962 2 7211121																			

Publication Guidelines

- 1- *JJES* publishes genuinely original researches characterized by clear academic methodology.
- 2- *JJES* accepts papers in all fields of educational sciences only.
- 3- *JJES* is published in Arabic and/or in English. All manuscripts must include an abstract containing a maximum of 150 words typed on separate sheet of paper along with keywords which will help readers to search through related databases.
- 4- Papers should be computer-typed and double spaced. Five copies are to be submitted (four copies lack author names or author identity but one copy should include author/authors' names and address) together with CD compatible with IBM (Ms word 97,2000,XP), font 14 Normal/ Arabic and 12 English.
- 5- Papers including figures, drawings, tables and appendices shall not exceed thirty (30) pages (size A4). Figures and tables should not be colored or shaded and should be placed in their appropriate places in the text with their captions.
- 6- Papers submitted for publication in *JJES* are sent, if initially accepted, to at least two specialist referees, who are confidentially selected by the editor-in-chief.
- 7- *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or re-word his/her manuscript or any part thereof in a manner that conforms to the publication policy.
- 8- *JJES* sends to the authors letters of acknowledgment, acceptance or rejection.
- 9- Accepted papers are published based on the date of final acceptance for publication.
- 10- Documentation: *JJES* applies APA (American Psychological Association) guide for research publication in general and English system documentation in particular. The researcher should abide to authentication style in writing references, names of authors, citations, tables, titles and publication ethics. To get clear examples, please enter the following website and subwebsite:

<http://apastyle.apa.org> and

http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html

- 11- The researcher should submit a copy from each appendix from the research appendices (if available) such as programs, tests ... etc. and should submit a written obligation in which he should maintain other peoples' copyrights (individual right) and should specify the method for those who benefit from the research to obtain a copy from the programs or tests.
- 12- The accepted articles are the copyright of *JJES*.
- 13- *JJES* will not pay to the authors for accepted articles.
- 14- Twenty offprints will be sent free of charge to the principal author of the published manuscripts as well as a copy of *JJES* in which the articles is published.
- 15- Arranging articles in *JJES* is based on the editorial policy.
- 16- Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the policy of the Ministry of Higher Education and Scientific Research and Yarmouk University.
- 17- The author should submit a written consent that his article isn't published or submitted to any journal.
- 18- Authors should specify whether the article is an MA or a PhD thesis in the first page with complete documentation on the main copy.
- 19- Published articles will be stored on the university online database and retrieving is subject to the database's policy.

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Volume 4, No. 3, September 2008, Ramadan 1429 H

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Abd Al-Rahim Ibrahim

Prof. Ishaq Al-Farhan

Prof. Abdullah El-Kilani

Prof. Khalid Al-Umary

Prof. Abed Al-Rahman Al-Ahmad

Prof. Mahmoud Qamber

Prof. Afnan Darwazeh

Prof. Mohammad Subbarini

Prof. Ahmad Kazim

Prof. Omar Al-Sheikh

Prof. Amal Kamal

Prof. Said Al-Tal

Prof. Amin Al-Kukhun

Prof. Sami Khasawnih

Prof. Anton Rahma

Prof. Suliman Rihani

Prof. Hamid Abed Al-Salam

Prof. Khalil Al-Sheikh, **Arabic Language Editor**

Prof. Mohammad Ajlouny, **English Language Editor**

Manar Malkawi, **Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted to:

Prof. Ahmad Audeh, Editor-in-Chief
Jordan Journal of Educational Sciences
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University-Irbid-Jordan

Tel. 00 962 2 7211111 Ext. 3638

E-mail: jjes@yu.edu.jo

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



The Hashimite Kingdom of Jordan



Yarmouk University

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 4, No. 3, September 2008, Ramadan 1429 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Volume 4, No. 3, September 2008, Ramadan 1429 H

Jordan Journal of Educational Sciences (JJES): An International Refereed Research Journal established by the Higher Research Committee, Ministry of Higher Education & Scientific Research, Jordan, and published quarterly by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

EDITOR-IN-CHIEF: Prof. Ahmad Audeh.

EDITORIAL SECRETARY: Mrs. Safaa Alawneh.

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah

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

ahmad.battah@moe.gov.jo

Prof. Ayesha Zeiton

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Farid Abu Zinah

Deanship of Scientific Research, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Fabuzeineh@yahoo.com

Prof. Majed Abu-Jaber

Princess Alia University College, Al-Balga Applied University, Amman, Jordan.

Abujaber52@yahoo.com

Prof. Mohammad Miqdadi

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Mmiqdadi@yahoo.com

Prof. Muna Hadidi

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

mhadidi@ju.edu.jo

Prof. Nazih Hamdi

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

nazhamdi@ju.edu.jo

Prof. Shadia Al-Tal

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Ltr290@yahoo.com

